

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Aluisio Pampolha Bevilaqua

A CRISE DO CAPITAL EM MARX E SUAS IMPLICAÇÕES NOS PARADIGMAS DA  
EDUCAÇÃO: Contribuição ao Repensar Pedagógico no Século XXI

FORTALEZA

2011

ALUISIO PAMPOLHA BEVILAQUA

A CRISE DO CAPITAL EM MARX E SUAS IMPLICAÇÕES NOS PARADIGMAS DA  
EDUCAÇÃO: Contribuição ao Repensar Pedagógico no Século XXI

Dissertação apresentada como requisito  
parcial para obtenção do título de Mestre no  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Brasileira da Universidade Federal do  
Ceará.

Orientador: Hildemar Luiz Rech

Fortaleza

2011

"*Tecturis solutem*"

Ficha Catalográfica elaborada por  
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593  
tregina@ufc.br  
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

B467c

Bevilaqua, Aluisio Pampolha.

A crise do capital em Marx e suas implicações nos paradigmas da educação [manuscrito] : contribuição ao repensar pedagógico no século XXI / por Aluisio Pampolha Bevilaqua. – 2011.

247f. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 06/05/2011.

Orientação: Prof. Dr. Hildemar Luiz Rech.

Inclui bibliografia.

1-MARX, KARL, 1818-1883 – CRÍTICA E INTERPRETAÇÃO. 2-CAPITAL (ECONOMIA). 3-CRISE ECONÔMICA. 4-EDUCAÇÃO – BRASIL. 5-CIVILIZAÇÃO MODERNA – SÉC.XXI. I- Rech, Hildemar Luiz, orientador. II-Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III-Título.

CDD(22ª ed.) 370.1

ALUISIO PAMPOLHA BEVILAQUA

A CRISE DO CAPITAL EM MARX E SUAS IMPLICAÇÕES NOS PARADIGMAS DA  
EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÃO AO REPENSAR PEDAGÓGICO NO SÉCULO XXI

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre no Programa  
de Pós-Graduação em Educação Brasileira da  
Universidade Federal do Ceará.

Aprovada em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Hildemar Luiz Rech

---

Enéas Arrais Neto

---

Antônio Cícero Cassiano Sousa

Dedico este trabalho a todos que ao lerem suas tortuosas linhas nos corações pulsem a necessidade de ir à frente na árdua e inevitável tarefa de educar – transformar, transformando-se – repensando a pedagogia no Brasil neste século XXI; mas, sobretudo, aos que neste momento, nos mais obscuros rincões de *Nossa América*, com as mãos, vida, coração e ideias constroem e se constroem em homem novo, em mundo livre.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos os trabalhadores e trabalhadoras do Jornal Inverta e da Inverta Cooperativa. Aos membros do CEPES - Centro de Educação Popular e Pesquisas Econômicas e Sociais. Aos Comitês de Luta Contra o Neoliberalismo no Brasil. Aos membros da Casa das Américas em Nova Friburgo. Aos trabalhadores e trabalhadoras e professores e professoras do Departamento de Graduação e Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Ao Dr. Hildemar Luiz Hech, a quem tive o privilégio de ser orientando. Ao Dr. Nicolino Trompieri Filho, a quem devo o privilégio de ser coorientado. Agradeço aos companheiros e companheiras no combate das ideias do PCML-Partido Comunista Marxista-Leninista.

“Só feche o seu livro quem já aprendeu  
Só peça outro amor quem já deu o seu  
Quem não soube a sombra, não sabe a luz  
Vem não perde o amor de quem te conduz”

Teu Sonho não Acabou / Taiguara

## **RESUMO:**

A presente dissertação sob título *A Crise do Capital em Marx e suas Implicações nos Paradigmas da Educação: Contribuição ao Repensar Pedagógico no Século XXI*, tem por objetivo sustentar a hipótese teórica de que as crises do capital estabelecem relações causais de interdeterminações com os paradigmas da ciência e da pedagogia da educação, mediante as conexões imanentes e transcendentais destas categorias ao conceito de capital a que são subsumidas. O trabalho investigativo sustenta que a crise transita da esfera da produção à esfera da ciência pela categoria paradigma; e da ciência para educação por esta mesma categoria. A reversão do processo se dá através da pedagogia, da educação para ciência e produção. Conclui sustentando que o quadro de relações diante da crise atual se diferencia da lógica derivada das crises anteriores, dada a singularidade da crise atual, como crise orgânica da estrutura de valor, em que se assenta a relação capital e a sociedade em geral, portanto, exigindo uma revolução científica para a mudança de paradigmas, cujos limites se apresentam na crise do capital nos países do capitalismo avançado: EUA, União Europeia e Japão. A educação brasileira deve decidir: ou muda seus paradigmas ou caminha para a mesma situação de crise do capital dos países avançados.

**Palavras Chaves:** Marx, Crise, Paradigma, Pedagogia, Brasil



## **ABSTRACT:**

This dissertation under the title *The Crisis in Marx's Capital and its Implications for Education in Paradigms: Rethinking the Contribution Pedagogical Century*, aims to support the theoretical hypothesis that the crises of capital, to establish causal relationships interdeterminations with the paradigms of science and pedagogy of education, through the connections of these categories immanent and transcendent to the concept of capital that are subsumed. The investigative work argues that the crisis moves from the sphere of production to the sphere of science paradigm and the category of science to education in this same category. The process is the reversion through education, Education for science and production. Concludes with arguing that the framework for relations and interdeterminations before the current crisis is different from the logic derived from past crises, given the uniqueness of the current crisis, as the organic crisis of value structure in which sits the the relationship between capital and society in general, so , calling for a scientific revolution paradigm shift, which limits the present crisis of capital in advanced capitalist countries: USA, EU and Japan. Brazilian education must decide: either to change their paradigms or walks into the same crisis of capital in advanced countries.

**Keywords:** Marx, Crisis, Paradigm, Education, Brazil

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1-</b> PIB Mundial e por Grupos de Países selecionados _____	215.
<b>FIGURA 2 -</b> Fluxograma do Paradigma Liberal _____	216.
<b>FIGURA 3 -</b> Fluxograma do Paradigma Keynesiano _____	217.
<b>FIGURA 4 -</b> Fluxograma do Paradigma Neoliberal _____	218.
<b>FIGURA 5 -</b> Gráfico das Relações entre o Capital Real e Capital Monetário _____	219.
<b>FIGURA 6 -</b> Tabela Econômica do Processo de Reprodução com um todo _____	220.
<b>FIGURA7 -</b> Rate of Change of Money Wage Rates _____	222.
<b>FIGURA 8 -</b> Desemprego x Inflação _____	226.

## LISTA DE SIGLAS

**BRIC** – Bloco de países emergentes composto por Brasil, Rússia, Índia, China, e recentemente incorporado pela África do Sul.

**CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**DOT.COM** – Empresas de tecnologia que realizam negócios prioritariamente pela Internet

**EPT** – Educação Para Todos

**FED** – Federal Reserve of United State of America

**FMI** – Fundo Monetário Internacional

**G7** – Grupo formado pelos sete países mais industrializados do mundo: Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Grã-Bretanha, Itália e Japão

**LDB** – Leis de Diretrizes e Bases da Educação

**MECW** – Karl Marx & Frederic Engels Collected Work

**MIT** – Bloco de países formado por Malásia, Indonésia e Tailândia

**NAIRU** – Sigla em inglês para *Non-Accelerating Inflation Rate of Unemployment*, Taxa de Desemprego Não-Acelerando a Inflação

**NASDAQ** – *National Association of Securities Dealers Automated Quotation System*, Sistema Eletrônico de Cotação da Associação Nacional de Intermediários de Valores

**OBC** – Organizações de Base Comunitárias

**ONG** – Organizações Não Governamentais

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PIB** – Produto Interno Bruto

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE ABREVIATURAS

**ab ovo** – desde o início

**ad hoc** – para isto, investido de função provisória e específica

**apud** - citado por, conforme, segundo

**Bellum omnium contra omnes** – guerra de todos contra todos

**bol.** - boletim

**coord.** - coordenador

**ibidem ou ibid** - na mesma obra

**idem ou id** - mesmo autor

**i.e.** - isto é

**ipso facto** - Pelo próprio fato.

**liv** - livro

**N. trad.** - Nota de tradução, do tradutor

**n.** - número, -s

**tab., tabs,** - tabela, -s

**t.** - tomo

**vol.** - Volume

**p., pp** – página (s)

**passim** -aqui e ali, em diversos lugares da obra citada

**per si** – por si mesmo

**stricto sensu** – Locução latina significa no sentido estreito

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	14.
1.1. O TEMA	18.
1.2. OBJETIVOS	25.
1.2.1. <b>Objetivo Geral e Específicos</b>	25.
1.3. JUSTIFICATIVA	26.
1.4. METODOLOGIA APLICADA	30.
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO</b>	32.
2.1. A CRISE DO CAPITAL E A LITERATURA MARXISTA ATUAL	32.
2.1.1. <b>O Conceito Dialético e Teoria da Crise</b>	32.
2.1.2. <b>Shaikh e a História da Crise</b>	35.
2.1.3. <b>Mészáros: A Crise como Teoria da Transição</b>	42.
2.1.4. <b>Lebowitz: A Crise como Concepção unilateral de O Capital</b>	51.
2.1.5. <b>Arrighi: A Turbulência da Crise de Hegemonia Mundial</b>	68.
2.2. O PARADIGMA E A REVOLUÇÃO CIENTÍFICA	70.
2.2.1. <b>A Estrutura das Revoluções Científicas de Thomas Khun</b>	70.
2.2.2. <b>A Teoria Tradicional e Teoria Crítica de Horkheimer</b>	78.
2.2.3. <b>Notas à Epistemologia em Bachelard, Canguilhem e Foucault</b>	101.
2.3. SOBRE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL	109.
2.3.1. <b>As Ideias Pedagógicas de John Dewey</b>	109.
2.3.2. <b>Gadotti: Perspectivas Atuais da Educação</b>	115.
2.3.3. <b>Frigotto: Mudanças Societárias e Conjuntura</b>	127.
2.3.4. <b>Saviani e a História das Ideias Pedagógicas no Brasil</b>	134.
<b>3. MARX E O CONCEITO DE CRISE DO CAPITAL</b>	137.
3.1. O MÉTODO E O REFERENCIAL TEÓRICO	137.
3.1.1. <b>Marx, o Conceito e o Método Científico</b>	140.
3.2. O CONCEITO DE PARADIGMA E A TEORIA MARXISTA	142.
3.3. O CONCEITO CRISE DO CAPITAL EM MARX E A LITERATURA ATUAL	150.
3.4. O CONCEITO DE EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA MARXISTA	160.
3.5. CRISE, PARADIGMA E PEDAGOGIA NO BRASIL	172.

<b>4. CONCLUSÃO: Contribuição ao Repensar Pedagógico no Século XXI</b>	180.
<b>5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	202.
<b>6. LISTA DE FIGURAS</b>	215.
<b>7. ANEXOS</b>	221.
<b>7.1. ANEXO A: O Estranho Caso da Curva de Phillips</b>	221.
<b>7.2. ANEXO B: Waiting for Superman: Approach it with a critical eye some of the evidence, some of the common sense that the film left out</b>	230.

## 1 - INTRODUÇÃO

Marx nunca teve tanta razão como agora ... as piores consequências ainda não se manifestaram,

José Saramago (in memoriam)<sup>1</sup>

As crises gerais da economia capitalista voltaram a despertar reiterado interesse social, científico e pedagógico na passagem do século XX ao século XXI. A ampla cobertura dos meios de comunicação tanto da crise asiática (1997-1999), quanto da crise atual nos EUA e Europa (2007-2010) conduziu o tema ao domínio público, pela via do senso comum, arrancando-lhe reações desesperadas e contraditórias traduzidas em ações políticas contra os governos vigentes nos países mais afeccionados: a eleição de Barack Obama nos EUA, em 2008; a vitória dos conservadores na Inglaterra e a eleição de David Cameron como primeiro-ministro, em 2010; o Japão mudou cinco vezes de primeiro-ministro nos últimos 4 anos. Neste contexto, cresceu a tematização das crises na literatura especializada e em áreas afins das ciências sociais mediante artigos, ensaios, monografias, dissertações e teses doutorais, indicando a relevância da problemática, inclusive para a atualização da biblioteca de teorias conceituais e sistemáticas dos objetos da gnoseologia das ciências sociais, exigindo o repensar de sua *práxis* na produção e reprodução no ensino e pesquisa.

A crise asiática que iniciou nos países do círculo MIT (Malásia, Indonésia e Tailândia) em setembro de 1997, logo se apresentou na Coreia do Sul e no Japão (que desde a década de 1990 vivia entre a recessão e a depressão), elevando-se à dimensões globais: a bancarrota da Rússia, da Argentina e da “Muralha do Real” no Brasil (BEVILAQUA, 1998). Apesar do seu aparente controle no final de 1999, pela “mão invisível” do Estado, chega aos EUA com a bancarrota da Nasdaq em março de 2000, estendendo-se até o final de 2002, registrando uma queda de 5.132,52 pontos para 1.114,11 pontos em seu índice, e depreciação de 60% do valor de face das ações (SHILLER, 2008). O estouro da bolha das DOT.COM esvazia a tese da “nova economia” e desvela o default de toda a economia dos EUA. O ataque terrorista de 11 de Setembro de 2001 às torres gêmeas e ao Pentágono, seguido da guerra “antiterror” contra o Afeganistão e o Iraque posterga a transparência e a profundidade da crise.

---

<sup>1</sup> In Jornal Inverta, nº 429, de 29/10/2008; disponível em: <http://inverta.org/jornal/edicao-imprensa/429/editorial>.

Mas a cortina de fumaça da guerra, ao invés de amenizar a situação crítica, aprofunda-a ainda mais, como demonstrou o estudo de STIGLITZ e BILMES (2008), sobre o impacto dos seus custos no déficit dos EUA. Em Julho de 2007, a crise econômica se sobrepõe à guerra e instaura-se no circuito financeiro que especula os títulos de hipotecas subprime (moradias de baixa renda). Estes nas mãos dos *Hedge Funds* haviam se convertido em pirâmides bilhardárias ao “modelo Mardoff” (SHILLER, 2008), e as orgias do capital foram expostas na bancarrota das companhias Fannie Mae e Freddie Mac, arrastando os bancos envolvidos no esquema ao fosso da crise, quebrando o sistema financeiro mundial, revelando a situação crítica da economia real através da bancarrota das três gigantes automobilísticas estadunidenses: Ford, Crysler e General Motors. (KRUGMAN, 2009). Alan Greenspan, o mago do FED, lança mais uma metáfora: “*Tsunami*” da economia mundial.

Os dados da crise revelados pelos organismos oficiais indicam que o crescimento do PIB mundial caiu de 3%, em 2008, para -0,6%, em 2009. As economias avançadas do G-7 de 0,2%, em 2008, para -3,4%, em 2009 (EUA, de 0,4% para -2,4%, União Europeia, de 0,9% para -4,1%, com a Zona do Euro de 5,5% para -6,6% e o Japão de 1,2 para -5,2%). Segundo o FMI (2010), o grupo BRIC (Brasil, Rússia, China e Índia)<sup>2</sup> de economias emergentes foi o menos atingido: China e Índia mantiveram o PIB positivo: a primeira caiu de 9,6%, em 2008, para 8,7% , em 2009; e a segunda caiu de 7,3% para 5,7%, em igual período; já no Brasil e na Rússia as quedas foram expressivas: o primeiro caiu de 5,1%, em 2008, para -0,2%, em 2009; e o segundo de 5,6% para -7,9%. Quanto aos desdobramentos da crise em relação a China chama atenção o fato de que cerca de 50% de suas exportações são para os EUA, Japão e União Europeia (US\$ 755,5 bilhões do total de US\$ 1,47 trilhões); logo, uma recessão prolongada nestes países acarretará efeitos nada agradáveis à economia chinesa, explicando sua presença ativa na América Latina; o mesmo é válido para Índia, Brasil e Rússia (FMI, Abril de 2010). (Ver gráficos I, II, III, p.215).

A profundidade da crise levou estadistas e intelectuais a se pronunciarem. O ex-primeiro ministro da Inglaterra, Gordon Brown, que após apresentar aos líderes da União Europeia “*um documento sobre as reformas mais importantes para a criação de um novo Bretton Woods*”, afirmou: “Essa reconstrução pede exatamente a mesma visão que mostramos nos

---

<sup>2</sup> A África do Sul se tornou também membro deste grupo.



anos 40, quando criamos o FMI (Fundo Monetário Internacional), o Banco Mundial e a ONU (Nações Unidas)” (15 de outubro de 2008). Em entrevista ao jornal britânico Scarborough Evening News, o vice-presidente do Banco da Inglaterra, Charles Bean, deixou claro que: *“Esta é uma crise que acontece uma vez na vida, e possivelmente a maior crise financeira deste tipo na história da humanidade”*. (24 de outubro de 2008). O presidente francês, Nicolas Sarkozy, declarou que *“a ideologia da ditadura dos mercados e do Estado impotente morreram com a crise financeira”*. E ainda: *“A crise é mundial, estrutural e não é um parêntese que será fechado em breve. Não podemos, após esta crise, continuar a governar o mundo com os mesmos instrumentos, instituições e ideias do passado.”* (23 de outubro de 2008). Alan Greenspan, mais uma vez, depondo no Congresso Americano sobre a crise financeira, a descreveu como *“um tsunami de crédito que acontece uma vez por século”* e advertiu que *“demorará muitos meses para que o mercado imobiliário americano se recupere.”* (23 de Outubro de 2008). O secretário-geral das Nações Unidas, Ban Ki-moon, pediu medidas *“drásticas”* para proteger os países subdesenvolvidos contra a crise financeira global, concluindo que a crise econômica *“pode ser uma turbulência à qual muitas das pessoas dos países pobres não poderão sobreviver... ameaça todos os progressos que fizemos para combater a pobreza e a doença, nossos esforços contra as mudanças climáticas e pelo desenvolvimento econômico. Devemos assegurar que estas pessoas (dos países pobres) tenham o que comer”* (27 de Outubro 2008). (BEVILAQUA, 2008).

A crise da economia mundial se apresentou na educação segundo o Informe de Seguimento da EPT no Mundo 2010, da UNESCO (Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) do seguinte modo:

Han transcurrido diez años desde que la comunidad internacional se fijó los seis objetivos de la Educación para Todos en el Foro Mundial, celebrado en Dakar el año 2000. Los resultados obtenidos desde entonces son desiguales. (...) En un momento en que los efectos de la crisis económica mundial se dejan sentir todavía, hay un peligro real de que muchos de los progresos realizados en los últimos diez años se estanquen, o incluso de que se produzca una regresión. La educación se halla en peligro (...) La mayoría de los países más pobres del mundo carecen de los recursos presupuestarios necesarios para contrarrestar la crisis. (...) La crisis financiera mundial ha venido a recordarnos con toda crudeza que la interdependencia económica tiene un rostro humano. Son los niños de los países pobres los que van a pagar el hundimiento de los sistemas bancarios occidentales, viéndose privados de su posibilidad de recibir una educación que les permita salir de la pobreza. Este resultado es inaceptable porque reforzará un esquema de la mundialización basado

em desigualdades que ya son extremas. (UNESCO, 2010, p. 5, 6 e 8)<sup>3</sup>.

As evidências de implicações das crises gerais da economia capitalista nas mudanças de paradigmas nas ciências sociais, em especial, na Educação, grosso modo, podem ser observadas a partir da segunda metade do século XIX. Naturalmente, a base de todo o processo de mudança pedagógica decorre da Revolução burguesa que trás à luz a ciência moderna, a partir do confronto do pensamento iluminista ao metafísico eclesiástico, traduzido pedagogicamente no livro *Emílio*, de Rousseau (KOSELLECK, 1999, pp.138-139) e na política educacional da revolução francesa ao instituir a escola pública (RIBEIRO, 1979). Deste modo, pode-se sustentar que a crise de 1873 a 1896 tem implicações na mudança de paradigma na economia política clássica – da sistemática compendiada por Stuart Mill (1996, Vol II, pp. 525-532, *passim*; MACPHERSON, 1979), que defende uma nova posição liberal sobre a Educação – ao marginalismo neoclássico desdobrado em diferentes escolas de pensamento, Walras na França, Jevons na Inglaterra, Menger na Áustria, etc. (PRADO, 2001, p. 11) e, paralelamente na passagem das correntes pedagógicas surgidas do iluminismo – Herbart-Ziller, Pestalozzi, Froebel – às escolas experimentais do instrumentalismo pedagógico de Montessori, Claparède, Lubienska e Dewey (SUCHODOLSKI, pp. 64-69, *passim*), acompanhando as revoluções teóricas nas ciências naturais – na química, na biologia e na física – consolidando a revolução, iniciada por Copérnico e continuada por Galileu, através de Newton, Lavoisier, Leibniz, consumando-se na teoria da relatividade de Einstein, já no início do século XX. (LÊNIN, 1983, Vol. 18, pp. 275-284, *passim*; KUHN, 1971, pp. 124).

A grande crise da década de 1930, tem implicações na definitiva modificação de paradigma na teoria econômica, do liberalismo clássico ao modelo macroeconômico keynesiano, e na consolidação do novo paradigma educacional, com base na pedagogia instrumental ou pragmatismo filosófico de John Dewey, tornando-se padrão internacional que conforma o ideário escolanovista para a América Latina e demais países sobre o campo de influência norte-americana (SUCHODOLSKI, pp. 64-69, *passim*). A crise dos anos 70 conduz à mudança do modelo keynesiano para o novo clássico (neoliberalismo ou marginalismo monetário), implicando na emenda pedagógica ao modelo instrumental pragmático

---

<sup>3</sup> “Llegar a los Marginados”, INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EPT EN EL MUNDO 2010, Publicado en 2010 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Francia, Primera edición 2010.

escolanovista na educação, da concepção produtivista de Theodore Schultz (SAVIANI, 2008, pp. 109-114, *passim*; APPLE, 2002).

### 1.1. O TEMA

Diante desta realidade factual e evidências empíricas, o problema teórico em termos da ciência econômica surge ao indagar-se por que as teorias macroeconômicas – marginalismo monetário e marginalismo historicista – não foram capazes de prever e evitar as crises? Não é razoável obter-se uma respostas *ad hoc*, como é o caso emblemático da explicação do ex-presidente do Banco Central dos Estados Unidos (Federal Reserve), Alan Greenspan, que passou à história no *contradictio in adjecto* da “*Exuberância Irracional dos Mercados*”. Esta formulação tomou ares acadêmicos com a publicação do livro “*Irrational Exuberance*”, do Professor Robert J. Shiller, que tenta explicar o problema nos seguintes termos:

Por que as pessoas ainda se referem aos anos de exuberância irracional? (...) Muitas pessoas foram perceptivas que no contínuo impulso do mercado de ações, como a grande onda dos anos 90, havia algo palpavelmente irracional no ar, ainda que fosse de natureza sutil a irracionalidade. Não houve uma espécie de euforia ou loucura de investidor descrita por alguns contadores de histórias, que cronicamente pensaram mais adiante os excessos como o boom do mercado de ações dos anos de 1920. Possivelmente aqueles contadores de histórias embelezavam a história. A exuberância irracional não é aquela loucura. Por sua vez - pensar como uma mania ou pensar como uma orgia – em termos populares - parece demasiado forte para descrever o que atravessávamos nos anos de 1990. Foi mais como uma espécie de mau juízo que nos lembramos ter feito em algum momento de nossas vidas quando o nosso entusiasmo adquiriu o melhor de nós. A exuberância irracional parece um termo muito descritivo para o que acontece em mercados quando eles saem da linha.<sup>4</sup> (SHILLER, 2005).

Naturalmente esta explicação de Shiller também não convence, pois fundamenta a proposição a partir de um lapso de memória, o que não é aceitável para um sistema teórico que tem por subteoria a tese da “expectativa racional” de Robert Lucas, ou ainda, a tese da “expectativa

---

<sup>4</sup> “Why do people still refer to irrational exuberance years later? (...) Many perceptive people were remarking, as the great surge in the stock market of the 1990s continued, that there was something palpably irrational in the air, and yet the nature of the irrationality was subtle. There was not the kind of investor euphoria or madness described by some storytellers, who chronicled earlier speculative excesses like the stock market boom of the 1920s. Perhaps those storytellers were embellishing the story. Irrational exuberance is not that crazy. The once-popular terms speculative mania or speculative orgy seemed too strong to describe what we were going through in the 1990s. It was more like the kind of bad judgment we all remember having made at some point in our lives when our enthusiasm got the best of us. Irrational exuberance seems a very descriptive term for what happens in markets when they get out of line.”. (SHILLER, 2005)

adaptativa” de Milton Friedman e Edmund Phelps, que fizeram da teoria da “Curva de Phillips”<sup>5</sup> (ver apêndice A) um instrumento fundamental das metas de inflação macroeconômicas utilizadas pelas instituições governamentais e privadas. (MANKIWI, 2006, pp. 3-5)<sup>6</sup>. Portanto, a questão permanece sem resposta, na verdade, a tese da “*Exuberância Irracional*” é mais um modo de dizer “*risco moral*”, “*efeito pangloss*”<sup>7</sup> (KRUGMAN, 2009; SHILLER, 2003), isto é, atribuir a explicação da crise a um fator subjetivo (psicológico) e que nem de perto explica objetivamente a natureza e implicações da mesma para a sociedade. E este fato, conduz à problemática teórica sustentada na presente pesquisa: as crises gerais da economia, como realidades imanentes a produção social do capital, são ou não crises típicas do capitalismo, segundo pressupõem os paradigmas teóricos da disciplina macroeconômica?

A hipótese sustentada nesta pesquisa é que não correspondem aos modelos teóricos da macroeconomia. Por um lado, porque mesmo considerando o dilema ético-existencial humano denunciado por Marx, em relação à tese do equilíbrio natural dos mercados – “pela mão invisível” – pressupõe a crise como mecanismo darwinista-malthusiano implícito à economia política clássica, que reverbera a humanidade pela autodestruição seletiva: dos mais fracos, dos pobres; a classe que “produz seu próprio produto como capital” (MARX, 1986, Liv I, Vol II, pp. 209-210). Por outro lado, porque considerando o neokeynesianismo e o neoliberalismo pressupõe a incorporação, em parte, da histórica crítica do socialismo utópico, anarquismo e

<sup>5</sup> O conceito teórico da Curva de Phillips, compreende a relação inversa entre salário e emprego, como instrumento fundamental da macroeconomia que permite fixar metas de inflação por sua expectativa. Seu nome foi atribuído pelos economistas Paul Samuelson e Robert Solow ao economista Alban William Phillips que a formulou pela primeira vez.

<sup>6</sup> Palestra proferida na Universidade de Harvard, Cambridge, MA, em maio de 2006.

<sup>7</sup> Dr. Pangloss, personagem criado por Voltaire no romance *Cândido*. Embora exista o capítulo IV: “Capítulo IV: De como Cândido encontrou seu antigo Mestre de filosofia, o Dr. Pangloss, e de que sucedeu”; onde se encontra o seguinte diálogo:

“— Ai! — disse Cândido — Eu o conheci, esse amor, esse soberano dos corações, essa alma da nossa alma: nunca me rendeu mais que um beijo e vinte pontapés por detrás. Como pôde essa bela causa produzir, na tua pessoa, tão abominável efeito? Pangloss respondeu nos seguintes termos: — Meu caro Cândido! Bem conheceste Paquette, a linda criadinha da nossa augusta Baronesa; gozei nos seus braços as delícias do paraíso, que produziram em mim estes tormentos do inferno de que me vês devorado; ela estava infectada e talvez tenha morrido disso. Paquette ganhara esse presente de um franciscano muito erudito, que havia remontado à fonte, pois o adquirira de uma velha condessa, que o recebera de um Capitão de cavalaria, que o devia a uma Marquesa, que a tinha de um pajem, que o tomara de um jesuíta que, quando noviço, o herdara em linha reta de um dos companheiros de Cristóvão Colombo. Quanto a mim, não o passarei a ninguém, pois estou para morrer.” (Na verdade a moral da história é que a filosofia que sustenta que o mundo é perfeito e todos os fatos e coisas são explicadas na lógica de causas e efeitos, como se traduz da lógica de Leibniz, que representado por Pangloss e criticada por Voltaire através Rousseau e do seu próprio pragmatismo, teve ter por resposta após todas a explicação causal a seguinte resposta: “*tudo isto está muito bem dito – respondeu Cândido, – mas devemos cultivar nosso jardim.*”). (VOLTAIRE, 1759, pp. 30-34 e 187). Disponível em: [www.4shared.com/file/.../Cândido\\_-\\_Voltaire\\_-\\_BPI.html](http://www.4shared.com/file/.../Cândido_-_Voltaire_-_BPI.html), acesso em: 21/10/2010.

marxista, como já se observa em Mill (1996, Vol I pp. 183-189, *passim* e Vol II, pp. 405-408, *passim*), Keynes (1985, p. 241) e até mesmo Friedman (1982, p. 173); e, finalmente, porque a própria abordagem marxista contemporânea sustenta que a “tese da pauperização (...) hoje é citada *ad nauseam*” (MÈSZÁROS, 2002, p. 521). Deste modo, a hipótese sustentada na presente pesquisa, de que as crises atuais não correspondem aos modelos teóricos da macroeconomia constitui proposição plausível, pois se fundamenta no fato desta disciplina não ser consequente para com seu objeto, logo, permite sugerir que as crises atuais são momentos de negação objetiva dos paradigmas teóricos da macroeconomia.

As evidências teóricas que sustentam a problemática contida em tais hipóteses são deduzidas, com suficiente clareza, da comunicação do economista Joseph Stiglitz, ao receber o Nobel em 2001, quando afirma:

Mas qualquer disciplina tem uma vida própria, um paradigma dominante, com os pressupostos e convenções. Grande parte do trabalho foi motivado por uma tentativa de explorar os limites desse paradigma - para ver como os modelos padrão poderia abraçar os problemas de falhas de informação (o que acabou por não ser muito bom). (...) Por mais de uma centena de anos, a modelagem formal na economia tem-se centrado nos modelos como se a informação fosse perfeita. (...) seguindo a máxima de Marshall "Natura non Facit saltum", (...) Um dos principais resultados de nossa pesquisa foi mostrar que isto não é verdade, que mesmo uma pequena quantidade de imperfeição na informação poderá ter um efeito profundo sobre a natureza do equilíbrio. O paradigma dominante do século XX, o modelo neoclássico, ignorou as advertências do século XIX e mestres anteriores, no que diz respeito sobre o quanto a informação pode alterar as análises, talvez porque não poderia ver como abarcá-las em seus modelos aparentemente precisos, talvez porque isso teria levado à conclusões desconfortáveis sobre a eficiência dos mercados. (STIGLITZ, 2001, p. 475)<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Stiglitz, Joseph E. INFORMATION AND THE CHANGE IN THE PARADIGM IN ECONOMICS, Prize Lecture, December 8, 2001, Columbia Business School, Columbia University, 1022 International Affairs Building, 420 West 118th Street, New York, NY 10027, USA.

But any discipline has a life of its own, a prevailing paradigm, with assumptions and conventions. Much of the work was motivated by an attempt to explore the limits of that paradigm – to see how the standard models could embrace problems of information imperfections (which turned out not to be very well.) (...) For more than a hundred years, formal modeling in economics has focused on models in which information was perfect. Of course, everyone recognized that information was in fact imperfect, but the hope, following Marshall’s dictum “Natura non facit saltum” was that economies in which information was not too imperfect would look very much like economies in which information was perfect. One of the main results of our research was to show that this was not true; that even a small amount of information imperfection could have a profound effect on the nature of the equilibrium (...) The reigning paradigm of the twentieth century, the neoclassical model, ignored the warnings of the nineteenth century and earlier masters on how information concerns might alter the analyses, perhaps because they could not see how to embrace them in their seemingly precise models, perhaps because doing so would have led to uncomfortable conclusions about the efficiency of markets...”. (p. 475).

Elas também se apoiam no livro do Nobel em economia de 2008, Paul Krugman, *De Regresso à Economia da Depressão* reeditado em 2009, quando afirma:

Em 2003, Robert Lucas, um professor da Universidade de Chicago galardoado com o Prêmio Nobel da Economia em 1995, fez o discurso de abertura da reunião anual da American Economic Association (Associação Econômica Americana). Depois de explicar que a macroeconomia surgiu como resposta à Grande Depressão, declarou que chegara o momento de seguir em diante: 'O problema fulcral de prevenção da depressão', declarou, 'foi resolvido em todos os seus aspectos práticos'. (...) Um ano depois, Ben Bernanke, um antigo professor de Princeton que assumira um cargo na direção da Reserva Federal – e que em breve seria nomeado presidente deste organismo – fez um discurso notoriamente otimista intitulado 'A Grande Moderação', no qual, à semelhança de Lucas, defendia que a política macroeconômica moderna resolvera o problema do ciclo econômico – ou, mais concretamente, reduzira o problema ao ponto de o tornar mais um incômodo do que uma questão de primeira linha. (...) Quando, escassos anos decorridos, com a maior parte do mundo mergulhado numa crise econômica e financeira que em tudo recorda a da década de 1930 encaramos estas declarações otimistas em retrospectiva, parecem-nos duma presunção que quase nos custa acreditar.” (KRUGMAN; 2009, pp. 15 e 16).

Portanto, parece bastante razoável sustentar esta linha hipotética e problemática, bem como sustentar que a maior parte da literatura especializada atual pretende explicar a natureza e implicações desta realidade factual para sociedade e a educação, a partir de trabalhos fundamentados nos paradigmas dominantes da ciência econômica, que relacionados à teoria da *estrutura das revoluções científicas* em Thomas Kuhn (1971, pp. 114-115), sugerem a “anomalia” da ciência e configuram um quadro de “crise de paradigma”; justificando teoricamente porque as crises econômicas, de *per si*, objetivamente, negam em aparência tanto os paradigmas oficiais, como as análises assentadas nos mesmos, e assim, sinalizam uma profunda contradição entre a teoria econômica e a realidade concreta.

Mas, as crises gerais do capital não se apresentam apenas como negação objetiva do paradigma teórico neoliberal, elas fizeram reemergir tanto o pensamento de Keynes – que se apresenta nas publicações desta linha teórica: Os *Exuberantes Anos 90* de Joseph Stiglitz (2003), *Irrational Exuberance* de Robert Shiller (2006), *De Regresso a Economia da Depressão*, de Paul Krugman (2009), entre outros –, quanto o pensamento de Marx através de crescentes publicações de prestigiados intelectuais marxistas, aceitos pela própria academia burguesa, em torno da temática como se pode observar na literatura contemporânea: *Más allá de El Capital* de Michel Lebowitz (2004), *Para Além do Capital* de Istvan Mészáros (2002),

*The Importance of Marx, 150 Years after the Grundrisse* de Eric Hobsbawm (2009), *L'Idée du Communisme*, Alain Badiou e Slavo Zizek (2010), entre outros. Naturalmente, trata-se de um marxismo acadêmico, subsumido aos imperativos categóricos do paradigma dominante e que, grosso modo, rebaixa o status da teoria e do método de Marx à coadjuvante da ciência oficial em seu desiderato. A subsunção do marxismo acadêmico ao paradigma oficial, dificulta enormemente o desenvolvimento da teoria de Marx como paradigma alternativo e autônomo; mesmo assim, ele aporta elementos teóricos que dificilmente o “marxismo empírico” poderia desenvolver de *per si*.

Nestes termos, o tema “A Crise do Capital em Marx e suas Implicações nos Paradigmas da Educação: Contribuição ao Repensar Pedagógico no Século XXI”, fundamenta-se na hipótese geral que as crises significam histórica e empiricamente momentos de negação objetiva do paradigma dominante, da teoria e da *práxis* econômica, bem como da ação política estatal dentro da sociedade capitalista atual. Portanto, as crises do capital expressam também uma crise de paradigma e aduzem como evidência fática e teórica o afluxo da literatura especializada que revela além da *anomia* do paradigma dominante, a limitação *gnoseológica* do material fático das crises e a incapacidade de se defender da crítica à sua explicação insuficiente da natureza e implicações das mesmas para sociedade. Mesmo *ex post facto* neste afluxo de literatura crítica é visível, tanto o ressurgimento teórico de Keynes, através do neokeynesianismo (TOBIN, 1986, p. 238)<sup>9</sup>, quanto de Marx, através da “esquerda acadêmica”, sinalizando uma inversão histórica do processo dialético em que estes pensamentos teóricos surgiram e embateram-se no passado. No processo atual, o keynesianismo ressurgiu como negação imediata e prática do paradigma neoliberal nas ações governamentais (as medidas anticíclicas, anticrises, etc.); o marxismo, como negação da negação, mais teórica que prática, embora apareça residualmente nas medidas anticíclicas e anticrise (as nacionalizações de empresas financeiras e industriais em alguns países), denunciando as limitações tanto do neoliberalismo como do neokeynesianismo.<sup>10</sup>

Esta nova hipótese apoia-se nos organismos internacionais que cumprem, na atualidade, a mesma função da histórica Conferência de Bretton Woods – ou seja, instância de consenso normativo entre estadistas e intelectuais, que fixam os paradigmas gerais do sistema

<sup>9</sup> Palestra proferida na Easter Economic Association, Filadélfia, em 10 de Abril de 1986.

<sup>10</sup> Banco Central do Brasil, Relatório de Estabilidade Financeira, Abril 2010, p. 20.

econômico capitalista – tais como: a instituição do Nobel, o Fórum de Davos, Consenso de Washington, e outros. Um registro detalhado destas articulações pode ser encontrado no trabalho de René A. Dreifuss (1986), “*A Internacional Capitalista*”. Desta forma, em termos de paradigma econômico, comparando a premiação do Nobel da década de 1970 do século passado à que se realizou nesta primeira década do século atual, não há como sustentar outra explicação que, assim como o laureamento de Hayek em 1974 e o de Friedman em 1976, representou a mudança de paradigma do keynesianismo ao neoliberalismo; o laureamento do Nobel de Phelps em 2006 e o de Krugman em 2008, representou a mudança do paradigma neoliberal ao neokeynesiano; logo, corroborando com o fato do ressurgimento do pensamento de Keynes na negação ao neoliberalismo, em consequência, o pensamento de Marx como negação da negação destes, portanto da disciplina macroeconômica como um todo, mesmo que surja uma “nova” síntese entre o neoliberalismo e neokeynesianismo, como predica Mankiw (2006) e, antes dele, Tobin (1986), isto não mudará a crise de paradigma, que dramaticamente recairá sobre a Educação.

As implicações das crises do capital nos paradigmas da educação, considerando-a como atividade humana virtualmente “transformadora” e “força produtiva social”, (MARX, 2009, Vol. 2, pp. 302-303; 1973, idem, pp. 7-8); posto que seu objetivo é a transformação da consciência empírica das novas gerações humanas em consciência científica e técnica formal – transmitindo o universo conceitual teórico e a norma culta pertinentes ao sujeito histórico ordinário do fazer prático e, sobretudo, ao sujeito cognoscente que produz e reproduz a atividade educativa e as ciências na sociedade vigente –, a temática lhe é vital (MANACORDA, 2007, pp. 43-53; *passim*). Por um lado, porque, a educação como atividade desdobrada em ensino e pesquisa, tem por pressuposto as teorias comprovadas e instituídas como paradigmas nas diversas disciplinas da cognição (VYGOTSKY, 1991, pp. 22-23) portanto, uma condição necessária a sua existência como tal; por outro, porque, na medida em que as crises se apresentam como *acrisia*<sup>11</sup> da teoria no domínio de uma disciplina científica cujo material fático atravessa todo o campo de objetos que abarcam as ciências sociais – como é o caso das relações de produção social, nas condições de desenvolvimento da ciência e da técnica da sociedade capitalista atual –, então sua afecção por tal problemática torna-se tema de primeiro plano, posto também que afeciona de forma mediada e imediatamente todos os

---

<sup>11</sup> There was not the kind of investor euphoria or madness described by some storytellers, who chronicled earlier speculative excesses like the stock market boom of the 1920s (SHILLER, 2005)



elementos substantivos do seu fazer produtivo: docente-ciência-discente. (MARX, 1985, Liv I, Vol I, pp. 283-284; 1986, pp. 25).

Porém, não é tão somente este problema que diz respeito à Educação, dado que é razoável supor por solução ou problema de um paradigma refutado pelos fatos a eleição de outro paradigma pela comunidade científica e reforma curricular, alterando as disciplinas ou o conteúdo destas; e em termos da pesquisa, o redirecionamento das prioridades e áreas de concentração das mesmas, bem como os recursos a elas destinados, como se pode observar nos estudos atuais (HORKHEIMER, 2003, p. 229; APPLE, 2002, 136-137 e 234-245). Mas, a questão aparenta ser mais problemática do que se supõe, posto que a contradição intrínseca à dialetização entre produto teórico e a atividade cognoscente, diz respeito à universalidade das ciências – subsumida aos paradigmas definidos nos países do capitalismo avançado, em sua maior parte controlada pelos centros de P&D das grandes corporações monopolistas e oligopolistas globais (MUELLER e OLIVEIRA, 2003, pp. 59-65; *passim*)<sup>12</sup>– e a particularidade da realização da atividade cognitiva do ensino e pesquisa – mediatizada pelas instituições e organismos governamentais que, em tese, expressam as prioridades gerais da sociedade historicamente determinada –; e ainda, a própria singularidade do desenvolvimento científico e educacional em que os sujeitos cognoscentes estão inseridos; tudo isto sugere uma solução de maior envergadura, *quicá* comparável ao ato realizado pela Europa quando se libertou do domínio eclesiástico.

Assim, a hipótese teórica específica sobre a educação é que uma crise de paradigmas na ciência conduz a primeira necessariamente ao afastamento de seus fins. Isto se explica porque os modelos teóricos equivocados e refutados pela práxis social, ao permanecerem no domínio das disciplinas do ensino, seja por resistência e/ou inércia (KUHN, 1971; HORKHEIMER, 2003), continuam pedagogicamente normatizando a atividade e o conteúdo educativo. Portanto, a crise de paradigma na ciência implica a perda de efetividade do ensino porque imobiliza a pedagogia, amplia o hiato entre a teoria e a prática social, com este, a contradição entre a escola e a vida real, o docente e o discente, embotando o desiderato pedagógico atribuído pela sociedade à Educação.

---

<sup>12</sup> MUELLER, Suzana Pinheiro Machado e OLIVEIRA, Hamilton Vieira de , in *Perspect. cienc. inf.*, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 58-65, jan./jun. 2003

## 1.2. OBJETIVO

Neste sentido, a definição do objetivo da investigação parte da hipótese geral de que o retorno das crises do capital nega empírica e categoricamente o paradigma teórico dominante, o neoliberalismo; nesta negação, está implícita a negação da macroeconomia como disciplina efetiva à gnoseologia das relações de produção da sociedade atual – que é atividade e processo social que perpassa mediata ou imediatamente todo o material fático do campo de objetos abarcado pelas ciências sociais –; e que tal processo pressupõe duplo problema: por um lado, a crise de paradigmas da ciência econômica oficial, a macroeconomia; por outro, a inexistência de um paradigma alternativo, aceito pela comunidade científica oficial e, em última instância, pelas classes dominantes da sociedade. Ambos problemas acarretam implicações teóricas e práticas profundas sobre as ciências educacionais, especialmente, a pedagogia, cuja tarefa precípua é articular os meios e fins da educação.

Portanto, considerando a anomalia da ciência econômica oficial e sua censura fática – segundo a teoria conceitual de paradigma em Kuhn (1971) –, é que a presente investigação buscou em primeiro lugar, desenvolver a teoria marxista conceitual da crise do capital; em segundo lugar, aplicar esta teoria marxista à análise das crises atuais, sugerindo uma explicação alternativa das mesmas e suas implicações sobre a educação, mediatizadas pela ciência; e em terceiro lugar desenvolver um quadro dinâmico de relações tendenciais entre os conceitos de capital, ciência e educação, em seus respectivos momentos de crise, paradigma e pedagogia, como contribuição ao repensar a educação brasileira no século XXI.

### 1.2.1. O Objetivo Geral e Específico

Deste modo, o objetivo geral da pesquisa foi identificar, desenvolver e definir as implicações existentes entre o conceito de capital de Marx, em seu momento de crise, e o conceito de educação, em seu momento pedagógico, mediatizados e imediatizados pelo conceito de ciência, em seu momento de paradigma, em síntese: a dialética das implicações entre os conceitos de Crise (Capital)  $\Leftrightarrow$  Paradigma (Ciência)  $\Leftrightarrow$  Pedagogia (Educação) e vice-versa, estabelecendo um quadro tendencial destas relações em termos abstratos e hipotéticos, de acordo com a incidência com outras dimensões conceituais da totalidade social, tais como

o conceito de estado (política), luta de classes (sociologia) e assim por diante como processo de concreção do todo social, do momento histórico.

Naturalmente, seguindo a linha problemática que pressupõe o objetivo geral, o objetivo adotado foi: a) pesquisar, definir e desenvolver o conceito de capital e crise em Marx; b) pesquisar, identificar e desenvolver o conceito de educação e de pedagogia; c) pesquisar, definir e desenvolver o conceito de ciência e paradigma; d) pesquisar, identificar e desenvolver as categorias de conexão e interconexões, determinação e interdeterminação entre os conceitos de crise, paradigma e pedagogia; e) pesquisar, definir e desenvolver o quadro dinâmico de implicações causais e tendenciais entre os conceitos de crise, paradigma e pedagogia, relacionando a outras dimensões conceituais da totalidade social, como contribuição ao repensar dos fundamentos pedagógicos do processo educacional no Brasil.

### 1.3. JUSTIFICATIVA

A presente dissertação *A Crise do Capital em Marx e suas Implicações nos Paradigmas da Educação: Contribuição ao Repensar Pedagógico no Século XXI*, pode ser considerada em relevância e contemporaneidade, em primeiro lugar, porque sustenta a hipótese teórica de que é possível estabelecer mais precisamente as conexões categóricas entre o conceito de crise do capital e o conceito de educação, mediatizada pelo conceito de paradigma, dado o caráter de subsunção destas categorias ao conceito de capital, em Marx (1985; 2009). Em segundo lugar, porque a confirmação da hipótese sustentada possibilita o desenvolvimento e elaboração de um quadro tendencial das relações entre economia, ciência e educação, possibilitando ao pensamento pedagógico se adiantar e atuar sobre estas tendências dirigindo-as para metas e objetivos fixados ou apontados no interesse social. Em terceiro lugar, porque diante da crise do capital e o visível esvaziamento da “nova economia”, e do seu discurso de pós-modernidade, a alternativa teórica que se apresenta à crise de paradigmas na economia política, na ciência e na educação, é a teoria e o método de Marx – o materialismo histórico e dialético. A teoria conceitual do capital em Marx, ao condensar as múltiplas determinações da totalidade social concreta, permite aos sujeitos cognoscentes elaborarem cenários prospectivos para a sociedade, a economia, a ciência e a educação, contribuindo para a superação da crise.

*Quicá*, seja possível considerar também relevante a presente dissertação, por sua proposição implícita de desenvolver a teoria da crise do capital em Marx, a partir da aplicação do seu próprio método na investigação e na epistemologia das recentes reconfigurações deste conceito sobre os trabalhos contemporâneos considerados não escolásticos, notadamente as formulações de Mészáros (2002), Lebowitz (2005) e até mesmo Arrighi (2008), apoiadas principalmente nas diferenças de abordagem por Marx no *Grundrisse* (1857-1858) e em *O Capital* (1867) da referida temática. Estes trabalhos parecem ainda pouco explorados e desenvolvidos pela crítica teórica no processo educacional brasileiro. Grosso modo, o que se pode encontrar mais visível de abordagem destas novas reconfigurações teóricas está em Frigotto (1989 e 2010) e Saviani (2008), embora outros trabalhos e substanciais contribuições não devam ser esquecidos, tais como Salm (1989), Gentili (2010) e até certo ponto Gadotti (2010). Contudo, as reflexões teóricas mais pertinentes à temática deste projeto de investigação, Frigotto (1995) e, parcialmente, Saviani (2008), são problemáticas. A primeira, devido a abrangência temporal de seu referencial teórico, que não alcança as formulações atuais sobre o tema; a segunda, decorrente da abordagem metodológica que aplica acriticamente na explicação da história pedagógica nacional. Também observa-se certo ecletismo por ausência de uma clara demarcação entre a dialética em Hegel e Marx afastando-se da teoria e método deste último. Portanto, não é exagero sugerir além de possível relevância teórica e social, certo ineditismo à temática proposta.

A proposição investigativa anteriormente descrita implica avançar também em uma perspectiva realista e revolucionária ativa, na presente etapa do desenvolvimento das forças produtivas materiais e das relações sociais que lhe acompanham, com vista a construção de uma sociedade mais humana, justa e igualitária, evitando o “realismo ingênuo” (ADORNO, 2009, p. 158). É importante reconhecer que, apesar do esforço teórico e ativismo dos educadores brasileiros, por transformações e mudanças na estrutura e fundamentos da educação no país, até o momento, tais iniciativas não foram suficientes para alterar os paradigmas que dirigem este processo na sociedade. Nestes termos, uma proposição teórica, fundada na crítica da economia política, *quicá*, contribua para alterar esta equação e favoreça ao pensamento transformador e ativo. Este é o propósito da presente investigação.

As crises do capital do final do século XX e início do século XXI, teoricamente,

reconduziram a sociedade humana a momentos decisivos de sua história, entretanto, sob novas circunstâncias. Elas deram lugar aos fatos cuja ordem e sentido se apresentam ao inverso do desenvolvimento desses no passado, parafraseando o efeito borboleta na Teoria do Caos, de Edward Lorenz<sup>13</sup>. As crises econômicas de 1847-1848, 1857-1858 e 1867-1868, foram o bater de asas das borboletas que deram lugar ao surgimento da Crítica da Economia Política de Marx, culminando em *O Capital*, como negação teórica à economia política clássica. Em consequência, surgiu a teoria neoclássica marginalista, como negação da negação à teoria de Marx. Este processo culminou no desdobramento da teoria neoclássica, na macroeconomia de Keynes e na microeconomia de Marshall, em superação ao marxismo. Na etapa histórica atual, o novo bater de asas das borboletas, a crise econômica de 1998-1999 e a crise atual de 2008-2010, apresenta a teoria neokeynesiana como negação da teoria neoliberal monetarista e a teoria marxista como negação da negação da macroeconomia como um todo, alterando e reordenando o fluxo do processo.

Deste modo, a crise de paradigmas, que é visível na crise do capital, conduz educandos e educadores à nova época de rebelião das forças produtivas (força de trabalho, ciência e educação) contra as relações de produção e propriedade, levando estes sujeitos históricos irem “às últimas consequências para solucionar os problemas postos para sociedade” (MARX, 2009; Vol. 2, pp. 302-303; e 1973, Vol. I, p. 518). Em termos especificamente científicos, do ponto de vista epistemológico de Bachelard (1996, pp. 19-20), trata-se de um momento de ruptura que exige dos homens que expressam “o novo espírito científico” “superar o obstáculo à racionalidade”. Para Kuhn (1971, pp. 125-128), um momento em que se torna inexorável a “necessidade da revolução científica” para levar-se a cabo a “mudança de paradigma”. Em Horkheimer (2003, pp. 223-225 e 228) um momento em que a práxis social exige a revolução teórica, a exemplo da revolução *Copernicana*. A Educação Brasileira necessita fazer seu duplo giro: a revolução científica e educacional.

E por que o Brasil necessita de uma revolução científica e educacional?

O processo singular de formação da estrutura educacional no Brasil, a partir da chegada da

---

<sup>13</sup> A teoria do Caos original do meteorologista Edward Lorenz, afirma que “há sensibilidade às condições iniciais. Em termos formais diríamos que ao se alterar o ponto de partida, a evolução dinâmica, ie a história de todo o processo muda – o velho bater de asas de uma borboleta pode gerar um tufão do outro lado do Atlântico.” (SOUSA, 2008)

Companhia de Jesus em 1549, e permanece até 1759, quando a organização jesuíta é expulsa pelo Marquês de Pombal – afirma Azevedo que (1958, pp. 10-11) – “*por mais de dois séculos (...) foram eles quase os únicos educadores do Brasil*”. Portanto, essa estrutura foi fundada sobre o monopólio pedagógico eclesiástico da contrarrevolução ao iluminismo e, desde o fim formal deste monopólio, torna-se parte do duplo obstáculo à simetria do desenvolvimento socioeconômico do Brasil aos países capitalistas desenvolvidos, são estes: a) a particularidade do desenvolvimento das forças produtivas do capitalismo no Brasil; e b) a referida matriz pedagógica educacional eclesiástica. Estes dois obstáculos explicam, em parte, o hiato entre o caráter universal da ciência e da educação nos países desenvolvidos e o caráter limitado e particular destas no Brasil.

É dentro deste espaço limitado de mediação entre os marcos de universalidade e particularidade da ciência e da educação que o pensamento pedagógico brasileiro se desenvolve, prisioneiro dos paradigmas eurocentristas (eclesiásticos ou iluministas) hipostasiados pelos grupos monopolistas e colonizadores à consciência social. A amálgama de métodos educacionais diversos não muda a lógica teocêntrica ou antropocêntrica nessas da noção metafísica de natureza ou essência humana que fundamenta a relação docente/discente. Daí, a substituição radical do *método Brasilis* pelo método *Ratio Studiorum*, inaugura a pedagogia do *suplício* em lugar da pedagogia do *artifício*, revelando o segredo da naturalização de mitos como os do “homem cordial” (HOLANDA, 1984, pp. 106-107) e da “democracia racial” (RIBEIRO, 1995, pp. 225-227). A pedagogia do suplício ou castigo – a chibata, o açoite, o tronco, o pelourinho – foi o cimento paradoxal da metafísica eclesiástica educacional que consumou a transfiguração étnica e antropogênese do povo brasileiro (Idem, pp. 258-259) que resistiu às reformas pombalinas, ao experimentalismo pedagógico (das correntes teóricas do iluminismo) e ao pragmatismo escolanovista; subsumindo até mesmo a essência pedagógica da educação popular (FREIRE, 1982, p. 40), perpetrando-se como paradigma unidimensional do currículo oculto da sociedade (MACLAREN, 1992, pp. 191, 226 e 250) atacando a consciência nacional, a ciência e a educação.

Portanto, o presente projeto de investigação busca contribuir com a sintonia do pensamento pedagógico nacional com uma das principais temáticas do momento histórico da sociedade, da ciência e especialmente da educação brasileira. Nesta última, urge solucionar os problemas

históricos que estão se aprofundando com a crise do capital, comprometendo o esforço nacional de um futuro mais promissor, não tão distante, para todos os brasileiros. É assim que a proposição temática sugere aos educadores do país mais que formar sujeitos históricos que aportem ao mercado mundial de *commodities* – petróleo, biocombustível, soja, jogador de futebol, carnaval e alguns cérebros –, formar sujeitos históricos que superem as amálgamas internas e os grilhões que aprisionam a sociedade brasileira à condição geral de capitalista dependente e subimperialista. E assim contribuir para a construção de um novo paradigma de sociedade igualitária entre seus produtores, projetando, sobretudo, a sua inteligência de gerar abundância material, em equilíbrio dinâmico com as riquezas naturais e em solidariedade e cooperação com as demais nações e povos do continente.

#### 1.4. A METODOLOGIA APLICADA

As técnicas metodológicas a serem aplicadas são de caráter qualitativo (DEMO, 1987): pesquisa bibliográfica e documental; análise comparativa dos trabalhos sobre a temática e autores focados (DEMO, 1987). Em termos da pesquisa bibliográfica, a seleção da literatura teórica obedecerá o critério de notória representatividade na pesquisa sobre o tema-problema, ou ainda o subtema-problema enfocados. O mesmo presidirá em relação aos documentos e dados empíricos, que confirmem ou neguem as teorias ou hipóteses teóricas pesquisadas ou formuladas em torno do tema e problema investigado. Quanto à análise comparativa esta obedecerá o método epistemológico fundado na lógica dialética do materialismo histórico de Marx (2009). As teorias metodológicas de Bachelard (1996) e Kuhn (1971) serão utilizadas como instrumental auxiliar nas temáticas pertinentes.

A revisão bibliográfica compõe-se do estudo e da síntese dos trabalhos mais recentes dos autores que tem por escopo a problemática sugerida pelo tema da presente dissertação: A Crise do Capital em Marx e suas Implicações nos Paradigmas da Educação: Contribuição ao Repensar Pedagógico no Século XXI. Seu foco geral localiza-se nas relações entre crise do capital e a educação, realçando as implicações causais entre seus paradigmas normativos: economia política e pedagógica educacional. Deste modo a revisão condensa os trabalhos atuais em torno de três conceitos chaves da presente pesquisa: a) o conceito de crise do capital; b) o conceito de educação; e c) o conceito de paradigma.

O critério de seleção dos trabalhos para esta revisão foram: atualidade, ineditismo, classificação como enfoque marxista e notoriedade acadêmica; em relação às obras clássicas do marxismo (Marx, Engels, Lênin), o critério foi a pertinência em relação ao tema. Também se agregam aos autores clássicos e atuais, cujo espectro teórico transcendem o enfoque marxista e a temática específica, na forma de leitura auxiliar e consultas. Naturalmente, em termos de estudo auxiliar e consultas, são abarcados os autores publicados e pesquisadores com produção acadêmica, além de pesquisas empíricas de organismos oficiais e independentes publicadas pelos meios reconhecidos (periódicos impressos e meios digitais). Em termos do método geral aplicado nesta pesquisa, a dialética marxista, é mister esclarecer que a sua aplicação se desdobra de duas formas: a investigativa, recorrendo a métodos auxiliares e obedecendo os critérios monográficos nos temas de concentração, como totalidade, tais como, crise do capital, educação e paradigmas (MARX, 1989), bem como sínteses de suas conexões categóricas e implicações causais, em termos abstratos e concretos; já em torno da análise expositiva dos resultados da pesquisa, o procedimento tentará obedecer rigorosamente o método de exposição de Marx (1985, pp. 20-25, *passim*), ou seja, o movimento real destas relações sociais, como sistema teoricamente articulado da totalidade destas relações, enfatizando seus elementos de conexão, transição e transcendência, que abarcam a totalidade viva concreta dos seus sujeito-objetos (MARX, 2009 e 1985).

Por último, cabe observar também que o método de Marx, será objeto de abordagem específica, em torno do tema paradigma, além deste debate ele também será tratado de forma menos específica e limitado nas temáticas que se façam pertinentes. A divisão temática do trabalho, se compõe de sete partes: a primeira é a introdução composta do tema, problema, hipótese e a justificativa da dissertação, finalizando com a metodologia aplicada; a segunda, a revisão bibliográfica, com a resenha dos principais trabalhos de acordo com os temas da investigação realizada; a terceira com o desenvolvimento do quadro teórico; a quarta, as considerações finais provisórias; a quinta, a bibliografia; a sexta com os gráficos e fluxogramas; e a sétima, com apêndice e anexo.



## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1. A CRISE DO CAPITAL E A LITERATURA MARXISTA ATUAL

O conceito de crise do capital como teoria sistemática desenvolvida sob forma temática de *per si*, até o momento da presente revisão bibliográfica, tanto dos trabalhos mais recentes em torno das obras mais relevantes de Karl Marx quanto diretamente das mesmas, aparenta confirmar a conclusão da maioria dos pesquisadores de sua inexistência. Embora este fato seja atribuído a várias causas, entre estas, a obra inacabada de Marx, isto não significa a inexistência de um fundamento teórico conceitual próprio desenvolvido pelo autor, como se pode constatar no presente trabalho. A hipótese de uma teoria conceitual de crise do capital em Marx, como objeto em sí, se sustenta no pressuposto de que a concepção de crise *ipso facto* desempenha uma posição relevante em toda a teorização de Marx sobre o capital, aparecendo nos seus primeiros manuscritos dedicados ao estudo da economia política e ao socialismo e comunismo, – os *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* (1844) - ; a *Miséria da Filosofia* (1847); o *Manifesto do Partido Comunista* (1848); *As Conferências Sobre o Trabalho Assalariado e Capital* (1852); o *Grundrisse 1857-1858*; *Contribuição Para Crítica da Economia Política* (1859); até sua obra magna *O Capital*, Livro I (1867), e os manuscritos e resenhas econômicas de 1861 a 1864, que através de Friedrich Engels e Helena Demuth (MECW; 1990, Vol. 27, p. 529) completam a obra de *O Capital*, o Livro II (1885) e o Livro III (1894); finalmente, nas resenhas e estudos sobre *A Teoria da Mais-Valia*, editadas e publicadas por Karl Kautsky, entre 1905 e 1910. A presente revisão bibliográfica apresenta diretamente a síntese das obras mais recentes sobre a temática em Marx, e, indiretamente, os comentários e observações com base nas obras de Marx e demais autores de referência ligados à temática. É objetivo deste trabalho sobre o tema concluir com a síntese direta das obras de Marx.

#### 2.1.1. O Conceito Dialético e Teoria da Crise

Os recentes trabalhos em torno da teoria conceitual da crise do capital apresentam investigações que afirmam a existência desta construção teórica em *O Capital*, ou em outras obras de Marx, como é o caso da tese doutoral publicada em livro de Jadir Antunes e Hector

Benoit (orientador), sob título o *Movimento Dialético do Conceito de Crise*, (2009). Por outro lado, encontramos também pesquisas como a de Simon Clarke, *Marx's Theory of Crisis* (1994), professor de sociologia da Universidade de Warwick, Grã-Bretanha, que faz uma abordagem embora mais ampla, muito similar a de Antunes e Benoit, inclusive argumentando os mesmos pontos de vista, entretanto, concluindo que não existe uma teoria da crise em Marx.

As conclusões que temos de tirar da nossa longa exploração da teoria da crise em Marx, são mais metodológicas que substantivas. A conclusão mais fundamental é que Marx não tinha uma teoria da crise, no sentido de que essa teoria tenha vindo desempenhar um papel dentro do marxismo. As crises catastróficas que periodicamente interrompem a acumulação são apenas as manifestações mais superficiais da contradição fundamental do modo de produção capitalista. No entanto, a tendência para a crise é generalizada, já que a regulação competitiva de acumulação de capital não é alcançada pela antecipação de ajustes suaves de mercado por capitalistas onisciente, mas pelo processo de superacumulação e de crise, como a tendência à superprodução concorre para a barreira do mercado limitado. Neste sentido, a teoria de Marx da crise está no cerne de sua crítica da economia política, substituindo a teoria clássica da competição, com cuja crítica de Marx e Engels começou suas explorações na economia política. (...) Para Marx, as crises não são a verdade suprema do capitalismo, nem foram o ponto culminante da história. As crises eram a expressão superficial e transitória da contradição mais fundamental do modo de produção capitalista. Mas, ao mesmo tempo, a tendência para a crise é inerente a todos os aspectos da realidade cotidiana da existência social capitalista: "Essa subversão contínua da produção, esse abalo constante de todas as condições sociais, a incerteza e a agitação eternas distinguem a época burguesa de todas as anteriores' (Manifesto Comunista, CW6, 487). A possibilidade deste distúrbio não é algo que a economia tenha que provar, é algo cuja realidade econômica tem de explicar." (1994, pp. 190-191)<sup>14</sup>

Agora vejamos o que afirmam Antunes e Benoit:

---

<sup>14</sup> The most fundamental conclusion is that Marx did not have a theory of crisis, in the sense that such a theory has come to play a role within Marxism. The catastrophic crises that periodically disrupt accumulation are only the most superficial manifestations of the fundamental contradiction of the capitalist mode of production. However, the tendency to crisis is pervasive, since the competitive regulation of capital accumulation is not achieved by the smooth anticipation of market adjustments by omniscient capitalists, but by the process of overaccumulation and crisis, as the tendency to overproduction runs into the barrier of the limited market. In this sense Marx's theory of crisis lies at the heart of his critique of political economy, replacing the classical theory of competition with whose critique Marx and Engels began their explorations in political economy. (...) For Marx crises were not the ultimate truth of capitalism, nor were they the culmination of history. Crises were the superficial and transient expression of the most fundamental contradiction of the capitalist mode of production. But at the same time the tendency to crisis is inherent in every aspect of the everyday reality of capitalist social existence: Constant revolutionising of production, uninterrupted disturbance of all social conditions, everlasting uncertainty and agitation distinguish the bourgeois epoch from all earlier ones' ( Communist Manifesto, CW6, 487). This turmoil is not something whose possibility economics has to prove, it is something whose actuality economics has to explain. (CLARKE, 1994, 190-191).

(...) a teoria das crises em *O Capital* a partir da imanência do modo de exposição [*die Darstellungsweise*], podemos dizer que Marx possui uma teoria dialética sobre as crises do capital e não uma teoria causal. Esta teoria dialética, contudo, não pode ser encontrada estudando-se um fragmento isolado do texto de *O Capital*, ou alguns trechos da obra, mas ao contrário, esta teoria só pode ser encontrada estudando-se *O Capital* em seu momento imanente como e enquanto a exposição contraditória do conceito de capital. (...) Somente expondo o conceito de capital deste modo dialético podemos compreender que as crises não são impulsionadas por nenhuma causa especial – como a renovação periódica do capital fixo, a superprodução, o subconsumo, a desproporção intersetorial, ou queda da taxa de lucro -, nem pela mera soma de todas essas chamadas 'causas'. Sustentamos que as crises, em Marx, são impulsionadas pelo próprio desenvolvimento dialético da acumulação capitalista, portanto, pelas contradições históricas de classe que são descritivas na imanência contraditória das categorias que constituem o conceito de capital. A compreensão das crises, por isso, é inseparável da compreensão do conceito de capital e da luta de classes que está implícita em tal conceito.” (2009; p 165).

Contudo, há que diferenciar que a pesquisa de Clarke, imensamente mais abrangente, pois inicia com o *Manifesto Comunista* (1848), passando pelas conferências sobre o *Trabalho Assalariado e Capital* (1851-1853); o retorno aos estudos no *Grundrisse* (1857-1858), a *Contribuição à Crítica* (1859) e finalizando nos manuscritos (1861-1864) e em *O Capital* (1867). Além disso, remonta as principais teses marxistas em torno da superprodução, anarquia da produção, subconsumo, desproporção, e queda da taxa de lucro, enfim, as mudanças de foco na teoria da crise, periodicizando e analisando criticamente as mesmas. Para Clarke, o debate sobre a crise decorre da obra inconclusa de Marx e sua não sistematização, abrindo espaço para o revisionismo de Kautsky e a II Internacional, enunciado por Bernstein conduzindo o debate na passagem século XIX ao XX, que se estende ao longo do tempo, envolvendo Rosa de Luxemburgo (1912), Hilferding (1910), Grossman (1929), Tugan-Baranovsky (1894 e 1905) e Kalecki (1935). Estes debates alimentam o pensamento neoclássico marginalista (Walras, Menger), que se torna uma saída para a crise do capital nos anos 30, através de Keynes (1936). Sweezy (1942) conduz o debate dos anos 40 aos anos 70, e junto com Baran (1968), suscita outro ciclo de debates sobre a teoria da crise. Em síntese, a tese de Simon é provar que o debate conduziu ao desvio a teoria e seu distanciamento da prática. Suas análises dos textos de Marx são no sentido de mostrar suas diferentes definições para a crise e isto comprova suas conclusões de que não existe uma teoria da crise em Marx. (CLARKE, 1994).

Já a pesquisa de Antunes e Benoit situa muito rapidamente os debates nos anos 20 e 70,

focado nas teses de subconsumo, com base no debate da reprodução a partir de Rosdolsky com Rosa de Luxemburgo, estabelecendo um corte em termos da ideia da teoria da crise causal e sua hipótese de teoria conceitual. Considerando este o corte que anula um debate maior sobre as demais contribuições, como no caso de Sweezy (1942) e Baran (1968), pois todos estariam sobre este corte da teoria causal, vai direto à análise do capital para desenvolver a comprovação de sua tese, com alguma referência no *Grundrisse* e Rosdolsky. Assim, examina o Livro I iniciando na Lei do Valor, chamando atenção para as possibilidades ou potencialidades para a crise na circulação simples, ou seja, nas contradições do dinheiro como expressão da relação fundamental do capital, entre o trabalho vivo e o trabalho objetivado. Argumenta que o método de Marx da abstração, não permite tomar suas deduções nesta dimensão como causas concretas essenciais, pois enquanto abstrações da forma concreta, estariam ausentes circunstâncias que influenciam o conceito teórico, tais como a competição entre os capitalistas e a Lei da Queda da Taxa de Lucro. Na análise do Livro II o mesmo se repete em relação a Reprodução e a crise de realização; no Livro III, examina a taxa de lucro e repassa todas as outras potencialidades de crise, realização, subconsumo, superprodução, reprodução, acumulação e afirma que neste livro nada pode ser tomado como causa, pois se trata apenas de aparência. E conclui o que já foi exposto anteriormente.

### 2.1.2. Shaikh e a História da Crise

O artigo de Shaikh é um trabalho escolástico e esclarecedor sob sua ótica de apreciação da teoria marxista e suas relações de criticidade com a teoria clássica da economia política e seus desdobramentos neoclássicos marginalistas. Sua preocupação é a explicar a crise a partir da lei da tendência decrescente da taxa de lucro, diferenciando sua explicação teórica extraída de Marx (1983, pp. 28-33), da teoria subconsumista inspirada em Sismondi (Idem, pp. 8-9); da teoria do equilíbrio inspirada em Ricardo (Ibidem, pp. 6-7); da teoria da desproporção entre os departamentos de Hilferding e Tugan-Baranowsky (Ibidem, pp. 20-21); da teoria do profit squeeze (compressão dos lucros); e da teoria dos ciclos de Keynes e Kalecki (Ibidem, p. 24).

Parte da concepção do sistema capitalista como:

entrelaçamento social complexo e interdependente, cuja reprodução requer um modelo preciso de complementação entre as diferentes atividades produtivas e (...),

essas atividades são empreendidas por milhares de capitalistas individualmente que apenas se preocupam com a ambição pelo próprio lucro. É uma estrutura de classe na qual a existência contínua da classe capitalista requer a existência contínua da classe trabalhadora; e, contudo, nenhum tipo de sangue, nenhuma tradição, nenhum princípio religioso indicam quem vai mandar e quem será mandado. É uma comunidade humana cooperativa e, no entanto, ela joga um contra o outro incessantemente: o capitalista contra o trabalhador, mas também o capitalista contra o capitalista e o trabalhador contra o trabalhador. (SHAIKH, 1983, p. 5).

Sua noção da história do pensamento econômico, parte da hipótese que a questão a ser respondida é porque o sistema continua funcionando e não porque falha, logo, toma por pressuposto a constante superação da crise ou sua não incidência. Inicia sua resposta sintetizando o problema da crise a partir de três linhas básicas de análise distintas sobre a reprodução capitalista: A primeira, é a noção de que o capitalismo é capaz de se autorreproduzir automaticamente. Que ele pode ser flexível e eficiente (para a teoria neoclássica), ou pode ser errático e esbanjador (para Keynes), mas tende ao autoequilíbrio. “Não existem limites para o sistema capitalista ou à sua existência histórica: *se deixado por si só* (teoria neoclássica) ou *se dirigido apropriadamente* (Keynes), pode durar para sempre. Essa tem sido, “a concepção dominante naturalmente na teoria burguesa”. A segunda, é o oposto: o sistema capitalista por si mesmo “é incapaz de se autoexpandir”. Ele tem que crescer para sobreviver, e para isso necessita de uma fonte externa de demanda (como o mundo não-capitalista). O que implica, que sua “reprodução é regulada por fatores que se encontram fora do sistema: os limites do sistema são externos a ele. As diferentes escolas do subconsumo, incluindo as marxistas, têm sua origem nessa linha de pensamento”. A terceira, é a tese de que, apesar do capitalismo “se autoexpandir, o processo de acumulação aprofunda as contradições internas nas quais ele se baseia, até que elas aflorem numa crise: os limites do capitalismo são internos a ele”. Segundo o autor esta linha é quase que exclusivamente marxista e inclui, suas explicações da “crise, residem tanto na versão da queda da taxa de lucro como a da compressão de lucro.” (Idem, p. 6).

Abordando a tradição do "*laissez-faire*", isto é a tradição liberal, indica o senso comum em torno da flexibilidade, eficiência e harmonia, da “mão invisível” de Smith, da “impotente elegância da análise moderna de equilíbrio”. Sustenta que esta concepção naturaliza as relações econômicas do sistema, transforma a noção de crise em algo constitutiva da natureza humana ou da natureza extra-humana ou provocada por elas, embora os historiadores das

crises se impressionem com sua frequência e regularidade: nos EUA, Wesley Clair Mitchell (entre 1810 e 1920 - 15 crises em 110 anos) e Paul Samuelson (entre 1945 e 1975 - 7 recessões em 30 anos). “*Entre esses dois períodos, houve a Grande Depressão que durou quase 10 anos!*”. Com base em Samuelson, indica a teoria clássica absorver essas evidências da crise de duas maneiras: a primeira e mais importante sustenta, em princípio, que as crises não ocorrerem, pois derivam de “fatores externos ao funcionamento normal da reprodução capitalista”, nestes termos, os “responsáveis pela crise são ou a natureza (manchas solares, baixas nas safras em geral, etc.) e/ou a natureza humana (ciclos psicológicos de otimismo e desespero, guerras, revoluções e erros políticos)”; a segunda, resulta do conceito do ciclo econômico, como mecanismo de ajuste brusco do mercado em sua autorregulação e autorreprodução, segundo ritmo interno ao sistema, logo não se trata de uma crise ou limite ao mesmo. (Ibidem, p. 7).

Para o autor, a teoria keynesiana muda a concepção da crise porque o colapso mundial do capitalismo na Grande Depressão golpeou a versão liberal do ciclo e crise. Keynes atacou a noção ortodoxa de que "a oferta determinava a sua própria demanda"; em sua análise, o nível de gastos em investimento, planejado por capitalistas, é o fator crucial da determinação do nível de produção e de emprego; os planos de investimento dependem da previsão de lucros, das "expectativas", dos "*animal spirits*" dos capitalistas, e leva a duas conclusões fundamentais: a) já que as "expectativas" são notoriamente volúveis, é provável que a reprodução capitalista seja bastante irregular; e b) mais importante, não existe dentro do capitalismo um mecanismo automático que permita aos capitalistas planejar exatamente a quantidade certa de investimento, de modo a assegurar pleno emprego.

O autor chama atenção para fato que se presume que os sistemas se autoequilibram automaticamente, porém o detalhe é que o equilíbrio não impede o desemprego persistente ou a inflação. Conclui assim que a “chamada Revolução Keynesiana era ambivalente”:

Muito da estrutura 'interior' da análise de Keynes era a mesma da ortodoxia que ele atacava: a divisão da sociedade em produtores e consumidores (não em classes); basicamente a mesma visão da natureza humana; crucial importância às 'predisposições' psicológicas e às preferências; o papel da oferta e da procura; e, acima de tudo, uma crença generalizada na análise de equilíbrio. Não é de se surpreender, então, que uma parte da ortodoxia foi capaz de absorver Keynes numa nova versão da teoria burguesa. (Ibidem, pp. 8-9)

Continuando a análise, denuncia os keynesianos que encaram a errática e violenta história da acumulação capitalista como uma série de erros “políticos”, embora também tenha originado os chamados keynesianos de esquerda, em que se destaca Joan Robinson.

A crítica teórica do "*laissez-faire*" a velha noção do capitalismo harmonioso e livre de crises que se confunde com a noção igualmente velha de que “é inerente ao capitalismo a incapacidade de acumular”, porque “*as forças internas do sistema podem, no máximo, reproduzi-lo num nível estacionário; mas um capitalismo estagnado logo se degenera*”. Sem crescimento econômico, a competição leva à contradição, pois só é possível ganhar à custa de outrem: “Capital contra capital, trabalhador contra trabalhador e classe contra classe”. Os antagonismos se extremam e “o sistema explode”, ou entra em decadência (como a China de tempos passados), onde “uma elite extremamente reduzida tem como base a pobreza do povo e a miséria humana. Em ambos os casos, um capitalismo não-acumulador tende a não durar muito”. (Ibidem, pp. 9-10).

Neste aspecto, enfatiza Shaikh, que a crítica da economia política clássica, a partir das teses do subconsumo, que contra-argumenta a partir dos mesmos pontos a teoria ortodoxa, defende o sistema: o “objetivo último de toda a produção capitalista é garantir o consumo: aquilo que não é consumido agora será revertido para a produção, com o fim de garantir consumo no futuro”. Portanto, as lentes embaçadas da teoria de subconsumo, torna-se uma arma de ataque ao capitalismo. A crise é o resultado do regulador último de toda produção: o consumo, o que demonstra que a produção capitalista não é uma resposta às necessidades de consumo, mas sim ao poder de compra; não é uma resposta à demanda, mas sim à demanda efetiva (isto é, demanda consubstanciada por dinheiro). “Em outras palavras, os mecanismos intrínsecos do sistema tendem a levá-lo a um estado estacionário: ele necessita de alguma fonte externa de demanda efetiva - isto é, externa aos seus mecanismos básicos — para que possa continuar crescendo.”. (Ibidem, pp. 10-11).

Em torno do conceito de hiato de demanda, Shaikh, afirma que nos últimos 150 anos, houve muitas tentativas de explicar a natureza exata do problema do subconsumo, mas a noção de que a demanda de bens de consumo seja o regulador último da produção em geral, permanece. Diante desta premissa exemplifica o problema:

(...) o departamento I de bens de produção (d1) e o departamento II de bens de consumo e serviços (d2). Afirma que “o princípio básico da teoria de subconsumo” diz que a demanda do d2 determina o seu próprio nível de produção e o do d1, [logo  $D(d2) = P(d2+d1)$ ]. Que o produto nas indústrias de bens de produção está basicamente regulado pelos requisitos de insumos nas indústrias de bens de consumo; a demanda dos bens de produção é, portanto, 'derivada' da demanda dos bens de consumo.” (Ibidem, p. 12). Ressalta que este princípio não quer dizer que o produto do d2 influencia o produto do d1 e vice-versa, mas, algo muito mais forte, que a relação de causalidade, flui fundamentalmente numa só direção, que o d2 é o líder e o d1, o seguidor. (Ibidem, p. 11).

Em seguida, acrescenta que, paralelamente, está a concepção da circulação onde o produto líquido da sociedade é repartido entre trabalhadores e capitalistas segundo as regras da distribuição, após auferir-se pela diferença, entre o total do produto social e a parte destinada a reposição dos insumos utilizados na produção, este produto líquido. E que o mesmo se opera ao nível da renda líquida, que resulta da diferença entre o total de vendas e a parte relativa aos gastos em bens de produção utilizados durante a produção. E assim conclui que a produção líquida tem dois aspectos: bens e serviços e renda monetária (salários e lucros) que é igual a oferta e demanda efetiva. (Idem).

Diante destes pressupostos, “o autor expõe o problema básico da teoria do subconsumo”, sugerindo que os trabalhadores, de modo geral, gastam todo o salário, comprando de volta uma porção do produto líquido ao preço normal; entretanto, nunca recebem toda a renda líquida, logo, nunca recomparam todo o produto líquido; portanto, seu consumo sempre deixa um "hiato de demanda"; além disso, quanto menor a parte do salário, maior o hiato de demanda. Contudo, se a venda do produto excedente e o gasto da renda do capitalista (o lucro) se equivalem, o produto inteiro seria vendido, e não existiria hiato. (Ibidem, p. 12).

Contudo, os primeiros subconsumistas consideravam que o hiato de demanda é preenchido pelo gasto total dos lucros capitalistas em consumo pessoal, e concluíam matematicamente que não poderia haver investimento; nem crescimento e tampouco a acumulação. Nestes termos as tentativas de acumulação da classe como um todo resultava em autodestruição, portanto a acirrada competição entre os capitalistas prevalecendo o poder dos que possuem maior ativo de capitais. Portanto a forma mais importante de aumentar o poder é economizar, investir e, desse modo, crescer. A conclusão que chega Shaikh é que por esta lógica os capitalistas continuarão tentando acumular. Com base nestas premissas simula duas situações:



a) d1 produz apenas para manter a capacidade do sistema e d2 o que produz é totalmente “recomprada”, por trabalhadores e capitalistas, consumindo toda a renda; b) os capitalistas gastem parte de seus lucros em bens de consumo, e que o restante eles invistam na compra de bens de produção, emprego de trabalhadores ou instalando firmas no d1 e/ou no d2.

Em síntese, o autor conclui de seu exemplo simulado que os ciclos de expansão e retração não são estranhos à história do capitalismo, contudo, o estudo da História mostra claramente que esses ciclos são acompanhados por um grande crescimento secular nas atuais economias capitalistas – um fato que contraria o capitalismo intrinsecamente estagnante, da lógica subconsumista. “Invariavelmente, as teorias de subconsumo tinham que recorrer a fatores exógenos para explicarem esse contraste acentuado entre a História e a teoria.” E que é surpreendente que nesta lógica esteja presente o “hiato de demanda”, mas não aceitar as suas implicações: “a impossibilidade da acumulação capitalista se automanter.” (Ibidem, p. 14).

Os subconsumistas, universalmente, adotaram a posição de que a acumulação excessiva causaria uma crise ou que "poupança excessiva" leva a uma depressão. Mas o que a sua lógica significava na verdade era que qualquer poupança conduziria a uma depressão, um fato que logo foi assinalado pelos seus oponentes. Em seu excelente estudo intitulado *As teorias do subconsumo*, Michael Bleaney sintetiza o dilema dos primeiros subconsumistas:

A posição geral desses escritores era que há um limite acima do qual a taxa de acumulação se torna perigosamente alta, ameaçando precipitar uma depressão. A lógica do argumento, como eles a desenvolveram, é que este limite de fato é a taxa de acumulação igual a zero, como é efetivamente assinalado por Chalmers. Dessa forma, caíram numa armadilha: ou eles recuam da ribanceira e descartam parte de seus resultados, ou eles devem manifestar explicitamente o absurdo de suas conclusões? (BLEANEY, *apud* SHAIKH, 1983, pp. 14-15).

A linha de abordagem de Shaikh se desenvolve nestas duas direções: a concepção da crise provocada por elementos externos ao sistema capitalista ou decorrente do ciclo de reprodução do capital, vulnerável a anomalias da acumulação ou poupança excessiva ou ainda de fatores psicológicos, enquadrando nesta linha: Ricardo, Bastia e Carey (Ibidem, p. 40), que é continuado por Keynes, Robinson, Kalecki e Steindl ou a atual escola do profit squeeze (compressão dos lucros); já na tese contraposta, a do subconsumo, alinha Sismonde de

Sismondi, Malthus, Hobson, Rosa de Luxemburgo, Sweezy e Baran (Ibidem, 26-27).

A interpretação da teoria de Marx é que a lei da tendência à queda da taxa de lucro resulta da lei geral da acumulação, concentração, que se desenvolve no processo de reprodução do capital, de simples em ampliada, na produção da mais-valia e lucro, pelos métodos do absoluto ao relativo, e da escala nacional a internacional, sob as condições da luta dos trabalhadores pela defesa e melhoria dos salários e da competição entre os próprios capitalistas pela mais-valia, controle de materiais e mercado; através da aplicação crescente da ciência e da técnica, constituindo tendências à crescente mecanização e automação do processo de trabalho com a substituição do homem pela máquina, a crescente produtividade, a contínua redução do tempo social necessário e aumento do tempo social excedente; para dominar a resistência dos trabalhadores, minimizar os custos, derrotar a concorrência e maximizar os lucros; um conjunto complexo de determinações tendenciais que se consumam nas tendências à crescente composição orgânica e técnica do capital, ao crescente desemprego dos trabalhadores (exército de reserva ou superpopulação relativa), e ao crescente monopólio, culminando paradoxalmente na lei da tendência à queda da taxa de lucro e na crise do capital (Ibidem, pp. 32-35, *passim*).

A teoria de Marx alinha Lênin, Grossmann, Mattick, Yaffe (Ibidem, pp. 35-37) e a define como teoria com base em lei objetiva resultante do limite do capital pelo próprio capital e parte da teoria da situação revolucionária, que segundo Lênin são as condições objetivas para revolução. Seu argumento em defesa da teoria contra a interpretação da crise autorreguladora, de subconsumo, desproporção e *profit squeeze*, deixa em aberto a tese que procura refutar a teoria da lei da tendência decrescente da taxa de lucro a partir da hipótese que o aumento da mecanização (máquinas) nada tem a ver com a queda da taxa de lucros, se o valor das máquinas caírem mais rápido que o valor da massa empregada, pois admite que é uma lacuna em Marx. O que significa uma não correlação assimétrica entre composição técnica e composição de valor. Mas, isto implica em termos de tempo, redução do tempo necessário, aumento do excedente e aumento da produção, logo, seria um caso de aumento da taxa de lucro que não poderia ser generalizado, pois se todos os capitalistas realizassem este processo, cairiam no que predisse Marx, no Caderno 7 do *Grundrisse*, sobre o significado do capital fixo, cujo limite é a crise do valor, mensurado pelo tempo necessário, passando a vigorar o

tempo disponível, e nestas condições, as relações de troca se esfacelariam e a lei da tendência decrescente da taxa de lucro se realizaria plenamente. Esta é de certa forma a tese que Mészáros e Kurt defendem como causa fundamental da atual crise do capital (MARX, 2009, pp. 230-235).

Naturalmente na abordagem da crise em Marx por Shaikh, não se observa uma correlação entre as leis fundamentais estabelecidas pelo primeiro em sua teoria do Capital: a lei do Valor, a lei geral da acumulação, a lei populacional, a lei da luta de classes, cujas relações de determinação e interdeterminação se consomem na crise de superprodução e superpopulação relativas, na alta composição do capital e lei da tendência da queda da taxa de lucro (LÊNIN, 1986, OC Vol 26, pp. 61-74, *passim*). Também não se observa uma abordagem mais aprofundada sobre a reprodução: entre tempo de circulação e tempo de produção, que para Marx (2009, Vol I, p. 354) implica em momento de contravalor. Embora sua análise seja uma defesa, pelo viés econômico, muito contundente contra as teorias e hipóteses inconsequentes que visam refutar Marx.

Finalmente, é importante observar também que as relações sociais reificadas ou coisificadas, não implicam um poder metafísico, mais submetido à luta de classes, que um dos objetivos de Marx ao escrever *O Capital* foi justamente desmistificar este processo, fornecendo uma arma valiosa aos trabalhadores contra o capital.

### 2.1.3. Mészáros: A Crise como Teoria da Transição

A abordagem da crise por István Mészáros, no livro *Para Além do Capital, Rumo a uma teoria da transição* (2005), constitui o elemento central deste trabalho e este último, por sua vez, como explica o próprio autor, é uma “contribuição à reavaliação e esclarecimento teórico”, no sentido indicado em seu “Prefácio da terceira edição de *Marx's Theory of Alienation* de 1971”, cuja motivação é saber se “a preocupação de Marx com a emancipação da regra do capital pertencia ao século XIX”, considerando que a postulação corrente era que “não apenas as classes e os antagonismos de classe, mas todos os aspectos da alienação haviam sido irreversivelmente superados com sucesso”. Explica ainda o autor que tendo “sentido diretamente” a “sangrenta repressão” do “regime stalinista” ao levante de 1956, e

face sua experiência de vida depois disso no ocidente, concluiu que: “a alienação capitalista continuava a impor desumanidades e sofrimentos absolutos à esmagadora maioria dos povos tanto do leste europeu quanto do 'Mundo Livre' ”. (MÈSZÁROS, 2002, p. 44).

Um exame preliminar do trabalho de Mészáros, segundo o escopo da presente dissertação, indica que a sua abordagem da crise do capital claramente se diferencia da abordagem de Marx, porém, buscando um nexos essencial com esta. Sua análise apoiada mais nos *Grundrisse* e menos em *O Capital*, *Miséria da Filosofia*, *Ideologia Alemã* e *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, entre outras obras citadas pelo autor, sustenta uma teoria conceitual da crise em Marx fundada na contradição da gênese histórica de separação entre a parte orgânica e inorgânica, que compõe as relações metabólicas entre os indivíduos sociais e a natureza pela mediação de segunda ordem no sistema do capital, bem como dos indivíduos em si mesmos, expressa na relação capital e trabalho assalariado (ou trabalho objetivado e trabalho vivo, ou ainda, trabalho excedente e trabalho necessário, o que é o mesmo), porém presa à noção do ciclo econômico, no qual o filósofo húngaro enfatiza como teorização problemática o consumo, dado que este conceito nos esquemas de reprodução do capital – segundo afirma – o próprio Marx admitiu que necessitava aprofundar mais sua importância (Idem, pp. 536-539).

Neste aspecto, pode-se dizer que o seu pensamento se apoia na tese do subconsumo de Rosa de Luxemburgo sobre a crise e suas críticas aos esquemas de reprodução do capital, tais como a diferença de abordagem metodológica entre os Livros I (O Processo de Produção do Capital) e II (O Processo de Circulação do Capital), e as contradições de resultados entre o livro II e III (O Processo Global da Produção Capitalista), tais como: “concorrência interna e interestatal”, “não coincidência entre preços e valores”, “taxa média de lucro”, e demais circunstâncias que interferem entre a teoria *pura* (em abstrato), no livro II, e a teoria concretada, no livro III. A crítica da crítica de Rosa de Luxemburgo pode ser encontrada em ROSDOLSKY (2001, pp.70-74). Mas, Mészáros não se prende a este problema em seu livro, sua preocupação é resgatar a importância do mercado mundial para a reprodução ampliada do capital e da natureza dinâmica expansiva deste ao se associar aos gastos militares do estado, que Luxemburgo visualiza como necessidade lógica para autorrealização da reprodução ampliada do capital, em sua análise sobre o livro II de *O Capital*, de Marx (MÈSZÁROS,

2002, p. 675-679).

Apesar do procedimento metodológico e categórico de Mészáros suscitar uma larga controvérsia, na medida que sustenta que o método de Marx se compõe dos princípios da “revisão” e da “liberdade de escolha” (Idem, pp. 518-522) e outras tantas desfigurações categóricas e analogias, a exemplo da biologia; entretanto, são estes que orientam o ordenamento lógico do seu livro ao objetivo que se propõe, como se pode deduzir expressamente das motivações teóricas (anteriormente apresentadas) e pretensões práticas do trabalho (“transição socialista”), que se traduzem no significado singular de sua temática. Na *Introdução*, sinteticamente, o autor explica este sentido, como se pode observar:

- a) O significado central da expressão 'além do capital' pretendido pelo próprio Marx quando empreendeu a monumental tarefa de escrever seu O Capital. Neste sentido, significa ir Além do *capital em si* e não meramente *além do capitalismo*. (Para um resumo sucinto dessa questão, ver Parte IV, capítulos 2 e 4 do presente volume; ...);
- b) Além da versão publicada de O capital de Marx, inclusive seu segundo e terceiro volumes impressos postumamente, bem como o Grundrisse e as Teorias da mais-valia. Todo o projeto a que Marx dedicou sua vida não permaneceu apenas inacabado, mas – segundo o plano rapidamente esboçado pelo autor em suas cartas e seus prefácios – só foi completado em seus estágios iniciais; portanto, não poderia refletir adequadamente suas intenções registradas; e c) Além do projeto em si, como ele poderia ser articulado sob as circunstâncias da ascendência global da sociedade de mercado no século XIX, quando as possibilidades de adaptação do capital como sistema de controle 'híbrido' – que só se tornou plenamente visível no século XX – ainda estavam ocultas do exame teórico. (MÉSZÁROS, 2002, p. 44-45).

Desta definição sintética, é possível supor o grau de dificuldade para uma síntese articulada da totalidade do livro de Mészáros sob o escopo da presente dissertação, restrita à teoria da crise do capital em Marx. O livro contém 1.093 páginas e divide-se em 4 partes, sob respectivos títulos: Parte I - “A Sombra da Incontrolabilidade”; Parte II - “Legado Histórico da Crítica Socialista (...)”; Parte III - “Crise Estrutural e Sistema do Capital”; e Parte IV - “Ensaio Relacionados”. O conteúdo é sintetizado pelo autor da seguinte forma: “As partes I e II, constituem a primeira metade do livro, tratam da incontrolabilidade do capital e sua crítica; a segunda metade faz um levantamento dos problemas do enfrentamento da crise estrutural do capital.” (Ibid, p 46-50). A diversidade de temas analisados sob inclinação visivelmente histórico-filosófica vão desde o resgate do legado hegeliano – à “concepção da história e método dialético” – que, segundo o autor, foi “obliterada do socialismo marxista” impedindo

o movimento da “astúcia da razão” (Ibid, p. 54); a reconstrução do corpus teórico do capital, como “ordem sociometabólica” e “incontrolável sistema de controle”, até o tema da “Crise Estrutural” e a sua “Taxa de Utilização Decrescente”, a “ativação dos limites absolutos, a diferenciação entre Crise Cíclica e da Crise Estrutural do capital” (Ibid, pp. 695-697 e 795-798); finalizando com “Ensaio Sobre Temas Relacionados” (Ibid, pp. 983), o “Significado de Para Além do Capital” (Ibid, p. 1064) e a defesa de uma “Teoria da Transição” (Ibid, p. 1068).

No que se refere à diferenciação conceitual entre a Crise Estrutural e Crise Cíclica, sustentada pelo autor, apesar da III Parte do livro ser toda dedicada a ela, na verdade, constitui o centro de toda a obra e tema desdobrado entre aspectos que negam e que afirmam uma alternativa de desenvolvimento das potencialidades humanas produtivas, para além da estrutura e modo de controle sociometabólico do sistema do capital. Contudo, a lógica geral em que se sustenta o conceito de Crise Estrutural não representa grande dificuldade ao entendimento. Ela pode ser deduzida logo da I Parte do seu livro, considerando como pressuposto à superação da mediação primária pela mediação de segunda ordem do capital, “como exceção e *não* regra das históricas *relações metabólicas* entre os *seres humanos* e a *natureza* e *entre si*” (Ibid, p. 96). Assim temos – no capítulo 2. “A Ordem de Reprodução Sociometabólica do Capital; 3. Soluções Para a Incontrolabilidade do Capital, do Ponto de Vista do Capital; 4. Causalidade, Tempo e Formas de Mediação; e 5. Ativação dos Limites Absolutos do Capital –, os dois silogismos que levam à sua conclusão. O primeiro se sustenta nas seguintes premissas: a) “o capital é uma forma *incontrolável* de controle sociometabólico” (Ibidem); b) “*Todo* o sistema de reprodução sociometabólico tem seus *limites* intrínsecos ou *absolutos*, que *não* podem ser *transcendidos...*” (Ibid, p. 216); logo, c) “Quando estes limites são alcançados no desenvolvimento histórico, é forçoso transformar os parâmetros estruturais da ordem estabelecida. (Ibidem). A segunda, toma por primeira premissa a conclusão *c* do silogismo anterior: a) “Quando estes *limites* são alcançados no desenvolvimento histórico, é forçoso *transformar* os parâmetros *estruturais* da ordem estabelecida; b) “O fato de que durante o desenvolvimento histórico, seu *irrestrito* dinamismo inicial tenha-se voltado *contra* as condições elementares da sobrevivência humana, com a *ativação* dos *limites absolutos* do capital.” (Ibid, p. 221); logo, c) “o antagonismo *estrutural* inconciliável entre o capital global – irrestritamente transnacional em sua tendência objetiva – e os *Estados* nacionais necessariamente repressores é inseparável de (pelo menos) três contradições fundamentais:

As que existem entre (1) monopólio e competição; (2) a crescente socialização do processo de trabalho e a apropriação discriminatória e preferencial de seus produtos (por várias personificações do capital – de capitalistas privados às autoeternizadoras burocracias coletivas); e (3) a divisão internacional do trabalho, ininterrupta e crescente, e o impulso irremediável para o desenvolvimento desigual, que, portanto, deslocam necessariamente as forças preponderantes do sistema global do capital (no período posterior à Segunda Guerra Mundial, basicamente os Estados Unidos) para hegemonia mundial.” (Ibid, pp. 216-222).

Naturalmente, a noção de crise estrutural como decorrente do “antagonismo estrutural inconciliável entre o capital global e os Estados nacionais necessariamente repressores”, embora, encontre seu fundamento na concepção teórica de Marx, precisamente em seu conceito de capital em geral, na verdade, ela se sustenta essencialmente na tese do subconsumo de Rosa de Luxemburgo fundada no “entorno do capital” para realização da reprodução ampliada (já mencionado anteriormente), mais o adendo da Taxa de Utilização Decrescente do próprio autor (Ibid, pp. 634-652 e 675-700). Em linhas gerais, o importante é entender como Mészáros une sua teoria de Crise Estrutural à teoria da Crise Cíclica em Marx. A pesquisa realizada em sua obra sugere que tal nexos é melhor compreendido pela sua concepção do método dialético e do procedimento metodológico com o qual reconstrói o conceito de capital em geral, apoiado na leitura dos *Grundrisse* de Marx, como se pode observar no capítulo 17 – Formas Mutantes do Controle do Capital item “*O significado de capital na concepção marxiana*” e no capítulo 11: “O Projeto Inacabado de Marx”.

Neste capítulo 17, Mészáros faz referência ao *Método da Economia Política*, o item 3 da introdução do *Grundrisse* de 1857-1858, destacando a passagem final em que Marx trata o conceito de sociedade burguesa e de capital em geral, em seu plano de trabalho:

Para compreender e avaliar a abordagem de Marx da natureza do capital e da formação social dominada pelos imperativos da produção sempre ampliada do capital, é necessário ter em mente os princípios metodológicos fundamentais que orientam suas análises. Eles são explicitados em uma passagem-chave dos *Grundrisse* como se segue:

'A sociedade burguesa é a mais desenvolvida e a mais complexa organização histórica de produção. Por isso mesmo, as categorias que expressam suas relações, a compreensão de sua estrutura, e as relações de produção de todas as formações sociais que desapareceram, (...) são carregadas adiante em seu bojo, e cujas meras nuances desenvolveram dentro dele um significado explícito etc. *A anatomia humana contém a chave para a anatomia do macaco.* (...) A ordem obviamente deve ser: 1) os *determinantes gerais abstratos* que prevalecem em quase todas as formas

de sociedade, mas no sentido acima explicado; 2) as categorias que compõem a *estrutura interna* da sociedade burguesa e na qual se apoiam as classes fundamentais. Capital, trabalho assalariado, propriedade fundiária. Suas relações internas. Cidade e campo. As três grandes classes sociais. Trocas entre elas. Circulação. Sistema de crédito (privado); 3) concentração da sociedade burguesa na forma de *Estado*. Vista em relação a si mesma. As classes 'improdutivas'. Impostos. Dívida estatal. Ordem pública. A população. As colônias. Emigração; 4) as relações *internacionais* de produção. Divisão internacional do trabalho. Trocas internacionais. Exportação. Taxa de Câmbio. 5) *O mercado mundial e crises*'. (MARX, *apud* Mészáros, 2002, pp. 701-702).

Após a citação sintetizada acima, Mészáros estabelece uma série de considerações que, aparentemente, são lugar comum entre os estudiosos de Marx, tais como: muitas partes do projeto de Marx “não puderam ser realizadas por ele”; que somente os temas arrolados no “ponto 2 foram trabalhados em detalhe” ainda quando vivo e após a sua morte. O mais importante nestas considerações é sua afirmação que “nesta base conceitual deste conjunto da análise marxiana *deveria* ser levada à sua *conclusão* em relação aos *problemas enumerados 4 e 5*”; porque é, justamente, nesta que Mészáros revela seu pensamento de conexão entre o seu trabalho com o trabalho de Marx, indicando que tal conclusão deveria ser “pela *demonstração* da insolúvel *crise estrutural* do sistema, que *ele* esperava que se desdobraria pelos *antagonismos* que *emanam* da *divisão internacional do trabalho* e do *mercado mundial*.” (Ibid, pp. 702; itálico nossos). Mas o autor de *Para Além do Capital* não encerra suas considerações, ele continua sustentando que embora Marx não tenha completado seu pensamento sobre as “classes sociais”, referindo-se à interrupção dos manuscritos do livro III de *O Capital*, “ele deixou suficientemente claro, nesta passagem do método, *o complexo de problemas a ser investigado* em conjunto”. (Ibid, p. 703; Itálico nossos). Portanto, com base nestas considerações do autor, é crível afirmar que esta é a linha problemática e a indicação metodológica do nexos entre Crise Cíclica e Crise Estrutural em *Para Além do Capital*.

Neste sentido, também se faz revelador a leitura do *Grundrisse* por Mészáros ao enfatizar a importância do método de Marx, no que se refere à analogia entre a anatomia da sociedade e a das espécies animais, na qual as formas desenvolvidas são a chave para entender seus traços desenvolvidos nas formas ainda não desenvolvidas ou pré-históricas - “a anatomia humana é chave para compreender a anatomia do macaco” -; os resíduos dos antecedentes históricos, atrofiados, travestidos e caricaturados, se apresentam subsumidos a forma plenamente



desenvolvida da sociedade capitalista, o que explica sua reconstrução categorial do capital – *recortando, alargando, estreitando, ampliando, reduzindo*, enfim, *redimensionando* as categorias marxistas dando-lhe novas vestes e linguagem, para compor uma *nova camada geológica*, no sentido koselleckiano<sup>15</sup>, na história do conceito de capital. Isto se pode observar em sua definição de que *é o princípio metodológico* da analogia biológica, que “faz Marx colocar no *centro* de sua análise do capital o *poder despótico da ordem sociometabólica*” (o que definitivamente não existe no texto sequer da citação); da dialética dos conceitos, uma “*escolha* cujo aspecto *positivo* do sistema afirma “o capital como *força onipotente* da sociedade capitalista”; enquanto o *negativo*, é que “estão destinadas a levá-lo à desintegração” (também a ideia de “*escolha*” não consta na citação). É este “arbitrio” de Mészáros que o permite afirmar que “embora Marx adote o capital plenamente desenvolvido como ponto de *partida e chegada* da sua *análise*, isto *não* implica que os antecedentes históricos do sistema do capital *não* importem”, e o que permite também sua ampliação da ideia do “entorno do capital”, pelo conceito de “*mediação de segunda ordem* do capital” e “as formas de ser”, pelo conceito ampliado de “*personificações* do capital”. Além da repetição da já anteriormente opinião que se deveria continuar o projeto de Marx, que é *demonstrar* pela *crise estrutural* esta *inexorável tendência a dissolução* – com sua emenda – no espaço global “das *antinomias* entre a divisão internacional do trabalho e o mercado mundial”. (Ibid, pp. 702-724). Portanto, este capítulo condensa, até certo ponto, parte da sabedoria de Mészáros sobre o Marx e, com base no mesmo, é possível uma linha explicativa ao curso problemático de sua obra *Para Além do Capital*, nesta perspectiva de conexão da sua teoria da crise estrutural e a sua própria leitura da teoria da crise em Marx restrita ao ciclo econômico industrial; embora o autor de *O Capital, ab ovo*, tenha no conceito de crise uma referência paradigmática para sua obra, mesmo que inacabada e sem uma teoria condensada especificamente sobre o tema.

<sup>15</sup> Reinhart Koselleck é o proponente de uma disciplina em torno da unificação dos Conceitos básicos da História (*Geschichtliche Grundbegriffe*), surgida na década de 70 na Alemanha. Seus principais trabalhos são: *Vergangene Zukunft*, (Passado Futuro) [1979;1985;1992], *Geschichtliche Grundbegriffe* (História dos Conceitos) [1999], em termos metodológicos; também seu livro *Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt*. (Crítica e Crise . Um estudo sobre a patogênese do mundo burguês) (Júnior e Jasmin (org.). História dos Conceitos: Diálogos Transatlânticos, Ed. PUC-Rio: Ed. Louola: IUPERJ, Rio de Janeiro, 2007; pp- 11-14). O sentido Koselleckiano de reconstrução conceitual na sua proposição da construção dos conceitos básicos da história, assumidas por historiadores e cientistas políticos após os debates com a Escola de Cambridge, passa pela ideia de camadas geológicas que conformam os significados do conceito nas relações históricas a cada época em sua existência, deste modo a unidade conceitual, em todos estas etapas distintas da história conceitual lhe conferem um sentido ontológico existencial, a partir dos paradigmas de progresso e aceleração. PALONEN, Kari. Tempos da política e temporalização conceitual: um novo programa para a história conceitual, in História dos conceitos: diálogos transatlânticos, (org. Júnior e Jasmin), Ed. PUC-Rio: Ed. Louola: IUPERJ, Rio de Janeiro, 2007; pp. 31-41.

Contudo, antes de adentrar-se ao fulcro teórico de sua análise, vale a pena ressaltar duas outras considerações sobre a leitura do método de Marx por Mészáros, presentes no Capítulo 11 O Projeto Inacabado de Marx. A primeira é sua arbitrária distorção do significado das palavras de Marx ao citar uma passagem no *Grundrisse* em que este utiliza o método matemático para estabelecer relações proporcionais entre mais-valia e forças produtivas, quer dizer, o velho cálculo da taxa de lucro (em que  $L =$  taxa de lucro, é determinada pela relação entre  $m =$  massa de mais-valia, sobre  $C =$  capital adiantado ou forças produtivas, que é desmembrada em  $v =$  força de trabalho ou capital variável +  $c =$  capital constante e circulante, logo  $L = m/C$  ou  $L = m/(c+v)$ ), que para isto ele abstrai os demais fatores que interferem no cálculo e considera a taxa de mais-valia fixa variando apenas a força produtiva ou capital adiantado, seja  $c$  ou  $v$ , ou ambos, de forma inversa ou diretamente proporcional, para demonstrar a tendência decrescente da taxa de Lucro. Ao finalizar estes cálculos e estabelecer as possíveis tendências desta relação  $m/C$  ( $m/(c+v)$ ), que Marx faz a seguinte observação:

(en esta abstracción todas estas tesis son correctas para la proporción sólo desde el punto de vista que ahora asumimos. Se agregarán otras relaciones, que la modificarán considerablemente. El conjunto, en tanto se complete su presentación en general, corresponde ya a la teoría del beneficio) (MARX, 1982: 2009, p. 284).

É desta passagem que Mészáros extrai o princípio do método de Marx da *revisão*:

Como ponto de partida, seja-nos permitido citar uma passagem importante do *Grundrisse* de Marx:

'Todas estas afirmações são corretas apenas nesta *abstração* da relação do *ponto de vista do presente*. Surgirão relações adicionais que as *modificarão significativamente*'.

Esta citação exemplifica claramente uma *regra* fundamental do *método* de Marx: o aprofundamento e a *revisão constantes* ('modificações significativas') de *todos os pontos principais* acontecem à luz das séries de relações complexas em desdobramento às quais pertencem. (MÉSZÁROS, 2002, p. 518). [sic]

Outra importante consideração sobre este tema é o fato de Mészáros, “diferenciar claramente os princípios gerais da teoria da sua aplicação às condições e circunstâncias específicas... se isso não é feito, qualquer alteração das circunstâncias históricas que invalide alguns princípios

limitados pode ser apresentada como refutação da teoria como um todo” (Ibid, p. 517), quer dizer nosso filósofo que a ciência marxista não se submete ao paradigma positivista popperiano da “prova de falseamento da teoria”, ou seja, o teste empirista da prática. Mas, isto não é um raciocínio marxista, pois embora seja um procedimento metodológico usual, na formulação teórica, diferenciar o geral do particular, Marx e o marxismo nunca se eximiram desta prova da prática como critério de verdade, isto desde as históricas *Teses Sobre Feuerbach*, na verdade, aliás, é logo a segunda tese, assim formulada:

El problema de si al pensamiento humano se le puede atribuir una verdad objetiva, no es un problema teórico, sino un problema *práctico*. La verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento. El litigio sobre la realidad o irrealidad de un pensamiento que se aísla de la práctica, es un problema puramente *escolástico*. (MARX, 1973, pp. 7-8).

Mas não é só neste texto que se pode confirmar que este princípio para Marx realmente importante, como se deduz de sua carta a Engels em 24 de Agosto de 1867:

Please enter your desiderata, critical remarks, QUERIES, etc., on the corrected proofs. This is very important for me, as I am reckoning on a 2nd edition sooner or later. As regards CHAPTER IV, it was a hard job finding things themselves, i.e., their interconnection. But with that once behind me, along came one BLUE BOOK after another just as I was composing the final version, and I was delighted to find my theoretical conclusions fully confirmed by the FACTS.<sup>16</sup> (MECW, 1987, Vol. 42, pp. 407-408)

Finalmente as duas críticas de Mészáros a Marx: a primeira, por teorizar a “nova forma histórica”, como finalidade estratégica do proletariado, mas não considerar as “complicações e confusos fatores históricos, paradas intermediárias, ... esta é a desconfortável conclusão implícita no raciocínio de Marx.” (Ibid, p. 520); a segunda, a tese da “pauperização do proletariado” (ele quer dizer a Lei Geral da Acumulação), que “hoje é citada *ad nauseam*”.

<sup>16</sup> Por favor, insira ao seu desiderato, observações críticas, consultas, etc, sobre as provas corrigidas. Isto é muito importante para mim, pois mais cedo ou mais tarde estou contando com uma 2ª edição. No que diz respeito ao capítulo IV, foi um trabalho difícil encontrar coisas em si, ou seja, a sua interligação. Além do mais, uma vez concluído, um BLUE BOOK (Livro Azul) após o outro foi chegando se interpondo, quando eu estava compondo a versão final, e fiquei impressionado ao descobrir minhas conclusões teóricas plenamente confirmadas pelos fatos.”. (ver Marx Engels, Collected Works, 1987, Vol 42, pp. 407-408).

(Ibid, p. 521). Em relação a estas críticas, cabe ressaltar em relação à primeira, sobre a ausência na obra de Marx de pensar “as complicações e confusos fatores históricos, etc.”, que não passa de um argumento raso para quem conhece minimamente a obra de Marx; ele enfrentou o processo de Colônia (A lei contra os socialistas), sofreu com a perseguição e exílio, viu o esmagamento sangrento da Comuna de Paris, escreveu sobre todos estes fatos, como se pode comprovar em seus textos – *A Burguesia e Contra Revolução, O Processo de Colônia, a Mensagem do Comitê Central da Liga dos Comunistas, Dezoito Brumário, A Crítica ao Programa de Gotha* e outros –; portanto, não parece crível supor que Marx fosse um inocente teórico em relação a este fato. E isto se pode comprovar na própria formulação da Lei Geral da Acumulação em *O Capital*, basta verificar seu enunciado sobre as contra tendências da Lei Decrescente da Taxa de Lucro (MARX, 1986, Vol IV, pp 177-182).

Na verdade, este argumento de Mészáros, como se verá em tópico específico, se iguala ao de Michel Lebowitz, que critica Marx por “*não desenvolver uma política econômica específica para classe trabalhadora, etc...*” (LEBOWITZ, 2005, p. 84). Mas a questão é: Marx teria que pensar em uma política econômica exclusiva para classe operária, dentro do capitalismo? Sobre este ponto voltaremos depois, o importante agora é demonstrar de certa forma que existe algo que não está bem nas críticas de Mészáros a Marx; talvez ele mereça em certo sentido a mesma crítica que Rosdolsky efetuou à Rosa de Luxemburgo e sua crítica aos esquemas de reprodução de Marx em torno do método, i.é, a concepção da “*categoria marxiana de 'capital em geral' e desconhecimento do papel desempenhado pela abstração que conduz uma 'sociedade puramente capitalista' na metodologia marxiana*”, que também se apresenta na relação com o particular ou específico, que é algo que cabe como uma luva para teoria da transição de Mészáros (ROSDOLSKY, 2001, p. 70).

#### **2.1.4. Lebowitz: A Crise como concepção unilateral de O Capital**

O trabalho de Michel Lebowitz, *Mais Além de O Capital* (2006), que igualmente ao *Para além do Capital*, de Mészáros (2002), foi agraciado com o Prêmio Isaac e Tamara Deutschcer, em 2004. Seu livro contém 306 páginas e se divide em onze capítulos: I - Por Que Marx? Uma História do Capital, II - Por que Mais Além de O Capital?, III - O Livro Que Faltava

Sobre o Trabalho Assalariado, IV - O Limitado Enfoque de O Capital, V - A Economia Política do Trabalho Assalariado, VI – Salários, VII – O Marxismo Unilateral, VIII – A Unilateralidade Do Trabalho Assalariado, IX – Mais Além do Capital?, X - Da Economia Política a Luta de Classes; XI – Do Capital ao Trabalhador Coletivo.

O conteúdo da tese de Lebowitz também segue na mesma linha do filósofo Húngaro István Mészáros: a revisão a Marx. Contudo, de forma menos aberta e curiosamente distinta da interpretação de Mészáros em várias passagens comuns da obra de Marx, seja de *O Capital*, seja do *Grundrisse*. Embora seu trabalho não se concentre no tema crise do capital, o conceito que o autor sustenta da mesma é parte da fundamentação teórica de sua análise e tese da “necessidade de continuidade do plano enunciado por Marx no *Grundrisse*”, de uma obra com 6 livros, do qual concluiu apenas o Livro I, *O Capital*, deixando em manuscritos inconclusos os Livros II e III, posteriormente editados por Engels, e o Livro IV, editado por Kautsky. Segundo o autor, nenhuma destas obras publicadas aborda suficientemente o livro prometido por Marx sobre o *Trabalho Assalariado*, o que faz da análise de *O Capital*, uma abordagem “limitada”, “unilateral” e “incompleta”, portando sujeita a “interpretações unilaterais”, “deterministas” e “economicistas” da teoria, como demonstra sua passagem ao anátema nos países do “socialismo realmente existente”, o que explica em parte o “silêncio da classe operária” e a “perdurabilidade do capitalismo”. (LEBOWITZ, 2006, pp. 74-75).

Em linhas gerais sua tese sobre a importância de continuar a obra de Marx e completar o livro que falta na abordagem de *O Capital*, se prende à lógica popperiana do falseamento da teoria, já que os fatos indicam que “a teoria não é de todo acertada”, pois, o “silêncio da classe operária e a perdurabilidade do capitalismo” demonstram que o “propugnado dia final do capitalismo não soou”, a “expropriação dos expropriadores não aconteceu” e o “capitalismo não dá sinal de que tão cedo partirá”. Com base nesta premissa sustenta que o conceito de crise do capital em Marx, constitui a expressão superficial da contradição fundamental, entre trabalho excedente e trabalho necessário, cujo resultado é o “reequilíbrio periódico do sistema” e a “superação de barreiras *ad infinito*” e que a tese da crise como limite ao capital é, na verdade, aceitar que “um dia o capital se canse de sobrepassar estas barreiras” e abandone a cena histórica. (naturalmente, uma concepção, derivada da leitura de *O Capital* e dos

*Grundrisse*, sob enfoque hegeliano e ricardiano). Portanto, afirma o autor: “o limite do sistema é a classe operária”; e que isto só é possível entender pela demarcação conceitual entre barreira e limite em Hegel (tese formulada pelo próprio autor). (Idem, 2006, p. 55).

Centrado nestas premissas, de que o silêncio da classe operária e a perdurabilidade do capitalismo não reside no marxismo, mas no “próprio silêncio de *O Capital* sobre seu *outro*, o Trabalho Assalariado, o livro que falta do plano original de Marx, além de *O Capital*”, é que Lebowitz sustenta o propósito do seu trabalho. Para o autor, esta tese também se sustenta logicamente considerando que o método dialético de Marx, aplicado em *O Capital* tem por escopo explicar o conceito do capital, como parte da totalidade do conceito de capitalismo. Uma concepção sustentada nos trabalhos de Juventude e que manteve na maturidade, e deste modo conformou o conceito de trabalho assalariado, não como objeto para si, mas objeto em si, subsumido ao conceito de capital como totalidade. Este fato é evidente em *O Capital*, ao definir as necessidades invariáveis da classe operária, isto é, como “um quantum de meios de subsistência, dado e constante”, para demonstrar a mais-valia, ou trabalho excedente. Com isto, limitou sua análise apenas ao processo D-M-D', deixando o processo reverso M-D-M' para o livro do Trabalho Assalariado, e a medida que não realizou seu plano original, omitindo o *outro* do Capital, necessário à compreensão dialética da sua teoria conceitual de totalidade do capitalismo, deixou-a incompleta em *O Capital*, logo seu grave silêncio, unilateralidade, que resulta na crítica contumaz da direita e esquerda a este trabalho. Daí a razão do objeto do seu livro: *Para Além de O Capital*, que é a formulação da Teoria do Trabalho Assalariado, pois embora “Marx tenha descoberto um novo continente da ciência não significa que ele tenha feito um bom mapa dele, e que é possível fazê-lo bem”. (Ibidem, 2006, p. 85).

Como Lebowitz chega a esta tese? No capítulo primeiro – “Por que Marx? Uma história do Capital” - introduz o tema citando o Prefácio da Primeira Edição de *O Capital*: “*objetivo último de esta obra es, em definitivo, salen a la luz la ley economica que rege el movimiento de la sociedad moderna*” (Karl Marx, 1983, p. 8). Em seguida, expõe duas razões do porquê continuar Marx:

a) '*O Marxismo é algo maior que uma teoria econômica, seu núcleo rechaça toda*

*sociedade de exploração que impede o pleno desenvolvimento humano'*; os marxistas se opõem ao capitalismo porque o lucro dita as decisões sociais e não as necessidades humanas; a subutilização e subemprego dos recursos, quando poderiam ser usados para produzir o que necessita a humanidade; a destruição racional do meio ambiente natural, condições básicas à nossa existência, buscando só satisfazer o interesse privado, a propriedade e a injustiça. Todas estas características racionais são partes inerentes do capital e parte das razões para ir “*mais além do capital*”; b) A segunda resposta: “*Não há uma análise do capital (passado e presente) tão poderosa e reveladora como a de Marx*”. Nem há uma análise do sistema que seja mais importante para a gente que vive dentro deste, para compreendê-lo. Quem sabe a melhor maneira de começar é narrar uma história que se extrai do capital (complementada pelos seus cadernos e rascunhos). Trataremos de descrever a lei econômica que rege o movimento do capitalismo tal como foi desenvolvida em *O Capital*. Em nossa opinião, esta obra explica documentadamente a dinâmica do Sistema: ‘... em aspecto significativo a consideramos problemática, e, de fato, é só uma parte da história’. (LEBOWITZ, 2006, pp. 53-54).

E outra vez apoiado em Marx – afirma Lebowitz – que “*para entender uma sociedade devemos compreender o caráter de suas relações de produção*”, logo, para entender a sociedade capitalista:

devemos nos concentrar em seus traços distintivos – a relação entre capitalistas e trabalhadores assalariados. O capitalismo, como economia de mercado, tem por condições históricas: a) mercadoria, b) dinheiro, c) trabalhador livre, e d) o capitalista. (LEBOWITZ, 2006, pp. 53-54).

Em seguida sustenta que “*a relação capitalista é uma relação que domina a produção e em que, portanto, o operário aparece no mercado como vendedor e o capitalista como constantemente comprador*” (Marx, 1990, p. 44 e 54); e que estas condições históricas têm como premissas: 1) que o trabalhador seja livre (direito de propriedade de sua própria força de trabalho); 2) que os meios de produção tenham sido separados dos produtores e os trabalhadores desprovidos deles para que não tenham nada além da força de trabalho para vender (Marx, 1983a, p. 205); e 3) para os capitalistas (implícito ao capital) não seja o mesmo alugar meios de produção que comprar força de trabalho. O que implica que “*O Capital*” tomou posse dos meios de produção, e obrigou os produtores separados do mesmo a venderem a força de trabalho. (Idem, 2006, p. 55).

Ao se considerar nesta relação primeiramente o capital, implica distinguir lucro e capital:

embora o lucro seja observado como objetivo do capitalista. O traço comum a todas as formas de capital é, partindo da circulação, obter mais dinheiro que o investido anteriormente, portanto, obter valor adicional ou mais-valor. Confirma o seu ponto de vista com outra citação de Marx:

o valor adiantado originalmente não só se conserva na circulação, senão que nela modifica sua magnitude de valor, adiciona um mais valor, se valoriza. (Marx, 1983a, p. 184)”. O impulso ao devir é mais que a mera busca por lucro. A fórmula simples de D-M-D' indica o que está no coração do conceito de capital: o crescimento; “a ação do capital não pode ter outro fim que o enriquecimento, quer dizer, o aumento e o incremento de si mesmo. Luta por expandir-se. (Ibidem pp. 55-56).

Neste aspecto, Lebowitz faz a mesma leitura de Mészáros em relação ao impulso à expansão do capital, “*de sempre ir além dos seus próprios limites quantitativos em um processo infinito*” (Marx, 1985, p. 159 *apud* Lebowitz, 2006, pp. 55-56). O capitalismo “*representa o impulso absoluto para o autoenriquecimento, e todo limite determinado ao seu capital é uma barreira que deve ser superada*” (Marx e Engels, 1994, p. 179 *apud* Lebowitz, 2006, pp. 55-56). É da natureza do capital a superação dos limites; crescer constantemente contra as barreiras, externas e internas – seu movimento histórico é: “*crescimento-barreira-crescimento*”. Cita o *Grundrisse*: “*El capital recibe el acicate del impulso incontenible y desenfrenado de superar sus propios límites. Cada límite (Grenze) és y deve ser para él una barrera (Schranke).*” (Marx, 1985a, p. 210, *apud* Lebowitz, 2006, pp. 55-56).

O autor sustenta que, segundo Marx, para se entender *O Capital* é necessário se compreender o dinheiro. No capítulo Mercadoria demonstra que ele equivale ao trabalho social presente em todas as mercadorias numa sociedade produtora de mercadorias, mas também o potencial de trabalho que possa existir numa coisa. Assim o processo D-M-D' – a forma com que o capitalista que detém uma parte, adquire a outra parte do trabalho social por meio do mercado (circulação). De onde provém este direito do capitalista? Marx indica que na época pré-capitalista foi pela dupla defraudação dos produtores independentes – a troca desigual, a mediação entre comprador-vendedor, comprar barato e vender caro. Uma exploração fora do processo de produção capitalista. Indica que Marx exclui da troca desigual a força de trabalho como mercadoria, dada a parte que recebe do salário ser equivalente aos



meios necessários mínimos de existência da força de trabalho enquanto o trabalhador vivo. (LEBOWITZ, 2006, p. 55-56).

Segundo Lebowitz: A história que Marx passou a narrar sobre evolução na esfera da produção capitalista se centrou por sua vez nas variáveis: “ *jornada de trabalho e nível de produtividade*. A produção capitalista começa quando o capital subsume formalmente os trabalhadores, comprando-lhes a força de trabalho”. Através destas “*relações coercitivas*”, o capitalista agora dá ordens ao trabalhador – contrato formal do trabalho. Cita Marx (1990, pp. 55-56), quando “*afirma que a intensificação e incremento da duração do processo de trabalho... não altera em si o caráter do processo real de trabalho e o modo real do trabalho*”. (Marx *apud* Lebowitz, 2006, pp. 59-60).

Após estas afirmações, Lebowitz apresenta a definição de Marx de mais-valia absoluta, isto é, como prolongamento da jornada de trabalho. Indica o impulso do capital para crescer através da extensão da jornada de trabalho, absorvendo a maior quantidade de trabalho e a analogia feita por Marx entre o trabalho morto (o capital) e o trabalho vivo (força de trabalho) e a lenda do vampiro. Significa, diz Lebowitz – converter cada parte do dia em tempo de trabalho para dedicá-la à “autovalorização do capital”. O autor indica que diante desta tendência de expansão do capital pela mais valia absoluta, logo se apresentam os limites que ele denomina como barreiras, naturalmente fundamentado na parte do capital em que Marx desenvolve a sua concepção da jornada de trabalho e seus limites: a) jornada de trabalho se limita ao dia, isto é, 24 horas (temporal); os limites (fisiológicos) do trabalhador que necessita de descanso, se alimentar, etc; b) os limites morais, formados pela opinião da sociedade; contudo, ressalta – Lebowitz – que o capital transgride tantos os limites morais quanto os físicos como barreiras da jornada de trabalho (Marx, 1983a, p. 319). Deve-se observar que Marx não só define os limites máximos para a jornada de trabalho, ele também define os limites mínimos que seria o tempo necessário à reprodução da força de trabalho. Além disso, sua elasticidade e flexibilidade, variação da Jornada de Trabalho (que significam barreiras físicas e sociais) (MARX, 1985, pp. 187-189, *apud*, LEBOWITZ, 2006, pp. 60-61).

Lebowitz sugere que Marx mostrou que a “sociedade” forçou o capital a encontrar outro

caminho para crescer diante da resistência da classe trabalhadora à extensão da jornada de trabalho – ao largo de um período de luta de classes – lutando pela jornada “normal” de 10 horas de trabalho (aprovada com o apoio dos latifundiários). Assim chega-se à redução do tempo de trabalho necessário e ao aumento da produtividade: a mais-valia relativa, como alternativa de crescimento do capital. Isto conduz à mudança do modo de produção herdado do feudalismo para um modo de produção exclusivamente capitalista. Surge mais que só uma relação social de dominação e subordinação, agora o trabalhador está dominado tecnicamente pelos meios de produção, o capital fixo, passando da subordinação formal à subordinação real do trabalho ao capital. (Marx, 1983, p. 618 *apud* LEBOWITZ, 2006. p. 68).

Com base nesta afirmação, descreve o processo em que a base material do modo de produção se transforma: 1) introdução da manufatura e novas formas de organizações (cooperação) do trabalho, cujas limitações estavam no controle da produção artesanal das ferramentas e o próprio manuseio da mesma impediria uma expansão rápida e por salto do capital, contudo, com a invenção das máquinas e máquinas que produzem máquinas, o capital supera os limites da manufatura e domina o processo de produção totalmente. Portanto, a aplicação tecnológica das ciências; “ a acumulação do saber e a destreza das forças produtivas gerais do cérebro social, se vê também orbitada pelo capital (...), incrementa a produtividade, a máquina permite a intensificação da jornada de trabalho e proporciona ao capital 'a arma mais poderosa para reprimir as revoltas operárias, as greves, etc, dirigidas contra a autocracia do capital' (Marx, 1983a, p. 530)”. Consolida o despotismo da fábrica capitalista com a “disciplina do quartel” (MARX, 1983a, p. 517); aliena – o operário – dos potenciais espirituais do processo de trabalho “mesmo que este processo incorpore a ciência como potência autônoma (Marx, 1983a, p. 804) e produz uma população supérflua que não pode se opor a que o capital dite sua lei” (Marx, 1983a, p. 497).

Lebowitz sintetiza a história narrada por Marx na esfera da produção:

Assim, a história do capital no interior da esfera da produção é a do impulso a ir mais além de todas as barreiras (...) o afã insaciável do capital por crescer revela sua tendência universalizadora, sua missão histórica era que tende sempre ao desenvolvimento universal das forças produtivas. (Marx, 1985,p.203-391).

O que pode frear o capital?” (Lebowitz, 2006, pp. 63). A resposta que se segue nesta interpretação de *O Capital* de Marx por Lebowitz é o processo de valorização do capital na esfera da circulação. Ele inicia indicando que Marx notou que um dos “erros da economia política clássica era que: “identifica a produção de maneira imediata com a autovalorização do capital”, uma opinião que não compreende que a produção capitalista é uma unidade de produção e circulação (Marx, 1985a, p. 279). Com base nesta citação do *Grundrisse*, ele situa a questão limitando à produção de mais-valia. E afirma com base em Marx, que isto é “o primeiro momento”. Cita *O Capital*, Livro Terceiro, em que Marx define com mais precisão o processo indicando que nesse primeiro ato apenas se extrai o mais trabalho ou trabalho objetivado, mas que a partir daí é necessário o segundo ato, ou seja, a transformação da mercadoria ou mais-valia cristalizada em produto, em capital dinheiro, isto é, sua realização. Demonstra simbolicamente o processo através da expressão:

D...T...P...T'...D'. (Da forma dinheiro (D), compra FT (T) e põe para trabalhar junto aos meios de produção no processo de produção (P) em que cria mercadorias prenas de mais-valia (T'). Porém o objetivo não é T', mas realizar a mais-valia potencial através do salto mortal de T' em D' (LEBOWITZ, 2006, p. 64).

Diante disso, conclui que o capital que parecia enfrentar barreiras só na produção, passa a enfrentar também barreiras adicionais na esfera da circulação. E que a primeira delas é na “*magnitude dada do consumo: a capacidade de consumo*” (Marx, 1985a, p. 272, *apud* Lebowitz, 2006, p. 64). Para crescer, o capital ultrapassa estas barreiras e citando Marx, aponta que este processo se efetua através do artifício como condição da própria “*produção capitalista*” à “*criação de uma órbita de circulação cada vez mais ampla*”. Portanto, uma vez que o capital tende, por sua parte, criar cada vez mais-trabalho (trabalho excedente), por outra parte, e como complemento, tende a criar cada vez mais pontos de troca. Em resumo, “o impulso expressivo do capital está tanto na circulação como na produção. *A tendência a criar um mercado mundial se acha, portanto, diretamente no conceito mesmo de capital*”. (Marx, 1985a, pp. 274 e 276, *apud* Lebowitz, 2006, p. 64). Lebowitz, nesta parte do seu reconto histórico do capital desenvolvido conceitualmente por Marx, recorre aos *Grundrisse*, afirmando que é inerente também ao conceito de capital, “ao capital expansivo e crescente”, a exigência da criação do “novo consumo”, e que isso é feito de três maneiras.

Em primeiro lugar (mediante) a ampliação quantitativa do consumo existente, em segundo lugar (mediante) a criação de novas necessidades já existentes a um círculo, tornando-o mais amplo, em terceiro lugar (mediante) a criação de novas necessidades, descobrindo a produção de novos valores de uso” (Marx, 1985a, p.277). Tudo isto para Marx – enfatiza Lebowitz – faz parte do aspecto “civilizador” do capital, em seu afã expansivo, trata dos limites imanentes aos modos de produção anteriores como simples barreiras que deve destruir, sustenta esta afirmação com base na seguinte citação de Marx nos *Grundrisse*:

O capital fomenta esta tendência a transpor-se sobre as barreiras e preconceitos nacionais e a sobrepor-se às deificações da natureza e ao modo tradicional de satisfazer as necessidades, circunscritas dentro de determinados limites, concretando as necessidades existentes e a reprodução do velho modo de vida. O capital atua destrutivamente contra tudo, isto é, (exerce uma ação) constantemente revolucionária, derrubando todos os limites que obstruem o desenvolvimento das forças produtivas, opondo-lhe à expansão das necessidades, à diversificação da produção e à exploração e à troca (livre) das forças naturais e espirituais (Marx, 1985a, p. 278) (LEBOWITZ, 2006, pp. 64-65).

Destacam-se as barreiras enfrentadas pelo capital na circulação como não só exteriores à produção, mas também como imanentes a sua própria natureza. Destaca-se também que elas procedem de fato do capital, como mercadoria para se realizar na circulação; devem ser vendáveis e que só o são na medida em que constituem um valor de uso para seus compradores, que possuem seu equivalente na forma dinheiro; que para se realizar devem regressar como vendedor à esfera da circulação, marcada pelas relações capitalistas e que só deste modo a mais valia se realiza. Confirma esta interpretação do *Grundrisse* de Marx, com uma citação do livro terceiro de *O Capital*.

Sobre a base de relações antagônicas de distribuição que reduz o consumo da grande massa da sociedade a um mínimo, somente modificável dentro de limites mais ou menos estreitos. Além disso está limitada pelo impulso de acumular, de crescer e produzir mais-valia em escala ampliada (Marx, 1983c, pp. 313-314). (LEBOWITZ, 2006, p. 65).

Segundo Lebowitz, para Marx, existe uma “separação entre as restritas dimensões do consumo sobre as bases capitalistas, e uma produção que tende constantemente a superar esta

barreira que lhe é imanente” (Lebowitz, 2002, p. 65). Que isto é um traço a mais do capital. O problema do capital na esfera da circulação não é só expandir esta esfera, mas tender a expandir a produção de mais-valia mais além de sua capacidade de realização. O resultado é a tendência à “superprodução, contradição fundamental do capital uma vez desenvolvido”. (Marx, 1985a, p. 283). Sustenta ainda que Marx atribui muita importância à superprodução, pois a define como “contradição fundamental” do capital e “tendência que lhe é imanente”, derivada diretamente de seus 'êxitos' na esfera da produção, em particular, “aumentar a taxa de exploração”. O que “o capital conquista na esfera da produção, retorna para persegui-lo na esfera da circulação”(LEBOWITZ, 2006, p. 65). Determinado a reduzir ao mínimo a relação entre o trabalho necessário e a mais-valia, o capital cria simultaneamente um “ limite à esfera da troca, quer dizer, a possibilidade da valorização, a realização do valor criado na esfera da produção” (Marx, 1985a, p. 289). (LEBOWITZ, 2006, p. 65).

A superprodução, indica Lebowitz apoiado em Marx (1965, p. 468), surge precisamente porque o consumo dos trabalhadores não cresce na mesma medida que a produtividade do trabalho, logo, o resultado são as crises periódicas, como “soluções violentas momentâneas das contradições existentes, erupções abruptas que restabelecem temporariamente o equilíbrio perturbado (Marx, 1983b, p. 320), o autor continua com a seguinte citação:

O modo de produção burguês contém em seu seio uma barreira ao livre desenvolvimento das forças produtivas, uma barreira que surge na superfície, nas crises e em particular na superprodução, o fenômeno básico das crises. (Marx, 1968, p. 528). (LEBOWITZ, 2006, p. 66).

Lebowitz conclui sua apreciação da esfera da circulação em Marx indicando que o capital produz seu próprio limite específico. Tendo em vista que não lhe interessa a produção, a não ser que seja uma produção rendável de mais-valia que possa ser realizada. Se tem demasiado êxito em aumentar o trabalho, então sofre de produção, então “interrompe o trabalho necessário, pois a mais valia não pode realizar-se através do capital”. Aqui, afirma o autor, temos um limite exclusivo das relações de produção capitalista: “O capital encerra uma limitação específica da produção (...) que contradiz sua tendência geral de saltar por cima dos limites (Marx, 1985a, pp. 238-421). Este aspecto 'o verdadeiro limite da produção capitalista'

se constitui no próprio capital (Marx, 1983c, p. 321)”. (LEBOWITZ, 2006, p. 67).

Em torno do tema Barreiras e Limites, Lebowitz busca demarcar as noções de barreiras e limites na obra de Marx, a partir de uma síntese de sua análise conceitual até então, em torno da esfera produtiva e da circulação do capital, em que se apresentam as contradições numa e noutra esfera, entendidas, e definidas como tal por Marx. Neste sentido, Lebowitz indica como pressuposto a esta noção de barreira e limite as tendências contidas no seio do capital de crescer (positiva) e ao mesmo tempo erguer limites ao crescimento (negativa); portanto, um movimento histórico contraditório. E com base neste duplo aspecto do movimento do capital em seu processo de acumulação – expansão – limite, diferencia esta concepção de Marx, da concepção de Ricardo (que só via a tendência ao crescimento, apreendendo em consequência, a essência positiva do capital) e Sismondi (que via unicamente os limites, e havia 'percebido mais profundamente' as limitações inerentes à produção capitalista, em sua unilateralidade (negativa). Nestes termos, afirma Lebowitz: “Marx entende que por sua natureza o capital abarca ambos aspectos e se movia em contradições constantemente superadas à priori. Também constantemente postuladas” (Marx, 1985a, p. 279). De fato, notou que 'o capital' se revela, assim, como uma contradição vivente, posto que se impõe um limite específico, ao mesmo tempo que se vê impulsionado a sobrepassar todos os limites (Marx 1985a, p. 289) (LEBOWITZ, 2006, p. 67).

Com base nesta síntese da história conceitual do capital, Lebowitz indica que ela é algo mais que a contradição no seio do capital. Que o aspecto crucial é que o “capital triunfa sobrepassando todas as barreiras e que é através deste mesmo processo que ele se desenvolve”. (Idem). E assim “esta contradição interna é parte essencial de seu movimento, impulso e atividade” (apoiando-se numa definição de Hegel na Ciência da Lógica sobre a noção de movimento). Com base nesta interpretação afirma que:

a criação do modo de produção especificamente capitalista, o crescente lugar que ocupa o capital fixo, o crescimento das grandes empresas, a centralização do capital, o desenvolvimento de nossas necessidades e do mercado mundial; todos estes acontecimentos cruciais surgem como o resultado do esforço do capital transcender suas barreiras, negar sua negação. Até as crises não são permanentes são partes deste processo de desenvolvimento. (Lebowitz, Idem).

Justifica esta sua interpretação do movimento histórico do capital com base na seguinte citação de Marx:

A produção capitalista, por um lado, tem essa força impulsionadora, por outro, somente tolera uma produção que permita o emprego do capital existente. Daí surgem as crises, que simultaneamente a impulsionam adiante e para além (de seus próprios limites) e as obrigam a calçar botas de sete léguas, para chegar a um desenvolvimento das forças produtivas que somente pode-se conquistar com suma lentidão, dentro de seus próprios limites (Marx, 1975,p. 102). (Idem, p. 67).

Neste aspecto, cabe uma reflexão sobre esta interpretação que Lebowitz realiza de Marx, centrado no livro publicado por Kautsky, *Teoria da Mais Valia*. Pois nesta interpretação mais claramente, que em outras presentes, denota sua tendência a uma leitura hegeliana e ricardiana de Marx, visto que não se pode sustentar uma interpretação do movimento histórico do capital com base simplesmente na dialética dos conceitos. O próprio Marx no *Grundrisse* após concluir sua exposição e análise do dinheiro, derivado da polêmica com Darimound (discípulo de Proudhon) que defendia o fim do dinheiro como meio de circulação, a substituição deste pelo vale-trabalho, afirmou que :

vimos então como é imanente ao dinheiro o fato de alcançar seus fins, negando-os ao mesmo tempo, ao tornar-se autônomo a respeito das mercadorias, o passar de meio a fim; o realizar o valor de troca das mercadorias desvinculando-se delas, o facilitar a troca introduzindo nela um elemento de cisão, o superar as dificuldades da troca imediata de mercadorias generalizando-as e, converter a troca em autônoma em relação aos produtores na mesma medida em que os produtores se convertem em dependentes da troca. (Em outro momento, antes de deixar este problema, será necessário corrigir a maneira idealista de expô-lo, que dá a impressão de tratar-se de puras definições conceituais e da dialética dos conceitos. Por conseguinte, deverá criticar-se ante tudo a confirmação: o produto (ou atividade) advém da mercadoria, a mercadoria, valor de troca; o valor de troca, dinheiro). (MARX,1982, p. 77).

Naturalmente, tal observação deveria ser considerada com bastante seriedade por parte de todo investigador honesto, não necessita ser marxista para isto, que lance mão dos *Grundrisse* de 1857-1858, bem como dos que lhes são posteriores ou anteriores (existem especulações sobre um manuscrito de Marx perdido de 1852), contudo, o importante é demonstrar dois aspectos negligenciados ao tratar destas obras de Marx: o primeiro é que se trata do seu

método expositivo de investigação, por isso considerados rascunhos pelo próprio Marx e inapropriados para a publicação (ver *Prefácio da Contribuição à Crítica* de 1859). O segundo, é que próprio Marx declara que busca corrigir as passagens em que os conceitos de determinação sejam apenas derivados da dialética dos conceitos, isto é, idealistas.

Deste modo, é assim que se compreende as conclusões de Lebowitz, em torno da sua interpretação da descrição do movimento do capital em Marx, como o resultado deste impulso de sobrepor as barreiras, que sugere, por suposição, um sem fim ilimitado, um processo infinito”. E diante desta conclusão o questionamento de como apresentar esta história do capital como a história narrada por Marx: “o capitalismo como infinito?”. Embora, em “absoluto não seja um má interpretação.” (LEBOWITZ, 2006, pp. 67-68). Sem dúvida, aqui também há um pouco do estilo de formular problemas – do autor – para sugerir grande dificuldade na resolução do mesmo e com isso fazer parecer sua solução como um raciocínio de “grande inteligência”, quando na verdade trata-se apenas do velho método de complicar a problemática, o que é simples e evidente, para dificultar a compreensão e entendimento, como se pode verificar na solução proposta logo em seguida ao problema: a interpretação hegeliana de Marx. É assim que Lebowitz chega à solução de que se deve “distinguir claramente barreiras, por um lado, e limites e fronteiras de outro”, porque a “utilização destes conceitos por Marx não foi casual”. Logo, “o significado de afirmações como (cada limite) aparece como uma 'barreira que deve ser superada' e 'toda fronteira (Grenze) deve ser uma barreira (shranke) para este, é perfeitamente claro quando se compreende a distinção entre barreira e limite na ciência da lógica de Hegel (Marx, 1985a, pp. 210-278)”. (LEBOWITZ, 2006, p. 68).

O mistério desta solução mágica de Lebowitz se compreende pela nota 7: “Esta distinção entre barreira e limites em Marx é introduzida por Lebowitz (1976)”. (LEBOWITZ, 2006, p. 70). E o que representa esta contribuição *sine qua non* de Lebowitz na distinção entre “Barreira e Limite”, tornando-se chave na compreensão da história do capital, formulada por Marx e a partir da qual, desdobra-se sua teoria conceitual da crise? A resposta surge assim:

Este não é o lugar para uma extensa discussão da relação entre Marx e Hegel. Sem dúvida, necessitamos destacar este ponto em particular: para Hegel, para que algo seja finito, deve ser incapaz de superar uma barreira particular. De feito, uma



barreira deve ser seu limite. O que tem uma fronteira ou limite é finito e por isto deve perecer. Em contraste com o limite, por definição, o conceito de barreira pode se negado: 'por este fato mesmo de algo está determinado como barreira é a mesma maneira em que se desenvolve uma coisa: a planta supera a barreira do existir como flor, como fruto, como folha'. (Hegel, 1968, p.120). (LEBOWITZ, 2006, p. 69).

Eis assim, a solução apresentada por Lebowitz ao problema posto por ele próprio: como Hegel distingue o conceito de barreira e o conceito de limite (sendo a primeira negável, por pressuposto conceitual, e a segunda não necessariamente; “como é óbvio que Marx usa repetidamente o termo 'barreira' no sentido hegeliano, [por exemplo, ao descrever o desenvolvimento do modo de produção especificamente capitalista observou o capital de que “este modo de produção adquire elasticidade, uma capacidade de expansão súbita e a saltos que somente encontre barreiras nas matérias-primas e no mercado onde coloca seus próprios produtos”, (Marx, 1983a, p. 549)]; completa o autor: “sem dúvida, está claro que Marx não considerava estas barreiras como limites.”. (LEBOWITZ, 2006, pp. 69- 70).

Em síntese, eis o silogismo de Lebowitz nesta interpretação de Marx dos limites e barreiras que incidem diretamente sobre a teoria da crise do capital, reduzida à crise de superprodução”: premissa geral, Hegel define barreira como obstáculo que se pode superar e limite com algo que pode ou não ser ultrapassável [nota 7: “Esta distinção entre barreira e limites em Marx é introduzida por Lebowitz (1976)”]; premissa particular, “Marx usa repetidamente o termo 'barreira' no sentido hegeliano”; logo, a conclusão, os limites como barreiras utilizadas por Marx são ultrapassáveis; por isso, a crise de superprodução é apenas “um meio de restabelecer o equilíbrio do sistema e impulsão a superar os limites como barreira; sendo assim, o capital é ad infinito”. (LEBOWITZ, 2006, pp. 68, 69 - 70).

Lebowitz ainda incrementa mais esta concepção hegeliana de Marx, resumindo assim a problemática:

Deste modo, novamente, não vemos um limite, senão meras barreiras; sugerindo um processo infinito, correspondente ao conceito de lógica de Hegel. Na discussão sobre crescimento – barreira – crescimento subjaz a investigação hegeliana dos conceitos. Deve ser a barreira. Para Hegel, o que impulsiona a ir além das barreiras

é o deve ser (devir), e foi no curso da investigação da relação deve ser-barreiras que demonstrou a maneira que o conceito Finito passou ao de Infinito: “o finito em seu perecer não pereceu; somente se converteu, em primeiro lugar, em outro finito, porém que igualmente é o perecer como transpassar a outro finito, e assim a continuação ao infinito. (Hegel, 1965, p.121). (LEBOWITZ, 2006, p. 69).

Diante desta nova aplicação da dialética hegeliana dos conceitos, Lebowitz conduz toda a sua interpretação de Marx ao campo do idealismo objetivo para justificar a sua proposição teórica em complemento a Marx, e sustentá-la esgrimindo esta sua interpretação hegeliana de Marx, como a falha visível à sua teoria, como se pode observar a seguir:

Em resumo, a medida que falamos acerca de meras barreiras ao capital, estamos discutindo um processo infinito, obviamente, então, existe algo muito crítico que falta na história que narramos do capital. Marx não pensava no capitalismo como sistema sem fim, infinito. (LEBOWITZ, 2006, p. 69).

Aqui, mais uma vez, Lebowitz problematiza a contradição estabelecida entre a interpretação hegeliana de Marx e a própria interpretação de Marx, que por *common sense*, é inegável, a partir da seguinte indagação: “Qual é o limite então que faz o capitalismo finito?” Descartando a ideia de que “o capital se canse” ou se torne “senil” ao ponto de “não poder ultrapassar mais as barreiras”, afirma: “A resposta que ao largo de suas vidas Marx e Engels ofereceram foi coerente: o limite do capital é a classe operária. Afirmaram que o que o capital produz é, antes de tudo, seus próprios coveiros.” (LEBOWITZ, 2006, p. 70). Segundo Lebowitz, o fundamento de que “a vitória do proletariado é igualmente inevitável para Marx e Engels (1998, p. 53) é a “mesma história que Marx narra em *O Capital*”. Com “o desenvolvimento do modo de produção especificamente capitalista”, o capital está “cada vez mais centralizado”, cresce seu “caráter internacional” e “cresce a miséria e a exploração”, mas “se acrescenta também a rebeldia da classe operária, uma classe cujo número aumenta de maneira constante, e que é disciplinada, que está unida e organizada pelo mecanismo mesmo do processo capitalista de produção”. Qual é pois o resultado dessa revolta? “Soa a hora derradeira da propriedade privada capitalista. Os expropriadores são expropriados. A conclusão é que os trabalhadores colocam um ponto final na história do capital. (Marx, 1983a, 953)”. (LEBOWITZ, 2006, pp. 70-71).

Vimos, portanto, no reconto da história do capital por Lebowitz a partir da obra de Marx particularmente *O Capital* e o *Grundrisse*, a clara dissociação entre o aspecto objetivo da crise formulada com base em sua interpretação hegeliana de barreiras e limites atribuídos a Marx enquanto fenômeno estrutural que, ao contrário de negar o capital, o afirma e, deste modo, atribuindo, por outro lado, ao aspecto subjetivo da crise – a classe operária – a missão histórica de limite finito do capital. Antes das considerações necessárias a esta interpretação que astutamente cria nova linha de argumento para uma revisão da teoria de Marx e de contrabando sugerir um enxerto em torno de uma teoria em particular de política econômica marxista voltada aos interesses da classe trabalhadora, algumas necessárias observações: A primeira é que Lebowitz na interpretação de várias passagens de *O Capital* e do *Grundrisse*, embora seja, em comparação à Mészáros, mais fiel ao texto original de Marx, respeitando sua análise a exemplo do mesmo tema abordado por ambos, no *Grundrisse*, isto é, “o processo de valorização do capital”, nem por isso deixa de fazer omissões do texto original e ao mesmo tempo complementar essas omissões com base no idealismo objetivo de Hegel.

A exemplo da destacada aplicação na tradução do conceito de barreiras e limites desenvolvidos por Marx tanto no *Grundrisse* quanto no *Capital*, Lebowitz toma por premissa para o reconto da história do *Capital* de Marx o Prefácio da Primeira Edição, de 25 de julho de 1867, mas não poderia deixar de citar ou considerar em sua leitura do mesmo pelo menos três passagens:

O método aplicado em *O Capital* foi pouco entendido como já o demonstram interpretações contraditórias do mesmo (...) Ao descrever de modo tão acertado e, tanto quanto entra em consideração a minha aplicação pessoal do mesmo, de modo tão benévolo àquilo que o autor chama de “meu verdadeiro método”, o que descreveu ele mesmo senão o método dialético? É sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente do método de pesquisa. A pesquisa tem que captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear conexões íntimas. Só depois de concluído este trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real.

(...) Por sua fundamentação, meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta. Para Hegel, o processo de pensamento que ele, sob o nome de Ideia, Transforma num sujeito autônomo, é demiurgo do real, real que constitui apenas sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário o ideal não é nada mais que o material transposto e traduzido na cabeça do homem (...). A mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede, de modo algum, que ele tenha sido o primeiro a expor as suas formas gerais de movimento, de maneira ampla e consciente. É necessário invertê-la para descobrir o cerne racional

dentro do invólucro místico.

(...) O movimento, repleto de contradições da sociedade capitalista, faz-se sentir ao burguês prático de modo mais contundente nos vaivéns do ciclo periódico que a indústria moderna percorre e em seu ponto culminante – a crise geral. Esta se aproxima novamente embora ainda se encontre nos estágios preliminares, e, tanto pela sua presença por toda parte, quanto pela intensidade de seus efeitos, há de enfiar a dialética até mesmo na cabeça dos parasitas afortunados do novo Sacro Império Teuto Prussiano. (Marx, 1985, Vol I, pp.18-21).

Estas três observações que nos ajudam a entender o equívoco de Lebowitz em sua análise hegeliana de Marx deve-se finalmente agregar uma última observação em relação à fundamentação teórica de seu trabalho e que implica uma refutação direta da atribuição à Marx do conceito de limites como barreiras no sentido hegeliano, como afirma este autor. Trata-se da seguinte omissão de sua citação do *Grundrisse* em torno da valorização do capital. Eis a passagem:

Daí, entretanto, do fato que o capital ponha cada um desses limites como barreiras e, portanto, de que *idealmente* lhe passe por cima, de nenhum modo se depreende que o tenha superado *realmente*; como cada uma dessas barreiras contradiz sua determinação, sua produção se move em meio a contradições superadas constantemente, mas repostas constantemente em maior grau. A universalidade a que tende sem cessar, encontra travas em sua própria natureza, as que em certa etapa do desenvolvimento do capital farão com que se reconheça a ele como barreira maior para essa tendência e, por conseguinte, propenderão à abolição do capital por meio de si mesmo (MARX, 1982, Vol I, pp. 362).

Diante desta omissão naturalmente a compreensão da crise perde o conteúdo teórico revolucionário que Marx lhe atribui, na medida em que ela expressa a contradição fundamental do capital cujo substrato são justamente as barreiras e limites que necessariamente decorrem do próprio desenvolvimento do capital. No limite como Marx ressalta, ao final dessa passagem no *Grundrisse*, “o capital pode extinguir-se por si mesmo”. Portanto, concluir como faz Lebowitz que “o capital é um processo *ad infinito*”, constitui uma afirmação falsa. Além disto, a separação das categorias econômicas da personificação das mesmas enquanto classes e interesses de classes para atribuir a responsabilidade pela finitude do capitalismo apenas à classe trabalhadora, é no mínimo dissociar desta condição subjetiva a condição necessária da “consciência de classe”, como elemento decisivo capaz “de abreviar ou ao menos aliviar as dores deste parto”, como enfatizou Marx, no Prefácio de *O Capital*.

Não obstante, o que está realmente por trás deste reconhecimento por parte de Lebowitz da classe operária como sujeito histórico revolucionário e portanto coveira do capitalismo? Por acaso seria a ideia da necessidade de uma teoria especial de passagem da “classe em si” em “classe para si”, como condiciona Marx e Engels a este papel, missão, ou tarefa histórica a ser desempenhado pelo proletariado? Não, responde a lógica de Lebowitz, esta atribuição da classe operária como sujeito histórico que põe fim ao capitalismo é apenas um modo de aplicar a teses popperianas do “falseamento da teoria”, e demonstrar que a passividade da classe operária e sua incapacidade de levar a cabo esta missão histórica atribuída pela teoria marxista a ela, é uma prova contundente da falha da teoria, decorrente do “silêncio do Capital”, portanto, a perdurabilidade do capitalismo. Deste modo, a concepção da Crise do Capital em Marx, por Lebowitz, se reduz a nem mais, nem menos, a concepção do marginalismo, por um lado, estruturalmente decorrente do ciclo industrial do capital, por outro, base de superação das barreiras através da ciência e da política, cujo sujeito histórico decisivo é a burguesia e seus cientistas. E isto explica a passividade da classe operária e perdurabilidade do capitalismo.

#### **2.1.5. Arrighi: A Turbulência da Crise de Hegemonia Mundial**

A interpretação da crise da crise atual, que o autor denomina de “turbulência global” se fundamenta a partir da noção da financeirização do sistema capitalista e crise da hegemonia, sob olhar geopolítico e do desenvolvimento econômico. A noção de desenvolvimento capitalista deriva de Günter Frank e da crítica de Brenner ao smithianismo deste. Arrighi, através de análise comparativa entre Smith, Marx e Schumpeter, sobre o tema, conclui que a sociologia histórica de Smith tem mais a dizer sobre a emergência da China que Marx (ARRIGHI, 2008, p. 85), e ao comparar a crise de hegemonia no século XVIII, da Holanda; do século XIX, da Inglaterra; e do século XX, dos EUA (Idem, p. 97), conclui que a turbulência global se explica mais pela crise de hegemonia que pela economia.

Diferencia a crise de superprodução em Marx, superacumulação em Smith e do obstáculo demográfico em Malthus (Ibidem, pp. 81-83), indicando que a tendência decrescente da taxa de lucro, não é formulação do primeiro, mas do segundo e que a grande divergência entre o

desenvolvimento capitalista na China e Europa, se encontra na noção de Smith de desenvolvimento natural e antinatural do capitalismo, pois a China seria o modelo natural, a partir do mercado interno, e que o da Europa era antinatural porque se centrava no mercado externo e que enquanto a primeira fugiu a armadilha de baixo (crescimento econômico menor que da população) e alto nível (crescimento econômico igual ao da população ou estado estacionário), o segundo fugiu a esta armadilha pelo caminho antinatural, o da acumulação capitalista (Ibidem, pp. 93-106; *passim*).

Esta noção é fundamental para o autor, pois é dela que conclui a tese da crise da hegemonia, pois capitalismo, industrialismo e militarismo, são elementos que conduzem a interpretação da crise do capitalismo a outro nível que incorpora a noção de geopolítica pouco explorada por Marx na teoria do capital (Ibidem, pp. 273-274). Quanto ao conceito de Hegemonia, Arrighi toma por base Gramsci, distinguindo dominação e consenso, o primeiro a classe dominante tornar seus objetivos o interesse das classes dominadas, pela força (militarismo), o segundo pela identidade de objetivos (domínio ideológico ou cultural) (Ibidem, pp. 159-160).

Nestes termos as crises de hegemonia são classificadas de duas formas: as crises sinalizadoras, que são resolvidas em longo período de tempo (ondas largas); e crises terminais, que se resolvem pelo fim da hegemonia de um detentor da mesma. E assim, para Arrighi o fim da *belle époque*, ou ciclo virtuoso do capital, da década de 1990 (Ibidem, p. 171), não passou de recuperação de uma crise sinalizadora, iniciada na década de 1970, conduzindo à contrarrevolução monetária da década de 1980, expansão da década de 1990 (Ibidem, pp. 126-127), e inaugurando a crise terminal da hegemonia dos EUA, na esteira de 11 de setembro de 2001, e consolidando a liderança da China no renascimento econômico da Ásia Oriental. (Ibidem, pp. 160-182 e 309-315; *passim*).

Quanto à análise de Arrighi sobre a crise em Marx, sobre o olhar de Schumpeter da “acumulação interminável de riqueza e poder” (Ibidem, p. 90), através da “destruição criativa” e “ciclo de invenções”, como destruição e reconstrução de arcabouços sociais de acumulação”, no processo do “ciclo de realização de investimentos e renovação dos mesmos”. Naturalmente, sua análise da crise em Marx, comporta a mesma noção extraída do *Grundrisse*, da “tendência a superação das barreiras *ad infinitum*”. (Ibidem, pp. 92-100).

## 2.2. O PARADIGMA E A REVOLUÇÃO CIENTÍFICA

### 2.2.1. A Estrutura das Revoluções Científicas de Thomas Kuhn

O papel que Thomas Kuhn atribui à história é de “produzir uma transformação decisiva na imagem da ciência”, mesmo que esta imagem seja previamente traçada por cientistas, a partir dos avanços nas leituras clássicas e nos livros de texto, que cada nova geração aprende a praticar sua profissão. O objetivo dos livros textos são persuasivos e pedagógicas, mas um conceito de ciência que se obtenha deles não terá mais probabilidade de se ajustar ao ideal que os produziu. Segundo o autor seu ensaio tenta demonstrar “que temos sido mau conduzidos em aspectos fundamentais” por estes livros textos e a sua “finalidade é traçar um esboço do conceito absolutamente diferente da ciência que pode surgir dos registros históricos da atividade de investigação mesma”. (KUHN, 1971, p. 20).

Kuhn estabelece a relação entre a ciência como constelação de fatos, teorias e métodos reunidos nos livros de textos atuais, e os cientistas como homens que, independentemente do resultado do seu trabalho, se esforçam para contribuir em particular com esta constelação. Sob este pressuposto o desenvolvimento científico converte-se em processo gradual de acréscimos desses conceitos ao volume crescente da técnica e dos conhecimentos científicos, e a história da ciência se converte em disciplina que relata e registra esses incrementos sucessivos e os obstáculos que têm inibido sua acumulação. O historiador que se interessa pelo desenvolvimento científico aparenta ter duas tarefas principais: a) deve determinar quem e quando foi descoberto ou inventado cada fato, lei ou teoria científica contemporânea; e b) deve descrever e explicar o conjunto de erros, mitos e superstições que impediram uma acumulação mais rápida do material científico moderno. Muitas investigações têm sido encaminhadas para estes fins e ainda há algumas que não são. (Idem, p. 21).

A dificuldade cada vez maior enfrentada pelos historiadores é distinguir nas observações passadas o dado "científico" das crenças definidas como “erro” ou "superstição". (p. 22) Se tais crenças devem denominar-se mitos, então estes podem se produzir por meio dos mesmos tipos de métodos e serem respaldados pelos mesmos tipos de razões que conduzem, na atualidade, ao conhecimento científico. Por outra parte, se devemos considerá-los como ciência, então está terá incluído um conjunto de crenças absolutamente incompatíveis com as

que temos na atualidade. (...) o historiador deve escolher a última delas. Em princípio, as teorias antiquadas não deixam de ser científicas pelo fato de que tenham sido descartadas. No entanto, dita opção torna difícil poder considerar o desenvolvimento científico como um processo de acumulação. (Ibidem, p. 22).

O resultado de todas estas dúvidas e dificuldades é uma revolução historiográfica no estudo da ciência, ainda que uma revolução que se encontra em suas primeiras etapas. (...) Por exemplo, não se fazem perguntas com respeito à relação das opiniões de Galileu com as da ciência moderna, senão, mais bem, sobre a relação existente entre suas opiniões e as de seu grupo, ou seja: seus mestres, contemporâneos e sucessores imediatos nas ciências. Ademais, fazem questão de estudar as opiniões desse grupo e de outros similares, do ponto de vista — com frequência muito diferente do da ciência moderna— que concede a essas opiniões a máxima coerência interna e o ajuste mais estreito possível com a natureza. (...) quiçá, estejam melhor representadas nos escritos de Alexandre Koyré. (...) esses estudos históricos sugerem a possibilidade de uma imagem nova da ciência. (Ibidem, pp. 23-24).

Explica a evolução da ciência sem uma finalidade além de si mesma, portanto, é uma análise pragmática, como se pode observar por esta sua formulação em torno da influência da mudança de paradigma na visão de mundo do cientista:

Por suposto, não sucede nada disso: não há transplantação geográfica; fora do laboratório, a vida quotidiana continua como antes. No entanto, as mudanças de paradigmas fazem que os cientistas vejam o mundo de investigação, que lhes é próprio, de maneira diferente. Na medida em que seu único acesso para esse mundo se leva a cabo através do que veem e fazem, podemos desejar dizer que, após uma revolução, os cientistas respondem a um mundo diferente. (...). Ao examinar a rica literatura experimental de que temos extraído esses exemplos, podemos chegar, a suspeitar que é necessário algo similar a um paradigma como requisito prévio para a percepção mesma. O que vê um homem depende tanto do que olha como do que sua experiência visual e conceitual prévia o preparou a ver. Em ausência dessa preparação só pode ter, na opinião de William James, "uma confusão florescente e zumbante" ("a bloomin' buzzin' confusão"). (KUHN, 1971, pp. 176-179).

Sua análise é uma abstração da organicidade científica como processo isolado que se autoexplica pelas relações contraditórias entre sujeito/objeto, em termos de expectativa e resultado da experiência científica mensurado pelo paradigma do campo científico ou área científica da ciência natural em questão. A ciência é compreendida como disciplina teórica ou



sistema teórico de disciplinas que tem por objeto um efeito determinado que se traduz em expectativa. A teoria dominante ou prevalecente em uma disciplina científica é definida como paradigma. (KUHN, 1971, pp. 24-32, *passim*).

O paradigma tanto pode ser de âmbito teórico geral, quanto metodológico ou epistemológico definido pelas comunidades científicas. A formação dos cientistas por livros textos e pelas normas de uma comunidade científica, exige sua aceitação dos paradigmas gerais ou específicos da comunidade de sua área de formação. O paradigma normatiza a prática e a atividade de pesquisa de uma comunidade científica e a evolução da ciência. (Idem, 1971, pp. 33-34).

Em seu uso estabelecido, um paradigma é um modelo ou padrão aceito e este aspecto de seu significado permitiu-me apropriar-me da palavra 'paradigma', a falta de outro termo melhor; cedo veremos claramente que o sentido de 'modelo' e 'padrão', que permitem a apropriação, não é inteiramente o usual para definir 'paradigma'. Na gramática, por exemplo, 'amo, amas, amat' é um paradigma, devido a que mostra o padrão ou modelo que deve se utilizar para conjugar grande número de outros verbos latinos, v.gr.: para produzir 'laudo, laudas, laudat'. Nesta aplicação comum, o paradigma funciona, permitindo a renovação de exemplos a cada um dos quais poderia servir para o substituir. Por outra parte, em uma ciência, um paradigma é raramente um objeto para renovação. Em lugar disso, tal e como uma decisão judicial aceita no direito comum, é um objeto para uma maior articulação e especificação, em condições novas ou mais rigorosas. (KUHN, 1971, p. 51).

A construção das teorias paradigmáticas surge da prática das comunidades científicas por disciplina específica normatizada pelos paradigmas, daí a noção de ciência normal ou paradigma dominante de uma ciência e a ciência anormal, ou seja, fora dos paradigmas ou das expectativas provenientes da aplicação dos paradigmas (Ibidem, 1971, pp. 40-48, *passim*). Embora reconheça as relações entre a prática científica de laboratório e as condições históricas para realização da mesma, todas as deduções a que chega excluem estas influências, reduzindo-as a relação entre expectativa → paradigma → experimento → resultado. (Ibidem, pp. 51-53).

Os enigmas que surgem na atividade científica são resultado das contradições entre a aplicação de paradigmas no experimento científico e a frustração ou contrariedade com a expectativa no resultado do evento, diante do material fático. As descobertas ou inovações teóricas surgem sempre como resultado da prática da ciência normal sobre a regra do

paradigma. Os enigmas tem um papel importantíssimo na resolução dos problemas da ciência normal, sua importância e definição aparece da seguinte forma:

Os termos "enigma" e "solucionador de enigmas" realçam vários dos temas que têm sobressaído cada vez mais nas páginas precedentes. Os enigmas são, no sentido absolutamente ordinário que empregamos aqui, aquela categoria especial de problemas que pode servir para pôr a prova o talento ou a habilidade para os resolver. As ilustrações do dicionário são enigmas de quadros em pedaços" e "enigmas de palavras cruzadas", e essas são as características que compartilham com os problemas da ciência normal que precisamos isolar agora. Não é um critério de qualidade de um enigma o que seu resultado seja intrinsecamente interessante ou importante. Pelo contrário, os problemas verdadeiramente apremiantes, como um remédio para o câncer ou o avanço de uma paz duradoura, com frequência não são nenhum enigma, em grande parte devido a que podem não ter solução alguma. (Ibidem, p. 70)

O paradigma ou ciência normal sempre procura desvendar os enigmas surgidos na aplicação da mesma, através de subteorias que procuram sempre afirmar o paradigma dominante. Toda a formação científica e atividade regida por paradigmas impõe à ciência normal a resistência à mudança de paradigmas (Ibidem, pp. 72-75). Quando sucessivas quebras de expectativas impõem questões cada vez mais não respondidas pelo paradigma dominante, surge a busca de novas teorias candidatas a paradigmas (Ibidem, pp. 80-89, *passim*). Quando a resistência à mudança de paradigmas leva a condição da disciplina científica ao claro desgaste frente à competição com os paradigmas rivais de diferentes escolas ou comunidades científicas surge a crise de paradigmas. (Ibidem, pp. 90-93, *passim*).

A ciência faz-se assim cada vez mais rígida. Por outra parte, nos campos para os que o paradigma dirige a atenção do grupo, conduz a uma informação tão detalhada e a uma precisão tal em coincidência da teoria e da observação e essa precisão da coincidência têm um valor que transcende seu interesse intrínseco nem sempre muito elevado. Sem o aparelho especial que se constrói conduzem eventualmente à novidade não poderiam se obter. (...) Quanto mais preciso seja um paradigma e maior seja seu alcance, tanto mais sensível será como indicador da anomalia e, portanto, de uma ocasião para a mudança do paradigma. Na forma normal da descoberta, inclusive a resistência à mudança tem uma utilidade (...). Assegurando que não será fácil derrubar o paradigma, a resistência garante que os cientistas não serão distraídos com ligeireza e que as anomalias que conduzem à mudança do paradigma penetrarão até o fundo dos conhecimentos existentes. O fato mesmo de que, tão com frequência, uma novidade científica importante surja simultaneamente de vários laboratórios é um índice tanto da poderosa natureza tradicional da ciência normal como do completamente que esta atividade tradicional prepara o caminho para sua própria mudança. (Kuhn, 1971, pp. 110-111).

As crises de paradigmas podem ou não levar a uma revolução científica, dependendo da extensão das questões ou enigmas não resolvidos pela ciência normal, a resistência pela comunidade científica à mudança de paradigma, onde extrema com um período de anormalidade da ciência e perda de paradigma de referência, dando lugar às experiências anômalas (erosão de paradigma).

Ao enfrentar-se a anomalias ou a crise, os cientistas adotam uma atitude diferente para os paradigmas existentes e em consequência, a natureza de sua investigação muda. A proliferação de articulações em concorrência, a disposição para testá-lo todo, a expressão do descontentamento explícito, o recurso à filosofia e o debate sobre os fundamentos, são sintomas de uma transição da investigação normal à não ordinária. A noção da ciência normal depende mais de sua existência que da das revoluções. (Kuhn, 1971, p. 148).

As revoluções científicas são comparáveis às revoluções políticas, neste aspecto Kuhn faz a analogia com o processo eleitoral normal da política; os candidatos à paradigmas devem demonstrar através da aplicação dos paradigmas e experimentos particulares para argumentar suas possibilidades de realização. A decisão ou eleição sobre qual paradigma se tornará dominante da disciplina científica tem por base, segundo Kuhn, muito mais a fé que a possibilidade real da resolução de todos os problemas.

(...) As revoluções políticas iniciam-se por meio de um sentimento, cada vez maior, restrito frequentemente a uma fração da comunidade política, de que as instituições existentes têm cessado de satisfazer adequadamente os problemas propostos pelo meio ambiente que têm contribuído em parte a criar. De maneira muito similar, as revoluções científicas iniciam-se com um sentimento crescente, ... restringido a uma estreita subdivisão da comunidade científica, de que um paradigma existente tem deixado de funcionar adequadamente na exploração de um aspecto da natureza (...). Tanto no desenvolvimento político como no cientista, o sentimento de mau funcionamento que pode conduzir à crise é um requisito prévio para a revolução. Ademais, ainda que isso claramente força a metáfora, este paralelismo é não só válido para as principais mudanças de paradigmas, como os atribuíveis a Copérnico ou a Lavoisier, senão também para os associados à assimilação de um tipo novo de fenômeno, como o oxigênio ou os raios X. As revoluções científicas, (...), só precisam lhes parecer revolucionárias àqueles cujos paradigmas sejam afetados por elas. Para os observadores exteriores podem parecer (...), partes normais do processo de desenvolvimento. (Kuhn, 1971, pp. 149-150).

Nenhum paradigma resolve todos os problemas e sempre existem questões ou enigmas a responder; como as teorias candidatas à paradigmas tem justamente por base paradigmas

distintos de como se deve responder aos problemas postos pela ciência normal, a incomensurabilidade (as concepções de fundo filosóficas das ciências) entre os paradigmas faz da revolução científica um processo não cumulativo da ciência; toda mudança de paradigma, por uma revolução científica, leva à destruição do paradigma anterior, conduzindo a um novo mundo da pesquisa científica na disciplina específica. Sempre algumas técnicas continuam sendo aplicadas no novo paradigma adotado pela comunidade científica.

Através das teorias que englobam, os paradigmas são essenciais para as atividades de investigação. No entanto, são também essenciais para a ciência em outros aspectos e isto é o que nos interessa neste momento. Em particular, nossos exemplos mais recentes mostram que os paradigmas não só proporcionam aos científicos mapas senão também algumas das indicações principais para o estabelecimento de mapas. Ao aprender um paradigma, o cientista adquire ao mesmo tempo teoria, métodos e normas, quase sempre em uma mistura inseparável. Portanto, quando mudam os paradigmas, há normalmente transformações importantes dos critérios que determinam a legitimidade tanto dos problemas como das soluções propostas. Esta observação faz-nos regressar no ponto ... nossa primeira indicação explícita de por que a eleição entre paradigmas em concorrência propõe regularmente perguntas que não podem ser contestadas pelos critérios da ciência normal. Até o ponto, tão importante como incompleto, no que duas escolas científicas que se encontrem em desacordo sobre que é um problema e daí é uma solução, que inevitavelmente terão que chocar ao debater os méritos relativos de seus respectivos paradigmas. (Kuhn, 1971, p. 174).

As revoluções científicas são “invisíveis”, justo pela concepção epistemológica presente nos livros textos que formam os cientistas e conformam os instrumentos pedagógicos da formação profissional. A abordagem dos livros textos, sintetizando a ciência como processo acumulativo e de grandes personagens, distorcem a formação e o conhecimento do estudante e dos próprios cientistas em relação a histórica da ciência. Esta elaboração do livro texto na vida do estudante, é base de sua formação até o 3º ou 4º ano de mestrado, quando inicia sua própria experiência científica (Ibidem, pp. 213-214). É uma formação limitada, mais instrumental e prática na resolução dos problemas da ciência normal, a partir que ingressa em uma comunidade científica e aceita seus paradigmas.

O que difere da formação dos estudantes no campo das ciências sociais, que tem referência nos clássicos. Por suposto, não sucede nada disso: não há transplantação geográfica; fora do laboratório, a vida quotidiana continua como antes (Ibidem, pp. 217-218). No entanto, as mudanças de paradigmas fazem com que os cientistas vejam o mundo de investigação, que

lhes é próprio, de maneira diferente. Na medida em que seu único acesso para esse mundo se leva a cabo através do que veem e fazem, podemos desejar dizer que, após uma revolução, os cientistas respondem a um mundo diferente. (Ibidem, pp. 219-221, *passim*).

A cerca de uma teoria de probabilidades Kuhn afirma que ela exige que comparemos a teoria científica dada com todas as demais que possam se imaginar, para que se ajustem ao mesmo conjunto de dados observados. Outra exige a construção imaginária de todas as provas a que possa submeter à teoria científica dada. Aparentemente, parte dessa construção é necessária para o cálculo das probabilidades específicas, absolutas ou relativas, e é difícil ver como pode se conseguir uma construção semelhante. Se não pode ter nenhum sistema de linguagem ou de conceitos que seja científico ou empiricamente neutro, a construção proposta de provas e teorias alternativas deverá proceder de alguma tradição baseada em um paradigma. Com esta limitação, não teria acesso a todas as experiências ou teorias possíveis. Como resultado disso, as teorias probabilistas dissimulam a situação de verificação tanto como a iluminam. Ainda que esta situação, como insistem, depende da comparação de teorias e de muitas provas apresentadas, as teorias e observações em questão estão sempre estreitamente relacionadas com outras já existentes. A verificação é como a seleção natural: torna as mais viáveis das alternativas reais, em uma situação histórica particular. (Ibidem, p. 226).

Quanto a um método de abordar distintamente todo este conjunto de problemas tem sido desenvolvido, segundo o autor por Karl R. Popper, que nega a existência de todo procedimento de verificação. Em seu lugar, faz questão da importância da prova de falsificação da ciência, que de acordo com o resultado negativo, deve-se rejeitar uma teoria estabelecida. Deste modo, o papel atribuído à falsificação é muito parecido com o atribuído por Thomas Kuhn ao das experiências anômalas; ou seja, às experiências que, ao provocar crise, preparam o caminho para uma nova teoria. Contudo, não podem ser identificadas como formulações semelhantes, Kuhn diferencia bem as mesmas ao argumentar:

Nenhuma teoria resolve todos os problemas que em um momento dado se enfrenta, nem é frequente que as soluções já atingidas sejam perfeitas. Ao invés, é justamente o incompleto e o imperfeito do ajuste entre a teoria e os dados existentes o que, em qualquer momento, define muitos dos enigmas que caracterizam a ciência normal. Se todos e a cada um dos fracassos no ajuste servissem de base para recusar as teorias, todas as teorias deveriam ser recusadas em todo momento. Por outra parte,

se só um fracasso contundente no ajuste justifica a rejeição da teoria, então os seguidores de Popper precisarão de verdadeiro critério de "improbabilidade" ou de grau de demonstração de falsificação". Ao desenvolver um critério, é quase seguro que se enfrentarão ao mesmo tecido de dificuldades que tem obcecado aos partidários das diversas teorias de verificação probabilista. (...) A experiência anômala de Popper é importante para a ciência, devido a que produz competidores para um paradigma existente. Mas a demonstração de falsificação ainda que seguramente tem lugar, não aparece com o surgimento, ou simplesmente por causa do surgimento de uma anomalia ou de um exemplo que demonstre a falsificação. Em lugar disso, é um processo subsequente e separado que igualmente bem que poderia se chamar verificação, já que consiste no triunfo de um novo paradigma sobre o anterior. Acho que essa formulação em duas etapas tem a virtude de uma grande verosimilitude e pode capacitar-nos também para começar a explicar o papel do acordo (ou do desacordo) entre o fato e a teoria no processo de verificação. (Idem, 2002, p. 228-229).

A noção fundamental que passa nos livros texto, está ligada à ideia filosófica positivista do evolucionismo, cuja referência é platônica, ou de busca da verdade que vem de Spencer, Lamark, etc... Não é esta ideia presente na teoria da evolução de Darwin, a ideia teleológica advinda da metafísica uma meta para ciência planejada de antemão por Deus, deve ser eliminada no estudo e na história da ciência, com ela se elimina a noção de progresso e finalidade. (Ibidem, 264-265).

A diferença entre a ciência social e a ciência natural, que tem por base de comparação de progresso na ciência normal, na física, química etc, deve ser abandonada, todos os campos científicos progridem, pois sempre que mudam de paradigmas, nenhuma nova teoria vai aceitar que não represente um avanço em relação a anterior. (Ibidem, 263-267). O autor demonstra precisamente o método equivocado na história da ciência quando os livros textos traçam uma linha reta em plano inclinado para demonstrar a evolução ou progresso de uma teoria, como se observa nessa passagem:

Por que é também o progresso, aparentemente, um acompanhante universal das revoluções científicas? As revoluções concluem com uma vitória total de um dos dois campos rivais. Dirá alguma vez esse grupo que o resultado de sua vitória tem sido algo inferior ao progresso? Para isso, ao menos, o resultado da revolução deve ser o progresso e se encontram em uma magnífica posição para se assegurar de que os membros futuros de sua comunidade verão a história passada da mesma forma. Quando uma comunidade científica repudia um paradigma anterior, renuncia, ao mesmo tempo, como tema próprio para o escrutínio profissional, à maioria dos livros e artigos em que se inclui dito paradigma. A educação científica não utiliza nenhum equivalente ao museu de arte ou à biblioteca de livros clássicos e o resultado é uma distorção, às vezes muito drástica, da percepção que tem o cientista do passado de sua disciplina. Mais que quem praticam em outros campos criadores,

chega a ver esse passado como uma linha reta que conduz à situação atual da disciplina. Chega a vê-lo como progresso. Entretanto permanece dentro do campo, não lhe fica nenhuma alternativa. (Ibidem, pp. 256-257).

O problema das ciências sociais em torno de adquirir uma estabilidade está justamente no fato de ainda não ter amadurecido para adotar uma paradigma dominante, capaz de responder a maioria dos problemas postos por sua prática científica com base em várias teorias candidatas à paradigma. A sua analogia com a evolução das ciências naturais atuais sugere tão somente que ainda vive uma fase pré paradigmática. Destaca que a economia não tem os mesmos problemas em relação à sua identidade científica como a psicologia e outras ciências sociais, contudo questiona se é porque tem amadurecido um conceito de ciência ou se é devido a própria economia.

O grande problema presente no trabalho de Thomas Kuhn, é sua visão orgânica da ciência como se fora uma atividade não determinada pela forças políticas da sociedade, mesmo considerando a revolução científica em todo o modelo teórico desenhado por Marx e Lênin, inclusive a dualidade de poderes, caracterizado pela ingovernabilidade e impasse que ele mesmo assume que se resolve pela força metaforizada na demonstração técnica.

A crise revolucionária e revolução científica para Kuhn que se resolve num ato de fé no paradigma, só encontra uma vertente irracional, da incomensurabilidade entre paradigmas, porque abstrai a comunidade científica e a ciência da sociedade em geral e do desenvolvimento histórico desta, seja pelas mesmas regras antipositivistas, que afirma ser necessário retirar da concepção da teoria da evolução de Darwin (Ibidem, pp. 265-266).

### **2.2.3. Teoria Tradicional e Teoria Crítica de Horkheimer**

No ensaio *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, Horkheimer parte da seguinte pergunta: o que é a teoria de acordo com estado atual da ciência? E responde:

(...) um conjunto de proposições acerca de um campo de objetos, e estas proposições estão de tal modo relacionadas, umas as outras, que de alguma delas se pode deduzir

as restantes. Quanto menos os princípios primários em comparação aos consequentes, tanto mais perfeita... sua validade está na medida que as proposições deduzidas concordam com os eventos concretos... se aparece contradições entre a experiência e a teoria, ambas devem ser revistas (ou observou-se mal a experiência, ou algum princípio não está bem)... Em relação com os fatos a teoria é sempre uma hipótese... Deve modificar sempre que surja problema com o material... A teoria é acumulação de saber – utilizável para caracterizar os fatos de forma a mais acabável possível. (HORKHEIMER, 2003, p. 223).

Em seguida, relaciona com a metáfora entre a Ciência e a Biblioteca de Poincaré<sup>17</sup>, a terceira máxima de Descartes<sup>18</sup>, a lógica avançada de Husserl<sup>19</sup> e a epistemologia de Weyl<sup>20</sup>, para inferir do seu conceito de teoria: a) a função de aparelho conceitual para determinar a natureza de todos os objetos possíveis, suprimir diferenças entre os campos científicos e simplificar manuseio da técnica para ser usada a qualquer momento; b) as tendências à acumulação do saber fático”, a “dedução matemática ser aplicada a todas as ciências” e a “formulação teórica se converter em um sistema de símbolos puramente matemático”; e c) que “é a posição do filósofo lógico” que faz suas proposições mais gerais, serem consideradas “juízos empíricos” (Stuart Mill), “intelecções evidentes” (correntes racionalistas e fenomenológicas) ou ainda juízos arbitrários (axiomática moderna). (Idem, p. 225).

Após esta definição conceitual, Horkheimer denomina-o conceito de Teoria Tradicional e sustenta, comparando-o com o modelo teórico das ciências sociais, que estas se “esforçam para imitar o 'exitoso' modelo das ciências naturais”. A partir destas premissas gerais analisa a antinomia teoria e prática nas ciências sociais, identifica a divisão entre teóricos e empíricos, indicando que a sua origem não é no “conceito de teoria”, mas na “concentração das escolas sociológicas”, mais nas investigações empíricas factuais, que nas de princípios teóricos. E

<sup>17</sup> Jules Henri Poincaré (Nancy, 29 de abril de 1854 — Paris, 17 de julho de 1912) foi um matemático, físico e filósofo da ciência francês. (disponível em 18/01/2010 : [http://pt.wikipedia.org/wiki/Henri\\_Poincar%C3%A9](http://pt.wikipedia.org/wiki/Henri_Poincar%C3%A9)).

<sup>18</sup> René Descartes (La Haye en Touraine, 31 de março de 1596 — Estocolmo, 11 de fevereiro de 1650), também conhecido como Renatus Cartesius (forma latinizada), foi filósofo, físico e matemático francês. A terceira máxima é: “Conduzir ordenadamente meus pensamentos, isto é, começar por objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, e pouco a pouco, gradualmente, por assim dizer, ascender até o conhecimento dos mais complexos, na qual suponho uma ordem também àqueles que não sucedem uns aos outros de modo natural”. (HORKHEIMER, *Ibidem*, p. 224).

<sup>19</sup> Edmund Gustav Albrecht Husserl (Prostějov, 8 de Abril de 1859 — Friburgo, 26 de Abril de 1938) foi um filósofo alemão, conhecido como fundador da fenomenologia. Foi professor de Horkheimer e inicialmente seu orientador.

<sup>20</sup> Hermann Klaus Hugo Weyl (Elmshorn, 9 de novembro de 1885 — Zurique, 8 de dezembro de 1955) foi um matemático e filósofo alemão.



conclui que tal processo deriva da divisão do trabalho na sociedade e nas ciências, identificando a imagem da produção científica mais próxima do processo de produção da indústria que da antiga mesa de trabalho da sociologia alemã, na formulação de princípios abstratos. (Ibidem, p. 225).

Diante desta nova determinação afirma que: “o fazer teórico atual não difere, no pensamento estrutural, do fazer teórico da sociologia clássica”, que a diferença está na flutuação de preço do produto desta última no mercado, por sua não aplicabilidade imediata, e que, a solução para sociologia seria fazer o caminho das ciências naturais, mas que tal feito está longe de conseguir. A grande dificuldade está, em primeiro lugar, no material fático, que difere em essência das ciências naturais, recaindo sobre este o dilema da razão pura kantiana; e em segundo lugar, as soluções propostas para a acumulação do material fático, “abreviar os processos de indução” (Durkheim), “lei de essência” (fenomenólogos), ou “teoria da possibilidade objetiva” (Weber) - todos caem na lógica da teoria tradicional, o cálculo matemático, e que isso não resolve a questão. (Ibidem, p. 228).

Colocada a problemática, Horkheimer analisa as relações de trabalho do cientista e observa que a essência da teoria para ele significa “o que é próprio à sua tarefa imediata”. Que tal fato resulta do “progresso técnico da época burguesa que é inseparável da função de cultivo da ciência” e da “fertilidade dos fatos”. E que este processo impede o especialista ver seu trabalho como “um momento de subversão constante e de desenvolvimento dos fundamentos materiais da sociedade”. O que conduz à “independentização do conceito de teoria”, como se “originasse da essência íntima do conhecimento ou de causa aistórica, tornando-se categoria coisificada, ideológica”. Portanto, “o potencial transformador das descobertas ultrapassa o fator lógico ou metodológico” e é invisível fora da “ligação com os processos sociais reais”, exigindo a reestruturação das teses vigentes e mais do que considerações lógicas das contradições nas partes das ideias dominantes, pois sempre é possível recorrer às hipóteses auxiliares e mantê-las, mas sobretudo, relações históricas concretas, independente do cientista vê-las ou não. O exemplo da teoria de Copérnico, é clássico.<sup>21</sup> (Ibidem, p. 228).

---

<sup>21</sup> A tese de Marx na Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – unidade entre intelectuais (teoria) e o proletariado (prática) - a teoria, o cérebro e o proletariado, o coração – como meio de realização da teoria. A teoria quando penetra nas massas torna-se uma força material concreta.

Nesta nova ótica do problema, a solução da mudança da teoria em geral e particular sai da esfera lógica, ou da pertinência e causa imanente, pois “não é um processo só intracientífico mas, ao mesmo tempo, um processo social”. A relação entre as “hipóteses e os fatos, não se realizam na cabeça do cientista, mas na indústria”. Assim, as escolas filosóficas positivistas e pragmáticas interessadas na interligação do trabalho teórico com a vida social, o utilitarismo, não alteram a relação do cientista com o produto do seu trabalho, nem o seu fazer prático: “a ideia filosófica não muda o fato do cientista e a sua ciência estarem sujeitos ao aparato social, convertendo seus êxitos em momento de autoconservação da constante reprodução do estabelecido.” (Ibidem, p. 230).

Horkheimer procura demonstrar que o processo social envolve o trabalho do cientista pela divisão do trabalho, sugerindo que o dualismo entre pensar e ser, entendimento e percepção, é peculiar à sua atividade teórica, como no processo de trabalho na indústria, parcializado. Observa que a noção de liberdade não passa de ilusão resultante da aparente liberdade dos sujeitos econômicos”. Argumenta que esta falsa consciência vem do cientista burguês no liberalismo, expressa na filosofia que chegou ao século XX, como o caso do neokantismo do Grupo Marburgo<sup>22</sup>. Assim, sustenta a proposição que a atividade do cientista é “um momento não independente dentro da atividade histórica do homem”; que a razão na sociedade futura deve, efetivamente, determinar os acontecimentos, relegando a hipostasia do logos à utopia; portanto, “o autoconhecimento do homem” no presente “não consiste na ciência matemática da natureza, que aparece como logos eterno, mas na teoria crítica da sociedade estabelecida”; logo, “o modo de consideração que parcela atividades e ramos de atividade, conteúdo e objetos, é limitado; por conseguinte, “é preciso ultrapassar a concepção que a unilateralidade, que sobrevém dos processos intelectuais parciais isolados da práxis social, deve ser suprimida e superada”. (Ibidem, pp. 231-232).

Em termos práticos, partindo da própria ideia que o cientista tem da teoria, tal como ela se apresenta em seu trabalho – relação entre fatos e ordenamento conceitual – “oferece um importante ponto de partida”. Também o fato da teoria do conhecimento dominante admitir

<sup>22</sup> “traços isolados da atividade teórica do cientista são transformados em categorias universais”, em momentos do espírito universal e, de certo modo, do “*logos eterno*”, ou mais ainda, traços decisivos da vida social são reduzidos a atividade teórica do cientista. “O poder do conhecimento” é chamado “poder originário”; por produzir se entende a “soberania criadora do pensamento”.

que o problema da relação teoria e prática está na falta de interconexão entre os distintos campos científicos, ao ponto dos “objetos que constituem um problema para uma ciência, em outra serem aceitos como simples fato – isto coloca em primeiro plano como solução metodológica a interconexão entre as investigações, a multidisciplinaridade”.<sup>23</sup> (Ibid, p. 233).

Horkheimer a partir destas determinações passa a fundamentação da teoria crítica. Inicia pela definição do seu objeto de investigação sustentando que “as ciências sociais aceitam a natureza humana e extra-humana em seu conjunto, como 'algo dado' e se interessam por edificar as relações entre o homem e a Natureza e os homens entre si”. A ciência natural isola seu objeto da intervenção do social na sua investigação, uma dificuldade ao método multidisciplinar, que exige a superação através do “aprofundamento do conceito de teoria sob nova base, fora da relatividade da relação entre o pensamento teórico e os fatos, imanente da ciência burguesa”. Portanto, mediante uma nova consideração que abranja tanto o cientista, quanto o indivíduo cognoscente em geral. (Ibidem, p. 233).

Destaca o proletariado como categoria distinta do indivíduo cognoscente em geral. Parte da ideia que o mundo perceptível, em seu conjunto na concepção tradicional, que está em relação recíproca com ele, representa uma sumula de falsidade: “o mundo existe e deve ser aceito.”. O “pensamento ordenador do indivíduo pertence ao conjunto de relações sociais”, e “tende a adaptar-se de maneira a que responda o melhor possível às necessidades”. Porém, há uma diferença entre o indivíduo e a sociedade: “o mesmo mundo que, para o indivíduo é algo em si presente deve aceitar e considerar, é também produto da práxis social geral”. Assim, a relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento deve considerar que “o percebido em torno de nós leva o selo da transformação”; o modo como é visto e ouvido é inseparável do processo da vida social desenvolvida ao longo de milênios, e o que chega pelos sentidos está pré-formatado socialmente de dois modos: a) pelo caráter histórico do objeto percebido, e b) pelo caráter histórico do órgão receptor. Ambos, objeto percebido e órgão receptor, não estão constituídos só naturalmente, mas também pela atividade humana. “Na percepção o indivíduo experimenta a si mesmo como receptor/passivo”.<sup>24</sup> (Ibidem, p. 233).

---

<sup>23</sup> lei da dialética da interconexão de todas as partes com a totalidade.

<sup>24</sup> Recorre mais uma vez a análise de Marx no Capital, da relação entre o tralhador e sua ferramenta.

Deste modo Horkheimer chega à dualidade kantiana da “passividade e atividade”, que na teoria do conhecimento significa “sensibilidade e entendimento” e que para a sociedade e o indivíduo são coisas distintas. “Aonde este se sente passivo e dependente, aquela é ativa – “por mais que se componha de indivíduos é um sujeito ativo, se bem inconsciente e impropriamente”. A diferença entre a “existência do homem e da sociedade expressa a cisão própria, até agora, das formas históricas da vida social”. A existência da sociedade repousa na “expressão direta, ou na cega resultante das forças antagônicas”, porém em “nenhum caso é fruto da espontaneidade consciente dos indivíduos livres”. Daí que o significado dos “conceitos de atividade e passividade mudem segundo se aplique ao indivíduo ou à sociedade. (Ibidem, p. 234).

Em torno da objetividade nas ciências, afirma que “a produção humana contém sempre algo de sistemático”. A pureza do processo fático no método experimental se associa à condicionamentos técnicos. Contudo, o grau fático é mediado pela práxis social como totalidade, do mesmo modo que o objeto estudado é influenciado pelo instrumento de mediação”.<sup>25</sup> Na atividade cognoscente, a fisiologia e a psicologia humana atuam reciprocamente uma sobre a outra: o aparelho sensorial e fisiológico do homem há muito tempo trabalha na mesma direção que os experimentos físicos, “as ferramentas são prolongamentos dos órgãos, bem como os órgãos são prolongamento das ferramentas”. Nas “etapas mais altas da civilização, a práxis humana consciente determina não apenas, inconscientemente, a parte subjetiva da percepção mas, em maior parte, o objeto”. Assim o juízo sobre os objetos, submetido ao sistema de entendimento, é óbvio e com notável coincidência entre membros da sociedade. Por conseguinte, a harmonia entre a “percepção e o pensamento tradicional, como entre as mônadas<sup>26</sup>, isto é, os sujeitos individuais cognoscentes, não é por “azar” metafísico: “o poder do *common sense*, está condicionado pelo fato de que o mundo objetivo sobre o qual emite juízos, procede em grande parte destes mesmos pensamentos”. (Idem, p. 235).

<sup>25</sup> Ou seja: a pureza do processo fático exige saber o grau de mediação da práxis social sobre o mesmo e como objeto estudado está, influenciado pelo instrumento de mediação. O que exige um julgamento, avaliação. A razão.

<sup>26</sup> Mônada<sup>26</sup> é uma categoria filosófica utilizada por Leibniz, da leitura da Ciência da Lógica de Hegel se deduz o significado de “alma ou substância simples”. Leibniz usa esta categoria para designar a ideia que o mundo material e espiritual tem sua unidade nesta categoria, como expressão da unidade da subjetividade geral. (HEGEL, 1993)

Na filosofia idealista de Kant a questão é posta assim: “como pode ter certeza que o entendimento possa apreender, debaixo de suas regras, esse diverso que é dado na sensibilidade, em qualquer futuro possível? “As teses de uma harmonia pré-estabelecida de um sistema de pré-formação da Razão Pura, inatas ao pensamento, iguais as regras que regem os objetos é expressamente impugnada por Kant”. Sua resposta a estas teses é que “os fenômenos sensíveis estão já formatados pelo sujeito transcendental – isto é, através de uma atividade racional – quando são captados pela percepção e julgados com consciência”, ou seja, a tese da construção do objeto empírico pelo sujeito do conhecimento. (Ibidem, p. 236).

Em defesa de Kant argumenta que na Crítica da Razão Pura “as dificuldades e obscuridades das passagens principais se devem, *quiçá*, porque concebe esta atividade como supraindividual, inconsciente, para o sujeito empírico”, na “forma idealista de uma consciência em si”, de “uma instância puramente espiritual”. “Ao final, compreendeu que por trás da discrepância entre fatos e teoria que o cientista experimenta, jaz uma profunda unidade: a subjetividade geral da qual depende o conhecer individual”. A noção de atividade social que aparece como força transcendental, “rodeada de obscuridade, é irracional e não carece de um fundo de verdade”. Insiste que “as dificuldades internas que pendem os conceitos supremos kantianos da filosofia, indicam que “tais conceitos testemunham a profundidade e a retidão do pensamento de Kant”. A dualidade dos conceitos, “reflete exatamente a forma contraditória da atividade humana na época moderna.”<sup>27</sup> E conclui que “a conservação desta dualidade, da relação entre atividade e passividade, entre apriorística e dado sensível, entre filosofia e psicologia, não é uma insuficiência subjetiva, mas relação necessária”. (Ibidem, p. 236-237).

Sobre a superação de Kant por Hegel, afirma que este “colocou em descoberto” e desenvolveu estas considerações, “mas finalmente as reconheceu no elemento de uma esfera espiritual mais elevada”. “A nebulosa do sujeito universal de Kant, que não pode caracterizar satisfatoriamente, é dissipada por Hegel no espírito absoluto como o imanentemente real (Allerrealste)”<sup>28</sup>. “O universal” - segundo ele - “se concretiza” e “a razão já não necessita ser simplesmente crítica de si mesmo”; em Hegel “ela se torna afirmativa ainda antes que a

<sup>27</sup> Não é bem assim, isto é complacência demais com o pensamento de Kant, há algo por trás disso, vamos ver.

<sup>28</sup> ser que necessita se realizar historicamente.

realidade deva ser afirmada como racional”. Ante as contradições da existência humana, que “seguem tendo existência real”, ante a “impotência dos indivíduos frente às condições criadas por eles próprios”, a “solução aparece, de parte do filósofo, como afirmação privada, como declaração de paz com o mundo inumano.”. (Ibidem, p. 237).

A filosofia no “mundo social cindido”, cuja práxis de simplificar e eliminar contradições dos conceitos torna-os pertinentes aos grupos ou classes sociais, diferencia-os da práxis geral. Observa que o significado histórico destes já são outros: a burguesia não é a do liberalismo clássico, a teoria não é “puramente científica” e sua tendência não é “dissolvente nem agressiva”, o desenvolvimento é determinado “pelos antagonismos nacionais e internacionais de camarilhas dirigentes da economia e Estado”.<sup>29</sup> Este pensamento teórico altamente especializado, não afim com a guerra e sua indústria atuais, não desperta já tanto interesse. Mas, isto não implica que perdeu a função social positiva, pois atualizou-se e tem a “legitimidade” das conquistas técnicas da “época burguesa”. Apesar de ameaça de obsolescência é “parte da totalidade econômica” e nos “setores ociosos da atividade universitária, a formação metafísica e não metafísica de ideologias, tem importância social”, “não necessita criar valores para uma empresa” para “pertencer ao sistema e contribuir com eles. (Ibidem, p. 238).

As ideias e o comportamento crítico (ativo) e acrítico (passivo). Existe um tipo de comportamento que tem por “objeto a sociedade mesma”, não se dirige apenas a “remediar inconvenientes”, para ele “isto depende mais da sociedade em seu conjunto”. Embora se origine na estrutura social, não está empenhado, “nem é sua intenção consciente e seu significado objetivo, que algo funcione melhor nessa estrutura”. Via de regra, aceita o estabelecido esforçando-se para efetivá-lo. Já o comportamento crítico, anteriormente abordado, não acata essas orientações que a vida social põe nas mãos de cada um. A separação, indivíduo e sociedade, que o indivíduo aceita como naturais limites prefixados a sua atividade, é relativizada na teoria crítica. Concebe o marco condicionado pela cega ação conjunta das atividades parciais, pela divisão do trabalho dada e as diferenças de classe, como uma função que, “posto que surge da criação humana, pode estar subordinada também a

<sup>29</sup> Contradição entre a teoria oficial, ligada a uma classe ou grupos versus a personalidades comuns (cientistas e pesquisadores independentes).

decisão planejada, a perseguição racional de fins”. (Ibidem, pp. 239-240).

A crítica ao comportamento crítico. O caráter cindido do todo social atual cobra uma forma de contradição consciente dos que sustentam um comportamento crítico, posto que as categorias econômicas, “trabalho”, “valor”, “produtividade” significam para eles “exatamente o que significam para o sistema, e qualquer outra explicação é vista como mal idealismo”;<sup>30</sup> É um pensamento falso porque são “categorias que dominam a vida da sociedade” e contém também a “condenação da mesma”. No entanto, “um comportamento orientado para emancipação, que tem por meta a transformação da totalidade, pode muito bem servir-se do trabalho teórico”, tal como ele é, levado a cabo dentro dos ordenamentos da realidade, “carecendo para tal do caráter pragmático que é próprio do pensamento tradicional. “Para o pensamento corrente seu papel na práxis social é considerado exterior,” e este estranhamento que na filosofia se expressa como separação entre valor e investigação, conhecimento e ação, preserva o investigador das contradições assinaladas e outorga um marco fixo à sua atividade. (Ibidem, p. 241).

A teoria crítica como disciplina especial na investigação de ideólogos e sociólogos, não está, em essência e propósito, em oposição à atividade corrente da ciência ordenadora. A estrutura do pensamento crítico, cujos propósitos ultrapassam os da práxis social dominante, não é, portanto, mais afim a estas disciplinas que as ciências naturais. Sua oposição ao conceito tradicional de teoria não surge tanto da diferença de objetos quanto do sujeito”. Na medida que estejam sobre o controle do homem, nestas circunstâncias, perdem o caráter de mera faticidade. “Como especialista, o cientista vê na realidade social e o seu próprio produto, como exterior, enquanto cidadão percebe seu interesse por ela, sem unir ambas as coisas”. O pensamento crítico está motivado a suprimir e superar essa tensão, a oposição entre a consciência e fins, espontaneidade e racionalidade, no indivíduo e nas relações do processo de trabalho fundamentais para a sociedade. (Ibidem, p. 242).

O conceito do homem no pensamento crítico se opõe a si mesmo enquanto não se reproduza essa identidade. Se o atuar conforme a razão é próprio do homem, a práxis social dada, que

---

<sup>30</sup> trata-se de uma visão dualista (não dialética)

forma a existência, é inumana e este caráter de inumanidade repercute em tudo o que se realiza na sociedade. A atividade intelectual e material do homem sempre conterà algo exterior: a natureza, como soma de fatores não dominados ainda em sua época e com os quais a sociedade está em relação. Além disso, as circunstâncias que dependem dele próprio, que não é categoria supra histórica, nem natureza no sentido assinalado - senão o signo de uma lamentável impotência cuja concepção é anti-humana e antirracional. (Ibidem, pp. 242-243).

O indivíduo no pensamento crítico burguês e na Teoria Crítica. O pensamento burguês admite o “ego”, como autônomo e princípio de individualidade, alheia aos acontecimentos, e que em sua pretensão se eleva à causa do mundo e ao mundo. Seu objeto imediato é a convicção que tem a si mesmo, como expressão problemática de uma comunidade já existente, a ideologia da raça. O “nós” retórico é levado a sério, crê na fala como generalidade. Na sociedade atual este pensamento em questões sociais é harmonista e ilusionista. O pensamento crítico e sua teoria se opõem a ambas atitudes. “A Teoria Crítica tem conscientemente por sujeito, o indivíduo determinado, em suas relações reais com outros indivíduos e grupos, e em sua relação crítica, com uma determinada classe e, por último, em sua ligação, mediada, com a totalidade social e a natureza.”(Ibidem, p. 243).

A diferença da teoria tradicional e a teoria crítica em relação a experiência humana é “o ponto de vista da análise histórica com fins da atividade humana”, “a ideia de uma organização social racional de acordo com a generalidade, imanentes ao trabalho humano”, independente “dos indivíduos conhecerem sua verdadeira forma”. “Experimentar e perceber estas tendências responde a um interesse especial”. Para “Marx e Engels este interesse é o proletariado”, que por sua situação na sociedade moderna, “experimenta a relação entre um trabalho que põe nas mãos dos homens, em luta com a natureza, meios cada vez mais poderosos, e a contínua renovação da ordem social caduca”. O desemprego, as crises, a militarização, os governos fundados no terror, o estado geral das massas, “não se baseiam no precário do potencial técnico, mas nas condições que se leva a cabo a produção”, já inadequadas. “O emprego dos meios físicos e espirituais estão nas mãos de interesses particulares opostos uns aos outros”. A produção não se orienta para a comunidade e indivíduos, mas primeiro às exigências de poder do indivíduo e depois, se necessário, à



comunidade. Esta noção se fundamenta no princípio de propriedade. (Ibidem, p. 245).

As classes sociais e a verdade. Porém, “nesta sociedade a situação do proletariado não constitui uma garantia de conhecimento verdadeiro”, porque por mais que experimente todos os absurdos, o contínuo aumento da miséria e injustiça, “a diferença da sua estrutura social”, “também estimulada pelos setores dominantes” e a “oposição entre interesses pessoais e de classe”, que “só nos momentos excepcionais rompe, impedem que esta consciência imediata se imponha de modo imediato”. Para o proletariado “o mundo tem uma superfície, uma aparência distinta”. Portanto:

uma posição que não for capaz de enfrentar ao próprio proletariado em nome dos seus verdadeiros interesses e, portanto, os verdadeiros interesses da sociedade em seu conjunto, e, pelo contrário, extrai seus alinhamentos dos seus pensamentos e sentimentos da massa. Cairá ela mesma em uma dependência escravizadora a respeito do estabelecido. (Ibidem, p. 245)

Em torno da relação entre o intelectual e o proletariado, Horkheimer define que o intelectual que se “limita a proclamar a virtude da força criadora do proletariado”, adapta-se a ele ou glorifica-o, “transparece a renúncia ao esforço teórico e a recusa do enfrentamento com as massas, tornando-as mais cegas e frágeis”. O pensamento do intelectual “forma parte do desenvolvimento das massas”. A submissão psicológica a elas produz o sentimento gratificador de estar ligado a “um poder imenso”, mas quando o “otimismo é desmentido pelo fracasso, vem a desilusão, cai no niilismo e pessimismo social extremo”, não está preparado para nadar contra a corrente. Horkheimer afirma que a função do intelectual consiste “na essência formatar os sentimentos e ideias de uma classe” e que isto, aparentemente, não oferece diferença estrutural com a ciência especializada”, mas, na verdade, “ser e consciência é diferente nas diversas classes da sociedade” e exemplifica com as ideias com que a burguesia explica seu próprio sistema, revelam sua contradição interna”, mas “não proporciona a verdade sobre esta classe”, o mesmo é válido para o proletariado. A teoria que adota a posição do proletariado, não passa de “teoria tradicional” com uma proposição peculiar dos problemas e não o “aspecto intelectual do processo histórico da emancipação do proletariado”. O mesmo se aplica ao se “limitar a registrar ou publicar não as ideias do

proletariado em geral, mas de uma fração mais avançada deste”. (Ibidem, p. 246).

A verdadeira tarefa da teoria crítica seria organizar um aparato conceitual ajustado, o mais possível dos fatos. O intelectual cuja atividade constitui uma unidade com a classe dominada, tal que sua exposição apareça, “como expressão da situação histórica concreta”, estimulante, transformadora, então se faz patente sua função”. A confrontação crítica com os outros setores da classe social é “um processo de ação recíproca na qual se desenvolvem a consciência e as forças libertadoras, propulsoras, disciplinares e agressivas”. O vigor destes processos está “na constante tensão entre o teórico e a classe”. A unidade das forças de libertação – no sentido de Hegel – está na “diferença de que só existe como conflito, que ameaça constantemente aos sujeitos compreendidos nele”. Isto é evidente na pessoa do teórico: “a crítica agressiva, não só aos apologistas do estabelecido, mas igualmente às tendências discrepantes dentro de suas próprias fileiras”. (Ibidem, p. 247).

As relações entre a teoria crítica e a tradicional, considera que a parte tradicional da teoria, captada pela própria lógica formal, o processo de produção sob a divisão do trabalho atual, é útil em relação com a natureza da sociedade futura. Contudo, não se apoia nela para cumprir suas tarefas. Seu ofício é a luta e seu pensamento é parte desta, e cabe elementos teóricos habituais distintos: prognósticos, juízos científicos, sob a mesma lógica. Porém, questiona o que a teoria tradicional admite na sociedade, tendo em vista a miséria presente, embora “a miséria por si mesma não ofereça uma imagem de sua supressão”. O “pensar crítico não trabalha para a realidade já existente”, apenas revela “seu segredo” e “tendência geral”, seu “que fazer intelectual, não têm sanção do sentido comum ou consagração social”; as teorias que se confirmam ou são rejeitadas terminam, e elaboradas fora da sua aplicação, como a física teórica, seu consumo é virtuosista, compensando pelo que a sociedade deixa fluir do seu sentido de humanidade. (Ibidem, pp. 248-249).

O futuro do pensamento crítico não tem exemplos semelhantes, apenas a ideia de uma sociedade futura, a “comunidade de homens livres”, com base nos meios técnicos atuais e por um “conteúdo ao qual é preciso ser fiel através de todas as mudanças”. Como eliminar o desmembramento e a irracionalidade, esta é uma ideia que se reproduz constantemente. Mas,

as tendências que apontam para a sociedade racional, não brotam fora do pensar crítico, pois, “o sujeito que as quer aplicar é o mesmo que as concebe”. As contradições entre pensar e ser, entendimento e sentir, necessidade e satisfação, que na caótica economia burguesa aparece como azar, “dará lugar à relação entre o propósito racional e realização”. “A luta pelo futuro é o reflexo imperfeito desta relação, como vontade orientada para a configuração da sociedade, já consciente dentro da teoria e da práxis que deve conduzir a isto”.<sup>31</sup> A organização de combatentes aparece, além de todas as disciplinas que necessitam impor, como algo de liberdade e espontaneidade do futuro e “onde a unidade de disciplina e espontaneidade cessa, o movimento passa à assunto da burocracia”.<sup>32</sup> (Ibidem, p. 249).

A vigência no presente do futuro desejado não é uma certeza. “O sistema conceitual do entendimento ordenador” é a consciência geral e seus portadores podem recorrer a ele. Os interesses do pensar crítico são gerais, mas não são reconhecidos. Os conceitos sob sua influência, “as categorias marxistas de classe, exploração, mais-valia, lucro, pauperização, crise”, são momentos de uma totalidade conceitual cujo “sentido não está na reprodução da sociedade atual, mas na transformação para uma sociedade mais justa”. Para o modo de pensar e julgar dominante ela aparece como subjetiva e especulativa, parcial e inútil. Ao se opor aos hábitos dominantes e seus negócios na ordem corroída e parcializada; impressiona por ser imparcial e injusta. (Ibidem, p. 250).

A teoria crítica “não pode exibir um rendimento material”, não se realiza paulatinamente. O número de partidos e governos, sob sua influencia, não contam, são “alternativas da luta por uma etapa superior da convivência humana, não é o ponto de partida teórico”. O reformismo está longe do ideal, pois de imediato requer que a luta se agudize, apesar das melhorias atuarem sobre ela. O reformismo desvirtua a realidade em “oposição a associação de homens livres”. Esta noção na teoria crítica difere da utopia abstrata, porque aduz a prova do estado atual das forças humanas de produção. As tendências que podem conduzir a ela, transições e etapas, são desejáveis. A ideia da sociedade futura se iguala a da fantasia: resiste a tudo, não se confunde com o arbítrio e o suspeito. Ao teórico cabe manter esta tenacidade, apesar das

---

<sup>31</sup> Quer dizer a vontade orientada na teoria e na práxis, conscientemente faz da luta um reflexo imperfeito da relação, propósito racional e realização.

<sup>32</sup> Um pensamento anti-organização.

contradições e pechas que sofra até depois da morte, “o significado histórico de sua atividade não é seu, antes depende que os homens falem e atuem, o que é própria da figura histórica não determinada”. (Ibidem. pp. 250-251).

Horkheimer fala da prática de pensar do homem, da falha que conduz à dor, da intuição que desenvolve quando a sobrevivência individual está em jogo e que a teoria crítica incorpora este saber, pois, na transição deve ser desenvolvido. A análise comparativa, no pensamento construtivo, implica importância maior à teoria que ao empírico, porque é muito bem condicionado historicamente. Daí, especialistas terem grande rendimento em sua área, ao passo que em relação aos problemas gerais são limitados e incapazes. Nas transições quem está na oposição e pensa demais é tido como perigoso. O teórico que tem por atividade avaliar um desenvolvimento na sociedade sem injustiça, pode encontrar-se em oposição às opiniões que predominam entre o proletariado. Sem conflito não se requer teoria, seus benefícios seriam espontâneos, e este fato, coloca o problema da inteligência e a sociedade. (Ibidem. p. 252)

Este conflito envolve o intelectual na transição, não é pela origem de classe, Engels era um *businessman*; o sociólogo especializado toma seu conceito de classe, não da crítica da economia, mas de suas próprias observações; portanto, não é nem na fonte de seu sustento, nem no conteúdo fático, o que decide acerca da sua pertinência social, mas o elemento formal da educação.<sup>33</sup> A visão de conjunto mais ampla – não digamos de magnatas da indústria, mas de professores universitários ou funcionários medianos, médicos – deve ser constitutiva da *intelligentsia*, o que quer dizer uma especial classe social ou, inclusive, supra-social.<sup>34</sup> Se a missão do teórico é reduzir a discrepância entre sua compreensão da humanidade oprimida para qual pensa naquele conceito sociológico de voar por cima das classes (Weber) chega-se ao traço fundamental da *intelligentsia*, uma espécie de privilégios da qual ela se orgulha (a teoria do conhecimento de Karl Mannheim, acerca da situação específica do modo de pensar a inteligência na época burguesa). (Ibidem. p. 253).

---

<sup>33</sup> Quer dizer ignorância versus inteligência.

<sup>34</sup> E a mesma que ele qualifica de burocracia.

A neutralidade desta categoria corresponde ao autoconhecimento abstrato do cientista. “O modo de saber compendiado é consumido pela burguesia, Marx e Mises, Lenin e Liefman, Jaures e Jevons são classificados numa sociologia única”<sup>35</sup>. Nas lutas sociais os “diagnósticos sociológicos” constituem uma divisão de trabalho. A teoria crítica se opõe ao conceito formalista e a dita teoria da *intelligentsia*. Para ela só existe uma verdade, e os predicados positivos não podem atribuir-se no mesmo sentido a qualquer outra teoria da práxis. Não há neutralidade na atividade histórica, nem na teoria sobre ela. O intelectual não pode reivindicar o papel de ser o único capaz de teorizar. A vanguarda necessita de perspicácia política e não de informação acadêmica. Na conjuntura de derrota na Europa e reorganização das forças é necessário o matiz das posições, a concepção extrapartidária de “*intelligentsia*” encobre as questões decisivas. O espírito liberal pode reconhecê-la, mas necessita da prova da luta real. “A teoria crítica não está nem arraigada, como a propaganda totalitária, nem tem a liberdade de flutuação da inteligência liberal”. (Ibidem, p. 254).

Hockheimer com base na diversidade das funções do pensar tradicional e do pensar crítico, expõe as diferenças essenciais na estrutura lógica destes. Sobre o pensar tradicional afirma:

Primeiro conceitos universais sobre o qual deve ser compreendido os fatos de um campo determinado, por exemplo, um processo físico na física. Entre eles se estabelecem uma hierarquia dos gêneros e das espécies, que correspondem a relações de subordinação. Os fatos são casos isolados, exemplares na materialização do gênero. As diferenças temporais não existem entre eles. A eletricidade não existe antes do campo condutor e vice-versa. O conhecimento individual pode existir temporalmente entre estas relações, mas não no campo de objetos. A física se afastou das concepções gerais que atuavam como causas ou forças ocultas sobre os fatos correntes. As determinações rígidas não aceitam a variação do objeto nem as relações com o objeto. As variações são vistas como falta de conhecimento, exemplo: a ideia do mapa que se atualiza. A lógica discursiva (a lógica do entendimento) é subentendida a relação entre teoria e objeto do conhecimento como relação invariável. O mesmo é válido para a vida. “O ser humano – agora é um menino, de modo, que segundo a lógica, adulto só pode significar que existe um núcleo fixo que permanece igual a si mesmo: este ser humano; a ele se aplica as qualidades, ser menino e ser adulto. Para o positivismo nada permanece idêntico, se não que o primeiro é menino, logo um adulto, ambos são dois complexos de fatos diferentes. Esta lógica não pode compreender que o ser humano muda e segue sendo idêntico a si mesmo. (Ibidem p. 256).

Sobre o pensar crítico:

---

<sup>35</sup> Ironiza.

A Teoria Crítica da sociedade começa com as mesmas determinações abstratas, em que se trata a época atual, caracterizando-a como economia baseada na troca. Conceitos que aparecem em Marx tal como mercadoria, valor, dinheiro, às vezes atuam como conceitos genéricos. Por exemplo, quando as relações correntes são julgadas como relações de troca e quando se fala do caráter de bens. Mas a teoria não se esgota em relacionar com a realidade os seus conceitos hipotéticos. No começo já esboça o mecanismo pelo qual a sociedade burguesa traz a supressão da sociedade feudal, do sistema gremial e da servidão. Não sucumbiu imediatamente ao princípio anárquico, conseguiu sobreviver. Mostra o efeito regulador das trocas sobre o qual repousa a economia burguesa. A concepção de troca entre a sociedade e a natureza que já entra em jogo aqui. A ideia de uma época unitária da sociedade e de sua auto conservação e outras, já surge da análise básica do transcurso histórico, a análise que está guiada pelos interesses futuros. A relação dos primeiros nexos conceituais com o mundo fático, não é essencialmente a que media o gênero e o exemplar. A relação de troca é caracterizada pela teoria, domina em consequência a dinâmica da realidade social, assim como o seu metabolismo, por exemplo, domina em grande parte a vida vegetal e animal. (Ibidem, p. 256).

Argumenta que a teoria crítica também introduz elementos específicos para alcançar a estrutura básica da realidade diferenciada. Porém esta introdução de diferenciações - pensar a presença existencial do ouro, na expansão até âmbitos pré-capitalistas da sociedade, o comércio exterior - não faz por simples dedução, como uma teoria encapsulada em si mesma, cada passo corresponde a relação homem/natureza já presentes nas ciências e na experiência histórica. Porém os modos humanos de reação se explicam em outras direções no desenvolvimento conceitual. Também a proposição de classes inferiores da sociedade são, em determinadas condições, “as que têm mais filhos, joga papel importante na diversificação da sociedade e conduz necessariamente ao exército industrial de reserva, crises”. Seu fundamento psicológico é livre para a psicologia tradicional. (Ibidem, p. 256).

A concepção de sociedade parte da ideia das trocas mercantis simples, determinadas por conceitos relativamente gerais; sobre o pressuposto do saber disponível, da administração material tomada de investigações próprias ou estranhas, mostra como a economia mercantil dentro das condições de transformação do homem e das coisas dadas – e variadas e mudanças por influência dessa economia – deve conduzir necessariamente à agudização das contradições sociais – agudizações, que no momento histórico atual, levam à guerra e revoluções sem que seus próprios princípios expostos pela economia política, como disciplina especializada, sofram transgressões. (Ibidem, p. 256).

O sentido de necessidade tem o mesmo sentido das abstrações conceituais: semelhante aos da teoria tradicional e, ao mesmo tempo, diferente desta. Nos dois tipos de teoria, o rigor das deduções gerais indica como inferir dos conceitos gerais certas relações fáticas. Se é um fenômeno elétrico, então deve necessariamente ocorrer um caso de sucesso característico deste conceito. A teoria crítica ao explicar o estado da sociedade a partir do conceito de troca simples, que contém a categoria necessidade, só que na forma hipotética geral, nela sua importância é relativa.

Os juízos categóricos das ciências especializadas<sup>36</sup> possuem caráter hipotético e os juízos de existência, quando existem, são capítulos especiais ou partes descritivas ou práticas, “a teoria crítica da sociedade é na sua totalidade um único juízo de existência”. Este juízo afirma, de modo geral, que a forma histórica básica da economia dada em que repousa a sociedade moderna encerra, em si mesma, os antagonismos externos e internos da época, os renova constantemente de forma agudizada e que, depois um período de ascenso, no desenvolvimento das forças humanas, de emancipação do indivíduo, depois de fabulosa expansão do poder do homem sobre a natureza, termina impedindo esse mesmo desenvolvimento e leva a humanidade a uma nova barbárie. (Ibidem, p. 257).

Na teoria cada passo especulativo possui pelo menos, segundo sua intenção, o mesmo rigor das deduções dentro da teoria científica especializada; porém, de outra parte, cada um desses passos “é um momento na construção daquele vasto juízo de existência”. As partes isoladas podem ser transformadas em juízos universais ou particulares hipotéticos, e utilizadas no conceito tradicional da teoria. Deste modo, surgem em algumas partes da teoria, proposições cuja relação com a realidade é difícil. A exposição de um objeto unitário, na totalidade, só em dadas condições se pode deduzir se as partes extraídas desta e isoladas correspondem a partes isoladas do objeto. Entretanto, a incapacidade das ciências especializadas tirarem proveito, no caso a economia política, do planejamento parcial de problemas, não reside somente nela mesmo, mas no papel específico que tem na realidade. (Ibidem, p. 258).

---

<sup>36</sup> Formas de Juízo: a) Categóricos – pré burguês; o homem não pode mudar nada. b) Hipotéticos e disjuntivos - burguês – em determinadas circunstâncias podem aparecer esse fato, é assim ou bem de outra. c) Juízos da teoria crítica – o homem pode mudar e as circunstâncias permitem.

Na teoria crítica e tradicional, a categoria necessidade é uma relação lógica da dedução a partir do conceito geral, neste sentido lógico não há diferença entre ambas teorias, a diferença mesmo se apresenta na relação de necessidade concreta, própria ao acontecer fático. Ela se expressa pela relação sujeito/objeto, que na teoria tradicional, como na biologia, é tratado de forma separada um do outro; um enunciado biológico que um organismo vivo, dada tais características perecerá, implica dizer que, entre o enunciado e o fato não haverá intervenção humana que altere o resultado, logo a relação necessária causa e consequência é decisiva. Já na teoria crítica, a sociedade é julgada como um indivíduo sobre a base de teorias científicas especializadas, como na biologia ou medicina, mas, entre o enunciado e o fato, tem que considerar a intervenção humana que pode alterar o resultado, a necessidade do sujeito ligado ao objeto, implica um outro sentido concreto para o conceito de necessidade. (Ibidem, p. 258).

No primeiro caso, a necessidade volta-se contra o sujeito do conhecimento, como uma força da natureza, que não controla, impelindo-o a se reunificar ou se ligar ao objeto do conhecimento. Na relação em que o sujeito encontra-se ligado com o objeto do conhecimento, a necessidade atua como vontade de realização consciente da teoria. A necessidade na relação sujeito/objeto, em que o sujeito está ligado ao objeto, torna-se racionalmente dominada pela razão ou captada por ela, se impondo como necessidade determinante na conduta do homem, vem pela ação e se impõe como vontade no sujeito cognoscente. A necessidade se apresenta como interesse próprio e parte do conceito de economia. O proletariado e seu protesto não estão ausentes do objeto empírico da economia. A aplicação deste conceito na teoria crítica implica ação prática e vontade no sujeito cognoscente, a insuficiente compreensão do conceito de necessidade leva à abstrações e simplificações insuficientes, que não levam a nada. (Ibidem, p. 260).

A necessidade, mesmo na teoria crítica, implica uma categoria crítica; uma certa liberdade, não no sentido tradicional da liberdade individualista, como em Fichte, que a hipostasia conservando o dualismo cartesiano do pensar e ser. A liberdade do cientista está restrita e determinada pela estrutura teórica e se ele é consequente com o pensamento, é limitado pelas travas que implica o procedimento científico, o sujeito revolucionário tem que ultrapassar a realidade imposta no pensamento e na ação para fazer a nova sociedade. O cientista



consequente não tem autonomia, sua noção de realidade é limitada por sua teoria, ou às estatísticas onde os indivíduos não tem importância. É um ser racional impotente e isolado, reconhecer esse fato é um passo grande para a sua superação. A burguesia só reconhece isto na forma metafísica e aistórica. O caráter imutável da forma da sociedade como crença domina o presente, implica passividade diante dos fatos, não pode determiná-los. Conhece a necessidade, apenas pode prevêê-las com verossimilitude. A sociologia que impõe limitações ao pensamento sobre o objeto como fato, o faz com base na complexidade deste, não por consciência real da necessidade. (Ibidem, p. 261).

A atividade transformadora da teoria crítica e seu modo de pensar, sem as categorias neutras, provoca a hostilidade do governo. Na maioria dos submetidos, desperta o temor de perder sua custosa adaptação ao estabelecido; os beneficiários do sistema, veem qualquer trabalho teórico ou independente como suspeito e até mesmo a teoria tradicional, que tem a teoria crítica como oposta à positividade, sofre a repressão. A condição de teoria mais avançada, seu potencial de aglutinação, já é visível, e obriga o poder a recorrer cada vez mais ao aparelho real de dominação. O positivismo implica afirmação do existente, mas nem tudo no positivismo é contra o progresso, embora ainda hoje a consigna “ater-se aos fatos e abandonar-se as ilusões”, esconda a luta e protesto contra o pacto entre opressão e metafísica. Durante o iluminismo, a ciência representava progresso em relações às travas feudais, mas a burguesia já existia economicamente, a questão era apenas “deixar fazer”. Hoje, para transformar a sociedade atual em outra futura, a humanidade necessita primeiro se constituir como sujeito consciente e determinar de maneira ativa suas próprias formas de vida. As condições culturais já existem, falta a economia. A repressão à teoria crítica impede sua ação transformadora, e até sua utilização pelas teorias tradicionais. (Ibidem, p. 262).

As teorias isoladas que buscam deduzir a sociedade atual a partir da mercantil, não passam de aplicações de um mecanismo de dedução em termos temporais, a partir de esquemas da economia mercantil simples. Se equivocam, pois é do desenvolvimento das formas superiores que se explicam as formas inferiores. A essencial conexão da teoria com o tempo não reside na correspondência de partes isoladas da construção com o trâmite da história - princípio no qual a Fenomenologia do Espírito e a Lógica, de Hegel, assim como *O Capital*, de Marx,

como expositores do método – mas na constante transformação do Juízo de existência teórica, acerca da sociedade, juízo condicionado com sua relação consciente com a prática histórica. Isto nada tem a ver com o outro princípio que erige “questionar radicalmente e na forma constante qualquer conteúdo teórico determinado a fim de voltar sempre ao princípio mediante o qual a metafísica moderna e a filosofia da religião combateram toda construção teórica consequente”. A teoria crítica não tem hoje este conteúdo e amanhã este outro. Suas transformações não condicionam nenhum vazio para posições totalmente novas, enquanto a época não mude. A rigidez da teoria consiste em que, apesar das mudanças, a sociedade, enquanto sua estrutura básica, as relações de classe em sua forma mais simples e, com isto, também a ideia de sua supressão permanece idêntica (Ibidem, p. 263).

A teoria crítica como totalidade não muda enquanto não se transformar a totalidade da sociedade. A história modifica suas categorias em momentos isolados desta, como por exemplo o conceito de classe social. Este conceito nasce marcado pela relação com a propriedade, constituindo as categorias proprietário e não proprietário. Esta definição estava coerente com o caráter da burguesia no liberalismo, pela livre-concorrência. No entanto, o desenvolvimento técnico e a acumulação e centralização de capital transformou o caráter da empresa capitalista, surgiram os monopólios dando lugar aos grandes magnatas proprietários de grandes corporações que controlavam direta ou indiretamente estas empresas, mas na época atual a empresa sofreu uma grande alteração, os grandes monopólios se transformaram em trustes e carteis, que controlam outras tantas empresas, o proprietário já não tem o título de propriedade da maior parte destas empresas, a direção da mesma é controlada por uma camarilha de burocratas da indústria, dando lugar à figura do empresário. A autonomia desta nova classe social emergente é total, em relação aos proprietários, reduzindo-os à condições sociais insignificantes em relação ao passado, com isto, a classe burguesa tradicional está mudando. (Ibidem, pp. 264-265).

Com seu desaparecimento, também tende a desaparecer na cultura o conceito de independência que surgiu no liberalismo, próprio do individualismo e da noção de liberdade que estava ligada ao papel social da propriedade dentro da economia e da sociedade. Também aspectos da cultura moral, “do empenho da palavra”, da “integridade moral”, “da

independência de pensamento”. No “capitalismo monopolista não há um só pensamento do indivíduo que seja próprio, autônomo”. Surgem crenças de massas, nas quais não se acredita muito, mas servem aos interesses atomizados desta camarilha. Bem como verdades banais que relegam a importância cada vez menor ao proprietário individual, que desdenham do seu desempenho e eficácia, questionam sua origem. Embora a própria burguesia tenha dado mostras de que toda sua ideia de “independência, autonomia e liberdade, moral”, estava ligada à economia e na primeira ameaça a ela, rompeu com toda esta ideologia, como demonstrou a história. (Ibidem, p. 266).

O conceito de independência da cultura, com o desaparecimento do indivíduo típico, o torna mais próximo do materialismo vulgar, ou seja, pode ser diretamente inferido da economia. Sua explicação ficou mais simples, mas ao mesmo tempo, mais complexa. Simples, porque a economia determina mais direta e conscientemente os homens, e também porque a força de resistência e a substancialidade da luta são mais apreendidas em seu desaparecimento; por outro lado, mais complexa, porque o ritmo acelerado da produção rebaixa o homem à condição de meio, produzindo constantemente novas figuras e destinos e ainda os setores mais avançados da sociedade caem em desânimo e prisioneiros do desconcerto geral. Também a verdade, com toda sua consistência está unida à constelação da realidade. Quando na França do século XVIII, acontece a transformação da sociedade feudal, a burguesia já estava desenvolvida, “mas no capitalismo tardio e a impotência dos trabalhadores frente ao aparelho repressivo dos estados autoritários a verdade se refugiou em pequenos grupos dignos de admiração, que são dizimados e sem tempo para aprofundar a teoria”, abrindo espaço para charlatões e o estágio intelectual das massas involuem rapidamente. (Ibidem, pp. 266-267).

A economia continua sua subversão da estrutura social e afeta os conceitos da teoria, inclusive na cultura, impondo nova concepção que influencia o desenvolvimento social e, assim, a estrutura da teoria, o que corresponde à sua própria índole doutrinária. Estas partes que influenciam o conceito de teoria não alteram seu conteúdo, apenas o atualizam diante da mudança do próprio objeto de investigação. As mudanças nas partes ou categorias isoladas apenas indicam que existe um objeto que se transforma historicamente, porém, a teoria como totalidade permanece. Também não mudam as suas partes porque constroem a imagem do

desenvolvimento da totalidade e o juízo implícito da história. Contudo, o conceito de classe e de propriedade não muda na teoria, pois, tem seus significados ligados com a totalidade da mesma, em termos teóricos, é com base nelas que se pode entender as mudanças nas categorias históricas. Constitui uma estrutura fixa que não muda, e sua relação com o tempo nos auxilia a compreender as mudanças, evitando que uma parte da teoria a desqualifique. Naturalmente, tais categorias não podem servir à sociologia tradicional, seria temerário, é complexo transformar a teoria crítica em sociologia. (Ibidem, pp. 267-268).

A relação entre pensamento e tempo possui uma dificuldade especial, porque é impossível falar em sentido próprio de mudanças de uma teoria correta. O sujeito só existe no momento histórico. Aceitar um sujeito absoluto, supra-histórico, ou a troca dos sujeitos, sua transferência de momento histórico é “incompatível com a teoria crítica”, bem como a “crença idealista de que ela representaria algo que transcenda aos homens e que possui algo como um crescimento”. Os “documentos têm uma história, mas a teoria não sofre vicissitudes”. É próprio da teoria adequar-se às novas situações sem mudar seu conteúdo essencial, é a forma que existe hoje e determina a práxis. Os homens que a pensam, a concebem como um todo e atuam de acordo com isso. O crescimento de uma verdade independente dos sujeitos, a confiança no progresso das ciências, só pode se relacionar, em sua limitada validade, com a função do saber que continuará em uma sociedade futura, o domínio da natureza. A duração e transformação desse saber, o desenvolvimento da produção e reprodução econômica nas formas conhecidas, equivale de fato aqui, no verdadeiro sentido, à intercambiabilidade dos sujeitos. A cisão da sociedade em classes não impede a identificação dos sujeitos humanos. (Ibidem, p. 268).

O saber é algo que uma geração transmite às outras; e estas, na medida em que devem viver, precisam dele. Também neste aspecto pode estar tranquilo o cientista tradicional. A construção da sociedade à imagem de uma transformação radical, que ainda não é real carece, pelo contrário, da vantagem de ser comum a muitos sujeitos. O anseio de um estado de coisas sem exploração nem opressão, no qual exista um sujeito abarcador, a humanidade autoconsciente, e possa-se falar de uma formação unitária de teorias, de um pensar que transcenda aos sujeitos, esse anseio não é ainda sua realização. Transmitir a teoria crítica da

maneira mais estrita possível é condição de seu sucesso histórico, mas desde que por meio do interesse na transformação, ante a injustiça reinante, se reproduza necessariamente, formada e orientado pela teoria, e que, ao mesmo tempo, repercuta de novo nela. O círculo dos portadores desta tradição não se delimita e renova mediante uma legalidade orgânica ou sociológica. (Ibidem, p. 269).

Não se constitui e sustenta por herança biológica nem testamentária, mas por meio do conhecimento vinculante, e este somente garante sua comunidade presente, não sua comunidade futura. Provista de todos os critérios lógicos, ela carece, não obstante, até o fim do período, da confirmação que proporciona a vitória. Até então dura também a luta por sua compreensão e aplicação corretas. A versão que conta com o aparelho da propaganda e com a maioria, não é também, por isso, a melhor. Antes da viragem geral da história, a verdade pode refugiar-se em unidades numericamente reduzidas. A história mostra que aqueles grupos proscritos, mas imperturbáveis, mal considerados ainda pelos setores oposicionistas da sociedade no momento decisivo podem, em virtude de sua visão mais profunda, chegar à cabeça do movimento. (Ibidem, p. 270).

Em nossos dias, já que o poder do sistema estabelecido marcha para o abandono de toda cultura e para a mais obscura barbárie, o círculo da verdadeira solidariedade acha-se, portanto, fartamente restrito. Por certo que os inimigos, os senhores deste período de decadência, carecem de lealdade e solidariedade. Tais conceitos constituem momentos da teoria e a práxis corretas. Separados desta, transformam seu significado como todas as partes de uma conexão vivente. Sem dúvida, em um bando de meliantes podem-se desenvolver os traços positivos de uma comunidade humana, mas esta possibilidade é sempre testemunha de uma carência na sociedade maior, dentro da qual existe esse bando. Em uma sociedade injusta, os criminosos não têm que ser necessariamente inferiores também como seres humanos; em uma sociedade inteiramente justa, sim, seriam ao mesmo tempo, inumanos. Os julgamentos isolados sobre o humano só adquirem verdadeiro sentido em sua relação com o todo. (Ibidem, p. 270).

Não existem critérios gerais para a teoria crítica como totalidade, pois eles se baseiam sempre na repetição de acontecimentos, e, portanto, em uma totalidade que se reproduz a si mesma.

Por isso também não existe uma classe social cujo consenso possamos nos a ter. Nas circunstâncias atuais, a consciência de qualquer classe social pode voltar-se ideologicamente limitada e corrupta, ainda que por sua situação ela esteja orientada para a verdade. A teoria crítica, apesar de todo seu profundo entendimento dos passos isolados e a coincidência de seus elementos com as teorias tradicionais mais progressistas, não possui outra instância específica que o interesse, inato nela, pela supressão da injustiça social. Esta formulação negativa constitui, levada à expressão abstrata, o conteúdo materialista do conceito idealista de razão. Em um período histórico como o atual a verdadeira teoria não é tanto afirmativa quanto crítica, do mesmo modo como também não é a ação adequada a ela pode ser “produtiva”. O futuro da humanidade depende hoje do comportamento crítico que, claro está, traz em si elementos das teorias tradicionais e desta cultura decadente. (Ibidem, p. 270).

Uma ciência que, em uma independência imaginária, vê a formação da práxis à qual serve e é inerente, como algo que está para além dela, e que se satisfaz com a separação do pensar e o atuar, já renunciou à humanidade. Determinar o que ela mesma pode render, para que pode servir, e isto não em suas partes isoladas mas em sua totalidade, eis a característica principal da atividade do pensar. Sua própria condição a remete, portanto, à transformação histórica, à realização de um estado de justiça entre os homens. Sob o grito do “espírito social” e da “comunidade nacional”, se acrescenta a cada dia a oposição entre indivíduo e sociedade. A autodeterminação da ciência torna-se cada vez mais abstrata. O conformismo do pensamento, o aferrar-se ao princípio de que esta é uma atividade fixa, um reino fechado em si mesmo dentro da totalidade social, renuncia à essência mesma do pensar. (Ibidem, p. 271).

### **2.2.3. Notas à Epistemologia em Bachelard, Canguilhem e Foucault**

Na interpretação de Machado, a filosofia da ciência possui uma “dimensão histórica” – segundo a tese da epistemologia francesa. Nestes termos “é uma reflexão sobre a produção do conhecimento científico” e seu “objeto é avaliar a ciência do ponto de vista da cientificidade”. (MACHADO, 1992, p. 9).

O autor argumenta que a história é o instrumento privilegiado de análise, mas nem toda

historia das ciências é filosofia ou a reflete filosoficamente. “Quando os filósofos do conceito tematizam a ciência” – Bachelard, Cavaillès, Koyré ou, Canguilhem – em “sua historicidade fazem mais que descrever invenções, tradições e autores”. Para a epistemologia, a história das ciências só realiza seu objetivo – historicizar as ciências – situando-se na respectiva filosófica. Distinguindo-se tanto da história quanto das ciências. (Idem).

A epistemologia desenvolve esta distinção por causa da relação entre reflexão filosófica e análise histórica das ciências: a ciência coloca uma questão fundamental para filosofia: a questão da racionalidade. Para a epistemologia a “ciência é um sucesso normativo” e o “lugar próprio do conhecimento da verdade”, portanto, “instauradora da racionalidade”. Se a razão tem uma história, só a história da ciências pode demonstrá-la, através da crítica da história das ciências. “Sua dimensão filosófica é crítica, ou sua crítica histórica é dimensão filosófica”. (Ibidem, pp. 9-10).

Não é uma crítica das ciências, mas uma crítica do negativo da razão – objetivo: analisa a superação de obstáculos, o desaparecimento dos preconceitos, o abandono dos mitos, o que torna possível o progressivo acesso à racionalidade, ela é um instrumento filosófico de clarificação do conhecimento que tem como norma a própria racionalidade científica e em seu mais alto grau de elaboração. A epistemologia é, portanto, uma filosofia que tematiza a questão da racionalidade através da ciência, por ela considerada como atividade racionalista por excelência. (Ibidem).

Michel Foucault rompe com relação à história das ciências, seu método é a “arqueologia do saber”. Foucault rompe com a história das ciências. Seu método é a Arqueologia, um método de mídia que é resultado histórico e não o ponto de partida. Para delinear a arqueologia se situa em relação a epistemologia. Considera o discurso externo e internamente e também se pode aproximar Foucault de outros métodos: Nietzsche, Georges Dmezil, na fenomenologia ou “estruturalismo”, até a literatura, poesia, presente nas análises conceituais de Foucault. (Ibidem, 1992, p. 10).

A melhor forma de aproximação da arqueologia do exterior é a sua posição frente à história e a epistemologia – tal como se apresenta na França desde Bachelard. Foucault se distancia das

teses epistemológicas de Bachelard sem deixar de considerá-la, com isto torna possível um outro tipo de história. A especificidade da história arqueológica se delimita a partir da problemática da racionalidade. (Ibidem).

Bachelard desclassifica a pretensão de formulação de um racionalismo geral, a filosofia deve ser instruída pela ciência – estando a sua altura e assimilando suas lições e respeitando sua normativa. A inexistência de critérios válidos para todas as ciências exige uma minuciosa investigação para várias “áreas” ou “regiões” de cientificidade. Georges Canguilhem retoma a epistemologia bachelardiana através de suas categorias principais. As aplica ao nível da biologia, anatomia e fisiologia, disciplinas que dominam as “ciências da vida” - estudo ou na região da cientificidade. (Ibidem, p. 11).

Foucault – Arqueologia do saber: a história da arqueologia se concentra a partir do homem – uma grande pesquisa sobre a instituição histórica das “ciências do homem” na modernidade. Uma nova região do ponto de vista epistemológico de Bachelard. O objeto da história a partir da constituição das ciências do Homem embora inédito não é o suficiente para entender a especificidade da arqueologia. Seu deslocamento a situa como história dos discursos. Mesmo a epistemologia sendo a referência para a contemporaneidade da arqueologia, nela o seu papel tem outro significado em sua análise da racionalidade. (Ibidem, pp. 11-12, *passim*).

Epistemologia ponto de referência que melhor permite situar a contemporaneidade da arqueologia. A epistemologia na análise arqueológica da racionalidade tem uma posição diferente da epistemologia de Bachelard/Foucault. A epistemologia de Bachelard pretende está a altura das ciências. A ciência ordena a filosofia. Arqueologia reivindica independência em relação à qualquer ciência. Crítica à própria ideia da racionalidade. História epistemológica situa-se ao nível dos conceitos científicos. Investiga a produção da verdade na ciência que considera como processo histórico que define e desenvolve a própria racionalidade. (Ibidem, p. 14).

História da arqueologia/ou arqueológica estabelece interrelações conceituais ao nível do saber, mas privilegia a questão normativa da verdade nem estabelece uma ordem temporal de recorrência a partir da racionalidade científica atual – abandona a questão da cientificidade –



que define propriamente o objeto epistemológico. Desenvolve uma história dos saberes onde desaparece qualquer traço de uma história do progresso da razão. (Ibidem).

A arqueologia nunca criticou a epistemologia, mas sempre apontou como a história epistemológica se encontra impossibilitada de analisar convenientemente o tipo de problema do que ele dá conta. A riqueza do método arqueológico é um ser, um instrumento capaz de refletir sobre a ciência do homem enquanto saberes – investigando suas condições de existência (existencialismo) através da análise do que dizem, como dizem e por que dizem; neutralizando a questão de sua cientificidade e escapando da concorrência, sem abandonar a exigência de realizar uma análise conceitual capaz de estabelecer descontinuidades, não epistemológicas, mas arqueológicas, isto é, situada ao nível dos saberes. (Ibidem, p. 17).

A arqueologia ao retomar alguns princípios (os principais) da análise epistemológica será levada a produzir uma série de deslocamentos metodológicos para dar conta da especificidade de seu objeto; de modo que implicará tanto o abandono da ciência como o objeto privilegiado quanto a conservação da exigência filosófica de realizar uma análise conceitual – e não factual – do discurso. Desaparecendo das categorias de ciência e epistemologia sua por consequência o aparecimento de um novo objeto: o saber, e um novo método: a arqueologia. Não apenas haverá este deslocamento. (Ibidem, 18).

O termo Arqueologia é uma demarcação entre a história realizada por Foucault e a história das ideias, bem como pré situada em relação à epistemologia. O deslocamento que se enuncia resulta do fato da passagem da epistemologia à arqueologia não se fazem acompanhar da passagem da ciência ao saber. Deslocamento: Bachelard – Epistemologia → ciência / Foucault – Arqueologia → saber. (Ibidem).

Termo Arqueologia: posição radical sobre as modificações, lugar conceitual mais profundo. Foucault em cada livro atribui-lhe significado diferente – uma trajetória na arqueologia – deve ser determinada como deslocamento de uma região do conhecimento para o saber. Distinção entre arqueologia e epistemologia: a) Propriedades do objeto estudado; b) Originalidade da psiquiatria e medicina que exige um método capaz de esclarecer e reconstruir sua história; c) É a diferença destas disciplinas com relação aos conhecimentos científicos como a física e a

química que impede que elas sejam estudadas de modo (eficaz) em uma perspectiva epistemológica. Diferença // originalidade // especificidade intrínseca // propriedades impedimento epistemológico ou censura epistemológica // epistemologia ou a história epistemológica. d) A arqueologia se legitima como disciplina paralela capaz de estudar sob o ângulo da percepção mais profunda do conhecimento do objeto – arqueologia do olhar e da percepção do objeto estudado. (Ibidem, pp. 17-18).

A arqueologia se difere da epistemologia num primeiro momento pelo recorte do objeto de estudo: sua originalidade, diferença, especificidade (tautologias) pelas propriedades intrínsecas ao objeto de estudo – uma arqueologia da percepção ou do olhar sobre o objeto mais profundo (radical). A epistemologia não tem instrumentos específicos para isto seja por sua regionalidade decorrente do objeto, seja pela limitação à cientificidade ou critérios da racionalidade a que se atém. (Na verdade, há uma oposição de objetos enquanto a arqueologia a crítica da racionalidade, a epistemologia faz a crítica da irracionalidade da ciência.

A arqueologia desloca a região do conhecimento para uma fase anterior à história epistemológica, busca os rudimentos da arqueologia do saber (melhor seria dizer da trajetória da constituição do saber). Estuda as transformações internas da epistemologia que a conduzem à arqueologia. (Ibidem).

Primeira Parte: História Epistemológica de Georges Canguilhem. Investigações filosóficas com homogeneidade temática e unidade metodológica. Temática – objeto de estudo – é constituído pelas “ciências da vida”: biologia, anatomia, fisiologia, patologia. 1) Investigação filosóficas - Homogeneidade temática - Unidade metodológica. 2) Objeto de estudo: Ciências da vida: biologia, anatomia, fisiologia, patologia. 3) Problemática filosóficas - Filosofias das “ciências da vida” - Reflexões sobre a vida - Reflexões indireta e mediatizada. 4) Método: análise do tipo de racionalidade das ciências em relação ao seu objeto de estudo. (Análise entre meios e fins) (Ibidem, pp. 19-30, *passim*).

Filosofia de Canguilhem é uma epistemologia, cuja definição é: (consciência crítica dos métodos atuais de um saber adequado a seu objeto) (L' objet de l'histoire des ciencias in étude d'histoire et de philosophie des ciencias”. É uma investigação sobre procedimentos de

produção do conhecimento científico e elucidação das demais características da ciência “um discurso verificado sobre um setor delimitado da experiência.” (Ibidem, 1992, p. 34).

É uma avaliação da racionalidade científica. Segundo Bachelard, não pretende ser geral ou global. É uma epistemologia regional 1. Bachelard: “A aritmética não é fundada na razão. E a doutrina da razão, que é fundada na aritmética elementar”. Só a ciência é constituinte, só a ciência é normativa do uso das categorias”. [“Dialectique et philosophie du non chez Gaston Bachelard”, in études (...), 200 (Apud MACHADO, 1992, p. 34)].

Não existe propriamente falando noção ou conceito a não ser onde existe ao menos em tentativa ou um esboço, uma definição, isto é, uma relação entre um *defimeres* e um *definierum*” formation. (Ibidem, 1992, p. 38).

Conceito: Uma palavra não é um conceito (uma retórica incha ou se distende quase indefinidamente por ser apenas etiqueta, enquanto que um conceito na medida que contém uma norma operatória ou judicativa não pode variar em sua extensão sem retificação de sua compreensão. (Ibidem, p. 39)

Um conceito é uma denominação e uma definição; é um nome dotado de um sentido capaz de interpretar observação e as experiências (evidente que não se pode restringir a ciência do conceito, nem à essa ideia). Não se pode compreender as várias *démarches* da ciência se não se privilegia a análise da formação dos conceitos. “A história das ciências pode sem dúvida distinguir e admitir níveis de objetos no domínio teórico específico que ela constitui: documentos a catalogar; instrumentos e técnicas a descrever, métodos e questões a interpretar; conceitos a analisar e criticar. Apenas esta última tarefa confere às precedentes a dignidade de história das ciências”. (Ibidem, pp. 38-39, *passim*).

Ciência como resultado do trabalho científico – história das ciências, uma análise das diferentes fases deste trabalho científico – o desenvolvimento conceitual, aplicação, questões resolvidas, etc.... *Démarches* científicas em relação à formulação do conceito de reflexo: a descrição dos fenômenos, o estudo experimental e a formulação do conceito e sua generalização em uma teoria.

Último capítulo: Crítica de Dubois Raymond à Descartes, mostrando que este último não distingue uma descrição de uma definição. [Não se descreve uma palavra, repete-se ou se inventa. (...) e quando ela é seguida de uma proposição enuncia-se a compreensão de um conceito].

O trabalho de Canguilhem converge para o sentido de que: “ o conceito é a manifestação mais perfeita da atividade científica, devendo, portanto, ser privilegiado pela análise histórica com relação aos outros aspectos da ciência, é através dele que o discurso expressa a racionalidade que o caracteriza. É a importância reconhecida ao conceito como expressão da norma de verdade do discurso científico. Ou seu privilégio com relação aos outros aspectos da ciência, que explica o fato da epistemologia de Canguilhem ser uma história do conceito e não da teoria ou mesmo da ciência. (Ibidem, p. 24).

Canguilhem: La formation du concept de reflexe aux XV e me et XVIII siècles; Explicação do Progresso na Ciência (Machado, 1992, p. 34). Positivismo (Uma filosofia da história que [uma filosofia da história que generaliza a lei da sucessão das teorias segundo um movimento universal irreversível que substitui o falso pelo verdadeiro] [e que se explica pela projeção da racionalidade científica sobre o trabalho do historiador] [formation, p. 156]. Quando a ciência afirma uma proposição como verdadeira ela lhe confere uma retroatividade de validade (A verdade científica elimina os falsos).

Mas é preciso não esquecer que [a ciência é um processo, um devir] Não existe um juízo final científico. [Não se deve fazer história como se faz ciência, identificando a lógica da verdade atual com a verdade de sempre] [formation] (p.156). E a imposição de critérios próprios da ciência à história da ciência, que é responsável pela distinção entre o verdadeiro e o falso na ordem histórica e o desconhecimento da eficácia própria do ano] em vez da anulação Canguilhem propõe a valorização própria do ano] [Que tem o mesmo direito que as figuras na história da ciência] (Machado, 1992, 38-40, *passim*).

Portanto, o progresso é descontínuo. A história epistemológica em suas pesquisas concretas, como em seus escritos metodológicos da história se manifestou contra a ideia de que o progresso das ciências seja contínuo]. Não é uma verdade que exista um germe desde o início

(ou longínquo passado, na mais distante origem e evolui até a atualidade. Também não é um aumento de volume por justaposição, o anteriormente subsistindo com o novo<sup>1</sup> [Jean Cavailles] (Sur la logique et la théorie de la science, p.78, apud Canguilhem “le rôle de l'epistemologie “ in Ideologie et rationalité, p. 24) (Apud Machado, 1992, pp. 38-40, *passim*).

Canguilhem critica a ideia de processos na formação do conceito [pelo fato de ser conceitual, a história epistemológica critica o mito do precursor e a aproximação histórica de discursos heterogêneos]. Bachelard; “Ao nosso ver, a epistemologia deve aceitar o seguinte postulado: o objeto não pode ser designado como “objetivo” imediato; uma ida em direção ao objeto não é inicialmente objetiva. É preciso, pois, aceitar uma verdadeira ruptura entre o conhecimento sensível e o conhecimento científico” [Bachelard, formation de l'esprit scientifique, p. 239], (Apud Machado, 1992, pp. 38-44, *passim*).

“A ciência, nestas condições, nada pode ganhar com que lhe sejam propostas falsas continuidades quando se trata de verdadeiras dialéticas [Le materialisme rational, p. 103 citado por Canguilhem, *ibid*, p.185] (Apud Machado, 1992, pp. 38-44, *passim*).

O que Bachelard chama dialética é o movimento indutivo que reorganiza o saber aumentado em suas bases, em negação aos conceitos e axiomas, como apenas um aspecto de sua generalização. Bachelard chama, aliás, esta retificação dos conceitos de envolvimento e inclusão, como também superação]; (Dialectique et Philosophie du non chez Gaston Bachelard” in études...p. 196) (Apud MACHADO, 1992, 40).

Canguilhem nas investigações históricas e explicitação teórica do método e dos princípios da epistemologia aborda a descontinuidade de forma original e específica.

Uma ruptura não é um acontecimento único, singular que inaugura de uma vez por todas um saber científico; nem que seu feito é global, no sentido de atingir a totalidade de uma obra científica [rôle de l'epistemologie in Ideologie et rationalité p. 25]. As rupturas são sucessivas e parciais, ao nível mais fundamental entre os elementos do discurso científico, do conceito. A diferenciação da história epistemológica de Canguilhem em relação a outras histórias da ciência (tb epistemologias): é o privilégio ao conceito. Através dele se tematiza a questão da

historicidade [se a ciência não é propriamente seu domínio de análise é justamente porque ela é uma teia de elementos conceituais de tempos heterogêneos]. (Ibidem, p. 44).

[O fato do discurso científico se definir como sistema conceitual não impede a independência relativa do conceito]. [Diacronicamente, essa independência significa que cada conceito tem uma história, sua história, é pela elaboração progressiva da compreensão de um conceito científico que nos interessamos decididamente...” (formativo, p. 117 apud MACHADO, 1992, p. 42) A história das ciências... deve ser uma história das filiações conceituais (quem é o pai do conceito?) Mas essa filiação tem estatuto de descontinuidade...2 (Études p. 184). [Um conceito se constitui em determinado momento da história. Não existe desde sempre, sua formulação é datada e traz o nome de quem a produziu (formation p. 145. apud MACHADO, 1992, p. 46).

## 2.3. SOBRE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL

### 2.3.1. As Ideias Pedagógicas de John Dewey

John Dewey (1859-1952), embora seja mais conhecido como filósofo, inicialmente escreveu tanto sobre psicologia como sobre filosofia. Ele foi eleito presidente da Associação Americana de Psicologia em 1899, e foi membro do primeiro conselho de editores da Revista de Psicologia e em 1910, foi eleito como psicólogo para a Academia Nacional de Ciências. Contudo, seu maior reconhecimento é como defensor e formulador da Filosofia Pragmática ou Filosofia Instrumental, que surge nos Estados Unidos a partir de meados do século XIX. Sua principal e mais reconhecida contribuição à Educação é a Pedagogia Instrumental, que desenvolve a partir de sua experiência pedagógica e se circunscreve dentro do movimento iniciado no século XVIII, durante o iluminismo e que no século XIX, passa a denominar-se de Escola Experimental ou Escola Nova<sup>37</sup>. No Brasil torna-se conhecido por intermédio dos

<sup>37</sup> Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. "Escola Ativa" ou "Escola Progressiva" são termos mais apropriados para descrever esse movimento que, apesar de muito criticado, ainda pode ter muitas ideias interessantes a nos oferecer. Os primeiros grandes inspiradores da Escola Nova foram o escritor Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Fröbel (1782-1852). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). O psicólogo Edouard Claparède (1873-1940) e o educador Adolphe Ferrière (1879-1960), entre muitos outros, foram os expoentes na Europa. No Brasil, as ideias da Escola Nova foram introduzidas já em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). No século XX, vários educadores se destacaram, especialmente após a

pedagogos Anísio Teixeira e José Lourenço Filho, a partir do movimento pela Escola Nova ou Escola Progressiva, que se desencadeia a partir da terceira década do século XX.

O conteúdo das ideias filosóficas e pedagógicas de Dewey tem por base: o Idealismo alemão (neo-hegelianismo), o Evolucionismo de Darwin e o Empirismo de Mill, condensadas no método pragmático de Charles S. Peirce, a partir de sua teoria semiótica – comunicação – tendo maior peso o evolucionismo e o empirismo de Mill e a de William James, com base psicologia experimental, tendo maior peso o utilitarismo de Mill sobre o prisma do empiriocriticista de Ernest Mach. A posição filosófica de Dewey, se coloca como meio termo, entre estes, incorporando conceitos de ambos e relativizando-os através do hegelianismo.

Em seu livro *Experiência e Natureza*, faz uma forte defesa do método experimental. Inicia discutindo justamente o método respondendo ao dilema kantiano da cognoscibilidade ou não da verdade objetiva e responde, como Hegel, que é possível, que a aplicação do método experimental pelas ciências tem chegado até mesmo ao coração da natureza. Em seguida passa à discussão sobre o método experimental e a filosofia, argumentando que ela toma de empréstimo as abstrações que resultam das experiências na ciência natural e as utiliza para desacreditar o método científico, e que ao invés de aplicá-lo, forja contradições, que resultam muito mais das crenças e preconceitos. Logo depois, aborda a questão da história e do conhecimento humano, chegando à assertiva que a linguagem é que diferencia o homem dos outros animais, pois ela supõe significados, logo a interação social, marcando a passagem da natureza à cultura, o uso da mimeses, os símbolos, ou o fenômeno da comunicação que só acontece em sociedade. Continua nas partes seguintes debatendo a relação entre psicologia e biologia, defendendo que a ideia de evolução mostra a qualidade do movimento da natureza biológica do homem. (Dewey, 1926).

Em seu trabalho *A Influência do Darwinismo na Filosofia*, (Dewey, 1910) aborda a relação entre homem/natureza, abstraindo a expressão mais simples: vida/natureza, se apoiando na fusão da teoria de Galileu e de Darwin, sugerindo a ideia que experiência e vida guardam o

---

divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Podemos mencionar Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971), grandes humanistas e nomes importantes de nossa história pedagógica. (Glossário Pedagógico. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/glossariopedagogico/verbete.asp?idPubWiki=9577>. Acesso em: 22 Mar 2010.)

mesmo significado, pois é resultado da própria experiência da natureza. Identifica no movimento de inter-relação dos corpos e organismos, o livre movimento para sua evolução natural, o que o leva a concluir mais tarde em seu trabalho *Experiência e Educação* (Dewey, 1997) e reafirmará em seu livro que condensa todo o seu trabalho em pedagogia *Democracia e Educação* (Dewey, 2001), que a liberdade, o liberalismo, é condição natural para o desenvolvimento da vida. Desta sua concepção da evolução, fundamenta o critério biológico como base fundamental contra todos os tipos de preconceitos. A vida em sua condição natural e mais primária demonstra que a evolução da espécie humana biologicamente necessita da liberdade de movimento para se desenvolver tanto física quanto intelectualmente, portanto, da educação como prática de experiência e liberdade.

Embora sustente o método experimental, sua análise filosófica, recorre sempre ao método histórico de Hegel para entender a dialética da origem das contradições, vendo como algo que se apresenta harmônica inicialmente e a partir do seu movimento histórico vai se desdobrando em contradições; daí sua tese de que os problemas em teoria são reais e que a solução está em se afastar até o ponto de harmonia entre seus aspectos contraditórios principais e depois reconstruir o problema, visão que vai desenvolver ao abordar o problema da criança e o programa escolar. O que é mais importante é que a nova visão da vida, a partir do seu método de solucionar os problemas – a dialética hegeliana aplicada à história – vai constituir as bases da sua Pedagogia da Educação, como expressão natural da vida da espécie humana ou sua natureza livre de movimento, ou seja, sua condição liberal e democrática, como fundamento natural da organização social – aqui sua posição é aristotélica: o homem como ser social. (Dewey, 1997).

No seu livro *Democracia e Educação* ele identifica a Educação como fenômeno natural de perpetuação e renovação do conhecimento de um grupo social. Remonta a sua condição natural de identidade com a vida familiar e do grupo social, antes de se desdobrar na sociedade complexa como atividade separada da vida familiar ou comunidade ou grupo social. Neste livro, é visível a base centrada no empréstimo da teoria dos corpos de Galileu, Newton, do racionalismo de Descartes, toma-se de empréstimo a geometria euclidiana, e une ao método experimental de Bacon, sua identificação da energia como fenômeno que interage



com os demais elementos da natureza. E fundamenta a diferença da espécie humana pela capacidade de desenvolver a comunicação e a linguagem dos símbolos (Peirce) e evoluir em liberdade (democracia) e na lógica da seleção natural das espécies, que no caso humano é a inteligência, isto é, sua condição lógica e teleológica (James) de inventar a cultura artificial e dirigir suas ações por ela, observando e controlando sua experiência da sociedade transmitida. (Dewey, 2001).

A Educação como hoje existe é um acúmulo de experiências da sociedade, transmitida através do processo natural da vida e esta também como experiência, cujo significado muda a cada período da história (Hegel). Portanto, a educação, como a verdade, se julga pela *pragma* (ação), a experiência, e sua evolução decorre da capacidade natural de liberdade, de experimentar, e através da experiência, reconstruir os valores desenvolvendo novos critérios da estrutura da sociedade e acrescentando novos valores sobre o critério da própria experiência, portanto, é na ideia de que tudo que conserva a vida (aqui é hobbesiano) é útil; e, portanto, seu encontro com o utilitarismo de Stuart Mill, mas em regime de liberdade, que é uma condição natural da humanidade. O impulso das necessidades vitais (Darwin) o movimentam para a experiência. É a construção racional da sua satisfação através da imaginação (teleologia), é psicológica no sentido comportamental, em relação de interação ao meio (behaviorismo, James), explicam o universo simbólico de identidade significativa da mesma e sua satisfação à ideia do bom, do justo, quase no sentido benthiano, que escapa pela materialidade da experiência. Vale mais o hedonismo (Epicuro) e o materialismo (Marx) que a ideia de Divino (puritanismo). (Dewey, 2001)

Assim, pode-se entender suas ideias sobre educação, que poderiam ser traduzidas em: vida = movimento/evolução = experiência/cultura = transmissão da experiência/cultura = vida acumulada = experiência ou cultura acumulada = perpetuação da espécie ou grupo social, seus costumes, conhecimentos e regras sociais. Em seu trabalho *Criança e o Programa Escolar*, parte da contradição criança/escola (programa), abstrai para criança/adulto, depois vida/educação. Neste ponto aplica o método da digressão histórica até chegar ao momento em que vida e educação estavam em harmonia e significavam uma única e mesma coisa, isto é, na origem da relação homem/natureza. A partir daí, faz o percurso de volta e identifica o

problema na passagem da educação familiar para educação escolar/sociedade. Então, aplica o método biológico e psicológico, definindo biopsicologicamente o universo infantil e o universo do adulto, na relação indivíduo/sociedade, reconstituindo o problema sob nova base. Observa que a contradição vida/experiência não é uma contradição antagônica mas inteiração dialética, na noção do ser e o não-ser presente no devir, no movimento da vida. Ao reduzir tudo à experiência da espécie humana, conclui-se que: a) a contradição criança/programa escolar, são dois momentos da experiência humana, o momento infantil e o momento adulto, que se resolve pela contradição educação familiar/educação na sociedade; b) Não sendo antagônica implica tão somente numa contradição de grau (quantidade), pois se trata de uma relação entre a mesma espécie, precisamente, a espécie humana; c) Localiza o momento não contraditório na vida da espécie: a casa, a vida em família ou comunidade, momento em que vida e a educação significavam a mesma coisa, não havia dissociação. d) Reconstrói o problema diante da sociedade concreta e vê na escola o artifício humano encontrado para solucionar a contradição. e) Fazendo isto, entende que é a sociedade que deve reestruturar a escola para que ela integre a criança na mesma. f) Nestes termos, se a criança é igual a sociedade e esta é igual a escola, então escola é igual a criança, portanto, é na criança que está o início e o fim da sociedade, por conseguinte, a escola e seus programas de ensino devem atender aos interesses das crianças. g) Assim é que na escola está o início, o meio e o fim da sociedade: a criança. Ao invés da criança ir à sociedade é a sociedade que vem até a criança pela ambiência e a reconstrução do seu programa escolar, tendo por início e fim a criança.

Com relação à reestruturação, o princípio é o interesse da criança, é ela que determina o processo de reconstrução do programa. Partindo deste fato, considerando que o mundo da criança é integral e unitário; considerando que seus interesses ou tendências implicam em estágios ou etapas daquilo que já está desenvolvido na sociedade em termos de abstrações, verdades, regras, lógica: deve-se a partir deste interesse da criança por uma disciplina ou matéria escolar, passar todo o conteúdo desta matéria escolar, utilizando-se da sistematização lógica e racional. A todo este processo deve-se entender como interação de experiência entre da criança à experiência total da sociedade e da espécie humana, através da experiência artificial da escola, em termos de ambiência instrumental, equipamentos técnicos e intelectuais.

A contradição professor/aluno se resolve pelo papel do educador de dirigir a reconstrução do programa, a ambiência escolar e a transmissão da cultura, utilizando os recursos técnicos e espaços para que o interesse da criança seja atendido de forma lógica e psicológica. Para isto deve diferenciar os critérios na interpretação do material escolar e do material experiencial, para que sua direção não expanda o pensamento da criança, em torno de tendências equivocadas e que se choquem contra a vida da sociedade. Neste caso, a experiência acumulada na sociedade, permite o critério sistemático e método científico para que a criança expanda o seu pensamento; daí, a importância das matérias de estudo não serem fragmentadas, mas ensinadas na totalidade, permitindo à criança se integrar diretamente na sociedade, por seus interesses manifestados, transformados em programas, realizando o processo de educação útil à sociedade.

Se a criança é um organismo vivo em evolução para um organismo desenvolvido adulto em sociedade; se a sociedade é um processo natural da experiência humana; se a liberdade e harmonia da vida e educação estão separadas na sociedade atual através da escola, então a escola deve ser reconstruída com liberdade e cooperação reproduzindo o ambiente natural, artificialmente, para que as tendências democráticas da natureza humana da criança se desenvolvam, logo, somente em uma Escola Nova este objetivo será alcançado.

Assim, a própria educação é um direito biológico da criança e a democracia a liberdade da vida escolar, numa condição ou ambiente necessário como na natureza, diferenciando o ser humano por suas capacidades biopsicológicas, produzindo uma seleção natural pelas aptidões e capacidades desenvolvidas. Contudo, somente nestas condições, de democracia e liberdade da escola, o estado e o governo podem assumir a educação pública, dirigida à reprodução da vida social, e, neste caso, torna-se um direito de todos, logo, pública e gratuita, e descentralizada para atender as particularidades das comunidades e chegar à individualidade da criança.

Considerando ainda que a relação indivíduo/sociedade são elementos dinâmicos que se (inter)

relacionam, interagem e interpenetram; a experiência educacional é um processo perpétuo de reconstrução dos conhecimentos e a invenção de novos, atuando sobre a sociedade e garantindo a continuidade e o desenvolvimento da vida material e intelectual, logo, a renovação da vida cultural e dos valores sociais constantes. Então aqui chega-se ao ponto de definir que tipo de ambiência escolar é capaz de reproduzir a vida social. A definição é: a escola baseada na própria condição primária da existência humana quando educação era igual a vida: o trabalho. Portanto, é a escola voltada ao trabalho, a melhor ambiência para desenvolver a experiência de cooperação, disciplina, individualidade e personalidade útil do indivíduo para a sociedade.

### 2.3.2. Gadotti: Perspectivas Atuais da Educação

Neste trabalho Gadotti, parte do pressuposto que nas últimas duas décadas do século XX ocorreram grandes mudanças no campo socioeconômico e político e cultura, da ciência e da tecnologia. Para ele é um tempo de expectativas, de perplexidade e da crise de concepções e paradigmas porque é época de balanço e de reflexão, época em que o imaginário parece ter um peso maior. Afirma que ano 2000 exerce um fascínio, lembra Paulo Freire e indica que analisa “as teorias dos educadores filósofos que buscaram apontar um caminho para a teoria e a prática educacional, nesta época de “perplexidade e a crise de paradigmas”. (GADOTTI, 2010, p. 1).

Cita H. G. Wells, que afirmava no início do século XX que “a História da Humanidade é cada vez mais a disputa de uma corrida entre a educação e a catástrofe” e relaciona com a predição de “socialismo ou barbárie” de Cornelius Castoriadis, nos anos 50, e o fim das burocracias socialistas e o enfraquecimento da ética socialista e se pergunta: Venceu a barbárie, de novo? Em seguida formula questões consequentes, tais como: “Qual o papel da educação neste novo contexto político? Qual é o papel da educação na era da informação? Que perspectivas podemos apontar para a educação no Terceiro Milênio? Para onde vamos?”. (Ibidem, p. 2).

Responde mediante uma análise nominalista da palavra “Perspectiva”, como expressão do conceito chave do seu trabalho. Indica sua origem do latim tardio, seu significado etimológico e filosófico, concluindo que “Perspectiva significa ao mesmo tempo enfoque, quando se fala,

por exemplo, em perspectiva política, e possibilidade, crença em acontecimentos considerados prováveis e bons. Perspectivas é esperança no futuro.”. (GADOTTI, 2010, p. 3-4).

“Um passado sempre presente”, indica que falar de “perspectivas atuais da educação” é também falar, discutir, identificar o “espírito” os valores que perpassam o campo das ideias, das práticas educacionais marcando o passado, no presente e abrindo possibilidades para o futuro. (Idem)

No item “Educação Tradicional”, indica que nascida na escravidão sobreviveu a Educação Nova, que inicia com Rousseau e traz numerosas conquistas, sobretudo no campo das ciências da educação e das metodologias de ensino, destacando o conceito de “aprender fazendo” de John Dewey e as técnicas Freinet, como aquisições definitivas na história da pedagogia, por isso tanto a Educação Tradicional, como a Educação Nova terão lugar garantido no futuro. “A educação tradicional e a nova têm em comum a concepção da educação como processo de desenvolvimento individual”. Destaca que o traço mais original da educação desse século é o deslocamento de enfoque do individual para o social, para o político e para o ideológico. Enfatiza que a educação, no século XX, tornou-se permanente e social, que existem ainda muitos desníveis entre regiões e países, entre o Norte e o Sul, entre países periféricos e hegemônicos, entre países globalizadores e globalizados, contudo “há ideias universalmente difundidas, entre elas a de que não há idade para se educar, de que a educação se estende pela vida e que ela não é neutra.” (Ibidem, p. 4).

No item “Educação Internacionalizada”, afirma que este é o objetivo da Unesco e lembra que a Europa já havia universalizado o ensino fundamental e alfabetização. “Que a tese de uma educação internacional já existia deste 1899, quando foi fundado, em Bruxelas, o Bureau Internacional de Novas Escolas, por iniciativa do educador Adolphe Ferrière.”. E finalmente que hoje todos os sistemas educacionais contam com uma estrutura básica muito parecida e no final do século XX, o fenômeno da globalização deu novo impulso à ideia de uma educação igual para todos, agora não como princípio de justiça social, mas apenas como parâmetro curricular comum. (Ibidem, p. 5).

Sobre as novas tecnologias, indica que suas consequências da comunicação de massa na

difusão do conhecimento, ainda não se fizeram sentir plenamente no ensino – como previra McLuhan já em 1969, que a aprendizagem a distância através da Internet, parecia ser a grande novidade no início do novo milênio. A educação opera com a linguagem escrita e a cultura impregnada por nova linguagem da televisão e a informática, particularmente a linguagem da Internet. Considera que a cultura do papel talvez seja o maior obstáculo ao uso intensivo da Internet na educação e que os jovens que ainda não internalizaram essa cultura adaptam-se mais facilmente que os adultos ao uso do computador, pois já estão nascem nesta nova cultura, a cultura digital. Para Gadotti, os sistemas educacionais não conseguiram avaliar o impacto da comunicação audiovisual e da informática, para informar, bitolar ou controlar as mentes. Trabalha com recursos tradicionais sem apelo para as crianças e jovens. A defesa da informatização da educação sustenta que a mudança dos métodos de ensino reserva ao cérebro humano o que lhe é peculiar, a capacidade de pensar, em vez de desenvolver a memória e que a função da escola é ensinar a pensar criticamente para isso é preciso dominar as metodologias e linguagens, inclusive a linguagem eletrônica.

Ao abordar os “Paradigmas Holonômicos”, indica que das novas teorias, os chamados paradigmas holonômicos, despertaram interesse dos educadores. Que, complexidade e holismo são expressões recorrentes nos debates educacionais, principalmente nas “reflexões de Edgar Morin: Crítica a razão produtivista e a racionalização moderna, propõem a lógica do vivente”. Segundo o autor, tais paradigmas sustentam um princípio unificador do saber e do conhecimento, em torno do ser humano, valoriza o cotidiano, o pessoal, a singularidade, o entorno, o acaso e outras categorias como: decisão, projeto, ruído, ambiguidade, finitude, escolha, síntese, vínculo e totalidade.”. (Ibidem, pp. 5-6).

Segundo Gadotti:

a etimologia de holonômicos advém de, holos, em grego, que significa todo, o que explica os novos paradigmas centrarem-se na totalidade. Substituem ideologia por utopia como força para resgatar a totalidade do real, totalidade perdida. Que os paradigmas clássicos, o positivismo e o marxismo, “são marcados pela ideologia e suas categorias redutoras da totalidade”. Enquanto os paradigmas holonômicos restauram “a totalidade do sujeito, valorizam a sua iniciativa e a sua criatividade, valorizam o micro, a complementaridade, a convergência e a complexidade.” Os “paradigmas clássicos sustentam o sonho milenarista da sociedade plena, sem arestas, em que nada perturba, um consenso sem fricções”. E que “aceitar como fundamento da educação uma antropologia que concebe o homem como um ser essencialmente contraditório, significa manter, sem pretender superar, todos os elementos da complexidade da vida. (Ibidem, p.7).

O autor afirma que os holistas sustentam que o imaginário e a utopia são os grandes fatores instituintes da sociedade e recusam uma ordem que aniquila o desejo, a paixão, o olhar e a escuta. Os enfoques clássicos, banalizam essas dimensões da vida ao sobrevalorizar o macroestrutural, o sistema, em que tudo é função ou efeito das superestruturas socioeconômicas ou epistêmicas, linguísticas e psíquicas. Para os novos paradigmas, a história é essencialmente possibilidade, prevalecendo o imaginário (Gilbert Durand, Cornelius Castoriadis), o projeto. Existem tantos mundos quanto a capacidade de imaginar, portanto “a imaginação está no poder”, como queriam os estudantes em maio de 1968.

Mas estas categorias, para o autor, não são novas na teoria da educação, são encontradas nos intelectuais, filósofos e educadores, de ontem e de hoje: o “sentido do outro”, a “curiosidade” (Paulo Freire), a “tolerância” (Karl Jaspers), a “estrutura de acolhida” (Paul Ricoeur), o “diálogo” (Martin Buber), a “autogestão” (Celestin Freinet, Michel Lobrot), etc. Mas, nem todos se enquadrariam nos paradigmas holonômicos. Além disso para o autor todas as classificações e tipologias, no campo das ideias, são necessariamente reducionistas o que não implica negar as divergências. Contudo, estas categorias indicam uma certa perspectiva da educação. Os paradigmas holonômicos buscam a unidade dos contrários na cultura contemporânea um sinal dos tempos, uma direção do futuro, que eles chamam de pedagogia da unidade. (Ibidem, pp. 5-6).

Sobre a Educação Popular, resgata o conceito de organização para transformação. Indica que trabalhou se desenvolveu em duas direções: na educação pública popular – no espaço conquistado no interior do Estado –; e na educação popular comunitária e ambiental ou sustentável, não governamentais. Que durante as ditaduras na América Latina, esteve unida combatendo e que agora se diluiu nas políticas públicas dos estados e se fragmentou em dois sentidos: de um lado no interior do Estado, diluindo-se em suas políticas públicas; e, de outro, na educação não-formal, dispersa em pequenas experiências. Perdeu em unidade, ganhou em diversidade, atravessou fronteiras e hoje é parte do pensamento pedagógico universal e orienta a atuação de muitos educadores no mundo. (Ibidem, p. 6).

É também uma prática de democratização, reflete valores de solidariedade, reciprocidade e novas formas alternativas de produção e de consumo. O Terceiro Setor cresce não apenas

como alternativa entre o Estado burocrático e o mercado insolidário, mas também como espaço de novas vivências sociais e políticas consolidadas com as organizações não governamentais (ONGs) e as organizações de base comunitária (OBCs). Como modelo teórico reconceituado, oferece grandes alternativas, tais como a reforma dos sistemas de escolarização pública, vinculação da educação popular com o poder local e a economia popular e abre novas e inéditas possibilidades para a prática da educação. Seu modelo teórico é elaborado na reflexão da prática de várias décadas, constituindo uma das grandes contribuições da América Latina à teoria e à prática educativa em âmbito internacional. “A noção de aprender a partir do conhecimento do sujeito, a noção de ensinar a partir de palavras e temas geradores, a educação como ato de conhecimento e de transformação social e a politicidade da educação à pedagogia crítica universal”. (Ibidem, pp. 6-7).

Acerca da “Universalização da Educação Básica e Novas Matrizes Teóricas”, o autor aborda que “a educação apresenta-se numa dupla encruzilhada: não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; e as novas matrizes teóricas não tem consistência para indicar caminhos seguros numa época de profundas e rápidas transformações”. Que o Instituto Paulo Freire se preocupa em consolidar o “Projeto da Escola Cidadã”, como resposta à crise de paradigmas. Argumenta que sua concepção teórica e práticas “pode constituir-se numa alternativa viável, ao projeto neoliberal de educação, amplamente hegemônico, baseado na ética do mercado; e à teoria e à prática de uma educação burocrática, sustentada na “estadolatria” (Antonio Gramsci)”. “É uma escola que fortalece autonomamente o seu projeto político-pedagógico, relacionando-se dialeticamente – não mecânica e subordinadamente – com o mercado, o Estado e a sociedade”. Visa “formar o cidadão para controlar o mercado e o Estado, sendo, ao mesmo tempo, pública quanto ao seu destino – isto é, para todos – estatal quanto ao financiamento e democrática e comunitária quanto à sua gestão”. (Ibidem, p. 7).

“Sociedade da informação e educação”, argumenta que a definição da era atual como era do conhecimento se justifica se “for pela importância dada hoje ao conhecimento, em todos os setores”, sobretudo “em consequência da informatização e do processo de globalização das telecomunicações a ela associado”. E tal fato pode ter acontecido mesmo com a exclusão da grandes massas da população. Contudo, o que o autor constata é a predominância da difusão



de dados e informações e não de conhecimentos. Que isto acontece porque as novas tecnologias permitem estocar grande massa de conhecimento e informação, armazenadas inteligentemente, permitindo a pesquisa e o acesso simples, amigável e flexível: a Internet. A informação deixou de ser uma área ou especialidade para se tornar uma dimensão de tudo, transformando profundamente a forma como a sociedade se organiza. Compara a Revolução Informacional com a Revolução Agrícola e a Revolução Industrial. (Ibidem, pp. 7-8).

Gadotti cita o problema colocado por Ladislau Dowbor (1998), e a sua resposta: “o que eu tenho a ver com tudo isso, se na minha escola não tem nem biblioteca e com o meu salário eu não posso comprar um computador? Ele mesmo responde que será preciso trabalhar em dois tempos: o tempo do passado e o tempo do futuro. Fazer tudo hoje para superar as condições do atraso e, ao mesmo tempo, criar as condições para aproveitar amanhã as possibilidades das novas tecnologias.”. Diante disso afirma que as novas tecnologias criaram novos espaços do conhecimento. E que agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, pois podem acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem a distância serviços que respondem às suas demandas de conhecimento. A sociedade civil (ONGs, associações, sindicatos, igrejas, etc.) está se fortalecendo como espaço de trabalho e difusão de conhecimentos e de formação continuada.

Afirma ainda que a internet seja um espaço potencializado, inovando constantemente as metodologias, abrindo novas oportunidades aos educadores. Que o acesso à informação não é apenas um direito, é um direito fundamental, primário, o primeiro de todos os direitos, pois sem ele não se tem acesso aos outros direitos. Foca a utilização das novas tecnologias na formação continuada, para maior integração entre os espaços sociais (domiciliar, escolar, empresarial, etc.), visando equipar o aluno para viver melhor na sociedade do conhecimento.

Cita a previsão de Herbert McLuhan, “o planeta tornou-se a nossa sala de aula e o nosso endereço”. Sua ideia que o ciberespaço rompe com o paradigma de tempo e espaço para educação, a informação sempre presente e permanentemente renovada. Também cita Ivan Illich, “a sociedade do conhecimento se traduz por redes, “teias”, e Humberto Maturana, “árvores do conhecimento”, completando: “sem hierarquias, em unidades dinâmicas e

criativas, favorecendo a conectividade, o intercâmbio, consultas entre instituições e pessoas, articulação, contatos e vínculos, interatividade. A conectividade é a principal característica da Internet.” (Ibidem, p. 8).

Formula o conceito que “o conhecimento é o grande capital da humanidade” e argumenta que não é apenas o capital da transnacional que precisa dele para a inovação tecnológica, e que ele é básico para a sobrevivência de todos, logo, não deve ser vendido ou comprado, mas sim disponibilizado a todos, definido com isto a função de instituições que se dedicam ao conhecimento apoiado nos avanços tecnológicos. E sugere que espera-se que a educação do futuro seja mais democrática, menos excludente, pois ela é ao mesmo tempo causa e desafio devido a ausência de políticas públicas no setor, ter dado lugar a “indústrias do conhecimento”, prejudicando uma visão humanista, tornando (a internet) um instrumento de lucro e de poder econômico. (Ibidem)

Argumenta que a educação à distância, é um bem coletivo e não deve ser regulada pelo jogo do mercado, nem pelos interesses políticos ou pelo furor legislante de regulamentar, credenciar, autorizar, reconhecer, avaliar, etc. de muitos tecnoburocratas. A qualidade dos seus certificados deve ser decidida pela sociedade e o sujeito aprendente. Questiona se na era da informação generalizada, existirá ainda necessidade de diplomas, que atribuições cabe à escola na sociedade informacional. Indica que “cabe a ela organizar um movimento global de renovação cultural, aproveitando-se de toda essa riqueza de informações”. E alerta que hoje é a empresa que está assumindo esse papel inovador e a escola tem ficado a reboque das inovações tecnológicas e que ela precisa ser um centro de inovação, rompendo a tradição de dar pouca importância à educação tecnológica, a qual deveria começar já na educação infantil. A escola deve servir de bússola para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista fornecendo informações “úteis” à competitividade e obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral. Ser bússola é orientar criticamente as crianças e jovens na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer. Aprender vai além da “reciclagem” e da atualização de conhecimentos e muito mais além da “assimilação”. A sociedade do conhecimento possui múltiplas oportunidades de aprendizagem, as consequências para a escola e para a educação em geral são enormes: ensinar a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e

elaboraões teóricas; saber organizar o seu próprio trabalho; ter disciplina para o trabalho; ser independente e autônomo; saber articular o conhecimento com a prática; ser aprendiz autônomo e a distância. (Ibidem, pp. 8-9).

A escola deve amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses; ser criativa e inventiva (inovar); ser provocadora de mensagens e não pura receptora; produzir, construir e reconstruir conhecimento elaborado, numa perspectiva emancipadora da educação, a favor dos excluídos, não discriminar o pobre; não distribuir poder, saber que é poder. Como diz Ladislau Dowbor (1998:259), a escola deixará de ser “lecionadora” para ser “gestora do conhecimento”. Segundo o autor, “pela primeira vez a educação tem a possibilidade de ser determinante sobre o desenvolvimento”. A educação tornou-se estratégica para o desenvolvimento, mas não basta “modernizá-la”, é preciso transformá-la profundamente. (Ibidem).

A escola precisa ter projeto, dados, da própria inovação, planejar-se a médio e a longo prazos, fazer sua própria reestruturação curricular, elaborar seus parâmetros curriculares, enfim, ser cidadã. As mudanças que vêm de dentro das escolas são mais duradouras. Da sua capacidade de inovar, registrar, sistematizar a sua prática/experiência, dependerá o seu futuro.

O educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Deve construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Valorizar o que faz na escola, que deve governar-se e ser cidadã ser capaz de governar e controlar o desenvolvimento econômico e o mercado. A cidadania precisa controlar o Estado e o mercado, verdadeira alternativa ao capitalismo neoliberal e ao socialismo burocrático e autoritário. A escola precisa dar o exemplo, ousar construir o futuro. *Inovar é mais importante do que reproduzir o que existe*. A matéria-prima da escola é sua visão do futuro.

A escola está desafiada a mudar a lógica da construção do conhecimento, pois a aprendizagem agora ocupa toda a nossa vida. E porque passamos todo o tempo de nossas vidas na escola – não só nós, professores – devemos ser felizes nela. A felicidade na escola não é uma questão

de opção metodológica ou ideológica, mas sim uma obrigação essencial dela. Como diz Georges Snyders (1998) no livro *A alegria na escola*, precisamos de uma nova “cultura da satisfação”, precisamos da “alegria cultural”. O mundo de hoje é “favorável à satisfação” e a escola também pode sê-lo. (Ibidem).

O que é ser professor hoje? Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores, assim como não se pode pensar num futuro sem poetas e filósofos. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marqueteiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mas produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis. (Obs. Podia resumir tudo numa expressão: é um jesuíta da educação) (Ibidem).

Para pensar a educação do futuro. Jacques Delors (1998), coordenador do “Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI”, no livro *Educação: um tesouro a descobrir*, aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda a vida (Lifelong Learning) fundada em quatro pilares que são ao mesmo tempo pilares do conhecimento e da formação continuada. Esses pilares podem ser tomados também como bússola para nos orientar rumo ao futuro da educação.

Aprender a conhecer – Prazer de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento, curiosidade, autonomia, atenção. Inútil tentar conhecer tudo. Isso supõe uma cultura geral, o que não prejudica o domínio de certos assuntos especializados. Aprender a conhecer é mais do que aprender a aprender. Aprender mais linguagens e metodologias do que conteúdos. É preciso aprender a pensar, a pensar a realidade e não apenas “pensar pensamentos”, pensar o já pensado. É preciso pensar o novo, reinventar o pensar, reinventar o futuro. Aprender a fazer – É indissociável do aprender a conhecer. A substituição de certas atividades humanas por máquinas acentuou o caráter cognitivo do fazer. O fazer deixou de ser puramente instrumental. Nesse sentido, *vale mais hoje a competência pessoal que torna a pessoa apta a enfrentar novas situações de emprego, mas apta a trabalhar em equipe, do que a pura qualificação profissional.* (obs. Economia do conhecimento de Stiglitz). Hoje, o importante na formação do trabalhador, também do trabalhador

*em educação, é saber trabalhar coletivamente, ter iniciativa, gostar do risco, ter intuição, saber comunicar-se, saber resolver conflitos, ter estabilidade emocional. Essas são, acima de tudo, qualidades humanas que se manifestam nas relações interpessoais mantidas no trabalho. A flexibilidade é essencial. Existem hoje perto de 11 mil funções na sociedade contra aproximadamente 60 profissões oferecidas pelas universidades. Como as profissões evoluem muito rapidamente, não basta preparar-se profissionalmente para um trabalho. (Obs. Flexibilização da mão de obra). (Ibidem, p. 8-9).*

Aprender a viver juntos – a viver com os outros. Compreender o outro, desenvolver a percepção da interdependência, da não-violência, administrar conflitos. Descobrir o outro, participar em projetos comuns. Ter prazer no esforço comum. Participar de projetos de cooperação. Essa é a tendência. No Brasil, como exemplo desta tendência, pode-se citar a inclusão de temas/eixos transversais (ética, ecologia, cidadania, saúde, diversidade cultural) nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que exigem equipes interdisciplinares e trabalho em projetos comuns. Aprender a ser – Desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa. Para isso não se deve negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo. A aprendizagem não pode ser apenas lógico-matemática e linguística. Precisa ser integral.

Gadotti recapitula seu trabalho e situa-o, iniciou-se este texto procurando situar o que significa “perspectiva”. Sem pretender fazer qualquer exercício de futurologia e muito mais no sentido de estabelecer pontos para o debate, serão apontados aqui algumas categorias em torno da educação do futuro, que indicam o surgimento de temas com importantes consequências para a educação.

As categorias “contradição”, “determinação”, “reprodução”, “mudança”, “trabalho”, “práxis”, “necessidade”, “possibilidade” aparecem frequentemente na literatura pedagógica contemporânea, sinalizando já uma perspectiva da educação, a perspectiva da pedagogia da práxis. Essas categorias tornaram-se clássicas na explicação do fenômeno da educação, principalmente a partir de Hegel e de Marx. A dialética constitui-se, até hoje, no paradigma mais consistente para analisar o fenômeno da educação. Pode-se e deve-se estudá-la e estudar todas as categorias anteriormente apontadas. Elas não podem ser negadas, pois ajudarão muito na leitura do mundo da educação atual. Elas não podem ser negadas ou desprezadas como

categorias “ultrapassadas”. (Ibidem, p. 10)

Porém, também podemos nos ocupar mais especificamente de outras, ao pensar a educação do futuro, categorias nascidas ao mesmo tempo da prática da educação e da reflexão sobre ela. Eis algumas delas a título de exemplo.

**Cidadania** – O que implica também tratar do tema da autonomia da escola, de seu projeto político-pedagógico, da questão da participação, da educação para a cidadania. Dentro desta categoria, pode-se discutir particularmente o significado da concepção de escola cidadã e de suas diferentes práticas. Educar para a cidadania ativa tornou-se hoje projeto e programa de muitas escolas e de sistemas educacionais.

**Planetaridade** – A Terra é um “novo paradigma” (Leonardo Boff). Que implicações tem essa visão de mundo sobre a educação? O que seria uma ecopedagogia (Francisco Gutiérrez) e uma ecoformação (Gaston Pineau)? O tema da cidadania planetária pode ser discutido a partir desta categoria. Podemos nos perguntar como Milton Nascimento: “para que passaporte se fazemos parte de uma única nação?” Que consequências podemos tirar para alunos, professores e currículos?

**Sustentabilidade** – O tema da sustentabilidade originou-se na economia (“desenvolvimento sustentável”) e na ecologia, para se inserir definitivamente no campo da educação, sintetizada no lema “uma educação sustentável para a sobrevivência do planeta”. O que seria uma cultura da sustentabilidade? Esse tema deverá dominar muitos debates educativos das próximas décadas. O que estamos estudando nas escolas? Não estaremos construindo uma ciência e uma cultura que servem para a degradação/deterioração do planeta?

**Virtualidade** – Esse tema implica toda a discussão atual sobre a educação a distância e o uso dos computadores nas escolas (Internet). A informática, associada à telefonia, nos inseriu definitivamente na era da informação. Quais as consequências para a educação, para a escola, para a formação do professor e para a aprendizagem? Consequências da obsolescência do conhecimento. Como fica a escola diante da pluralidade dos meios de comunicação? Eles abrem os novos espaços da formação ou irão substituir a escola?

Globalização – O processo da globalização está mudando a política, a economia, a cultura, a história e, portanto, também a educação. É um tema que deve ser focado sob vários prismas. A globalização remete também ao poder local e às consequências locais da nossa dívida externa global (e dívida interna também, a ela associada). O global e o local se fundem numa nova realidade: o “glocal”. O estudo desta categoria remete à necessária discussão do papel dos municípios e do “regime de colaboração” entre União, estados, municípios e comunidade, nas perspectivas atuais da educação básica. Para pensar a educação do futuro, é necessário refletir sobre o processo de globalização da economia, da cultura e das comunicações.

Transdisciplinaridade – Embora com significados distintos, certas categorias como transculturalidade, transversalidade, multiculturalidade e outras como complexidade e holismo também indicam uma nova tendência na educação que será preciso analisar. Como construir interdisciplinarmente o projeto pedagógico da escola? Como relacionar multiculturalidade e currículo? É necessário realizar o debate dos PCN. Como trabalhar com os “temas transversais”? O desafio de uma educação sem discriminação étnica, cultural, de gênero. (Ibidem, p. 10)

Dialogicidade, dialeticidade – Não se pode negar a atualidade de certas categorias freireanas e marxistas, a validade de uma pedagogia dialógica ou da práxis. Marx, em *O capital*, privilegiou as categorias hegelianas “determinação”, “contradição”, “necessidade” e “possibilidade”. A fenomenologia hegeliana continua inspirando nossa educação e deverá atravessar o milênio. A educação popular e a pedagogia da práxis deverão continuar como paradigmas válidos para além do ano 2000.

A análise dessas categorias e a identificação da sua presença na pedagogia contemporânea podem constituir-se, sem dúvida, num grande programa a ser desenvolvido hoje em torno das “perspectivas atuais da educação”. Aqui são indicadas apenas algumas pistas, dentro de uma visão otimista e crítica – não pessimista e ingênua – para uma análise em profundidade daqueles que se interessam por uma “educação voltada para o futuro”, como dizia o grande educador polonês, o marxista Bogdan Suchodolski. (Ibidem, p. 11)

### 2.3.3. Frigotto: Mudanças Societárias: *Uma Conjuntura Internacional e Nacional Marcadas pela Exclusão Social*

Este artigo de Frigotto, caracteriza-se por sintetizar seus trabalhos *A Produtividade da Escola Improdutiva* (1989) e *Educação e a Crise do Capitalismo Real* (1999-2010).

Inicia este subtema indicando a complexidade do momento, as mudanças profundas nos campos da ciência e tecnologia, economia, cultura, social, ético-político e educação. Afirma que o ao contrário da ideologia da globalização, o processo veloz é o da mundialização das mercadorias e do capital, do monopólio da ciência e da técnica, e aprofundamento da exclusão social. Cita a afirmação de Mészáros (2002), “que esgotou sua parcela de capacidade civilizatória e agora, para manter-se, destrói todos os direitos conquistados historicamente pela classe trabalhadora e subordina a ciência e a técnica aos processos de exclusão”. E novamente recorrendo a Mészáros (2005), afirma que “as mudanças são predominantemente para reproduzir e reforçar as novas formas que assume o sistema capital”. E que, portanto é uma sociedade que tem razões objetivas para superá-la. (FRIGOTTO, 2005, pp. 15-16)

Em termos da ciência e tecnologia, afirma o autor, a revolução situa-se na microeletrônica associada à informática e à engenharia genética, que produz a mudança qualitativa e altera a matéria, vinculando massa e energia à informação. O acesso e a definição política destas tecnologias são unilaterais da globalização ou mundialização do capital. Ciência e tecnologia cada vez mais concentradas em força que se volta contra os trabalhadores.

Diante disto Frigotto, traça um quadro dos efeitos dos monopólios no campo econômico, político e social, cujo significado é aumento da desigualdade entre nações e entre grupos sociais; 80% do comércio é feito entre os países ricos, parte do mundo é jogada ao destino, pois não interessam ao mercado; as nações perdem autonomia e os grupos econômicos internacionais são o verdadeiro poder de fato no mundo; “os ministros de economia e diretores dos Bancos Centrais de nossa América Latina são uma espécie de funcionários menores ou sócios subordinados do capital financeiro”. Portanto, socialmente tudo resume-se a uma minoria cada vez mais rica, e as maiorias, excluídas dos mínimos direitos e cada vez mais pobres. Conclui sugerindo uma crise do trabalho assalariado e cita o proposto por quadro



que Robert Castel (1997) indicando que a realidade é pior:

- desestabilização dos trabalhadores estáveis mediante o aumento da intensidade na exploração e pela permanente ameaça de perda do emprego;
- instalação da precariedade do emprego mediante a flexibilização do trabalho, trabalho temporário, terceirização, etc.;
- aumento crescente dos sobrantes, ou seja, dos contingentes não-integrados e não-integráveis ao mundo da produção.” (Idem, pp. 17-18).

Segundo o autor no plano cultural a dominação é hegemônica pelo poder americano. Os monopólios dos grandes meios de comunicação e de informação, impõem os valores de consumo das economias centrais e do seu estilo de vida. A programação é um exemplo emblemático do lixo e profunda alienação, na arte, música, cinema e, na educação. “A Organização Mundial do Comércio é um veículo poderoso desta dominação e da avassaladora pressão para instauração da ALCA na América Latina”. (Ibidem, p. 18).

Ele denuncia a mercantilização da vida humana para retirada de células-tronco e as pesquisas de clonagem humana por laboratórios privados e questiona: “qual a ética deste mercado? É a ética do negócio e da utilidade para o lucro”. Fundamenta sua denúncia no artigo de Eduardo Galeano, que mostra “a direção perversa que este negócio assume: 'Gregory Pence – professor de Ética da Universidade de Alabama (EUA) – reivindica o direito dos pais fazerem cruzamentos da mesma forma que os criadores fazem cruzamento buscando o cão mais adequado a uma família'. O economista Leste Thurow, do Massachusetts Institute of Technology, pergunta: quem poderia negar-se a programar um filho com maior coeficiente intelectual? 'Se o senhor não fizer isso – adverte –, seus vizinhos o farão, e então seu filho será o mais bobo do bairro.' James Watson – prêmio Nobel por ter descoberto a estrutura do DNA – se nega aceitar limites à pesquisa e ao negócio, no campo genético. 'Devemos nos manter à margem dos regulamentos e das leis.'” (Ibidem).

E como se situa o Brasil neste contexto internacional? Questiona outra vez Frigotto, e responde: “A ideologia do mercado é assumida por nossas autoridades como um credo e de forma subordinada aos centros hegemônicos do capitalismo mundial”. Cita Ermínio Fraga: “O mercado é humano. Tem humores. Às vezes é eufórico, às vezes deprimido”, e conclui: “Um

século e meio mais tarde explicita-se como credo aquilo que Marx e Engels criticavam como alienação e desumanização das relações mercantis, em que as mercadorias se personificavam (sentem, tem humores, se deprimem) e as pessoas humanas são coisificadas ou tratadas como mercadorias”. (Ibidem, p. 19).

A partir deste ponto traça um paralelo entre os governos Collor de Mello e Fernando Henrique e o retrocesso na educação, identificando o início da ofensiva neoliberal em Collor de Mello: “Até onde minha análise alcança, desde o governo Collor de Melo e, especialmente nos dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso, materializa-se de forma exacerbada a ideologia neoliberal do mercado e, conseqüentemente, um retrocesso democrático no campo econômico-social, político e cultural que se manifesta de forma incisiva na educação no âmbito organizativo/ institucional e do pensamento pedagógico.” (Ibidem).

O autor reconta o processo político vivido pelo governo Collor até o impeachment, afirmando que ele incorporou o ideário neoliberal de globalização, modernidade competitiva e reestruturação produtiva e reengenharia. O poder da Globo em sua ascensão e derrubada, que o grupo que acompanha Fernando Henrique Cardoso ao governo foi mais competente para levar o ajuste férreo segundo as leis internacionais. Cita “Petras e Veltemeyer (2001) que protagonizou a “desapropriação do país” e a grande meta foi de “tornar o Brasil seguro para o capital”.”. (Ibidem, pp. 19-20).

Em torno da educação, agora a partir da seguinte questão: “qual o projeto educativo que se articula e reforça o projeto societário excludente?”. Sua resposta é que foi um projeto que assume duplo movimento: um desmonte da educação pública e uma crescente mercantilização ou privatização. No plano pedagógico, a desqualificação do acesso ao conhecimento aos “filhos da pobreza” e a imposição de um ideário pedagógico unilateral do mercado e do capital como política do Estado.” (Ibidem, p. 20).

Frigotto afirma que só é possível entender o que passou com o resultado dos debates dos educadores durante décadas da LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação) para o Plano Nacional de Educação pelo processo de ajuste do Brasil a Globalização neoliberal. Elas se tornaram incompatíveis com ideologia e políticas do programa de ajuste da economia, foram

duramente combatidas e rejeitadas. O projeto de LDB das organizações dos educadores também, mesmo sendo coordenado e negociado por relatores do bloco de sustentação governamental que foi desfigurado e rejeitado pelo governo.

Todas as decisões foram tomadas em doses homeopáticas, pelo poder executivo por meio de medidas provisórias, decretos, leis e portarias. A LDB se constituiu num *ex-post*, que não poderia afrontar ou dificultar as decisões já tomadas. Coerentemente, então, como evidencia Saviani (1996), “deveria ser uma LDB minimalista e, portanto, em consonância com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização.” (Ibidem, pp. 20-21).

Em termos organizativos e institucionais, a educação básica, de direito social de todos, passa a ser encarada como serviço no mercado ou como filantropia. As campanhas apelativas do “adote uma escola”, “amigos da escola”, etc., revelam a mudança de políticas para filantropia e projetam uma imagem da educação fundamental e média realizada por voluntariado e não por profissionais qualificados. Afirma Frigotto: “Até onde podemos perceber, estas falsas políticas educacionais têm como pressuposto tácito de que o ajuste imposto pelo capital especulativo é algo irreversível. O parâmetro é a ética do mercado”. Na essência foi uma política de desmonte da esfera pública e de privatização do pensamento pedagógico do governo Fernando H. Cardoso, levada a cabo pelo Ministério da Educação, seguindo as teses do neoliberalismo ou pensamento pedagógico do Banco Mundial e do mundo dos negócios”. A ideologia privada do capital, do mercado e dos homens de negócio tornaram-se parâmetros curriculares e dos processos de avaliação, como política oficial pela força de norma ou de lei para todos. E, assim, concretizou-se no plano educacional a análise de Janine, da sociedade como o poder econômico, poder do capital. (Ibidem, p. 21).

Conclui Frigotto: “O ideário pedagógico dos parâmetros e diretrizes curriculares, disfarçados numa linguagem modernosa e, mais descaradamente, os processos de avaliação, centra-se numa concepção produtivista e empresarial das competências e da competitividade (FRIGOTTO, 1998, RODRIGUES, 1998, RAMOS, 2001), cujo papel é o de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão da qualidade, definidas no mercado de trabalho e cujo objetivo é o de formar em cada indivíduo um banco ou reserva de competências que lhe assegure empregabilidade. Neste contexto, a função social da escola

tem sido enfraquecer as perspectivas ético-políticas que afirmam a responsabilidade social, coletiva e a solidariedade, e reforçar o ideário de uma ética individualista, privatista e consumista. O objetivo é produzir um cidadão mínimo, consumidor passivo que se sujeita a uma cidadania e democracia mínimas.” (Ibidem, p. 22).

#### A) Projeto educativo por uma sociedade inclusiva e a formação de sujeitos autônomos

Neste subtema, Frigotto, argumenta que “pensar a educação na perspectiva de uma sociedade inclusiva implica primeiramente capacitar-se para entender como nossos alunos e seus pais produzem a suas vidas em seu bairro, na sua região, no seu estado, em seu país e este em relação ao mundo.”. Que os educadores devem ser “capazes de perceber que os processos educativos, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais mediadoras e constituintes da sociedade em que vivemos.”. Práticas sociais não-neutras. (Ibidem)

Que elas predominantemente tem reforçado “as relações sociais capitalistas que subordinam a vida, o trabalho que a produz e reproduz, os bens da natureza, a ciência e tecnologia como propriedade privada, valores de troca, alienação e exclusão de milhões de seres humanos da vida digna ou de sua radical transformação”. Portanto é um processo que tem o mercado e o capital como medida de tudo, em função do privilégio de poucos. “Mas a história vem mostrando que eles podem se constituir em instrumento de crítica a essas relações sociais” e promotores de uma nova sociedade que afirme o ser humano como medida de todas as coisas e os bens do mundo como bens de uso de todos os seres humanos.”. (Ibidem, pp. 22-23)

Aponta para o Fórum Social Mundial e o Fórum Mundial de Educação, como sinalizadores de lutas no campo dos valores, da teoria e da práxis cotidiana de que “um outro mundo é possível”: “inclusivo com processos sociais, educacionais e culturais humanizadores; em que o capital não pode subordinar a ciência, a tecnologia, o trabalho e os processos educativos e constituir-se na medida da vida, visto que é o ser humano o centro e a medida de tudo”. (Ibidem, pp. 23-24).

Frigotto chama ao combate sem tréguas, pela inclusão, humanização no campo dos valores, ao ideário neoliberal e prosseguir lutando para construirmos sociedades fundadas nos valores e princípios da igualdade, da solidariedade e da generosidade humana, colocando a ciência, a

técnica e os processos educativos a serviço da dilatação da vida para todos; um desenvolvimento sustentável que preserve a natureza – fonte de vida – e se pautar por uma ética do “cuidado com a vida humana”. Cita Eric Hobsbawm (2000), que insiste: “no século XXI teremos que criar capacidade política para democratizar os alimentos e os bens do mundo, já que as máquinas produzem em quantidade exponencial. Sem essa capacidade política, a miséria e a barbárie aumentarão”. E indica que, ao contrário do Estado Mínimo, o embate é pela maximização da esfera pública estatal regulada por uma democracia de massa ou popular. Na teoria, o desafio é historicizar “a realidade humano-social”; “criticar as relações sociais capitalistas – origem e fonte da desigualdade e exclusão, do egoísmo e individualismo – e afirmar a relação do particular, do singular e do individual nas suas articulações com âmbitos da totalidade social e dimensões de “universalidades” construídas historicamente”. (Ibidem, p. 24).

Chama atenção para o aspecto que “sem teoria, sem análise histórica crítica, a luta corre o risco de cair no ativismo pedagógico e voluntarismo político”. O embate “é romper com o dualismo e fragmentação do processo de conhecimento e processo da formação humana”. Acrescenta que hoje ao ideário neoliberal soma-se o pós-modernismo que sustenta o individualismo e rapidez do processo de conhecimento. Os educadores vinculados às lutas populares e à transformação social devem ter esta compreensão para defender a escola pública, laica, democrática, unitária e universal. (Ibidem).

Para o autor é a partir da perspectiva de valores que se afirma a concepção teórica que historiciza a realidade, encaminha para práxis educativa (relação dialética entre ação e reflexão), de entender os alunos como sujeitos de conhecimento, de experiência, de saber e produtores de sua vida material, cultural, simbólica e artística. O conhecimento que se produz na escola afirma-se neste ponto de partida e seu ponto de chegada é, uma vez mais, este saber dos sujeitos ampliado.

Por essa via é que as crianças, jovens e adultos passam a entender e a ler criticamente a realidade na sua dimensão técnica, científica e política e a constituir-se efetivamente em sujeitos autônomos e não colonizados ou cidadãos mínimos. É prepará-los para não aceitarem as mudanças apenas compensatórias ou de filantropia no âmbito social, econômico e educacional e a lutarem por seus direitos e de seus semelhantes. (Ibidem, p. 24).

Sintetiza afirmando que trata-se de desenvolver na escola pública, que acolhe predominantemente “os filhos da pobreza”, um processo educativo centrado na “pedagogia do oprimido” de Paulo Freire, que conscientize que a ciência e técnica, são produtos do trabalho humano e têm a virtualidade efetiva de liberar tempo livre, de fruição, de arte, de humanização, mas que por sua apropriação privada pelo capital voltam-se contra eles na forma de desemprego, de trabalho precarizado e de superexploração. E que por isso é preciso resgatar o aspecto central do método ativo da pedagógica gramsciana; método ativo que se centra em questões que afetam a vida dos sujeitos humanos, pois, a construção do conhecimento científico é fundamental para as classes populares para a sua “elevação cultural e moral”, para ser “significativo, democrático e, portanto, não-excludente, que parte dos sujeitos sociais concretos, de seu mundo de necessidades, de sua cultura, do seu senso comum, folclore, lutas, ansiedades, medos e de suas diferenças reais”. (Ibidem).

É neste sentido a efetiva organização do processo de conhecimento escolar por ciclos, com referência nos vários governos populares, vinculada à vida real, aos ciclos da vida, à cultura, às necessidades reais dos sujeitos alunos e professores. E sem este sentido o currículo organizado por ciclos pode ser apenas mais uma trampa burocrática, assim como o processo de avaliação também pode ser um instrumento de exclusão ou de um instrumento que nos ajuda a dilatar nossa capacidade científica, política e humana de intervir na realidade. Logo, isto redefine o papel do professor não reduzido a meros professores, mas educadores continuados, dirigentes e organizadores dos processos educativos, em todas as esferas da sociedade a um projeto de sociedade inclusiva, solidária e radicalmente democrática. Exigência do esforço de articular organicamente as relações pedagógicas específicas da escola com as dimensões pedagógicas das relações sociais de produção, as relações políticas e culturais. Implica lutar, no plano político, por um Estado que governe com as organizações da sociedade e para a sociedade e não em nome da sociedade, sem a sociedade e contra as maiorias.

A construção da sociedade inclusiva e uma educação humanizadora não são feitas sem luta, clareza política e organização social. Não estamos começando hoje esta luta. Temos que aprender com o patrimônio destas lutas do passado e do presente. É graças a essas lutas que hoje, em centenas de municípios e em alguns estados, no plano contraditório, forjam-se práticas sociais e educativas numa perspectiva da democracia popular e da construção do socialismo; experiências que em sua maioria

se pautam por aquilo que Carlos Nelson Coutinho (1996) denominou de reformismo revolucionário. (FRIGOTTO, 2005, p. 25)

Um olhar atento, sem preconceito e sem mistificação, do projeto societário e educativo do Movimento dos Sem-Terra, nos dá uma clara perspectiva da “utopia como medida” (OLIVEIRA, 1998) da sociedade inclusiva com processos educativos inclusivos e humanizados. Trata-se de um movimento que luta pela vida e por uma sociedade alternativa ao capitalismo. Por isso é tão combatido pelo poder dominante e pelos meios de comunicação social que o servem. (Ibidem, p. 25).

Para o MST, como indica Roseli Caldart (2000), a pedagogia de seu movimento não começa e nem acaba na escola, e sim começa e termina na sociedade. Mas em sua luta por ocupar a terra que lhes pertence, pela reforma agrária e por um projeto de sociedade brasileira que garanta a riqueza aos que a produzem, entendem que a escola ainda ocupa um papel central. Esta escola e os processos de conhecimento que aí se constroem articulados com sua sobrevivência e suas lutas constituem-se numa permanente elevação intelectual, cultural e moral; vale dizer, torna-os seres humanos mais universais, humanizados e emancipados. (Ibidem, p. 26).

#### **2.3.4. Saviani e História das ideias pedagógicas no Brasil.**

O objetivo do texto aqui resumido é caracterizar o processo de inclusão do Brasil, via educação escolar, na cultura ocidental, no período que compreende do século XVI ao XVIII. O autor divide a argumentação em dois momentos: no primeiro demonstra a proximidade semântica das ações que inicialmente foram empreendidas no Brasil colônia e, no segundo, tenta compreender a dinâmica dessas ações. A tese de Saviani é que esse processo civilizatório, descrito nesses dois aspectos, se assenta em 3 pilares: colonização, educação e catequese. (SAVIANI, 2007, p. 25)

Assim, do ponto de vista da linguagem, o processo de colonização brasileiro abarca, de forma articulada, mas não homogênea ou harmônica, os três momentos anteriormente mencionados que podem ser resumidos à mesma raiz etimológica: colo (do latim eu moro, eu ocupo, por

extensão, eu trabalho, eu cultivo, eu cuido, mando, quero bem, protejo) e do *supino cultum* (o que vai trabalhar ou cultivar, tanto a terra quanto o ser humano, similar a paideia grega). Neste sentido, inicialmente o processo de colonização se refere a colonização propriamente dita, enquanto posse e exploração da terra (colo), num segundo aspecto se refere à educação enquanto aculturação, ou seja, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores (colo, cultum), e num terceiro momento abarca também a catequese, entendida como difusão e conversão dos colonizados – os silvícolas – à religião dos colonizadores (colo, cultum). Esses três processos marcam – material e espiritualmente – a posse e o mando português nas terras brasileiras. (Idem, p. 27).

Do ponto de vista da dinâmica desse processo o autor considera algumas questões históricas como fundamentais: 1. Que apesar das divergências, a nobreza e a burguesia portuguesa do século XVI comungavam do mesmo interesse expansionista, que não era possível de ocorrer no âmbito do continente europeu, mas viável como expansão ultramarina pela posição geográfica privilegiada de Portugal. 2. Que a expansão não gerou o empoderamento político da burguesia portuguesa porque seus rumos estiveram sobre o controle da Coroa portuguesa, isto gerou sérias tensões entre a burguesia mercantil – que lucrava com a expansão – e a nobreza – que controlava esse processo expansionista. Nesta tensão a nobreza buscou através de mecanismos políticos e religiosos frear a burguesia ao identificá-la aos cristãos novos. Esse desenrolar político deve vários resultados econômicos, entre os quais a redução da estratégia econômica à exploração colonialista e a inexistência do protecionismo industrial. Assim, diferente da França e da Inglaterra, o colonialismo português não contribuiu para o processo de acumulação capitalista deste país, antes serviu como obstáculo. (Ibidem, pp. 29-30).

É nesse contexto de colonização desvinculada da acumulação capitalista, e com forte articulação da nobreza com a igreja católica, que se processa as primeiras ações educativas na colônia brasileira. Isso permite compreender, entre outras coisas, a estreita simbiose da educação com a catequese, que foi utilizada como estratégia ideológica que buscava acentuar as semelhanças e apagar as diferenças, num processo de aculturação e de dominação cultural baseado nas práticas institucionalizadas (as escolas) e não institucionalizadas (o exemplo).

Resumidamente, a educação colonial compreende 4 fases:

1ª - Período Heroico (1549 a 1570) que corresponde a produção de Pe. Manuel da



Nóbrega, onde se destaca a preocupação pedagógica com as especificidades da colônia;

2ª - Período da *Ratio Studiorum* (1570 – 1759) que expressa a aplicação dos ideais, valores e práticas, presentes no plano geral de estudos da Companhia de Jesus, organizado pela ordem religiosa através da análise das práticas educacionais consideradas positivas nos colégios já implementados por esses religiosos. A base filosófica desse plano geral é o tomismo, centrada numa visão essencialista de homem. Nessa fase se delinea a vertente religiosa da Pedagogia Tradicional Brasileira;

3ª - Período Pombalino (1759 a 1808) que circunscreve a reforma pombalina e expressa a influencia do iluminismo no pensamento da elite portuguesa e o surgimento do Estado como Ente responsável pela educação pública. Esse momento representa o fechamento dos colégios jesuítas no Brasil e a introdução das aulas régias que deveriam ser mantidas pela Coroa através do subsídio literário (aprovado em 1772). Essa iniciativa não logrou êxito por vários fatores entre eles: a escassez de mestres; a insuficiência de recursos financeiros; o cenário político através da denominada Viradeira de Dona Maria I e o isolamento cultural português que temia que a educação difundisse os ideais de emancipação nacional;

4ª - Período Joanino (1808 a 1822) que representa a vinda da família real para o Brasil, como consequência do bloqueio continental decretado em 1806 por Napoleão. Do ponto de vista educacional, nessa fase surgem os primeiros cursos de nível superior na colônia, mas esses cursos se limitavam aos de interesse da novíssima burocracia estatal que se hospedava em solo brasileiro. Nessa fase a vertente religiosa continuou a influenciar o cenário educacional, mas articulada às ideias laicas. Nesse período se delinea a vertente leiga da pedagogia tradicional brasileira. Nessa, a noção de essência humana é substituída pela de natureza humana, numa ênfase à racionalidade e ao saber objetivo das ciências. Segundo o autor, as características do desenvolvimento político-econômico português impediram uma real penetração desses ideais – baseados no iluminismo – na organização escolar brasileira. Isso só irá ocorrer posteriormente, no século XIX, quando a colonização já havia sido ultrapassada. (Ibidem, p. 31-32).

### 3. MARX E O CONCEITO DE CRISE DO CAPITAL

O referencial teórico da temática proposta: “A Crise do Capital e suas implicações nos Paradigmas da Educação”, se insere na teoria marxista mediatizado por três conceitos fundamentais ao escopo desta investigação: a) o conceito de crise, b) o conceito de paradigma, e c) o conceito de pedagogia. Cabe ressaltar, entretanto, que estes conceitos se apresentam subsumidos à teoria conceitual de capital, já que, na obra de Marx, não existe uma formulação teórica sistemática para nenhum deles como tal; com o agravante de sequer constar uma referência à palavra paradigma. Isto não significa que, implicitamente, em sua teoria não exista uma concepção definida e articulada do significado lógico e do conteúdo histórico de cada um destes conceitos. Nota-se ainda, em relação ao conceito de paradigma, que o moderno significado teórico e conteúdo histórico que lhe é atribuído por Kuhn (1971), de modo algum é estranho a Marx, como se observa em várias passagens do *Grundrisse* (1857-1858), da *Contribuição à Crítica da Economia Política* (1859) e de *O Capital* (1867) – obras centrais de Marx – referências mediadas pelo conceito de ciência e imediadas a exemplo das referências aos conceitos de crise e educação.

#### 3.1. O Método e o Referencial Teórico

A questão fundamental, em termos do referencial teórico não está em definir o *locus*, a *pertinência e desenvolvimento*, dos conceitos ou as categorias cruciais à investigação na estrutura teórica do conceito de capital em Marx. A grande dificuldade é, antes de tudo, definir o fundamento teórico do próprio método, ou teoria do conhecimento do autor, diante de dois fatos históricos que conduziram a uma dupla viragem teórica no materialismo histórico e dialético: a crise no marxismo, cujo modelo de referência era proveniente da URSS; e a crise do “capitalismo triunfante”, cujos modelos são provenientes dos EUA, UE e Japão. Deste modo, o ressurgimento de Marx tem sido marcado pela reinterpretção da teoria do capital e, com ela, a teoria do marxismo como um todo. Todo o repensar se fundamenta teoricamente na redescoberta do *Grundrisse*, como se pode observar nas interpretações mais recentes, especialmente Hobsbawm, Mészáros, Lebowitz e Arrighi, para precisar os matizes ideológicos que dominam a literatura acadêmica atual. (AMADEO, 2007)<sup>38</sup>.

<sup>38</sup> Amadeo, Javier. **Mapeando o marxismo**. En publicación: *A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas* Boron, Atilio A.; Amadeo, Javier; Gonzalez, Sabrina. 2007 ISBN 978987118367-8. Acceso al texto

Para estes “novos” intérpretes de Marx a teoria nos países socialistas tornou-se um “anátema” e com isso a própria compreensão do método aplicado na *Contribuição à Crítica da Economia Política* de 1859, sintetizada pelo autor em prefácio, tendo sob suas vistas o *Grundrisse*. Mas não fica aí, as referências ao método no segundo prefácio da edição alemã de *O Capital* (1985) e os próprios conceitos fundamentais desenvolvidos nesta obra também foram questionados. A defesa da revisão da teoria em *O Capital* – a propósito de salvá-la do “stalinismo”, “positivismo”, do “mecanicismo do marxismo-leninismo”, “unilateralidade” e etc. - acentuou o caráter inconcluso da obra de Marx justificando sua complementação inclinada ora na direção ricardiana (Lebowitz), ora sismondana (Mészáros), ou ora smithiana (Arrighi); sob o manto do método hegelianizado a partir de Lukács ou a partir de Gramsci, como se pode observar em algumas expressões ou orações extraídas dos respectivos trabalhos de referência destes autores:

Marx não resolveu o problema do consumo”, “Rosa de Luxemburgo é que tem razão” em sua “crítica aos esquemas de reprodução do Livro II”, pois o equilíbrio, dado o subconsumo só pode vir do “mercado mundial e das formações pré-capitalistas e/ou do Estado e da indústria militar”, a “regra metodológica de Marx é o aprofundamento e a revisão”; “no pós-capitalismo soviético o socialismo virou anátema” (MÉSZÁROS, 2003);

“O Capital é uma análise unilateral”, “exclui o outro do capital, o trabalho assalariado”, “nega o próprio método de totalidade de Marx”, “não contém os interesses da classe operária”, “a crise não é importante”, “o capital supera constantemente todas as barreiras”, a “única barreira ao capital é a classe operária”, mas... “O Capital é unilateral”, “conduziu ao anátema” da “teoria e do método”, conduziu ao “socialismo realmente existente”, a “rejeição dos intelectuais” e a “passividade e silêncio da classe operária”. (LEBOWITZ, 2006)

“O capital ultrapassa todas as barreiras”, “A crise do capital se explica pelo conceito de hegemonia em Gramsci”. “A sociologia de Adam Smith tem mais a dizer sobre a emergência da China que Marx.” “As crise são turbulências”. (ARRIGHI, 2008).

Porém, o mais complicado neste processo, sobretudo, é que o núcleo racional reconhecido pelo próprio Marx do seu “método”, a “lógica dialética do materialismo histórico”, que ele afirmava ser “totalmente oposta ao idealismo e mistificação da mesma em Hegel” (1985, Livro I, Vol I p. 20), passou a ser questionada e, com ela, a tríade lógica em que repousa toda a crítica da economia política: a lei do valor (que passa do tempo necessário ao tempo livre, cujo objeto é a negação da mais-valia como quantum de trabalho excedente no valor das

mercadorias); a lei geral da acumulação (o processo de valorização do capital, composição orgânica, taxa de mais-valia e/ou lucro, as crises); lei da luta de classes (tempo necessário e tempo excedente, trabalho pago e trabalho não pago, trabalho assalariado e capital, reforma e revolução). Por isso, a questão se tornou complexa, pois tal qual os conceitos de crise, paradigma e pedagogia, também o conceito teórico do método, que é aplicado por Marx não foi sistematizado por ele (ENGELS *apud* LÊNIN, 1983, Tomo 20. p. 89; LEBOWITZ, 2006, p. 120).

O esboço das linhas gerais do método no *Prefácio à Contribuição à Crítica* de 1859, as referências aos trabalhos que expõem cientificamente seu pensamento (de Engels), – *Miséria da Filosofia* (1847), *Manifesto Comunista* (1848), *Discurso sobre o Livre Câmbio* e os artigos *Trabalho Assalariado e Capital* (1849); incluindo a própria *Contribuição à Crítica e O Capital* (1859) – além de não conterem uma exposição sistemática do método, ainda têm suas interpretações contestadas. As publicações do Livro II (1885) e do Livro III (1894) de *O Capital*, e outros escritos como *Crítica ao Programa de Gotha* (1875) e *Notas Marginais ao Tratado de Economia Política de Adolph Wagner* (1879), não encerraram o ciclo de formulação sequer da teoria conceitual de *O Capital*, como se pode observar pela inconclusão do Livro III. A publicação por Kautsky dos estudos da *Teoria da Mais-Valia* (1904-1910) e a descoberta dos cadernos contendo os manuscritos da crítica da economia política, por David Riazanov (ex-dirigente do IMEL<sup>39</sup>), que apesar da censura de Marx<sup>40</sup>, a publica em 1939, sob o título de “*Elementos Fundamentais Para a Crítica da Economia Política Rascunhos 1857-1858*” [*Grundrisse der Kritik der Politischen Ökonomie (rohentwurf) 1857-1858*], ampliou ainda mais a profusão de interpretações da obra de Marx, chegando a rupturas teóricas e aporias, que obscurecem, até os dias atuais, uma clara demarcação do conteúdo histórico, da estrutura teórica e significado lógico do que se denomina método do materialismo histórico e dialético aplicado a teoria conceitual de capital, como modo de produção e seu sistema social ou formação socioeconômica historicamente determinada, o capitalismo. Finalmente, a própria censura de Mészáros à Engels, pela tradução ao Inglês da Edição de *O Capital*, que comete o erro de deixar traduzir “sistema do capital por sistema capitalista” (MÉSZAROS, 2002, p. 1064), lança uma nuvem de suspeição sobre as demarcações conceituais da obra.

<sup>39</sup> IMEL – Instituto Marx Engels Lênin de Moscou.

<sup>40</sup> “Tengo ante mis ojos todos los materiales en forma de monografías escritas con largos intervalos para mi propio esclarecimiento y no para su publicación; la elaboración sistemática de las mismas conforme al plan indicado dependerá de circunstancias externas.” (MARX, 1989, p. 6)

Portanto, o presente projeto centrará sua referência em três obras principais de Marx: O *Grundrisse*, cuja introdução Marx realiza uma aplicação comentada do método, especialmente em relação à sua concepção de conceito e categoria em economia política diferenciando-a, criticamente, da formulação do método aplicado pelos economistas clássicos do capitalismo e economistas vulgares tanto do capitalismo quanto do socialismo e, sobretudo, do método dialético hegeliano; a *Contribuição à Crítica da Economia Política* de 1859, cujo prefácio tornou-se o centro de controvérsia a partir do enfoque estruturalista dado por Althusser (1992); e, finalmente, *O Capital*, Livro I, em especial o Prefácio a Edição Alemã que é dedicado ao método bem como suas partes explicativas e definidoras, diferenciando-o da lógica vulgar e do idealismo hegeliano. Naturalmente, sempre que necessário se recorrerá a outras obras do autor e aos seus principais intérpretes e continuadores: Engels e Lênin.

### 3.1.1. Marx, o Conceito e o Método Científico

Mas, o que é o conceito científico para Marx, e que papel desempenha em sua teoria do conhecimento? Partindo da Introdução ao *Grundrisse*, encontra-se logo no início as seguintes referências sobre o conceito em geral e em particular:

Entretanto, o *geral* e o *comum*, extraído *por comparação*, é algo completamente *articulado e desdobrado* em distintas *determinações*. Algumas *pertencem* a *todas* as épocas; outras são *comuns* só a *algumas*. Certas determinações são *comuns* a época *mais moderna* e as *mais antigas*. Sem elas não poderia conceber-se nenhuma produção, pois se até os idiomas mais evoluídos tem leis e determinações que são comuns aos menos desenvolvidos, *o que constitui seu desenvolvimento está precisamente naquilo que os diferencia destes elementos gerais e comuns...* as *determinações* que valem para produção em *geral* são precisamente as que devem ser *separadas*, para não se esquecer a *diferença essencial* quando se enfatiza só a unidade, o que já ressalta o fato de que o *sujeito*, a humanidade, e o *objeto*, a natureza, *são os mesmos*.” (MARX, 2009, pp. 5-6, *passim*).

Vê-se pois, que Marx enfatiza que o conceito geral só faz sentido quando: a) se fundamenta nos traços comuns a todas as épocas históricas de um objeto de investigação; b) a concepção geral do objeto permite identificar o conceito em particular do mesmo; e c) o isolamento da parte geral do conceito (os elementos comuns, repetitivos, a unidade conceitual) permite ressaltar a diferença essencial. E é, justamente, esta diferença essencial o que explica, em última instância, o sentido particular, entre o singular e o geral no desenvolvimento do

conceito. Portanto, para Marx, o conceito é a forma com que a consciência científica se apropria do concreto, do mundo vivente, “reproduzindo-o como concreto pensado”, “distinto da religião”, da “arte” e do senso comum, “se elevando do singular ao geral” e “do abstrato ao concreto” (Idem, 2009, pp. 21-22). Em seu princípio metodológico, não há espaço para “neutralidade” ou “imparcialidade da ciência”, uma vez que “sujeito e objeto, no fundo, são os mesmos” (Ibidem, 2009, pp. 21-13).

O método já indica o primato do sujeito na construção do objeto abstrato do singular ao geral (do concreto figurado ao concreto pensado); porém, quando se inverte o processo, passando do abstrato geral ao concreto particular, o primato do objeto sobre o sujeito orienta a reconstituição do movimento real da matéria investigada (MARX, 1985, pp. 20 e 21), a medida que esta última existe objetivamente independente do pensamento e portanto se desenvolve e não se mantém igual ao momento dialético de sua formulação abstrata (HEGEL, *apud* LENIN, OC, Tomo 29, pp. 161-162 e 191-199, *passim*). E, finalmente, quando se pensa a unidade sujeito e objeto, isto implica que não existe sujeito (humanidade) sem objeto (natureza) e sua diferença essencial é intrínseca ao caráter orgânico e inorgânico à própria unidade da natureza em geral, destacando-se da sua parte orgânica a humanidade enquanto sujeito; logo, seu papel ativo na cognição pressupõe a natureza em geral como objeto e primato do qual até mesmo o sujeito e seu ato cognitivo são partes. (HEGEL, *apud* LÊNIN, OC, Tomo 29, pp. 200-216, *passim*; ADORNO, 2009, p. 160).

Assim, a demarcação do locus dos conceitos de crise, paradigma e pedagogia subsumidos ao sistema teórico complexo do conceito de capital em geral de Marx, pressupõe que aqueles sejam expressões abstratas, momentos dialéticos do movimento histórico do substrato material, real e concreto; portanto, sínteses de múltiplas determinações e aspectos dimensionais e/ou subdimensionais do todo social (LENIN, OC, Tomo 29, pp. 205-212, *passim*; Idem, 1985, Livro I, pp. 20-24; *passim*). Neste sentido, são abstrações conceituais também subsumidas e mediatizadas por dimensões ou subdimensões mais gerais deste todo social real e concreto (Idem, 2009, Vol I, pp 22-27, *passim*); no caso em questão das noções de crise, paradigma e pedagogia, suas respectivas dimensões conceituais estariam demarcadas pelas esferas dos conceitos de produção, de ciência e de educação. Entretanto, como dimensões ou subdimensões da estrutura teórica do sistema conceitual do capital em geral,

deve-se ter em conta, sobretudo, o caráter subsumido das mesmas à lógica do capital em particular (ROSDOLSKY, 2001, pp. 70-74, *passim*); mesmo considerando os momentos de interconexão e interdeterminação, em abstrato, entre estas três categorias (LEBOWITZ, 2005, pp. 120-124, *passim*) que expressem antagonismo e/ou unidade, desestruturação e/ou estruturação, mediação e/ou imediação, entre infra e superestrutura do todo social.

Qual é, pois, o fulcro da questão que determina a validade ou não de um conceito para a teoria do conhecimento, em Marx? Situando o problema nestes termos, chega-se a uma resposta desdobrada em dois aspectos: o primeiro, é o critério da práxis; e o segundo, a coerência lógica. Para Marx, desde as teses sobre Feuerbach, “se um pensamento humano corresponde a uma verdade objetiva não é um problema teórico mas prático”, “é na prática que se comprova a verdade”, “realidade, poder e caráter terreno do pensamento” (1973, pp. 7-8). Contudo, esta definição não pode ser confundida com a tese do falseamento da ciência de Popper (1974, pp. 41 - 43), pois não se trata de considerar uma teoria válida por sua “aproximação da verdade”, mas porque ela deve ser “confirmada pelos fatos” (MECW, 1987, Vol. 42, pp. 407 - 408); portanto, esta noção em Marx está mais próxima do conceito de Kuhn (1971, pp. 53 - 54), que exige da “teoria eleita como paradigma de uma comunidade científica” a coerência lógica de sua função na estrutura conceitual, portanto, que sempre produza o efeito esperado ao “funcionamento normal da práxis teórica”. Uma definição também corroborada por Horkheimer (2003, p. 223) em que o modelo serve para aferir se o exemplar é condizente ou não com ele.

### **3.2. O Conceito de Paradigma e Teoria Marxista**

Deste modo, considerando a importância do conceito de paradigma para a investigação proposta, se faz necessário uma delimitação do seu *locus* teórico em relação ao método e a teoria de Marx, pois a gênese do conceito na filosofia platônica, como modelo ideal e arquétipo de perfeição é questionável enquanto fundamento conceitual na gnoseologia marxista. A pertinência desta demarcação é válida apesar do recente trabalho publicado de Alain Badiou e Slavoj Žižek, “*L’Idée du Comunisme*” (2010), no qual o primeiro recorre ao conceito de ideia em Platão para resgatar a imaginação, criatividade e amplitude da ideia do comunismo:

Mas para vir ao invés disso, precisamos da ideia - e durante dois séculos, ou talvez desde Platão é a ideia do comunismo - o movimento de pré-ordem de representações da história e do Estado. Precisamos do símbolo imaginário vir a apoiar a fuga criativa da realidade. Precisamos de fato ideologizar alegorias e historicizar a fragilidade da verdade ... É por isso que o real deve ser exposto em uma estrutura de ficção.<sup>41</sup> (BADIOU E ZIZEK, 2010, p. 22).

O problema é que esta força do “imaginário platônico” não se apresenta na “diversidade condensada de múltiplas determinações e camadas de significados históricos predicada pelo materialismo histórico e dialético”; mas sim em aspectos da unidade conceitual que chegam aos dias atuais como elementos de unidade e identidade de significado do que Badiou denomina ideia do comunismo. Estes traços comuns a todas as épocas históricas da ontologia do *antropos* que justificam a noção de conceito ou ideia de comunismo em geral, como vimos, “é justamente a parte que deve ser isolada para se chegar a diferença essencial que ilumina o específico e o singular do objeto investigado”. (MARX, 2009, idem; HEGEL, *apud* LENIN, OC, Tomo 29, pp. 201-209, *passim*).

Deste modo, ao se comparar a noção do conceito teórico em Marx com a noção de paradigma de Thomas Kuhn, se observa a identidade em lógica e conteúdo entre as mesmas como se seguem:

(...) Principalmente, me asombré ante el número y el alcance de los desacuerdos patentes entre los científicos sociales, sobre la naturaleza de problemas y métodos científicos aceptados. (...) Al tratar de descubrir el origen de esta diferencia, llegué a reconocer el papel desempeñado en la investigación científica por lo que, desde entonces, llamo "paradigmas". Considero a éstos como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. (KUHN, 1971, p. 14).

Em Marx, encontramos como aplicação prática as seguintes passagens respectivamente em *O Capital* e nos *Grundrisse*:

<sup>41</sup> “Mais pour venir au lieu, il faut que l’idée – et depuis deux siècles, ou peut-être depuis Platon, c’est l’idée du communisme – le pré-déplace dans l’ordre des représentations, de l’Histoire et de l’État. Il faut que le symbole vienne imaginairement à l’appui de la fuite créatrice du réel. Il faut que des faits allégoriques idéologisent et historicisent la fragilité du vrai... C’est pour cela que le réel doit s’exposer dans une structure de fiction.” (BADIOU E ZIZEK, 2010, p. 22)



Mas, abstraindo totalmente o sobretrabalho real, esse assim chamado sistema de turnos era produto da fantasia do capital, que Fourier em seu esboço humorístico das courtes séances<sup>57</sup> jamais superou, só que a atração do trabalho foi transformada na atração do capital. Observem-se tais esquemas dos fabricantes, que foram louvados pela boa imprensa como *modelo* 'do que pode realizar razoável grau de cuidado e de *método*' (what a reasonable degree of care and method can accomplish). (MARX, 1985, Liv I, Vol I, p. 230 – Italic nossos.).

Pero la dificultad no consiste en comprender que el arte griego y la epopeya estén ligadas a ciertas formas del desarrollo social. La dificultad consiste en comprender que puedan aún proporcionarnos goces artísticos y valgan, en ciertos aspectos, como *una norma y un modelo* inalcanzables. (MARX, 2009, Vol. I, p. 32 – Italic nossos).

Ilumina ainda mais o emprego desta categoria por Marx quando se considera o conceito de “modo de produção capitalista”, ou sua definição do “modelo de educação de Owen”, demonstrando ampla aplicação tanto no sentido *stricto* quanto *lato sensu* do conceito. Contudo, sem a noção platônica em termos filosóficos, como se verifica nesta outra passagem de *O Capital*:

Aquelas pequenas comunidades indianas antiquíssimas, por exemplo, que em parte ainda continuam a existir baseiam-se na posse comum das terras, na união direta entre agricultura e artesanato e numa divisão fixa do trabalho, que no estabelecimento de novas comunidades serve de plano e de projeto. (...) Se a população aumenta, estabelece-se uma nova comunidade em terra não cultivada, segundo o *modelo* da anterior. (...) A estrutura dos elementos econômicos fundamentais da sociedade não é atingida pelas tormentas desencadeadas no céu político. (...) Enquanto a divisão do trabalho no todo de uma sociedade, seja ou não mediada pelo intercâmbio de mercadorias, existe nas mais diferentes formações socioeconômicas, a divisão manufatureira do trabalho é uma criação totalmente específica do *modo de produção* capitalista. (MARX, 1985, pp. 281-282, italic nossos).

Estas aplicações do conteúdo teórico do conceito de paradigma por Marx, mesmo subsumido ao conceito de capital, já por sí, permitem o emprego desta categoria para sustentar a evidência de uma crise de paradigmas na ciência econômica, sem que isto implique em violação ao método e à teoria de Marx. Permitem ainda desenvolver teoricamente a categoria como elemento de conexão dialética entre o conceito de capital, em seu momento de crise, e o conceito de ciência, em seu momento de paradigma; em consequência, de conexão também com o conceito de educação, uma vez que, em seu momento pedagógico, como teoria da educação, é atividade mediadora da teoria e da prática no ensino: docente <=> ciência <=> discente (vice-versa). Deste modo, se aceitamos o conceito de paradigma como categoria

chave na epistemologia histórica da evolução da ciência em Kuhn – que explica o processo de transição da ciência normal à anomalia, a crise de paradigma e resolução pela revolução científica, em analogia às revoluções políticas – então via de regra, a conexão pedagógica entre ciência e educação (KUHN, 1971, pp. 154-155, *passim*), permite sustentar que a crise do capital na esfera da produção, transita para a esfera da ciência e desta a da educação e vice-versa, através da categoria paradigma.

É possível evidenciar ainda mais este processo tomando por base comparativa estas passagens em Thomas Kuhn, como se seguem:

(...) faz século e meio, em que se desenvolveu pela primeira vez o padrão institucional da especialização científica e a época muito recente em que a especialização adquiriu um prestígio próprio. (...) Quando um cientista individual pode dar por assentado um paradigma, não precisa já, em seus trabalhos principais, tratar de reconstruir completamente seu campo, desde seus princípios, e justificar o uso de cada conceito apresentado. Isto pode ficar a cargo do escritor de livros de texto. (...) Estas consequências da educação científica tem reciprocamente proporcionado uma terceira razão para supor que os paradigmas orientam a investigação tanto como modelos diretos como por meio de regras abstraídas. (...) O período anterior ao paradigma sobretudo, está marcado regularmente por debates frequentes e profundos sobre métodos, problemas e normas de soluções aceitáveis, ainda quando essas discussões sirvam mais para formar escolas que para produzir acordos. (Kuhn, 1971, pp. 45-46 e 86-87).

Estas definições de Kuhn da formação do paradigma para existência de uma disciplina científica e o papel dos mesmos na educação científica, pode ser relacionada com Marx, de forma ainda mais profunda como se observa nesta passagem de *O Capital*, que revela a relação entre não apenas a prática científica, mas sobretudo o processo de formação profissional, com a emergência do modo de produção capitalista e seu significado para mesma:

Uma vez alcançada a forma adequada de acordo com a experiência, também ela se ossifica, como o comprova sua passagem, através de milênios, das mãos de uma geração para as de outra. É característico que, até o século XVIII inclusive, os ofícios específicos se chamassem *mysteries* (*mystères*)<sup>305</sup>, em cujos arcanos só o empírica e profissionalmente iniciado podia penetrar. A grande indústria rasgou o véu que ocultava aos homens seu próprio processo de produção social e que transformava os diversos ramos da produção, que se haviam naturalmente particularizado, em enigmas de uns para os outros e até mesmo para o iniciado em cada ramo. Seu princípio — dissolver cada processo de produção, em si e para si, e para começar sem nenhuma consideração para com a mão humana, em seus elementos constitutivos — produziu a bem moderna ciência da tecnologia. (MARX, 1985, L I, Vol II, pp. 88-89).

Mas, o problema maior que se deve enfrentar na aplicação do conceito de paradigma na sustentação teórica das relações entre crise e pedagogia, obviamente, não está em demonstrar o caráter subsumido desses conceitos à teoria conceitual de capital, mas demonstrar, sobretudo, que a aplicação de um conceito desenvolvido para a epistemologia histórica das ciências naturais (física e a química), também é válido para as ciências sociais: seja a ciência econômica, educação ou, mais especificamente, o marxismo. Neste aspecto, estaríamos caindo no problema proposto por Horkheimer (2002) e conduzindo o marxismo ao positivismo? Ele apresentou assim a questão:

Si este concepto tradicional de teoría exhibe una tendencia, ella es que apunta a un sistema de signos puramente matemáticos. (...) Las ciencias del hombre y de la sociedad se esfuerzan por imitar el exitoso *modelo* de las ciencias naturales. (HORKHEIMER, 2002, p. 225).

O ensaio *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* de Horkheimer, elaborado cerca de duas décadas e meia (1937) antes da formulação de Kuhn (1962), mesmo considerado aporia em relação ao marxismo (FREITAG, 1986, pp. 38-40, *passim*), contribui para definir o conteúdo e significado de paradigma mais próximo do marxismo. Ao tratar as teorias como modelos e diferenciá-las relacionando-as com o modelo das ciências exatas, precisou o *locus* teórico de conceitos aplicados na epistemologia histórica das ciências exatas e nas ciências sociais, respondendo o problema posto ao seu próprio ensaio e, em consequência a questão enfrentada na pesquisa proposta. Horkheimer respondeu assim ao problema:

La teoría crítica de la sociedad parte, pues, de una idea del intercambio mercantil simple determinada por conceptos relativamente generales; bajo el supuesto de la totalidad del saber disponible, de la admisión de material tomado de investigaciones propias y extrañas, (...) sin que sus propios principios, expuestos por la economía política como disciplina especializada, sufran transgresión alguna. (...) Mientras que los juicios categóricos de las ciencias especializadas poseen, en el fondo, carácter hipotético, y los juicios de existencia cuando los hay, solo tienen cabida en capítulos especiales, en partes descriptivas o prácticas,<sup>42</sup> la teoría crítica de la sociedad es en su totalidad un único juicio de existencia desarrollado. (...) Puesto que la figura de pensamiento más avanzada es, en el presente, la teoría crítica de la sociedad, (...) También a cualquier enunciado científico que no especifique hechos incluyéndolos en las categorías más usuales, y en la más neutral de las formas posibles, la

<sup>42</sup> “Entre las formas de juicio y las épocas históricas existen relaciones que queremos esbozar brevemente aquí. El juicio categórico es típico de la sociedad preburguesa: es así, el hombre no puede cambiar nada. La forma hipotética y la disyuntiva de los juicios responde especialmente al mundo burgués: en determinadas circunstancias puede aparecer este efecto, es así o bien de otra manera. La teoría crítica afirma: no debe ser así, los hombres pueden cambiar el ser, las circunstancias para ello están ahora presentes.” (HORKHEIMER, 2002, p. 257)

matemática, por ejemplo, se le reprocha en seguida el ser demasiado teórico. Esta actitud positivista no es necesariamente enemiga del progreso. (Idem, 2002, pp. 256-257 e 262).

Esta definição da teoria crítica, postulando o juízo de existência, como princípio de validade de um modelo teórico, em lugar do juízo categórico ou hipotético, indica o caráter histórico e noção mediatizada da práxis científica pelas relações de classes sociais, a divisão do trabalho e as contradições da vida material e concreta a que estão submetidos os sujeitos cognoscentes. E isto, sem dúvida, aprofunda a noção de paradigma na dinâmica da totalidade social e relações de poder que influem nos processos de mudanças teóricas, ou revoluções científicas. Portanto, pressupõe categorias que aproximam mais concretamente sujeito e objeto no processo de investigação e iluminam certo ar de irracionalismo em Kuhn (LAKATOS, 1998, pp. 11-20; KUHN, 1974, p.244).

Para Horkheimer a mudança se explica pela práxis social da época histórica em questão:

O fato de que uma descoberta motive a reestruturação das teses vigentes até esse momento não se pode fundamentar exclusivamente por meio de considerações lógicas, isto é mediante a contradição com determinadas partes das ideias dominantes. Sempre é possível imaginar hipóteses auxiliares, que permitiriam evitar uma modificação da teoria em sua totalidade. O que de todo modo se imponham novas teses é fruto de relações históricas concretas, ainda que, em rigor, para o cientista só são determinantes os motivos imanentes. Não negam isto os epistemólogos modernos, por quanto eles, ante os factores extracientíficos decisivos, apelam mais ao gênio ou à casualidade que às condições sociais. Se no século XVII começaram-se a solucionar as dificuldades em que tinha caído o conhecimento astronômico, já não mediante construções *ad hoc*, senão abraçando o sistema copernicano, isso não se deveu somente às qualidades lógicas de dito sistema, como por exemplo sua maior simplicidade. Antes bem, a preferência por essas qualidades nos remete aos fundamentos da práxis social daquela época. (HORKHEIMER, 2002, p. 229).

Naturalmente, a proposição da Teoria Crítica discrepa em muitos elementos, inclusive na sustentação de fundo da proposição de história da ciência de Kuhn. Embora esse último esboce uma crítica à estrutura lógica do positivismo, ele não tem ideia de como superar essa questão, sugerindo como saída o “desenvolvimento da história da ciência com base na metáfora biológica”, em que “a noção de evolução e progresso deve ser dissociada da noção de finalidade” presente na “metafísica platônica” e na “teleologia metafísica eclesiástica”, como carga “positivista na ciência que sacrifica o sentido último da noção de evolução de Darwin”, que deve “normatizar a pesquisa histórica da ciência” (Kuhn, 1971, pp. 262-267,

passim). Portanto, a formulação de Horkheimer avança na definição das relações entre os conceitos de crise, paradigma e educação.

É possível fundamentar ainda o emprego do conceito de paradigma na teoria marxista a partir da epistemologia de Bachelard (2002) e seu continuador Canguilhem (1968). Segundo o prefácio de “Sobre a História das Ciências” escrito por Pécheux e Balibar, com base na conferência de F. Regnault, sobre “*O Corte Epistemológico na Ciência*”:

o corte tem como resultado determinar uma autonomia relativa da nova ciência que lhe corresponde: a partir do corte, a nova ciência depende de sua própria continuação, em relação à qual ela está como que em suspenso. Esta continuação, de que uma disciplina nascente está suspensa, depende, sabemos-lo, da possibilidade de instituir um procedimento experimental que lhe seja adequado. Ela depende também das rupturas intracientíficas ou, segundo a expressão de F. Regnault, das reformulações da problemática teórica que intervêm na história de uma ciência (Einstein). (...) Sublinhemos para terminar que o erro que consiste em confundir as simples rupturas intraideológicas (ou demarcações), o corte epistemológico (incluindo o seu efeito de ruptura), e as rupturas intracientíficas (reformulações), fingindo pensar que toda reformulação é um novo corte e que o corte não é senão uma primeira reformulação, equivale a anular a própria eficácia dos conceitos de corte e de ruptura e a ceder praticamente terreno à posição “continuista” que já referimos.” (PÉCHEUX e FICHANT, 1971, pp. 15-16).

Os trabalhos de Pécheux e Fichant (1971), demonstram claramente que a tese da descontinuidade teórica na história da ciência é plenamente demonstrada por Bachelard na física e, por Canguilhem na Biologia. A noção de corte epistemológico como ponto sem retorno à teoria anterior, como é o caso do corte produzido pelo trabalho “A queda dos corpos” de Galileu, “sobre as noções de física e cosmologia aristotélicas e escolásticas, dando base à elaboração dos conceitos físicos (velocidade instantânea, aceleração) e matemáticos (cálculo infinitesimal)”, deu base ao surgimento de uma nova ciência (PÉCHEUX e FICHANT, 1971, p. 11). A metáfora do obstáculo, que é vencido pelo acúmulo de forças ou impulso mediante rupturas intraideológicas (demarcações) e intracientíficas (reformulações), equivalem ao que Kuhn chama de período pré-paradigmático ou o que Horkheimer atribui como disputa entre os vários modelos teóricos de validação das teorias ou material fático.

Bachelard, afirmou acerca da reformulação conceitual o seguinte:

A conceitualização totaliza e atualiza a história do conceito. Além da história, impelida pela história, ela suscita experiências para deformar um estágio histórico do conceito. Na experiência, ela procura ocasiões para complicar o conceito, para

aplicá-lo, apesar da resistência desse conceito, para realizar as condições de aplicação que a realidade não reunia. É então que se percebe que a ciência constrói seus objetos, que nunca ela os encontra prontos. A fenomenotécnica prolonga a fenomenologia (BACHELARD, 1996, pp.76-77: grifo nosso).

Nesta perspectiva de Bachelard, é possível trabalhar um conceito conformando-o ou “deformando-o”. Canguilhem (1975), em texto dedicado ao pensamento de Bachelard, define este trabalho teórico de adaptação conceitual. A formulação do conceito implica variar e relacionar a outros conceitos dentro e fora de seu campo científico, constituindo-lhe uma forma. A reformulação conceitual se apresenta constantemente mediante seu trabalho que resulta sempre em nova forma, quiçá variando o sentido. Na leitura de Canguilhem o Espírito Científico se expressa no trabalho de variação de forma e retificação dos conceitos conduzindo a ciência à recusa a unidade geral. Este é um aspecto do pensamento científico que se eleva do particular ao universal, por intermédio da variação do objeto ou sua reconfiguração.

De fato, ao nosso ver, a fecundidade de um conceito científico é proporcional ao seu poder de deformação . (...) Para incorporar novas provas experimentais, será preciso então deformar os conceitos primitivos, estudar as condições de aplicação desses conceitos e, sobretudo, incorporar as condições de aplicação de um conceito no próprio sentido do conceito. É nesta última necessidade que reside, ao nosso ver, o caráter dominante do novo racionalismo, correspondente a uma estreita união da experiência com a razão. A tradicional divisão entre teoria e sua aplicação ignorava esta necessidade de incorporar as condições de aplicação na própria essência da teoria (BACHELARD, 1996, p. 76-77).

Canguilhem (*apud* MACHADO, 1981, p. 24) afirma ainda, em outro trabalho, que Bachelard não admite uma ciência geral porque é impossível uma racionalidade geral, mas admite as racionalizações regionais ou, como afirma Althusser, por continentes científicos; então não há uma incompatibilidade entre a noção de paradigma em Kuhn à interpretação dialética de Bachelard da descontinuidade histórica da ciência, dada superação de obstáculos e rupturas com a formulação teórica anterior (Idem, 1981, p. 38-41, *passim*).

Quanto à demarcação entre a epistemologia de Bachelard e Canguilhem se apresenta em dois aspectos: no deslocamento da região de aplicabilidade da epistemologia – enquanto Bachelard

tem por objeto as ciências exatas (a física, a matemática e a química), Canguilhem tem por objeto o campo denominado das ciências da vida (anatomia, biologia e fisiologia). Naturalmente, existe também uma nuance estratégica que se situa no âmbito do objeto teórico focado no conceito científico, ao invés da teoria científica regional. A concordância entre ambos da impossibilidade da teoria geral, não impede que o recorte do objeto seja distinto. Canguilhem define sua epistemologia, como história do conceito, diferenciando sua formulação teórica científica, da formulação nominalista literária ou etimológica, peculiar à teoria da linguagem (Idem, 1981, pp. 19-30, *passim*).

Em uma comparação com a preocupação teórica de Bachelard, em torno dos obstáculos da passagem do conhecimento empírico ao científico, isto é, os obstáculos à racionalidade, cujo grau mais elevado é a abstração<sup>43</sup>, Canguilhem tem todas estas preocupações focadas no conceito, ou seja, o que transforma uma palavra em um conceito teórico ou científico. E justamente, neste ponto, contribui não apenas para demonstrar como o conceito teórico é capaz de ampliar seu raio de significado, em ligação intrínseca às propriedades do objeto de investigação, como a própria noção de paradigma elevada à ideia da revolução científica, para que seja mudado (Idem, 1981, p. 51, *passim*).

### 3.3. O Conceito de Crise do Capital em Marx e a literatura atual

Mas como se pode ligar esta reflexão sobre paradigma ao quadro teórico do conceito de crise do capital em Marx? Antes desta relação direta cabe situar que a presente dissertação se sustenta na existência de uma crise real na economia capitalista e esta expressa também uma crise de paradigmas na ciência, visivelmente na economia política (ou macroeconomia) que atinge de modo singular a educação, ou mais precisamente, a pedagogia. Portanto, se consideramos que o quadro teórico percorrido até aqui sustenta o conceito de paradigma como

---

<sup>43</sup> “1º - O estado concreto, em que o espírito se entretém com as primeiras imagens do fenômeno e se apoia numa literatura filosófica que exalta a Natureza, louvando curiosamente ao mesmo tempo a unidade do mundo e sua rica diversidade. 2º - O estado concreto-abstrato, em que o espírito acrescenta à experiência física esquemas geométricos e se apoia numa filosofia da simplicidade. O espírito ainda está numa situação paradoxal: sente-se tanto mais seguro de sua abstração, quanto mais claramente essa abstração for representada por uma intuição sensível. 3º - O estado abstrato, em que o espírito adota informações voluntariamente subtraídas à intuição do espaço real, voluntariamente desligadas da experiência imediata e até em polémica declarada com a realidade primeira, sempre impura, sempre informe.” (BACHELARD, 2002, p. 7-8)

categoria aplicável à análise marxista e não marxista na definição de uma crise de paradigma na economia política; e se consideramos também que a teoria macroeconômica é incapaz de compreender e responder às crises do capital - seja porque, essa como objeto alterou suas características ou por que pura e simplesmente, os paradigmas macroeconômicos são limitados - ; então, todo o quadro teórico deste projeto de investigação recai sobre a sustentação de um paradigma alternativo: a teoria marxista do conceito de capital.

A definição do conceito de crise do capital no presente projeto de investigação está compreendida no conceito de capital em geral, de Marx. Neste, a abordagem do que ele denominou no *Grundrisse* de “verdadeiras crises modernas”, isto é, as crises de superprodução decorrentes das “barreiras ao consumo e as que se opõem a circulação, apresentando contravalores em todos os pontos”, se apresentam como realidade imanente a relação e processo socioeconômico denominado de capital. Marx afirmava que tanto Ricardo quanto Sismondi não as compreendiam corretamente. O primeiro absolutizava a essência positiva e tendência à universalização do desenvolvimento das forças produtivas e o crescimento da população industrial – da oferta fazendo caso omissa da demanda –; enquanto o segundo só via a “unilateralidade negativa das limitações particulares do processo de produção capitalista”, à sua época. Ricardo não conseguia compreender o desequilíbrio estrutural do sistema e sua tendência a negar-se a si próprio, ao encarar “todos os limites como barreiras” à sua autovalorização e autorreprodução ampliada. Não chegava às últimas consequências em sua teoria do “valor-trabalho” ao negar a “mais-valia” como fundamento do lucro, através da sua “falsa e unilateral teoria da renda da terra” e “do mercado mundial” (MARX, 2009, p. 268); daí sua tendência a definir as crises como distúrbios sempre superáveis, *ad infinitum*. Já Sismondi, pelo contrário, não apenas enfatizava o embate com as barreiras, mas também “a criação das mesmas pelo próprio capital”; o que leva o sistema à contradições que necessariamente o conduzem ao “*downbreak* dele mesmo”. Daí a proposição de Sismondi de impor “travas à produção, a partir de fora através dos costumes, a lei, etc”. E justamente, por “tratarem-se de barreiras puramente exteriores e artificiais, o capital as leva abaixo de maneira inevitável”. (MARX, 2009, pp. 362-363)

Esta crítica desenvolvida por Marx, a Smith, Ricardo e Sismondi, no *Grundrisse*, indica ainda hoje precisamente os marcos da controvérsia atual sobre as “verdadeiras crises modernas”.



Por um lado, demonstra que a economia política clássica e suas emendas neoclássicas pelo marginalismo de Jevons, Walras, Menger, etc. (SANDRONI, 1985; MÈSZÁROS, 2002), e seu desdobramento em Micro e Macroeconomia, realizado respectivamente pelas teorias de Marshall e Keynes, foram incapazes de reconhecer a causa do desequilíbrio estrutural e comum a todos os sistemas econômicos fundados no “pecado original”, que não é crescimento populacional, expresso no mito “da maçã da Eva”, mas sobretudo, na acumulação primitiva da propriedade privada dos meios de produção (instrumentos e natureza) e na exploração e domínio de classes sociais, cujo desenvolvimento máximo atinge com o sistema mercantil fundado na exploração do trabalho assalariado – ou seja, no modo de produção capitalista. Marx, ao teorizar este processo, a partir da teoria do valor trabalho, chegou à expressão sintética da fórmula geral que distingue a circulação do capital da circulação mercantil das épocas precedentes, indicando seu *leitmotiv* na transformação do dinheiro em capital:  $D - M - D'$  ( $D' = D + \Delta D$ ) (MARX, 1985, Livro I, Vol I, pp. 126-128).

Mas a estruturação lógica da questão colocada pela circulação do capital como  $D = x$  se transforma em  $D' = x + \Delta x$  (considerando os pressupostos da lei do valor, o tempo socialmente necessário à produção da mercadoria e a troca de equivalente), permitiu que Marx não apenas respondesse ao enigma da fórmula geral, apresentando a contradição da mesma na existência de uma mercadoria especial que contraria sua regra geral da troca de equivalentes: a *força de trabalho*, pois sua propriedade singular é produzir durante a jornada normal de trabalho, mais trabalho que o necessário à sua autorreprodução e dos meios de produção gastos para tal (MARX, Idem, pp. 130-145, *passim*); como permitiu também que Marx desmitificasse o fetiche da mercadoria e do dinheiro, demonstrando a lei do valor do capital expressa na relação tempo/trabalho, como razão entre quantos de tempo de trabalho necessário e excedente, em síntese, a relação social que produz o mais-valor; refutando o argumento marginalista que justifica a acumulação de riqueza, ou lucro, pela aplicação na produção da variedade de meios pelos capitalistas ou pelo valor de utilidade marginal (o “consumo além do necessário”), demonstrando a condição ideológica desses argumentos e teses inverossímeis sobre as crises: ontem as “manchas solares” de Jevons (SHAIKH, 1983) hoje os distúrbios psicológicos ou realismo ingênuo (irracional exuberância).

As teses dos atuais defensores do neokeynesianismo, cuja teoria *matter* deve-se justamente à confirmação prática e histórica da teoria de Marx da lei geral da acumulação capitalista e

todas as suas tendências inelutáveis (ciclo industrial, alteração da composição orgânica do capital, tendência decrescente da taxa de lucro, superprodução, a crise geral do sistema, etc.); já deveriam ter renunciado a hermenêutica do pensamento de Keynes, bem como sua condição burlesca de se aproveitar da teoria do ciclo de Marx, inclusive da sua formulação da possibilidade da acumulação ou autorreprodução ampliada em equilíbrio dinâmico entre os departamentos pela demanda efetiva (SHAIKH, 1986, pp. 29-35, *passim*); e ao mesmo tempo negar a teoria de Marx argumentando o mesmo que Ricardo e Malthus para explicar o lucro e esconder o segredo do valor das mercadorias e do dinheiro, da acumulação e da miséria, da superprodução e da queda do lucro, da prosperidade e da crise do capitalismo: a mais-valia. Keynes e os neokeynesianos em seu ensaio sobre a cegueira ante o processo de valorização, como momento de contravalor, se veem obrigados a defender o credo do equilíbrio da produção pela demanda efetiva *ad infinitum*, do mesmo modo que os neoliberais repetem o credo de Smith do equilíbrio natural pelo mercado e sua “mão invisível”.

Portanto, é dentro do marco teórico desenvolvido por Marx que o presente projeto de investigação discrepa da explicação meramente causal da crise do capital, a partir da teoria da bolha financeira de Shiller (2001), e também, da explicação que limita a sua compreensão ao conhecido fenômeno cíclico da demanda efetiva, segundo o modelo simplista da “cooperativa de *babysitting* do *Capitol Hill*”, teorizado por Krugman (2009, pp. 24-28 e 182-183). Em ambas, o resultado é a bolha sob “efeito Pangloss”<sup>44</sup>, “o risco moral” ou “lapso de memória”; em síntese, uma explicação psicológica de procedimento equivocado que leva à distorção da demanda efetiva ou especulação que resulta na crise, que por sua vez, é sempre superada pela normativa da macroeconomia. Já na hipótese formulada por este projeto de pesquisa, a natureza da crise atual tem raízes mais profundas que dizem respeito à própria estrutura fundamental do capital, portanto, não é algo que se possa compreender tão somente da sua superfície ou aparência, cronologia, estado comportamental ou da idiosincrasia dos distintos sujeitos históricos em interação nos diferentes setores da esfera econômica da sociedade.

Outrossim, do ponto de vista da abordagem marxista na literatura atual, não consideramos que o conceito de crise tenha sido de todo explorado e desenvolvido, pois com raras exceções sua abordagem se restringe ao escolástico, como se não recaísse sobre a própria teoria marxista os princípios do seu método (LÖWY, 1994). Se tomarmos por referência as análises que buscam

---

<sup>44</sup> Ver nota 5, na página 5 deste trabalho.

explicar a crise atual, Brenner (2003), Antunes e Benoit (2009), Simon Clarke (1996), Shaikh (2010), Arrighi (2008), Lebowitz (2005), Mészáros (2002), com exceção das três últimas, que não se limitam apenas ao escolástico, mais ou menos criativo, da análise de Marx em *O Capital*, ou nos *Grundrisse*, ou ainda de intérpretes mais reconhecidos – Rosa de Luxemburgo, Grossman, Kondratiev, Rosdolsky, entre outros – as demais análises, não acrescentam à teoria. Clarke (1994) reproduz as diversas formulações sobre a crise, de Marx e Engels, aos debates das décadas de 20, 40 e 70 do século passado, para concluir que não existe uma teoria consensual sobre as crises e o debate é infrutífero (pp. 190-191); ROSDOLSKY (2001), a partir de seu estudo sobre o *Grundrisse*, chega a conclusão de que a crise pode derivar de muitas causas, portanto, deve ser “compreendida como síntese real e a solução violenta de todas as contradições da economia burguesa”, que seus “momentos isolados” condensados nas crises “devem se manifestar em todas as esferas”, e quando analisadas, por um lado, “deve-se desenvolver as novas determinações desse conflito, e de outro, demonstrar que suas formas mais abstratas são recorrentes e estão contidas nas formas mais concretas” (pp. 73 e 315-319); Shaikh descreve a teoria opondo Marx às teses do subconsumo, do desequilíbrio entre os departamentos, da anarquia na produção e da autorreprodução *ad infinitum*, na lógica da demanda efetiva, composição orgânica e tendência decrescente da taxa de lucro, a partir de Kondratiev (pp. 29-35, *passim*).

A análise de Lebowitz, em seu livro *Más Allá de El Capital* (2006), tenta uma explicação distinta das crises, a partir da noção de limites e barreiras à valorização do capital, chegando a uma solução puramente conceitual, através da “diferenciação entre noções de limite e barreira em Hegel”, conclui que Marx utiliza o termo limite como noção de barreira, portanto, não há limites a superação das crises econômicas pelo capital, que o limite do sistema capitalista para Marx é a classe operária, pois a crise em si não passa de mera “expressão da contradição fundamental do capital, uma barreira que o capital sempre supera” (LEBOWITZ, 2006, pp. 65-70, *passim*). Em última análise este autor reduz a teoria da crise em Marx, por um lado, à sua tese central em torno da obra inacabada de Marx, que exige a elaboração de um livro sobre o trabalho assalariado, “o outro do capital”, para completar o “conceito de capital em geral” ou como totalidade, e assim os conceitos presentes em *O Capital*, são unilaterais, apenas do ponto de vista do capital e não do trabalho assalariado, daí a conclusão que a crise se auto resolve *ad infinitum*. Por outro, apresenta a resolução do problema indicando esta

proposição sobre a crise em *O Capital*, como aspecto objetivo da teoria de situação ou crise revolucionária, formulada por Lênin em *A Bancarrota da II Internacional*. Nesta formulação, Lênin afirma que para situação ou crise revolucionária se converter em revolução necessita do aspecto subjetivo: “a classe revolucionária”. (LENIN, 1973, T. III, pp. 232-233)<sup>45</sup>.

Mészáros, em seu trabalho *Para Além do Capital*, assentado principalmente na leitura do *Grundrisse* de Marx (1857-1858), enfatiza a metáfora biológica ao explicar a organicidade social do capital, para fundamentar a sua teoria de crise estrutural distinta da crise conjuntural ou cíclica do capital. Sustenta sua tese pela revisão do conceito de capital, redefinindo-o como “*modo incontrolável de controle sociometabólico*” que - tem por base a subsunção do *valor de uso* ao *valor de troca* e a oferta à demanda – supera todas as barreiras a sua *autorreprodução sempre ampliada*. Sua incontrolabilidade racional o conduz aos *limites absolutos do sistema*, passando à totalidade intensiva, rompendo com a estrutura de valor, que não necessita mais do valor de uso, diminuindo ao mínimo o tempo necessário em relação ao excedente e dedicando-o mais à produção do capital fixo e aplicando criativamente o tempo disponível conduzindo a produção à acumulação pela produção destrutiva da *Lei Tendencial da Utilização Decrescente*, através de novas funções – o complexo industrial militar – e ao consumo do Estado atingindo os limites da sociedade, portanto conduzindo a crise cíclica conjuntural à “*crise estrutural de caráter universal, global, permanente e rastejante*”, pois atinge as três dimensões fundamentais constituintes do sistema: “*produção, consumo, circulação/distribuição/realização*”. (MÈSZÁROS, 2002, pp. 96-97, 796-799 e 804 e 805; *passim*).

Em síntese, a tese de Mészáros é baseada na crítica de Rosa de Luxemburgo à Marx, da reprodução, consumo, mercado mundial e Estado; e sustenta que o valor (de troca), não necessita mais do valor de uso, para se conservar e se valorizar, rompendo com o conceito de mercadoria em *O Capital*, e na medida que sustenta que o valor de troca não necessita do valor de uso, acaba por fetichizar o capital portador de juros, que é possível  $D=D'$  (Dinheiro ser igual a mais Dinheiro) sem de  $M - P (ft+mp) - M'$  (o processo de valorização). Toda sua formulação em torno da Lei Tendencial de Utilização Decrescente é centrada na interpretação ao revés do que afirmou Marx no Caderno VII – *O Capital*, no *Grundrisse*, que o emprego do

<sup>45</sup> (V. I. Lênin, “La Bancarrota de la II Internacional”, in Obras Escogidas, Buenos Aires, Editorial Cartago, 1973, t. III, p. 232-233)

capital fixo (trabalho objetivado da ciência, tecnologia e destreza, em maquinaria), em relação ao trabalho vivo implica a tendência do valor de troca deixar de ser a medida do valor de uso, como se pode deduzir dessa passagem:

El robo de tiempo de trabajo ajeno sobre lo cual se funda la riqueza actual, aparece como una base miserable comparado con este fundamento, recién desarrollado, creado por la gran industria misma. Tan pronto como el trabajo en su forma inmediata ha cesado de ser la gran fuente de riqueza, el tiempo de trabajo deja, y tiene que dejar, de ser su medida y por tanto el valor de cambio ((deja de ser la medida)) del valor de uso. El plus-trabajo de la masa ha dejado de ser condición para el desarrollo de la riqueza social, así como el no-trabajo de unos pocos ha cesado de serlo para el desarrollo de los poderes generales del intelecto humano. Con ello se desploma la producción fundada en el valor de cambio, y al proceso de producción inmediato se le quita la forma de la necesidad apremiante y el antagonismo. (MARX, 2009, Vol II, pp. 227-241, *passim*)

A diminuição do tempo necessário em relação ao excedente, criando o tempo disponível, torna o próprio capital a contradição. “(...) *las condiciones materiales para hacer saltar a esa base por los aires.*” (MARX, *Idem*, p. 241, *passim*).

Finalmente, Giovanni Arrighi em seu livro “*Adam Smith em Pequim: Orígenes e Fundamentos do Século XXI*” (2008), sua interpretação da crise atual, que denomina de “turbulência global” se fundamenta a partir da noção da financeirização do sistema capitalista e crise da hegemonia, tendo por base Gramsci (ARRIGHI, 2008, pp. 150-161), sob o olhar geopolítico (*Idem*, pp. 273-274) e do desenvolvimento econômico em síntese comparativa entre Smith, Marx, Schumpeter, relacionado a noção de desenvolvimento capitalista de Günter Frank e da crítica de Brenner ao smithianismo deste (*Ibidem*, pp. 85-106, *passim*). Arrighi, através de análise comparativa entre Smith, Marx e Schumpeter, sobre o tema, conclui que a sociologia histórica de Smith tem mais a dizer sobre a emergência da China que Marx (*Ibidem*, p. 85), e ao comparar a crise de hegemonia no século XVIII, da Holanda; do século XIX, da Inglaterra; e do século XX, dos EUA, conclui que a turbulência global, se explica mais pela crise de hegemonia que pela economia (*Ibidem*, p. 97). Quanto a análise de Arrighi sobre a crise em Marx, sobre o olhar de Schumpeter da “acumulação interminável de riqueza e poder” (*Ibidem*, p. 90), através da “destruição criativa” e “ciclo de inovações”, como destruição e reconstrução de arcabouços sociais de acumulação” através do ciclo de realização dos investimentos”. Naturalmente, sua análise da crise em Marx, comporta a mesma noção extraída do *Grundrisse*, da “tendência à superação *ad infinitum* das barreiras”. (*Ibidem*, pp. 92-100).

No caso brasileiro, uma das grandes contribuições ao estudo dos ciclos foi de Ignácio Rangel. O alto grau de abstração a que chegou a partir das mesmas como expressão das soluções de dualidades, em termos das classes sociais que se personificam na estrutura de relações econômicas, não contempla a ideia do elemento precípua da produção capitalista, que é a classe operária. Embora para ele a abstração dos ciclos, nos modelos de Juglar (médios), Kicne (curtos) e Kondratiev (longos), sempre tenha como desfecho “a ruptura e superação das dualidades”. (RANGEL, 1984, p. 87-100, *passim*). Outra contribuição importante é de Marini (1976, pp. 27-28)<sup>46</sup>, na teoria da dialética da dependência, onde a categoria do super lucro de Marx joga papel decisivo, distinguindo a acumulação nos centros e periferias do capital. Entretanto, de sua análise o que se pode inferir é uma noção estrutural dos países dependentes de crise permanente. Portanto, não consideramos que nosso objeto já tenha sido determinado como categoria abstrata mais simples que expresse no todo mais concreto que observamos na sociedade capitalista atual, isto é, em seu estado mais desenvolvido.

Deste modo, o referencial teórico relativo ao conceito de crise do capital atual conduz a duas concepções irredutíveis: a primeira, que deriva da interpretação tradicional e escolástica das referências à crise do capital em Marx, na *Miséria da Filosofia* (1847), no *Manifesto do Partido Comunista* (1848), das *Conferências sobre o Trabalho Assalariado* (1852), da *Contribuição à Crítica da Economia Política* (1859), e de *O Capital* Livro I (1867), Livro II (1885) e Livro III (1894), apresentando-as como uma teoria articulada da contradição fundamental entre o capital e o trabalho, cujo pressuposto é “o pecado original ou acumulação primitiva” da apropriação privada (relações de propriedade) em contradição a produção social (desenvolvimento das forças produtivas), que conduz a lei geral da acumulação e ao monopólio, ao ciclo industrial, mudança da composição orgânica, tendência decrescente da taxa de lucros, crise de realização e superprodução, desequilíbrio dos departamentos, desemprego, subconsumo etc., crise setorial ou geral, que se manifesta tanto no capital monetário quanto no capital real. (MARX, 1985, Livro I, Vol II pp. 187-211, *passim*; Livro II, pp. 75-88, *passim*; Livro III, Vol IV, pp 163-176, *passim*; Vol V, pp. 19-51, *passim*). Esta formulação teórica e sua controvérsia, seja pelo prisma do subconsumo (Rosa de Luxemburgo) ou da tese da lei geral (Grossman) ou do desequilíbrio (Hilferding), se fundamenta em *O Capital*, suas distintas formas de abordagem do conceito teórico de Capital

<sup>46</sup> MARINI, R.M. Dialética da Dependência. Coimbra, Centelha, 1976. pp. 10-21.

no Livro I, no Livro II e nos rascunhos deixado do Livro III; cotejados naturalmente com seus escritos anteriores, em especial, a *Contribuição à Crítica da Economia Política* de 1859. Embora a controvérsia seja atribuída a burlesca “tese do colapso” levantada por Eduard Bernstein, visando dividir o movimento teórico marxista por dentro (revisionismo<sup>47</sup>), o fulcro mesmo da questão era a duplicidade de paradigmas nas interpretação de Marx: o da Revolução Bolchevique na Rússia, e o da república de Weimar da social-democracia alemã.

A segunda deriva da interpretação da teoria da crise em Marx a partir do *Grundrisse* 1857-1858 (os rascunhos de *O Capital*), descoberto por David Riazanov, em 1923, e publicado pelo IMEL em 1939, onde o principal fundamento se localiza no sistema de contradições definidas como barreiras e limites, que são continuamente sobrepostas ao fim e ao cabo do processo de valorização e também continuamente repostas ao reiniciar cada processo de autovalorização e autoexpansão do capital, portanto, o ciclo de autorreprodução ampliada do capital. Mas entre esta nova concepção da crise e a que foi desenvolvida nos trabalhos anteriores há uma diferença fundamental no pensamento de Marx. Para alguns autores, é no *Grundrisse* que se efetua a ruptura epistemológica com o hegelianismo (LEBOWITZ, 2006; NICOLAUS, *in* MARX, 2009), localizando-a na formulação da teoria da mais-valia, que leva a precisão categórica de “trabalho”, por “força de trabalho”, e do papel essencial da acumulação e da mais-valia, em lugar da oferta e da demanda. Os limites indicados por Marx são:

1) o trabalho necessário como limite do valor de troca da capacidade viva de trabalho, ou do salário da população industrial; 2) o mais-valor como limite do tempo de trabalho excedente e, em relação ao tempo relativo de trabalho excedente, como barreira ao desenvolvimento das forças produtivas; 3) o que é a mesma coisa, a transformação em dinheiro, o valor de troca em geral, como limite da produção; o intercâmbio fundado sobre o valor, ou o valor baseado no intercâmbio, como limite da produção. Isto é: 4) de novo o mesmo, como limitação da produção de valores de uso pelo valor de troca; e que a riqueza real tem que adotar uma forma determinada, diferente de si mesma e portanto não absolutamente idêntica a ela, para transformar-se, em geral, em objeto da produção. (MARX, 2009, pp. 318-319).

Assim, as barreiras e limites assinalados por Marx se fundamentam nos dois métodos de produção de mais-valia e expansão do modo de produção pela circulação: o método de produção da mais-valia absoluta expande o capital de forma extensiva; e o método de produção da mais-valia relativa expande o capital de forma intensiva. No primeiro caso, as

<sup>47</sup> Ler Lênin, *Marxismo e Revisionismo*, OC.

barreiras e limites são resultantes dos modos de produção anteriores que emperram temporariamente a expansão do capital e do mercado mundial, seja por problemas econômicos sociais (infraestrutura, protecionismo, limitação técnica, revoltas, etc.); seja por causas naturais (esgotamento de matéria-prima, secas, enchentes, etc.), apresentando-se como desequilíbrio entre oferta e demanda. No segundo caso, as barreiras e limites são resultantes do próprio capital, tais como, reivindicações salariais, concorrência, monopólio, que alteram a composição do capital, isto é sua relação estrutural, que implicam a queda da taxa de lucro, ou redução na taxa de acumulação; apresentando-se ao término do ciclo de produção e reprodução, como crise setorial ou geral da economia nacional, continental ou mundial.

E é justamente com base nesta superação constante das crises cíclicas de caráter geral, como barreiras, mas que na verdade não o são, pois estas mesmas barreiras são repostas com abrangência e profundidade cada vez maiores, que Mészáros conclui pela crise de transição, como enuncia Marx, no *Prefácio da Contribuição à Crítica da Economia Política de 1859*, a partir da noção do capital ter atingido seus limites absolutos, levando ao esgotamento os elementos fundamentais das mediações de segunda ordem do capital, tais como a família, a propriedade, o valor, o desemprego, a emancipação da mulher, entre outros elementos assinalados. Naturalmente, existe uma diferença com a noção de crise de transição do modo de produção enunciado por Marx no Prefácio: para ele é o esgotamento das forças produtivas contidas no próprio modo de produção capitalista que conduz a contradição entre forças produtivas e relações de produção, abrindo, por conseguinte uma época de revolução. Mas, esta formulação é apenas mais uma forma de apresentar a teoria da situação revolucionária ou crise revolucionária, que Lênin teoriza em seu ensaio sobre a *Bancarrota da II Internacional*, apoiado em Engels, para demonstrar a importância do fator subjetivo, isto é, além da crise objetiva da economia: a importância da classe revolucionária organizada e capaz de por abaixo o governo, que “*não cairá, mesmo em épocas de crise, se não o fizer cair*”. (idem).

Mas a crise teorizada por Marx no *Grundrisse* também vai mais além da transcendência da crise geral para uma crise de transição ou revolucionária através da luta pela hegemonia da sociedade e da luta pelo poder; existe também a possibilidade da crise se tornar uma crise terminal do modo de produção sem se produzir uma nova sociedade e modo de produção conduzindo, pelo contrário, ao profundo retrocesso da humanidade, em que as classes sociais



perecem em luta, um retorno à barbárie social (MARX & ENGELS, 1973, Vol I, pp. 111 e 116). E este processo se apresenta justamente pela alta capacidade produtiva da sociedade capitalista, onde prevalece a tendência absoluta da substituição do homem pela máquina, como se depreende do significado do capital fixo teorizado por Marx no *Grundrisse*, Caderno VII. Neste caderno, o emprego do tempo disponível da sociedade para produção (tempo necessário), e o tempo livre, para o estudo, cultura e lazer, tende a subverter a lei do valor com base no tempo de trabalho necessário, pois a medida que se desenvolve o capital fixo, o tempo necessário à produção diminui e o tempo livre cresce, tornando-se este último o conteúdo da riqueza e não o trabalho objetivado, mais o tempo livre para o desfrute do mesmo. Neste momento e estágio da sociedade é impossível mensurar a importância e o valor do trabalho intelectual, que é trabalho objetivado, pela noção de tempo de trabalho necessário, abrindo-se uma crise de todos os valores da sociedade – uma crise de paradigmas para humanidade – e impasse geral. (MARX, 2009, Vol II, pp. 227-241, *passim*).

#### 3.4. O Conceito de Educação e a Pedagogia Marxista

A exemplo dos demais conceitos abordados neste projeto de investigação, também não se encontra uma teoria sistemática da educação, enquanto conceito em si, na obra de Marx (SAVIANI, 2008, p. 186). As referências diretas a esse conceito, seja como relação social ou processo social, seja ainda como atividade prática humano sensível, se apresentam sempre subsumidas à temática do escopo geral do trabalho de referência, seguindo-se a demarcação indicada pelo próprio Marx, dos trabalhos em que expõe cientificamente suas concepções e as em coautoria com Engels (MARX, 1989, pp. 9-10). Este problema conceitual tornou-se mais visível com o desgaste das formulações teóricas derivadas da experiência socialista no leste europeu e na URSS, mediante sua crise e derrocada nestes países, no final da década de 1980 e durante a década de 1990. Com este fato, as interpretações alternativas que tematizam a educação em Marx, denominadas de “Marxismo Ocidental” – austromarxistas, lukacsianos, gramscinianos, frankfurtianos, até mesmo a negação althusseriana (ANDERSON, 1976, pp. 38-39 e 68-71, 77-80) –, revelam sua fragilidade e impotência como alternativa à crise de paradigmas na ciência e na educação, que acompanham a crise do capital (GARZ, 1993, in RBEP, v.74, n. 176, p. 131 -184, jan./abr.)<sup>48</sup>.

<sup>48</sup> GARZ. Detlef, *A Perda dos Paradigmas. Erosão dos Paradigmas e Sentido de Crise na Ciência da Educação Contemporânea. O Caso da República Federal da Alemanha\**: in Revista Brasileira de Estudos

O visível retorno a Marx, mediante a releitura do rascunho de *O Capital – O Grundrisse* de 1857/1858 e dos manuscritos econômicos de 1861-1863 – que alimenta as novas publicações do “marxismo ocidental” (Mészáros, 2002; Lebowitz, 2005; Hobsbawn, 2010; Badiou e Zizec, 2010; entre outros), são evidências da profunda contradição que vivem suas teses fundamentais. Nestes termos, a hipótese de impotência do marxismo ocidental não recai apenas na forma singular que é atribuída à sua gênese: “a reflexão filosófica das derrotas das revoluções na Europa ocidental das décadas de 1920 e 1930” e no “entre guerras”, sendo sua expressão mais contundente a Escola de Frankfurt (JACOBY *apud* BOTTOMORE, 1988, p. 249; ANDERSON, 1976, pp. 37-39 *passim*). Ela recai também sobre a sua própria demarcação conceitual, como fenômeno singular à Europa esvanecendo sua relação teórica e prática com a noção de revisionismo definida por Lênin (1984): a luta de classes no interior da teoria marxista para desviá-la do caminho revolucionário e subordiná-la ao paradigma “ordenador da ciência” oficial (HORKHEIMER, 2002), como se deduz dos pressupostos de sua ruptura teórica, que reverbera a cegueira intelectual da polarização entre o nazifascismo e a democracia ocidental (FREITAG, 1990).

A linha de argumento que demarca o conceito de marxismo ocidental – romper com a “aplicação mecânica” do paradigma da revolução bolchevique ou do reformismo da II Internacional; romper com a concepção dogmática do materialismo histórico (como “método” ou “filosofia da ciência” aplicáveis “à natureza e à humanidade”); e “livrar a teoria de Marx do positivismo”, “evolucionismo” e do “economicismo”, mediante a “releitura filosófica de suas obras de juventude” –; apesar de indicar unidade maior, o caudal de divergências e aporias entre suas correntes, reduz esta unidade a mera tática reformista e a prática revisionista. A tese *ad hoc* da “ambiguidade” de *O Capital*, e do “desvio positivista e evolucionista” da *A Dialética da Natureza* e do *Anti-Duhring*, fundada na suposta “diferença teórica entre Marx e Engels” esgrimida pelo marxismo ocidental, foram renegadas uma década depois e objeto de “autocríticas de Lukács e Korsh” (JACOBY, *Idem* pp. 249-254, *passim*; ANDERSON, *Idem*, pp. 70-80; *passim*). E, tão pouco, sua origem encontra-se nestes, mas na crítica pré-marxista e liberal a Marx e Engels. Quiçá este fato também explique a fragilidade e diferenças do Marxismo Ocidental e ainda o porque apenas Gramsci foi exceção

---

Pedagógicos, Brasília, v.74, n. 176, p. 131 -184, jan./abr. 1993. (\*Publicado originalmente na Revista Espanhola de Pedagogia. núm 195. Madri Consejo Superior de Investigaciones Científicas, mayo/agosto de 1993).

à regra da constante renúncia aos próprios fundamentos teóricos, mesmo ao se considerar suas condições de trabalho intelectual e morte prematura, no cárcere (1925-1939).

As raízes teóricas do “Marxismo Ocidental” são mais profundas que a mera aporia hegeliana ou historicista-pragmática de Lukács, Korsh ou Gramsci, elas chegam a Labriola, Sorel, Croce, Gentile, Simmel, Weber, Dilthey, Andler, o pré-marxismo idealista liberal, utópico e anarquista; semeiam a “confusão nos conceitos fundamentais da teoria de Marx e Engels” e conduzem à sua “ambiguidade” (LUKÁCS, 1989, pp. 348, 356-378, *passim*). Mas, o problema maior são seus desdobramentos ulteriores, como é o caso emblemático do Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt, fundado por decreto do Ministério da Educação da República de Weimar, em 13 de Fevereiro de 1923, com base no acordo entre seus representantes e a Universidade de Frankfurt, após a Primeira Semana de Trabalho Marxista (Erste Marxistische Arbeitswoche) na Turíngia em 1922, que contou com a participação de Georg Lukács, Karl Korsch, Friedrich Pollock, Karl August Wittfogel e outros (JAY, 1983). É emblemático porque esta corrente teórica exprime a viragem na história do “marxismo ocidental”, passando a atividade prática e teórica da esfera partidária e das massas à esfera universitária e circumspecta do “marxismo legal” ou “marxismo de cátedra”, distanciando-se da prática política e teórica dos seus fundadores (ANDERSON, Idem, pp. 70-80; *passim*).

A derrota da república de Weimar para o nazismo tem grande importância, mas a passagem ao marxismo legal não tem origem neste processo, ou na presumida tradição ocidental. O marxismo legal já era diagnosticado por Lênin (1984), como corrente liberal no marxismo Internacional existente na Rússia desde a década de 1890 (LENIN, OC, 1984, Tomo 23, pp. 18-19). Logo, este desvio não deriva, tão somente, da mudança de direção do Instituto em 1929, de Carl Grünberg por Max Horkheimer. A hipótese mais provável para este processo foi a renúncia, por um lado, do paradigma bolchevique; por outro, do paradigma dos partidos sociais-democratas da II Internacional (JAY, 1981). Este fato conduz o instituto à dependência estrutural da instituição universitária, ou governo, portanto, sua subsunção teórica aos paradigmas ordenadores da ciência ou disciplina que lhes dizem respeito. Naturalmente, estes fundamentos não estão em Lukács, Korsch e Gramsci, que bem analisados, caricaturam Lênin na luta contra a ortodoxia reformista da II Internacional; mas no pré-marxismo e no liberalismo burguês. O fulcro da questão é mais visível na crítica de Benedetto Croce à Marx

e Engels, no livro *Materialismo Histórico e Economia Marxista* (1921; GRAMSCI, 1971, pp. 37-40), em que a resistência ideológica do pré-marxismo e do liberalismo econômico são visíveis na concepção de materialismo histórico de Labriola e Lória (Itália), Sorel e Andler (França) e Sombart e Bernestein (Alemanha), etc. (CROCE, 1921 pp. 78-88, 112-113 e 129-131, *passim*).

A crítica ao marxismo de Croce se concentra principalmente em: 1) na crítica à tendência ao “positivismo” e “evolucionismo” da “corrente monista” que “introduz o materialismo metafísico” na sistematização do materialismo histórico como “filosofia da história”, por exemplo, o “livro de Plekhanov”<sup>49</sup>; 2) na crítica à tendência ao “dogmatismo da interpretação extrema” de Marx, quando afirma no Posfácio de *O Capital*, que é necessário “inverter a história para colocá-la de cabeça para cima”, pois em “Hegel ela aparece de cabeça para baixo”, portanto, seu método “não é só diferente mas diretamente oposto ao hegeliano”; 3) na crítica do materialismo histórico como “ciência” ou “método” da história, sustentando sua noção como resultado de fatos singulares, acidentais, sem conexão causal transcendente, a racionalidade teleológica imanente, logo, o marxismo é uma “massa de dados histórico-sociológicos” da “análise de uma sociedade capitalista abstrata”, fundada em “dados concretos”; e 4) portanto, seus “conceitos ou categorias abstratas”, como “lei do valor”, “mais-valia”, são “heurísticos”, como “afirma Sombart”, porém de “forte conteúdo ético”, contudo, ele (Croce) considera mais correto afirmar que são “abstrato-concretos”, quer dizer, ambíguos. (CROCE, 1921, pp. 4-5.)<sup>50</sup>.

---

<sup>49</sup> A Concepção Materialista da História

<sup>50</sup> “Una di queste correnti, che potrebbe chiamarsi del monismo o del materialismo astratto, introduce nella concezione della storia il materialismo metafisico. Come si sa, il Marx, discorrendo delle relazioni del suo pensiero con lo hegelismo, usò una volta una frase a punta, che è stata presa troppo per la punta. Egli disse che lo Hegel pone la storia sulla testa, e che bisogna capovolgerla per rimetterla sui piedi. Per lo Hegel, l'Idea è la realtà, laddove nella concezione di lui (Marx) l'idealità non è se non la materialità trasformata e tradotta nella testa dell'uomo.”; Di qui l'affermazione, tante volte ripetuta, che la concezione materialistica sia la negazione o l'antitesi della concezione idealistica della storia. (...) In realtà, l'Idea dello Hegel (e il Marx doveva bem saperlo) non sono le idee degli uomini; e il capovolgimento della filosofia hegeliana della storia non può consistere nell'alfermare, che le idee nascano come riflesso delle condizioni materiali. L'inverso sarebbe logicamente questo: la storia non è un processo dell'Idea, ossia di una transcendente realtà razionale, sibbene un sistema di forze: alla concezione transcendente si opporrebbe la concezione immanente. E, quanto alla dialettica hegeliana dei concetti, a me sembra che essa abbia somiglianza puramente esteriore ed approssimativa con la concezione storica dei periodi economici e delle condizioni antitetiche della società. Ma, checché sia di queste obiezioni, — che esprimo in modo dubitativo, sapendo la difficoltà dei problemi d'interpettazione e di genesi storica, — se è certo che il materialismo metafisico, cui il Marx e l'Engels dall'estrema sinistra hegeliana facilmente pervennero, ha dato il nome ed alcuni particolari alla loro concezione della storia, altrettanto certo mi sembra che così il nome come quei particolari sono estranei al significato vero della dottrina.” (CROCE, 1921, pp. 4-5)

Nesta tese, é bastante evidente que a contradição dialética entre ideia e matéria, ou sujeito e objeto, é reduzida à uma antinomia metafísica, como supõe a axiomática idealista hegeliana (em sua herança kantiana); e o problema da unidade conceitual resolvido pela dialética dos conceitos, *in abstracto*. A aplicação silógica do método de Marx à história, rejeitando a teoria do reflexo por seu suposto mecanicismo, *ergo propter hoc*<sup>51</sup> sua ambiguidade: seja pela inversão do *primato* do devir histórico, que deixa de ser a ideia (racionalidade) e passa a ser a matéria (sistema de forças), que pressupõe a teleologia como processo mecânico que transforma a ideia em “reflexo das condições materiais”, materialismo abstrato, não aceitável; seja pela aplicação do idealismo hegeliano, que pressupõe a ideia ou racionalidade como algo inumano, o que é inaceitável na determinação da história, logo esta é governada por um sistema de forças materiais e não pela ideia ou racionalidade, por conseguinte, seu irracionalismo fático. O raciocínio de Croce em sua dialética dos conceitos para negar o marxismo como ciência ou método capaz de extrapolar leis, previsões e tendências da história é este: se o materialismo histórico de Marx e Engels é metafísico, então a história é racional e a teoria mecânica e extrema; se é dialético, então a teoria é dinâmica, porém, a história irracional; logo, o materialismo histórico é dialético, a história racional/irracional e a teoria abstrata/concreta, ou seja, ambígua e refutável como filosofia da ciência e método.

Com base nesta lógica o autor questiona:

Se a história é sempre circunstancial, porque, na nossa Europa Ocidental, não podia, por ação de forças incalculáveis agora surgir uma nova barbárie? Como o advento do comunismo não poderia ser feito ou supérfluo ou acelerada por alguns desses avanços técnicos, que tem produzido até agora, como o próprio Marx mostrou, a maior virada da história? (Croce, *Idem*, pp. 8-9)<sup>52</sup>

Mas a crítica do filósofo italiano vai além da tendência dogmática e mecânica, fundada nas categorias positivistas de “desenvolvimento”, “evolução”, “necessidade”, que sustentam a tese do marxismo como ciência universal, atribuída aos trabalhos de Engels, após 1870, o *Anti-Dühring* e *A Dialética da Natureza* (LENIN, OC, 1984, Tomo 23, p. 48); e a tendência

<sup>51</sup> Logo por causa disso.

<sup>52</sup> “Se la storia è sempre circostanziale, perchè, in questa nostra Europa occidentale, non potrebbe, per l'azione di forze ora incalcolabili, sopravvenire una nuova barbarie? Perchè l'avvento del comunismo non potrebbe essere o reso superfluo o affrettato da taluna di quelle scoperte tecniche, che hanno finora prodotto, come il Marx stesso ha mostrato, i maggiori rivolgimenti storici?” (Croce, *idem*, pp. 8-9)

que considera o marxismo uma interpretação dialética materialista da história, que contribui para as ciências naturais e base para uma futura interpretação sociológica da história, na qual o próprio Marx e Engels se situariam. (CROCE, Idem, pp. 103-113 e 115-131; 139-141; *passim*). Em todo o seu trabalho é transparente a resistência ao marxismo, e a reafirmação do equívocos de Labriola, Lória, e Sorel. Gramsci observou e afirmou em seu livro *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*:

Que la dialéctica hegeliana haya sido el último reflejo de estos grandes nudos históricos y que la dialéctica, de expresión de las contradicciones sociales, deba convertirse, con la desaparición de estas contradicciones, en una pura dialéctica conceptual: esta idea sería la base de las últimas filosofías de fundamento utópico, como la de Croce. (1971, pp. 38-45).

O argumento da diferença teórica entre Marx e Engels só aparece após suas mortes, entre os quadros da II Internacional – Kautsky, Plekhanov, Labriola, Sorel e Bernstein –, sob o pressuposto dos distintos pontos de partida e término dos trabalhos teóricos daqueles: Marx da filosofia à economia política e Engels da economia política à filosofia (LÊNIN, OC, 1984, Tomo 23, pp. 42-48, *passim*). O Marxismo Ocidental aprofundará esta suposta contradição: Lukács, em 1923, em seu livro *História e Consciência de Classe* (1989) rejeita o materialismo dialético de Engels, como filosofia da ciência aplicada à natureza e à humanidade, rejeita a categoria trabalho e a economia política, acusando o desvio positivista de Engels em sua obra *A Dialética da Natureza*, sugerindo o sujeito-objeto idêntico hegeliano e as categorias de totalidade, mediação e reificação, como determinantes do método e construção do objeto (LUKÁCS, 1989, pp. 356-368; *passim*). Korsch, no mesmo ano publica também seu livro *Marxismo e Filosofia*, rejeitando o marxismo como ciência e defendendo o marxismo como crítica da economia política (JACOBY, p 249; ANDERSON, pp. 67-70; *passim*).

Quanto a Gramsci, (1971), sustenta sua concepção do marxismo como filosofia da práxis e argumenta que a tradição liberal da Europa Ocidental deriva da revolução burguesa e do desenvolvimento da “sociedade civil”. Os conceitos de bloco histórico, hegemonia e revolução pacífica, fundados na contradição sociedade civil e estado, atribuem papel destacado à cultura e aos intelectuais orgânicos, designando a tarefa da escola à formação de quadros – *o novo homem político e econômico* – cujo conteúdo do ensino-aprendizado tem como categorias-chaves: trabalho, politecnia e filologia. Sem dúvida, trata-se de uma

alternativa ao paradigma bolchevique (violência revolucionária, assalto ao poder e ditadura do proletariado), contudo, insuficiente para romper com os princípios da doutrina de Marx e Engels. *O Manifesto Comunista* de 1848 e o Posfácio à Segunda Edição Alemã de *O Capital*, quando tratam este problema, reduzem a questão a mera tática, sem alteração dos princípios, que são reafirmados várias vezes, a exemplo da *Carta de Karl Marx à Joseph Weydemeyer*, em 5 de março de 1852:

Pelo que a mim se refere, não me cabe o mérito de ter descoberto a existência de classes na sociedade moderna nem a luta entre elas. Muito antes de mim, alguns historiadores burgueses tinham exposto já o desenvolvimento histórico desta luta de classes e alguns economistas burgueses a anatomia econômica destas. O que eu aportei de novo foi demonstrar: 1) que a existência das classes somente está unida a determinadas fases históricas do desenvolvimento da produção; 2) que a luta de classes conduz, necessariamente, à ditadura do proletariado; 3) que esta mesma ditadura não é de per si mais que trânsito para a abolição de todas as classes e para uma sociedade sem classes. (MARX, 1973, OE, Tomo I, p. 542).

Desta forma, a demarcação conceitual do marxismo ocidental não se sustenta, tão somente, no que sugere Anderson (1976): “na releitura de Marx, sob o impacto da descoberta dos seus escritos de juventude”, substituindo “a sistemática filosófica de Engels” por distintas referências filosóficas (Hegel, Maquiavel, Spinoza, Rousseau, etc., ou leitura das leituras por Simmel, Weber, Dilthey, Freud, Bachelard); demarcando a tradição do “marxismo ocidental” sob “as diversas influências do idealismo filosófico na Europa” (1976, pp. 70-79 e 80-89). Os próprios fundadores da doutrina, Marx e Engels, reconhecem que ela resulta da “crítica da economia política clássica” (Inglaterra), do “socialismo utópico” (França), e da “filosofia idealista” (Alemanha), como indicou Marx na Introdução ao *Grundrisse* de 1857-1858 (2009); Engels, na Introdução ao *Anti-Dühring* (1976) e Lênin, pedagogicamente em seu ensaio, *As Três Fontes e Partes Constitutivas do Marxismo* (1984, p. 42), em que fixa o aforismo muito apropriado à temática:

Os homens em política sempre foram vítimas ingênuas do engano dos outros e de si próprio e continuarão a sê-lo enquanto não aprendem a descobrir por trás de todas as frases, declarações e promessas morais, religiosas, políticas e sociais, os interesses de uma ou de outra classe. (LENIN, OC, 1984, Tomo 23, p. 48)

Talvez seja mais plausível definir esta demarcação conceitual pela singularidade da mudança na forma da luta de classes dos setores pré-marxistas (anarquismo, socialismo utópico, etc.) e

liberais, que resistem à hegemonia do socialismo científico no movimento operário – como formulou Lênin em *Marxismo e Revisionismo*:

Porém, quando o marxismo deslocou todas as doutrinas mais ou menos coerentes que lhe eram hostis, as tendências abrigadas nestas buscaram outros caminhos. Mudaram as formas e os motivos da luta, porém esta continuou. E o segundo meio século de existência do marxismo (década de 90 do século passado) começou pela luta de uma corrente antimarxista no seio do próprio marxismo. (...), da revisão de Marx, do revisionismo. (Idem, OC, 1984, Tomo 23, pp. 18-19).

Mas mesmo neste ensaio em que Lênin define o conceito teórico de revisionismo no qual cabe perfeitamente o conceito de marxismo ocidental, como uma de suas variantes, ele pondera sobre a capacidade de resistência dos paradigmas concorrentes ao marxismo na ciência:

Se os axiomas geométricos contrariassem os interesses dos homens, seguramente haveria quem os refutasse. (...) Nada tem de extraordinário, portanto, que a doutrina de Marx que serve diretamente à educação e à organização da classe de vanguarda da sociedade moderna, que indica as tarefas desta classe e demonstra a inevitável substituição – em virtude do desenvolvimento econômico – do regime atual por uma nova ordem; não é de estranhar que esta doutrina teve que lutar a cada passo dado ao longo da história. (LENIN, OC, 1983, Tomo 17, p. 17).

As teorias da educação derivadas do Marxismo Ocidental apresentam, em comum, o caráter subsumido à “disciplina ordenadora da pedagogia burguesa” ou “filosofia instrumental ou pragmática” e sua “concepção produtivista da educação”; seja a Escola Nova de John Dewey, seja suas distintas versões na Europa: Montessori, Lubienska, Clàparede, etc. (SUCHODOLSKI, 1974, Vol II, pp. 347-360, *passim*; SAVIANI, 2008 p. 106). Sem exceção, localizam a Educação na superestrutura da sociedade e, apesar do radicalismo das palavras, sustentam soluções pedagógicas que permitem o convívio não conflituoso com os interesses da classe que determina o sentido da reprodução social, voltado à produção do capital e seus pressupostos de domínio de classe. Em virtude deste fato, nenhuma dessas teorias poderia reivindicar sua filiação direta a Marx e Engels; posto que as referências destes à educação não permitem uma formulação que defenda o convívio subordinado da educação marxista à educação burguesa e menos ainda uma proposição pedagógica neste nível. Eis, portanto, o *locus* problemático das teorias derivadas do marxismo ocidental: a subordinação ao paradigma ordenador da educação capitalista e a dependência às categorias marxistas; com a crise de ambos, suas teorias tornaram-se duplamente frágeis, complicando uma saída para a



crise da ciência e da educação.

Esta crise *quicá* represente uma das questões mais cruciais para a própria existência humana em poucas décadas. Pois expressa os limites gnoseológicos de um modelo de ciência abarcar seu campo de objeto de cognição, em conexão com os demais campos científicos (Hawking e Mlodinov, 2010); portanto, incapaz também de desenvolver meios de controle às suas aplicações específicas e impedir ao paradigma tecnológico dos monopólios subverter a coerência teórica em relação ao *ethos* social em que se fundam a ciência moderna em geral (MÉSZÁROS, 2002) e a própria ciência atrelada aos interesses do capital, em particular; como por exemplo, as consequências sociais sobre as aplicações teóricas da mecânica quântica ou da engenharia genética na biotecnologia, nanotecnologia, etc.; as implicações da “pedagogia das competências” ou do discurso “pós-moderno” (GADOTTI, 2000 e 2010), que marca a passagem da “teoria do capital Humano” à “economia da informação” (FRIGOTTO, 2010), sobre a erosão e formação dos valores e paradigmas da educação, dissociados da racionalidade científica e finalidade humana que constituem, em última instância, a base da própria ciência em geral (GARZ, Idem, p. 131 -134, *passim*).

A teoria marxista da educação acompanha a crise do marxismo em geral e do marxismo ocidental em particular. Suas formulações atuais expressam uma regressão teórica ao que “já parecia resolvido”, ora negando, ora afirmando, em parte ou na totalidade, a experiência soviética. Parece um processo inevitável que confirma, grosso modo, no século XXI, o que Marx analisou no *Dezoito Brumário de Luiz Bonaparte* (1852) em torno da diferença do conteúdo histórico entre as “revoluções burguesas do século XVIII e as revoluções proletárias do século XIX” (1973, Vol. pp. 411-412). Isto reconduziu a luta teórica no marxismo à tendência de negar o capital e seu sistema como paradigma ao modo de produção e sociedade, obrigando o marxismo ocidental, até por sobrevivência, buscar um novo caminho de sustentação filosófica teórico, para além do “jovem Marx”. É neste sentido que as teses que se inspiram na totalidade do pensamento de Marx, como as de Bogdan Suchodolski (1974) e Mário Alighiero Manacorda (2007), independente ou não da revisão destes a Marx e Engels, continuam como referências teóricas, apesar da visível impotência destas formulações. O mesmo se pode afirmar em relação a Vygotsky (1991), já não tanto Makarenko (1985) ou Pistrak (2005).

O trabalho de Manacorda, “*Marx e a Pedagogia Moderna*” (2007), foi publicado pela primeira vez em 1966. O autor fundamenta sua tese a partir do argumento da divergência inicial entre Marx e Engels, na noção de educação, que é resolvida pela formulação conjunta no *Manifesto do Partido Comunista* de 1848, em que segundo este autor prevalece algumas posições de Engels sobre as posições de Marx. Sua análise se sustenta nas concepções e aspectos comuns entre esta primeira formulação do *Manifesto Comunista* e os trabalhos: *Instruções aos Delegados da I Internacional (1868)* e *Crítica ao Programa de Gotha (1878)*. Sob o olhar gramsciano do trabalho, como tática de construção da hegemonia da classe operária no bloco histórico, e práxis do intelectual na organização da cultura, a tarefa da educação é o ensino ligado à produção social, onilateralidade em contraposição à unilateralidade da divisão do trabalho, o ensino como relação e processo de desenvolvimento intelectual, politécnico e fisiológico; uma educação de classe e autônoma, independente do estado e da religião.

Manacorda compara esta noção pedagógica com outros trabalhos de Marx, tais como, *Grundrisse, Contribuição à Crítica da Economia Política* e *O Capital*, mas não sublinha a contingência das formulações do autor, que obedecem ao objeto imediato do trabalho em questão, tais como, o *Manifesto Comunista* cujo conceito de educação está subsumido ao objeto de enunciar um programa de transição do capitalismo ao comunismo. As Instruções aos Delegados da Associação Internacional, que constitui uma posição mais tática e com elementos estratégicos, portanto, uma proposição pedagógica cujo objetivo é fixar uma linha de ação dos trabalhadores revolucionários, como tática de acúmulo de forças visando a tomada do poder político, daí uma noção plausível a uma formulação tática e estratégica sobre a hegemonia na luta de classes. Finalmente, a *Crítica ao Programa de Gotha*, que tem uma função mais doutrinária e explícita de uma visão mais de fundo do papel da educação, mas também que não deixa de refletir o caráter tático e programático, logo, a ênfase na educação de classes, no caráter onilateral, na autonomia e independência frente o estado.

O Trabalho de Suchodolski “*A Teoria Marxista de Educação*” (1974), publicado pela primeira vez em 1957, quase uma década antes de Manacorda, prioriza os trabalhos de juventude de Marx, sob o enfoque geral da problemática do *antropos*. A tese central do trabalho do autor é demonstrar o caráter humanista da teoria marxista de educação e a unidade da totalidade do

pensamento de Marx e Engels (Idem, 1974, pp. XXI-XXII). Embora não siga a demarcação epistemológica definida pelo próprio Marx, sustenta que os vários problemas e etapas no desenvolvimento da concepção destes, contém todos os problemas e questões que permitem a formulação teórica do conceito de educação e uma teoria pedagógica (Ibidem, 1974, pp. 1 e 15). Localiza a ruptura de Marx e Engels com a filosofia idealista hegeliana e o materialismo metafísico de Feuerbach em seus trabalhos em coautoria, de 1844-1845 - a base histórico-filosófica sob a qual fundam a teoria do materialismo histórico (leis objetivas e tendências do desenvolvimento histórico) e do método do materialismo dialético (leis naturais refletidas inteligentemente no cérebro humano). Este duplo giro copernicano da filosofia da ciência (ou método) de Marx e Engels, assentado nos trabalhos e atividades que partem de pontos de vista distintos até a total confluência das concepções dos fundadores do socialismo científico, segundo o autor, marcam uma fase decisiva de grande importância para a pedagogia. Um trabalho que se inicia em 1844 até a morte de Marx, em 1883.

Suchodolski subdivide o desenvolvimento teórico de Marx e Engels em três períodos: o primeiro, denominado de juventude, data de seus escritos iniciais até 1844, caracterizado pela superação isolada da “influência da ideologia burguesa e elaboração gradual de novo ponto de partida para o materialismo” (Ibidem, 1974, pp. 1 e 335-336); o segundo, de 1844 à 1852, caracterizado de político e filosófico; e o terceiro, ou de maturidade, após 1853, em que Marx se concentra na crítica da economia política e Engels na sistematização histórica e filosófica da teoria. O autor define a educação socialista, como “iniciação na compreensão da estrutura objetiva da sociedade”, das “leis que a governam” e suas “tendências evolutivas”; bem como “formação das capacidades para atuar no caminho da luta por uma transformação progressiva dessa estrutura”, “a criação de traços psíquicos” e “experiências em comum com outros” (Ibidem, pp. 355-357). Ele também define a concepção da educação no capitalismo, como “instrumento nas mãos da classe dominante que determina o seu caráter de acordo com o seu interesse de classe, assim como o âmbito que engloba o ensino para sua própria classe e para as classes oprimidas” (1973, Vol II, p.10). Contudo, sua tese de que as “etapas das atividades e o pensamento filosófico de Marx e Engels coincidem com as etapas de desenvolvimento dos problemas pedagógicos” é problemática sob dois aspectos: primeiro, por atribuir ao processo de desenvolvimento cognitivo de Marx e Engels um paradigma para todos os sujeitos cognoscentes; segundo, por atribuir um ordenamento lógico à sucessão histórica dos

problemas teóricos e pedagógicos que impulsionam os trabalhos de Marx e Engels, o que é inconsequente com a própria concepção do método marxista (2009, pp. 28-29).

As tendências do “marxismo ocidental” na educação, que chegam ao universo pedagógico dos países da América Latina, sintetizam em linhas gerais as matrizes teóricas mais consistentes deste movimento revisionista no marxismo: a que se funda na filosofia da práxis de Gramsci, expressa por Manacorda, com raízes no historicismo italiano de “Giambattista Vico e Croce”; e a segunda, fundada na teoria crítica de Lukács, Korsh e Horkheimer, com raízes no historicismo alemão de “Dilthey, Helder, Rickert e Windelband” (HECH, 2007, p. 46). Entretanto, aceitando-se as teses de Saviani (2008), sobre a história das “concepções pedagógicas contra-hegemônicas” no Brasil, que remonta o marco inicial de predomínio das ideias socialistas sobre o movimento operário à 1890, não existiu uma formulação pedagógica claramente comunista no país até 1980. No primeiro momento, dominam as escolas anarquistas “autônomas” e “autogestionárias”, sob os “princípios e conceitos de 'educação integral' de Robin e 'ensino nacionalista' de Ferrer”; Num segundo momento, a conjuntura de “derrota da revolução no ocidente” (1922, na Itália e 1923, na Alemanha) e teórico-táticas, etapa da “revolução democrático-burguesa”, leva os comunistas (PC) a apoiarem o “movimento escolanovista”. Entre os “anos 60 e 70 – segundo o autor –, o que surge como concepção alternativa é a pedagogia libertadora de Paulo Freire (SCOCUGLIA, 1999)”. Na “década de 1980 emerge como proposta contra-hegemônica a concepção pedagógica histórico-crítica”. (SAVIANI, 2008, pp. 114-118).

Naturalmente, as formulações teóricas de Manacorda e de Suchodolski se diferenciam substancialmente das formulações constituídas na experiência da União Soviética e demais países socialistas, entre estas: a teoria da educação de Makarenko (1985), como ode ao trabalho coletivo e ao movimento; e a pedagogia histórico-crítica de Vygotsky, centrada em uma psicologia educacional fundada histórica e socialmente. Teorias até hoje estudadas no ocidente e adaptadas às singularidades históricas de cada país, que as tomam como paradigmas auxiliares em sua pedagogia educacional. Isto é válido até mesmo para as experiências educativas da revolução chinesa e toda a controvérsia de sua tentativa de revolução cultural; e mais, proximamente, a revolução cubana que a mescla com o liberalismo iluminista revolucionário de José Martí.

### 3.5. Crise, Paradigma e Pedagogia no Brasil

No Brasil, estas referências se concentram em três autores atuais: Moacyr Gadotti (2010), que defende uma conciliação entre o discurso pós-moderno e a teoria crítica, através da *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1987), na versão da *Pedagogia do Conflito* (1991); Dermeval Saviani, que defende a concepção pedagógica histórico-crítica, que une Gramsci a Vygotsky (2008); e Gaudêncio Frigotto, que sustenta sua tese da *Produtividade da Escola Improdutiva* (1989) e a reafirma em polêmica eclética, contra o pós-modernismo e o “dogmatismo”, em seu trabalho *A Educação e a Crise do Capitalismo Real* (2010).

Quanto a Gadotti (2000 e 2010) o escopo do seu trabalho é problematizar as novas referências e tendências pedagógicas no século XXI, centradas na noção de pós-modernidade. Localiza nas transformações tecnológicas (revolução informacional) e políticas (crise do capitalismo e do socialismo) a crise de paradigmas e o fundamento das categorias do discurso pós-moderno, em analogia ao que prediz MacLuhan, em 1969. Sua formulação sugere a unidade conceitual entre as categorias filosófico-pedagógicas do discurso pós-moderno com as da pedagogia tradicional (eclesiástica), a pedagogia escolanovista e a pedagogia do oprimido de Freire. Para o autor, categorias como: projeto, ruído, ambiguidade, finitude, escolha, síntese, vínculo e alteridade, fundadas na concepção holonômica, não são novas na reflexão filosófico-pedagógica, logo, verossímeis a um novo paradigma educacional unitário no século XXI. Esta conciliação fundaria a Pedagogia da Unidade, inspirada em Paulo Freire (1982).

O trabalho de Frigotto, *Educação e a Crise do Capitalismo Real* (2010), se sustenta em referência teórica cuja abrangência temporal não chega às recentes interpretações de Mészáros, Lebowitz e Arrighi. A análise sustenta que a crise do capitalismo real é, na essência, a crise do Estado do Bem Estar Social, cujos pressupostos são a crise de superprodução e a queda da taxa de acumulação (2010, pp. 86-87). Argumenta que a mudança de paradigma do keynesianismo ao neoliberalismo conduziu a economia a reestruturação produtiva, do fordismo ao toyotismo (ou “acumulação flexível”), reconfigurando o conceito de Educação acompanhando a mudança nas relações de trabalho. A aparente contradição entre a teoria do capital humano de Schultz (1973) e as teorias de Schaff (1990), Offe (1984) e Kurt (1992), que tomam o seu lugar e desfoca a centralidade da categoria trabalho, constitui

tão somente a transfiguração continuísta da concepção produtivista, acentuando ainda mais a mercantilização da educação e, sobretudo, o emprego da pedagogia dos “homens de negócio” (FRIGOTTO, 2010, pp. 53-62 e 135-143, *passim*).

No que se refere à tese “*A produtividade da Escola Improdutiva*” (1988) sua formulação, em síntese, resulta de uma dedução lógica na dialética dos conceitos de Hegel. Parte do pressuposto, por um lado, da tese produtivista da educação, transfigurada nos anos de 1960 em Teoria do Capital Humano, de Schutz, que demonstra o valor da educação para a economia e seu caráter fundamental e decisivo para a mesma; por outro, da tese da educação improdutiva de Salm, que resulta da sucessão crítica das escolas de pensamento reprodutivista ao produtivismo, como crítica da crítica, apontando o caráter reprodutivista da concepção “reprodutivista”. A formulação de Salm, que sugere a improcedência da tese que liga direta e mecanicamente a educação com o desenvolvimento capitalista, segundo Frigotto, absolutiza a separação entre estes dois aspectos do processo social, pois se a educação não tem nenhuma relação com a produção, como explicar sua existência? A finalidade de formar cidadania justificaria a mesma? Na dialética dos conceitos, para a teoria do capital humano, bem como seus críticos, a escola é simplesmente produtiva; para Salm é simplesmente improdutiva, para Frigotto, a escola (imediatamente) improdutiva é (mediatamente) produtiva. Saviani, orientador da tese de Frigotto, sintetiza o trabalho deste assim:

A Escola não é produtiva a serviço dos indivíduos, indistintamente, como crê o capital humano, no seio de uma sociedade sem antagonismos. Também ela não é produtiva a serviço exclusivo do capital, como pretende a crítica reprodutivista. E nem mesmo ela é improdutiva, como prediz a crítica da crítica da teoria do capital humano. Como se coloca a relação entre educação e estrutura econômico-social capitalista? A teoria do capital humano, a sua crítica reprodutivista e a crítica da crítica afirmam o vínculo entre educação e processo produtivo, apenas com sinais invertidos, os dois primeiros positivos e o último negativo, situando de modo concreto: existe o vínculo entre escola e o processo produtivo, mas não é um vínculo direto e imediato, porém indireto e mediato; a expressão produtividade da escola improdutiva sintetiza essa tese. (SAVIANI, apud FRIGOTTO, 1989, pp. 8-9).

O problema que perpassa toda a formulação de Frigotto é que sua tese fundamental se assenta em uma síntese eclética entre Gramsci e Lukács, que esvanece o conteúdo distinto destas concepções, embora não seja explícita sua referência em Lukács. A concepção de educação se centra na ontologia do antropos que, focada na categoria trabalho, confunde o sujeito/objeto

único da totalidade em Lukács (1989), com o sujeito histórico (intelectual orgânico) do prisma filosófico de Gramsci. A ação a partir da superestrutura, na organização da cultura e a construção do bloco histórico, visando a conquista da hegemonia da classe operária na sociedade civil e no estado, indica a diferença essencial do significado da categoria trabalho em ambos teóricos e sugere amálgama conceitual. (FRIGOTTO, 1989, 186-200, *passim*).

Já o próprio Saviani (2008), sustenta a noção de uma “pedagogia histórico-crítica”, com base em Gramsci e Vygotsky, e na interpretação do desenvolvimento do pensamento pedagógico no Brasil, apoiado na tese de Suchodolski (1978) que reduz a compreensão da diferença essencial entre as teorias pedagógicas ao dualismo, “essencialismo e ao existencialismo”. Naturalmente, é uma formulação que necessita da análise crítica e comparativa, pois será que apoiando-se na interpretação de Manacorda (2007), que tematiza a educação em Marx, sob a ótica de Gramsci, chegar-se-ia ao mesmo resultado, em termos metodológicos?

Em “*A Pedagogia no Brasil História e Teoria*”, Saviani (2008) compila alguns de seus trabalhos anteriores, ordenando-os em três unidades lógicas pertinentes ao escopo didático, de fornecer, na primeira unidade, uma definição histórica do conceito de pedagogia (tanto nominalista quanto teórico), uma síntese histórica da introdução da disciplina e do curso de formação de professores no Brasil, em termos de conteúdo que define como matriz produtivista; na segunda unidade, uma relação entre as correntes pedagógicas provenientes do iluminismo recria o percurso da história pedagógica no país, à luz do trabalho de Suchodolski (1978), reduzindo o problema pedagógico à antinomia entre o método essencialista e existencialista, dominando a concepção produtivista da educação, reconfigurada em teoria do Capital Humano, sugerindo a solução na formulação de um método histórico-crítico, fundado na dialética; e na última unidade do livro, um glossário conceitual de Pedagogia, e das teorias pedagógicas presentes na prática educacional no Brasil. (Idem, 2008, pp. 125-128, *passim*).

Ao reduzir o impasse pedagógico à antinomia metodológica, entre as concepções filosóficas de Kant e Hegel, o autor foca a diferença essencial entre ambos na lógica formal do primeiro e na lógica dialética, do segundo. Dessa forma, o problema pedagógico se reduz à contradições como: ensino e aprendizagem, teoria e prática, professor e aluno, essência e existência; e se reproduz em linguagem cognitiva na “oposição binômica, mas quadrilátera,

entre teoria e prática e verbalismo e ativismo”. Saviani apresenta a solução do problema da seguinte forma:

A solução do dilema demanda outra formulação teórica que supere essa oposição excludente e consiga articular teoria e prática, assim como professor e aluno, numa unidade compreensiva desses dois polos que, contrapondo-se entre si, dinamizam e põem em movimento o trabalho pedagógico. E essa nova formulação teórica foi a tarefa a que se propôs a pedagogia histórico-crítica. (SAVIANI, 2008, p. 129).

Após seu enunciado o autor aponta os fundamentos da sua proposição pedagógica precisando, em linhas gerais, as seguintes definições conceituais: a) a educação é entendida como “mediação no seio da prática social global e que a prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa”; b) “não nega a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade, nem nega este último para captar a essência do processo histórico, como fazem contrapostamente as pedagogias da essência e da existência, fundadas respectivamente no humanismo tradicional e moderno da filosofia de educação”; c) a pedagogia histórico-crítica busca superar as pedagogias da essência e da existência dialeticamente, isto é, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes. (SAVIANI, 2008, pp. 131-132).

Um olhar sobre a história da educação no Brasil comparada a da Europa, segundo a literatura vigente, sugere que não se altera um paradigma teórico de caráter universal e social de uma sociedade ou comunidade de especialistas, sem uma revolução científica (KUHN, 1971, pp. 151-152). De acordo com a teoria de Marx (2001, pp. 18-19) tais mudanças no pensamento, resultam das “contradições entre as forças produtivas materiais e as relações sociais de produção”. A Europa demonstrou que para se libertar do método eclesiástico, e afirmar o paradigma teórico iluminista, teve que fazer uma revolução radical, em termos econômicos, políticos e teóricos, nos séculos XVII e XVIII (SUCHODOLSKI, 1974, pp. 25, 82). No Brasil toda sabedoria pedagógica sedimentou-se na contrarrevolução à revolução burguesa e sua pedagogia Iluminista, através da Companhia de Jesus (AZEVEDO, 1958, pp. 9-11 e 42; SAVIANI, 2007, pp. 29-31) e apesar da sua expulsão em 1759 e a proibição do ensino religioso nas instituições federais, pela Constituição Imperial de 1891 (SAVIANI, Idem, pp. 107 e 254; AZEVEDO, 1958, pp. 118-119), foi somente com a grande crise mundial, quase



dois séculos depois, em 1930, que surgiu um movimento de expressão nacional crítico à pedagogia jesuíta: o escolanovismo. Isto não quer dizer que não tenham ocorrido protestos e contestações, as próprias reformas Pombalinas (1859) ou do discurso de Rui Barbosa sobre a escola pública primária (em 1882)<sup>53</sup> são exemplos de fato. Porém, nada se compara ao período definido por Nagle de “entusiasmo pela educação” (2001, pp.132-133 e pp. 308-312, *passim*).

Contudo, o movimento escolanovista comprovaria, sobretudo, a força e o poder secular da Igreja e seu paradigma pedagógico, que orienta os princípios da educação na constituição de 1934, no Estado Novo, (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000, pp. 198, 216 e 242), ao consagrar na mesma, tanto o ensino privado, quanto o ensino religioso facultativo e, sobretudo, a concepção de educação e do método de ensino, que vigoram até os dias atuais. Esta simbiose, entretanto, da pedagogia tradicional eclesiástica com a pedagogia nova do iluminismo, não é estranha ao processo histórico da luta teórica na Europa, pois no próprio processo da revolução burguesa na França desenvolve-se a conciliação e unidade entre ambas. O filósofo e pedagogo polonês, Suchodolski (1976, Vol. II, pp. 13-14), registra este fato.

Nestes termos, a tese histórica que fundamenta a proposição de Saviani é problemática. Mas a questão maior não está no fundamento histórico, mas sobretudo no fundamento filosófico, pois as relações entre a pedagogia eclesiástica e a pedagogia de Dewey, se sintetizam por assimilação, mesmo sob os termos reducionistas de Suchodolski, entre essencialismo e existencialismo, pois se o essencialismo humano privilegia o conteúdo e o existencialismo humano a forma, o que impede o essencialismo abandonar sua forma e assumir a forma existencialista? E em troca, o que impede o existencialismo abandonar seu conteúdo e assumir o conteúdo essencialista? Aqui tudo se explica a partir de uma categoria comum que propicie esta síntese. Se se observa bem o fundamento pedagógico do essencialismo e do

---

<sup>53</sup> Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. "Escola Ativa" ou "Escola Progressiva" são termos mais apropriados para descrever esse movimento que, apesar de muito criticado, ainda pode ter muitas ideias interessantes a nos oferecer. Os primeiros grandes inspiradores da Escola Nova foram o escritor Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Fröbel (1782-1852). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). O psicólogo Edouard Claparède (1873-1940) e o educador Adolphe Ferrière (1879-1960), entre muitos outros, foram os expoentes na Europa. No Brasil, as ideias da Escola Nova foram introduzidas já em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). No século XX, vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Podemos mencionar Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971), grandes humanistas e nomes importantes de nossa história pedagógica. (Glossário Pedagógico. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/glossariopedagogico/verbete.asp?idPubWiki=9577>. Acesso em: 22 Mar 2010.)

existencialismo, encontra-se a dialética hegeliana como categoria que supera conservando a metafísica, logo, permite como finalidade dialética existencial a metafísica essencial, justamente ao se reduzi-la ao pragma utilitário e o aspecto comum de pedagogia ativa.

Esta é a noção de fundo da pedagogia de Dewey que permeará substancialmente o conteúdo crítico do movimento escolanovista e reorienta o novo arcabouço da pedagogia nacional contra a pedagogia tradicional eclesiástica. Desta forma, chega-se a questão crucial que serve de argumento para problematização da proposição de Saviani: por que as ideias de John Dewey não superam a pedagogia tradicional no Brasil? Em síntese, porque estas ideias sucumbiram em sua essência: educação como guia em torno de um ideal de vida; indivíduo como possuidor de suas ‘aptidões naturais’, independente de sua ordem econômica e/ou social; trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em si e este em si mesmo; respeito à personalidade humana, como fim em si mesmo; educação como dever do Estado, mas as instituições privadas tem total liberdade; da educação abarcar as mudanças que passam a ocorrer na sociedade; educação sob o prisma psicológico; princípios básicos: laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação; todas as crianças (de sete a quinze anos) sejam confiadas à escola pública, com uma educação comum a todas; autonomia técnica, administrativa e econômica da escola pública, além de uma educação descentralizada; professorado com formação universitária independente do nível que lecionem; do ‘ponto nevrálgico’ na escola secundária e que, apenas através da educação, os princípios democráticos poderiam vir a ser legitimados. (AZEVEDO, 1932)

A resposta hipotética se sustenta em três evidências básicas acerca das dificuldades enfrentadas pelos escolanovistas e as ideias do pedagogo norte-americano ao seu tempo: a) a particularidade da Revolução Liberal no Brasil, pela via prussiana, quase três séculos depois da primeira revolução liberal na Inglaterra, um século e meio após a Revolução Francesa, ou três quartos de século da Guerra Civil Americana; b) a base social e política do sistema educacional, dado o contexto histórico da formação da sociedade brasileira – a reforma e contrarreforma religiosa na Europa – e das contradições internas entre a própria classe burguesa na luta contra o modo de produção feudal e; c) na incompreensão dos escolanovistas das relações de unidade e contradição entre a superestrutura de domínio ideológico e o povo e nas contradições do sistema filosófico e metodológico do pedagogo norte americano John

Dewey, com esta realidade.

Nestes termos, o singular processo de conformação do sistema educacional brasileiro, no curso de dois séculos e meio seguidos pelo trabalho dos jesuítas – no espírito de uma organização militar de combate a qualquer cultura fora dos paradigmas eclesiásticos - mais que um sistema educacional, forjou um sistema de unidade linguística e identidade nacional através da transfiguração étnica e simbólica impossível de ser alterada por quaisquer método, leis, ou ideias que sejam. Isto está além das manobras políticas da Igreja para impedir a nomeação de um membro da Escola Nova ao governo, tal qual ocorreu no ministério de Capanema no Estado Novo. Aqui, há algo mais, trata-se de raízes sociais, “o Brasil profundo”, do qual falou o poeta Carlos Drummond de Andrade.

A conclusão sobre o problema das ideias pedagógicas de Dewey não reside tão somente na alteração substancial de suas ideias aplicadas numa conjuntura e realidade histórica distinta, ou ainda resultante da particularidade histórica do sistema educacional brasileiro, há que atentar aqui para o aspecto mais importante e que está relacionado às próprias ideias do sistema educacional deste filósofo. Este problema reside justamente em que nenhum modelo educacional, político, ou cultural, pode ser aplicado diretamente em uma realidade histórica particular. Isto é, uma concepção mecânica e pobre do ponto de vista intelectual; naturalmente, não quer dizer que não devemos copiar as coisas boas, ou ao menos tentar adaptá-las à realidade nacional, desde que tenha em vista as particularidades históricas. Contudo, a abstração do liberal John Dewey, por maior que seja sua idealização de liberdade, justiça e humanidade, não é capaz de perceber que todo o idealismo rousseauiano, como a dialética hegeliana, não se sustentam diante de uma sociedade de classes, que se organiza para exploração do homem pelo homem.

A redução do problema pedagógico ao essencialismo ou existencialismo não supera a questão fundamental da filosofia da ciência: do primato entre ser e consciência, materialismo ou idealismo, objeto e sujeito. E, na sociedade de classes a questão: de a que classe interessa esta ou aquela interpretação da ciência ou método. O idealismo, como sistema filosófico em sua versão pragmática e utilitária conduz a ilusão das massas, pois na prática não se realizam, a prova mais contundente deste fato é que no próprio Estados Unidos suas ideias não vingaram.

Deste modo, ao contrário do que afirma Saviani (2008, pp. 98-109, *passim*), não foi o método escolanovista que assimilou o método eclesiástico, mas o oposto resultando no método pedagógico atual, que é uma simbiose entre a matriz técnica (pragmática-instrumental) e a matriz filosófica eclesiástica, metafísica ou dialética, que se move entre avanços e recuos de acordo com a correlação de forças entre seus defensores em termos nacionais e internacionais. O exemplo mais contundente deste fato, encontramos na formulação pedagógica de Paulo Freire *Educação como Prática da Liberdade*, atualmente defendida por Gadotti, que expressa a condensação entre a pedagogia tradicional e o escolanovismo inspirada na vertente dialética de Dewey (2001), como se pode observar nesta passagem:

Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação. Daí que a Religião – *religare* – que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais deva ser um instrumento de sua alienação. Exatamente porque, ser finito e indigente, tem o homem na transcendência, pelo amor, o seu retorno à sua Fonte. Que liberta. (FREIRE, 1982, p. 40).

Diante deste realidade pedagógica nacional, a proposta de Saviani de uma nova “pedagogia histórico-crítica”, sob argumento de que a pedagogia “diz respeito ao método”, enquanto “nem todo método pedagógico é uma teoria da educação” (SAVIANI, *idem*, pp. 125-132, *passim*); apoia-se num substrato muito frágil para sustentar a superação da contradição entre o método essencialista e o método existencialista mediante a dialética dos conceito hegeliano. Talvez seja necessário demonstrar o que une o método à teoria da educação, logo, faz-se necessário focar os fundamentos do método e o que este nos tem a dizer sobre paradigmas da educação, sua concepção de fundo estratégico e tático mediatizados pela luta de classes e os interesses de estado. Como já foi aludido também, a tese de fundo de Frigotto, é problemática, pois encerra concepções díspares em torno do substrato ontológico do antropos, pois se a relação entre homem e a natureza (orgânico e inorgânico), se efetua através do trabalho, como categoria abstrata mais geral e “antediluviana”, *ipso facto* se faz necessário observar as relações de trabalho, pois “o como” se produz é mais importante do que “o quê”. Nesta condições, as tecnologias que definem o estágio da técnica de exploração do trabalho são importantes, porém, mais importante ainda, é o caráter das relações de apropriação do produtor com o produto do seu trabalho (MARX, 2009, pp. 20-25).

#### 4. CONCLUSÃO: *Contribuição ao Repensar Pedagógico no Século XXI*

De acordo com o trabalho realizado até aqui, os conceitos de crise, paradigma e pedagogia são determinações teóricas dos momentos essenciais das categorias complexas de produção, ciência e educação, subsumidas ao conceito de capital (MARX, 2009, Vol. II pp. 217). Enquanto determinações mais concretas de categorias mais abstratas, subordinadas à divisão social e técnica do trabalho (Idem, MECW, 1994, vol 34, p. 234), estabelecem relações de interdeterminações que afirmam a lógica contraditória da unidade conceitual do capital, via de regra, seguindo a tendência resultante da correlação de forças intrínsecas a este último – entre “trabalho objetivado e trabalho vivo” –, em combinação ou não com seu sistema de relações sociais em geral (Ibidem, Vol. III, pp. 212-213 e 214). Enquanto conceitos em si, a gênese comum no desdobramento da categoria trabalho e generalidade distinta de seus respectivos “complexos conceituais” (MÈSZÁROS, 2002, pp. 92) transcendem a lógica imanente do conceito de capital e desenvolvem relações de interdeterminações que o negam e ao seu sistema metabólico social. (MARX, 2009, Vol. III, pp. 169-170).

O conteúdo histórico e o significado lógico dos conceitos de crise, paradigma e pedagogia, na presente etapa de desenvolvimento das forças produtivas e da divisão social e técnica do trabalho, é muito distinto daquele que se reportam às suas respectivas gêneses em seus complexos categóricos (produção, ciência e educação), que podem ser remontados sob o método da lógica dialética e da digressão histórica – do concreto ao abstrato ou do complexo ao simples –, seguindo a análise do conceito de capital de Marx, no *Grundrisse* de 1857-1858, que remonta sua pré-história e demonstra que a lei da apropriação que se manifesta na circulação – propriedade pelo trabalho – é um pressuposto a existência do capital e que enquanto tal, pertence à sua história. Contudo, uma vez desencadeado o processo de autorreprodução do capital, este pressuposto não justifica e não explica o processo atual de acumulação e propriedade, e adverte:

Neste ponto se adverte com certeza até que grau a forma dialética da exposição só é correta quando conhece seus limites. Do exame da circulação simples se infere para nós mesmos o conceito universal de capital já que, no marco do modo burguês de produção a própria circulação simples não existe se não como pressuposto do capital e pressupondo-o. A inferência deste conceito não faz do capital a encarnação de uma ideia eterna, mas mostra como na realidade, este, só como forma necessária, tem que desembocar primeiramente no trabalho que põe valor de troca, na produção fundada no valor de troca. (MARX, 2009, Vol. III, pp. 216-217).

*As categorias complexas de produção, ciência e educação, subsumidas à relação capital, tem sua origem nos desdobramentos da categoria trabalho, constituindo momentos dialéticos desta última, como relação, processo social e atividade prática humano-sensível que acompanha toda sua existência. Contudo, isto não significa, de *per si*, que seja suficiente para definir a diferença essencial entre os conteúdos e significados conceituais que passam a expressar nas distintas fases do desenvolvimento histórico, seguindo a regra das mudanças das relações dominantes da produção: ruptura, dissolução e recomposição em nova estrutura de relações, que passam a dominar a cada fase histórica o novo conteúdo e significado conceitual (Ibidem, 2009, Vol. I, pp. 423-424). O “*homo*”, mais que animal social, “*politicus*” e “membro de um conglomerado humano”, argumentado por Marx na crítica ao “indivíduo abstrato e produtor isolado do século XVIII” – que é o sujeito histórico da economia política clássica de Smith e Ricardo (Idem, Vol. I, pp. 6-7 e pp. 444-445) – demonstra a “unidade” e “homogeneidade” da categoria trabalho e sua condição ontológica nas relações metabólicas entre seres humanos e a natureza. (Ibidem, Vol. II, pp. 217-218).*

Mas, o desdobramento da categoria trabalho em complexos conceituais, para além de determinações de “continuidade descontínua” ou “categoria trans-histórica”, como sustenta Mészáros (2002, p. 527), e até certo ponto Koselleck (JÚNIOR e JASMIN, 2007, pp. 31-41), condensa a mudança de conteúdo e significado – trabalho coletivo, escravo, servil e assalariado (Ibidem, Vol. I, pp. 6-7; 423-424) –, das cisões categóricas que pressupõem e supõem outras tantas, tais como: meios naturais orgânicos e inorgânicos de trabalho, trabalho intelectual e manual, trabalho alienado etc. Mas, essas demarcações pressupostas são o resultado de um longo processo de desenvolvimento histórico das forças produtivas sociais do trabalho, população, ciência e educação; não implicam, necessariamente, em sua gênese uma ruptura da integralidade da categoria trabalho, nem sua perda de unidade, homogeneidade e domínio do processo de trabalho em interação com o objetivo da produção social: a produção dos meios de subsistência ou valores de uso necessários a reprodução social. (Ibidem, Vol. III, pp. 166-167; PECHEUX e FICHANT, 1976, pp. 13-14).

É apenas quando no processo de trabalho a relação capital passa, da subordinação formal, a subordinação real do trabalho, mediante a reprodução ampliada, que a ruptura conceitual torna-se fática e o capital, tomando a si mesmo como suposto e pressuposto, se desdobra em

material de trabalho, meios de trabalho e trabalho vivo. Nestas novas circunstâncias a divisão categórica se apresenta e as atividades pressupostas e supostas à potencialização da capacidade viva do trabalho e dos materiais e meios de trabalho, se destacam como categorias complexas de determinação da totalidade social (produção) e mediação entre a produção social e a totalidade das relações sociais (Ciência e Educação). (Ibidem, MECW, 1994, Vol. 34, pp. 232-245; *passim* – ver esquema de reprodução de Marx).

Porém, deste desdobramento da categoria trabalho, mesmo subsumido ao conceito de capital, se conforma em conceitos complexos, e categoriais mais concretas de conexão entre si – crise, paradigma e pedagogia –, em sua imanência pela subsunção ao capital e em sua transcendência pela autonomia relativa à lógica deste último; portanto, categorias de interdeterminações imanentes e transcendentais, subordinadas ou relativamente autônomas ao capital e seu sistema de reprodução ampliada, podendo assumir abertamente sua negação, como se pode inferir desta formulação de Marx:

No início quando considerávamos a transformação do valor do capital, se incluía simplesmente o processo de trabalho do capital e, com arranjo de suas condições materiais, a totalidade das condições deste processo se cindiu, conforme a este, em certas porções qualitativamente diferentes: *material de trabalho* (é esta, não a matéria-prima, a expressão correta e conceitual), *meios de trabalho e trabalho vivo*. Por uma parte o capital, conforme a sua existência material, se fracionava nesses três elementos: pelo outro, a unidade dinâmica dos mesmos constituía o *processo de trabalho* (ou a incorporação conjunta desses elementos no processo), a unidade estática constituía o produto. Nesta forma os elementos materiais – material de trabalho, meios de trabalho e trabalho vivo - se apresentam unicamente como os momentos essenciais do processo do mesmo trabalho, dos quais se apropria o capital. (MARX, 2009, Vol II, pp. 217-218)

O processo histórico de objetivação em abstrato do pensamento (ou subjetivação teórica), preserva a unidade e homogeneidade do conceito de trabalho mediante o conceito do processo de trabalho e com isto desenvolve as novas relações e conexões categoriais até que a relação capital subsome o processo de trabalho, recortando-o segundo o seu valor de uso, objeto ou produto e assim têm-se sua divisão categorial ou desdobramento não por antonomásia, mas por seu caráter de utilidade: material de trabalho, meio de trabalho e trabalho vivo. Portanto, a suposição na atualidade de que os materiais, meios e trabalho vivo, exigem a subjetivação ou objetivação abstrata, em teorias e métodos, implica pressupor também, o processo de cisão entre trabalho manual e intelectual, resultante da interdeterminação categórica da divisão do

trabalho em trabalho vivo e trabalho objetivado, sob alienação *apremiante* da lei da apropriação, cuja essência é domínio do valor de troca, sob a forma de dinheiro ou valor universal, que passa se apropriar da capacidade de trabalho vivo, potencializado em escala cada vez maior pela cisão do próprio trabalho intelectual, em ciência e educação, elevando a capacidade e força produtiva do trabalho vivo ou força de trabalho na manipulação dos elementos do trabalho, por contradição, o próprio trabalho vivo: “o homem molda a coisa e a coisa molda o homem”:

A ciência, que obriga os membros inanimados da máquina – mercê de sua construção – a operar como um autômato, conforme a um fim, não existe na consciência do operário, mas opera através da máquina, como poder da máquina mesma sobre aquele. A apropriação do trabalho vivo através do trabalho objetivado – da força ou atividade valorizadora através do valor que é para si mesmo – implícita no conceito de capital, está, na produção fundada na maquinaria, posta como caráter do processo de produção mesmo também do ponto de vista de seus elementos e de seus movimentos materiais. O processo de produção cessou de ser processo de trabalho no sentido de ser controlado pelo trabalho como unidade dominante. (...). Na maquinaria o trabalho objetivado se apresenta ao trabalho vivo, dentro do processo de trabalho mesmo, como o poder que o domina e no qual consiste o capital (...). O desenvolvimento do meio de trabalho como maquinaria não é fortuito para o capital, mas que é a metamorfose histórica do meio de trabalho legado pela tradição, transformado em adequado para o capital. A acumulação do saber e da destreza, das forças produtivas gerais do cérebro social, é absorvida assim, com respeito ao trabalho pelo capital e se apresenta, portanto como propriedade do capital, e mais precisamente do capital fixo – na medida que este ingressa como verdadeiro meio de produção ao processo produtivo. (MARX, 2009, pp. 219, 220 e 221).

Mas a questão fundamental aqui é entender o processo de dissolução e recomposição orgânica dos elementos intercategoriais do trabalho, em nível cada vez mais complexo: a relação entre divisão e combinação do trabalho no desenvolvimento das forças produtivas sociais (população, ciência e educação), em seu movimento histórico – de afirmação, negação e negação da negação ou unidade, contradição e superação. Pois é deste processo que se infere o fracionamento da categoria trabalho que conduz à interdeterminação dos conceitos de crise, paradigma e pedagogia; suas conexões teóricas e tendenciais futuras. Marx estabeleceu esta conexão em sua obra magna, *O Capital* ao formular, apoiado em Owen, a relação entre “o sistema fabril” e a tendência ou “germe educacional do futuro” e seu conteúdo pedagógico, como se segue:

Do sistema fabril, como se pode ver detalhadamente em Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças acima de



certa idade, trabalho produtivo com ensino e ginástica, não só como um método de elevar a produção social, mas como único método de produzir seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões. (MARX, 1985, Vol II, p. 86).

Marx sustenta esta afirmação sobre a educação não apenas como resultado lógico da aplicação dialética do seu conceito de capital, mas apoiado em inferência do processo fático e jurídico, a “Lei Fabril de 1864 na Inglaterra”, acompanhado de vasta documentação em torno de sua aplicação pelas comissões de inspeções, a opinião de intelectuais, jornalistas, etc. Estabelece a relação geral entre a luta dos operários por educação para as crianças, as “parcas cláusulas” da legislação fabril e a revolução industrial (divisão e combinação técnica do trabalho), sob o influxo da ciência tecnológica: Química, Mecânica, Sociologia, etc. (MARX, 1985, Vol. II, pp. 86-90, *passim*). E ainda, avança na análise objetiva das relações causais entre produção, ciência e educação, demonstrando a tendência de suas interconexões, subsumidas ao capital, através dos conceitos de crise, paradigma e pedagogia, como se pode observar nesta passagem:

O que é válido para a divisão manufatureira do trabalho no interior da oficina vale para a divisão do trabalho no interior da sociedade. (...) o rompimento da diversidade original de suas ocupações, é um momento necessário do desenvolvimento. Sobre esse fundamento, cada ramo específico da produção encontra empiricamente a configuração técnica (...) e cristaliza-a rapidamente (...). O que provoca (...) modificações são, novos materiais de trabalho fornecidos pelo comércio, a mudança paulatina do instrumento de trabalho. Uma vez alcançada a forma adequada de acordo com a experiência, também ela se ossifica (...). A grande indústria rasgou o véu que ocultava aos homens seu próprio processo de produção social e que transformava os diversos ramos da produção (...). Seu princípio – dissolver cada processo de produção, em si e para si, ... sem nenhuma consideração para com a mão humana, em seus elementos constitutivos – produziu a bem moderna ciência da tecnologia. As coloridas configurações, aparentemente desconexas e ossificadas, do processo de produção social se dissolveram em aplicações conscientemente planejadas e sistematicamente particularizadas, de acordo com o efeito útil tencionado das ciências naturais. A tecnologia descobriu igualmente as poucas formas básicas do movimento, em que necessariamente ocorre todo fazer produtivo do corpo humano, apesar da diversidade dos instrumentos utilizados, assim como a Mecânica não se deixa enganar pela maior complicação da maquinaria quanto à repetição constante das potências mecânicas simples. (MARX, 1985, Vol II, pp. 87-88).

Na análise da transformação da base produtiva social, Marx identifica “a superação técnica da divisão do trabalho na manufatura pela grande indústria, uma vez que “anexa por toda uma

vida um ser humano inteiro a uma operação de detalhe”, reproduzindo em escala ainda mais monstruosa a primeira, além da contradição de impor sua essência à manufatura pela violência. Neste aspecto, sugere que a divisão do trabalho na manufatura é suscetível aos mesmos fenômenos que a divisão do trabalho na sociedade, do qual se conclui a relação com a categoria crise, compreendida como meio e processo violento de ruptura de obstáculos, imposição hegemônica e recomposição do equilíbrio estrutural do sistema em ordem de complexidade cada vez maior. Portanto, a crise como mediação necessária entre paradigmas na ciência e pedagogia na educação. Contudo, ele precisa mais esta relação de interdeterminação, quando afirma:

Mas, se a variação do trabalho agora se impõe apenas como lei natural preponderante e com o cego efeito destrutivo de uma lei natural, que se defronta com obstáculos por toda parte, a grande indústria torna, por suas catástrofes mesmo, uma questão de vida ou morte reconhecer a mudança dos trabalhos, e portanto a maior polivalência possível dos trabalhadores, como lei geral e social da produção, adequando as condições à sua realização normal. Um momento, espontaneamente desenvolvido com base na grande indústria, desse processo de revolucionamento são as escolas politécnicas e agrônomas, outro são as écoles d’enseignement professionnel, em que filhos de trabalhadores recebem alguma instrução de tecnologia e de manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. Se a legislação fabril, como primeira concessão penosamente arrancada ao capital, só conjuga ensino elementar com trabalho fabril, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe operária há de conquistar também para o ensino teórico e prático da tecnologia seu lugar nas escolas dos trabalhadores. (MARX, 1985, Vol II, pp. 89-90).

Com base nestas relações estabelecidas por Marx observa-se ainda claramente o emprego da expressão “catástrofes da grande indústria”, o conceito de crise como relação e processo social que no desenvolvimento das forças produtivas, expressa as mudanças derivadas da divisão técnica (mudança dos trabalhos profissionais) e da nova combinação do trabalho (polivalência dos trabalhadores). Surge a crise de paradigmas entre as empresas ou ramos de produção em que se apresentam as mudanças na produção e as demais empresas e ramos produtivos que não acompanham tais mudanças gerando, por sua vez, a crise de desequilíbrio estrutural de toda a produção, até que o novo paradigma imponha pela violência e força de lei social da produção seu reconhecimento como novo paradigma da ciência oficial e da pedagogia educacional, como se observa no fenômeno das escolas politécnicas e escolas profissionais, fundadas na conjugação do trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, cuja finalidade não é só aplicar um método para elevar a produção social, mas o único método

capaz de produzir seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões.

Desta análise de Marx, é possível extrair as variáveis de um quadro de relações causais entre crise, paradigma e pedagogia, partindo dos seguintes pressupostos: a) A crise como resultado da contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e relações de produção; ao nível técnico se sintetiza na divisão e combinação do trabalho, ao nível social entre os agentes econômicos que representam a mudança e os que não representam; b) Deste processo também se deduz como pré-condição ao mesmo, descobertas científicas e tecnológicas aplicadas à indústria, logo, o surgimento de novos paradigmas. Da divisão do trabalho, a ideia de seu parcelamento maior e naturalmente elementos de síntese – a máquina moderna, logo, mudança nas profissões e novo método de organização ou combinação dos trabalhos – sobre as condições de flexibilidade e polivalência dos trabalhadores; c) Naturalmente observa-se que tais relações e processos se apresentam como crise na Educação, como demanda da ciência e da produção que implicam mudanças pedagógicas.

Em síntese lógica: desenvolvimento das forças produtivas [divisão técnica e combinação do trabalho → mudança de paradigma da produtividade] → crise de desequilíbrio na produção → crise de paradigma na ciência → crise de paradigma na pedagogia da Educação → crise na capacitação da força de trabalho para a indústria, a ciência e a educação → crise do capital (na produção, ciência e educação).

Assim, chega-se ao fulcro deste trabalho acerca das relações de interdeterminação entre crise, paradigma e pedagogia. Como se observar do quadro acima, todas as relações categóricas se fundam na análise de Marx da crise como resultado do desenvolvimento das forças produtivas sob o método da mais-valia absoluta, logo, crise de crescimento extensivo da produção do capital cujas contradições principais derivam das relações sociais de produção arcaicas, e opostas ao seu sistema, que se expressa na divisão manufatureira do trabalho. Neste caso, a crise se apresenta como barreiras ou limites externos à produção do capital, que

necessariamente devem ser superados, apoiando-se, via de regra, na ciência e na educação, e sobretudo, na força do Estado – lei fabril de 1864. Mas a análise de Marx é mais profunda que esta derivação, nela se encontra também o outro lado da questão, ou seja, as crises intrínsecas à lógica do próprio capital: a crise de acumulação ou cíclica do capital, que se funda em seu crescimento intensivo, pelo método da mais-valia relativa (MARX, 1985, Vol II, pp. 187-198, *passim*).

Nesta perspectiva, a abstração das possíveis relações entre crise, paradigma e pedagogia, se desenvolve na circulação ao final do processo de valorização do capital, no circuito da realização, conforme o descrito anteriormente nesta pesquisa. A crise se apresenta como desequilíbrio estrutural entre o capital monetário e o capital produtivo, no histórico processo de súbita queda do poder de representação do capital dinheiro da totalidade do valor objetivado de trabalho social, presente na circulação sob a forma de capital-mercadoria ou valor de uso, revelando-se a “plethora de capital monetário” (ou bolha) e superprodução de mercadorias (MARX, 1985, Vol V, pp. 19-31, *passim*). Mas a essência do processo está no aumento da composição orgânica do capital e declínio da taxa de lucro, revelando a queda do valor ou do quanto de tempo do trabalho social na formação do valor de troca das mercadorias, indiferente aos seus preços (Idem, pp. 33-40, *passim*). A sustentação financiada da demanda efetiva e a realização da valorização artificial do capital é drasticamente interrompida pela alta súbita das taxas de juros que comprime a taxa de lucro do capital produtivo (Ibidem, pp. 48, 49-50). Os estoques de produtos se acumulam nas fábricas e, como mercadorias, no comércio. A paralisação do comércio frustra as expectativas de negócio e valores realizáveis: o mercado financeiro desmorona. Por outro lado, a indústria freia a produção e busca reequilibrar as perdas apelando para a desvalorização dos salários e a demissão em massa, fazendo crescer o exército industrial de reserva ou “superpopulação relativa” (Ibidem, pp. 22-23). O filme é conhecido: falências, concentração de capital, destruição de forças produtivas desenvolvidas, enfim, o ciclo encerra a trajetória declinante e inicia a recomposição gradual dos níveis de crescimento econômico anteriores à crise, sob estímulo da taxa de juros próximo de zero (Ibidem, pp. 28-31 e *passim*).

Marx abordou de diversos pontos de vista esta crise própria do capitalismo como resultado da incidência da lei geral da acumulação, geral porque condensa três outras: a lei demográfica ou da superpopulação relativa, a lei da tendência decrescente da taxa de lucro, determinada pelo aumento da composição técnica e orgânica do capital, e a lei do valor determinada pelo quanto de tempo de trabalho social. Neste nível de contradição, a relação de interdeterminação entre produção, ciência e educação é tomada de súbito pela crise, a exigir não apenas novo processo de divisão do trabalho e reestruturação orgânica do processo de produção, mas a mudança do objetivo do processo de produção, e do sistema de reprodução, exprimindo-se em crise geral que atinge todas as esferas sociais impondo as mudanças de paradigmas, como se pode observar a partir do final do século XIX, ao longo do século XX e início do século XXI. Nestes termos, a diferença fundamental entre os quadros de relações de interdeterminação entre as categorias focadas, consiste precisamente no processo gradual ou súbito de manifestação da crise e o ponto de partida da mesma.

Sendo assim, o quadro geral das tendências pode ser acrescido considerando outras variáveis entre estas duas tendências gerais no desenvolvimento das forças produtivas. Por exemplo, pode-se derivar um quadro de relações com base na escassez de matérias-primas ou materiais de trabalho, e de mercados, ou “ultrapassar os limites absolutos do sistema” como supõe a formulação teórica de Mészáros, ou que “o capital não tem limites” excetuando-se a “classe operária”; ou finalmente, a formulação de Arrighi e sua tese da “crise de hegemonia”. Porém a derivação mais importante de todas, é a que o próprio Marx desenvolve ao considerar a “tendência do desenvolvimento do capital fixo” na produção capitalista. Nesta, o quadro de relações intercategoriais implica a impossibilidade do desenvolvimento de uma teoria, sob a lógica do capital, capaz de sustentar a lei de valor do capital, isto é, a mensuração do valor das mercadorias, segundo o quanto de tempo de trabalho social necessário. O que pressupõe não apenas uma crise cíclica estrutural e geral de acumulação, que possa ser superada pela terapêutica variada entre destruição violenta das forças produtivas segundo as livres forças do mercado – darwinismo econômico e malthusianismo social – ou através do planejamento desta destruição violenta, dirigindo-a contra a concorrência de mercado (respectivamente I e II Guerras Mundiais) ou sistema social (comunismo) ou modelo econômico alternativo (liberalismo, keynesianismo, o capitalismo muçulmano, socialismo de mercado ou do século

XXI, etc.).

Nesta formulação Marx parte do pressuposto da tendência ao emprego do capital fixo no processo de produção, ou mais precisamente no processo de trabalho:

Tal como vimos, o aumento da força produtiva do trabalho e a máxima negação do trabalho necessário são tendências necessárias do capital. A realização desta tendência é a transformação do meio de trabalho em maquinaria. Na maquinaria o trabalho objetivado se enfrenta materialmente ao trabalho vivo como poder que o domina e como subsunção ativa do segundo sob o primeiro. (MARX, 2009. Vol II, pp. 219-220).

Este pressuposto se funda em que a “acumulação do saber” e a “destreza das forças produtivas gerais do cérebro social”, é absorvida pelo capital e não pelo trabalho, enquanto tal, e assim se apresenta como propriedade do primeiro, ou mais precisamente do capital fixo. A maquinaria, nestas circunstâncias, se apresenta como “*a forma mais adequada do capital em geral*”. Mas, considerando que o capital fixo é capital imobilizado em maquinaria – valor de uso determinado – sua existência “não corresponde ao conceito do capital”, que na forma valor é indiferente de toda forma determinada. Portanto, neste aspecto, de transcendência da relação do capital, é no capital circulante que se apresenta a forma adequada. Além disso, a maquinaria se desenvolve com a “acumulação da ciência social, da força produtiva em geral, não é no operário mas no capital onde está representado o trabalho geralmente social”. (Idem, pp. 220-221).

Nestes termos, desenvolve a contradição que subjaz a tendência ao constante aumento da composição orgânica do capital, afetando diretamente a lei do valor, como observa Marx:

Na mesma medida que o tempo de trabalho - o mero quanto de trabalho - é posto pelo capital como único elemento determinante, desaparecem o trabalho imediato e sua quantidade como princípio determinante da produção – da criação de valores de uso – na mesma medida, o trabalho imediato se vê reduzido quantitativamente a uma proporção mais exígua, e qualitativamente a um momento sem dúvida imprescindível, porém subalterno frente o trabalho científico geral, à aplicação tecnológica das ciências naturais por um lado, e por outro frente a força produtiva que aparece como dom natural do trabalho social (ainda [que seja na realidade, um] produto histórico). O capital trabalha, assim, em favor de sua dissolução como

forma dominante de produção. (MARX, Vol II, pp. 220-221).

Naturalmente, tal abstração pressupõe o desenvolvimento da maquinaria sob um novo patamar da grande indústria, em que “o capital capturou e colocou ao seu serviço todas as ciências”. A este nível, “as invenções se convertem então em ramo da atividade econômica e a aplicação da ciência à produção imediata mesma se torna um critério que determina e incita a esta”. Embora a maquinaria não tenha origem neste processo, mas na divisão do trabalho, que transforma as operações dos operários em movimentos mecânicos cada vez mais, até o ponto que “o mecanismo pode introduzir-se no lugar destes. (Ad economy of power/para conseguir poupar energia)” (Ibidem, pp. 226-227). Sobre este aspecto o autor afirma:

O modo de trabalho determinado,... transferido do operário ao capital sob a forma da máquina,..., desvaloriza sua própria capacidade de trabalho. Daí a luta dos operários contra as máquinas. Deste modo a apropriação do trabalho pelo capital, o capital enquanto aquilo que absorve em si o trabalho vivo – “qual se tivesse dentro do corpo o amor” - se contrapõe ao operário de maneira brutalmente palmária. (Ibidem, pp. 226-227)

As conclusões a que se pode chegar a partir desta abstração de Marx são extremamente importantes para a compreensão das relações de interdeterminação entre as categorias de crise, paradigma e pedagogia no momento histórico, cuja a diferença essencial se condensa no caráter da crise do capital atual. Uma reprodução sistemática deste ponto crucial do *Grundrisse* permite a apreciação da essência que compreendemos, diferente de Mészáros, Lebowitz e Arrighi, do conteúdo histórico e significado lógico, sem distorção da análise de Marx e da inferência que este trabalho desenvolve em torno da crise do capital atual, como formulação-chave, para o desenvolvimento mais real do quadro de relações tendenciais entre os conceitos focados:

Contradição entre a base da produção burguesa (medida do valor) e seu próprio desenvolvimento. Máquinas, etc.

O intercâmbio do trabalho vivo pelo trabalho objetivado, quer dizer, colocar o trabalho social sob a forma da antítese entre o capital e o trabalho, é o último desenvolvimento da relação de valor e da produção fundada no valor. (...) Na medida, sem embargo, que a grande indústria se desenvolva, a criação da riqueza efetiva se torna menos dependente do tempo de trabalho e do quanto de trabalho empregados, que do poder dos agentes postos em movimento durante o tempo de trabalho, poder que por sua vez – sua powerful effectiveness – não guarda relação

alguma com o tempo de trabalho imediato que custa sua produção, mas que depende do estado geral da ciência e do progresso da tecnologia, ou da aplicação desta ciência na produção. (O desenvolvimento desta ciência, essencialmente da ciência natural e com ela todas as demais, está por sua vez em relação com o desenvolvimento da produção material.) (...) A riqueza efetiva se manifesta – e isto o revela a grande indústria – na enorme desproporção entre o tempo de trabalho empregado e seu produto, assim como a desproporção qualitativa entre o trabalho, reduzido a uma pura abstração, e o poderio do processo de produção vigiado por aquele. (...) Mas tampouco há dúvida de que a forma capitalista de produção e as condições econômicas dos trabalhadores que lhe correspondem estão na contradição mais diametral com tais fermentos revolucionários e seu objetivo, a superação da antiga divisão do trabalho. O desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é, no entanto, o único caminho histórico de sua dissolução e estruturação de uma nova. *Ne sutor ultra crepidam!*,\* *o nec plus ultra da sapiência*\*\* artesanal tornou-se uma tremenda bobagem a partir do momento em que o relojoeiro Watt inventou a máquina a vapor, o barbeiro Arkwright, a máquina de fiar, o joalheiro Fulton, o navio a vapor. e a maquinaria é válido também para a combinação das atividades humanas e o desenvolvimento do comércio humano. O trabalhador já não introduz o objeto natural modificado, como o elo intermediário, entre a coisa e si mesmo, mas insere o processo natural, ao qual transforma em industrial, como meio entre si mesmo e a natureza inorgânica, à que domina. Se apresenta ao lado do processo de produção, em lugar de ser seu agente principal. Nesta transformação o que aparece como pilar fundamental da produção e da riqueza não é nem o trabalho imediato executado pelo homem nem o tempo que este trabalha, mas a apropriação de sua própria força produtiva geral, sua compreensão da natureza e seu domínio da mesma graças à sua existência como corpo social; em uma palavra, o desenvolvimento do indivíduo social. *O roubo do tempo de trabalho alheio, sobre o qual se funda a riqueza atual*, aparece como uma base miserável comparada com este fundamento, recém desenvolvido, criado pela grande indústria. Tão pronto como o trabalho em sua forma imediata deixou de ser a grande fonte da riqueza, o tempo de trabalho deixa, e tem que deixar, de ser a medida e portanto o valor de troca. [[deixa de ser a medida]] do valor de uso. *O mais trabalho da massa* deixou de ser condição para o desenvolvimento da riqueza social, assim como o *não-trabalho de uns poucos* deixou de sê-lo para o desenvolvimento dos poderes gerais do intelecto humano. Com isto, desaba a produção fundada no valor de troca, e do processo de produção material imediato se retira a forma da necessidade urgente e o antagonismo. Desenvolvimento livre das individualidades, e no entanto não redução do tempo de trabalho necessário para colocar mais-trabalho, mas em geral redução de trabalho necessário da sociedade a um mínimo, ao qual corresponde então a formação artística, científica, etc., dos indivíduos graças ao tempo que se tornou livre e aos meios criados para todos. O capital mesmo é a contradição no processo [pelo fato de ] que tem que reduzir a um mínimo o tempo de trabalho como única medida e fonte da riqueza. Diminui pois, o tempo de trabalho na forma de tempo de trabalho necessário, para aumentá-lo na forma do trabalho excedente como condição – questão de vida e morte – do necessário. Por um lado, desperta à vida todos os poderes da ciência e da natureza, assim como da cooperação e do intercâmbio sociais, para fazer com que a criação da riqueza seja (relativamente) independente do tempo de trabalho empregado nela. Por outro lado se propõe a medir com o tempo de trabalho essas gigantescas forças sociais criadas desta sorte e reduzi-las aos limites requeridos para que o valor já criado se conserve como valor. As forças produtivas e as relações sociais – uns e outros aspectos diversos do desenvolvimento do indivíduo social – parecem ao capital unicamente como meios, e não são para ele mais que meios para produzir fundando-se em sua mesquinha base. De fato, no entanto, constituem as condições materiais para fazer

---

\*Que o não vá além das chinelas. Apelando para essas palavras, Apeles, o pintor grego da Antiguidade rebateu a crítica de um sapateiro a seus quadros.

\*\*O ponto culminante, o não mais além.



saltar a essa base pelos ares. “ Uma nação é verdadeiramente rica quando em vez de 12 horas se trabalha 6. A riqueza não é disposição de tempo de mais trabalho (riqueza efetiva), mas o *tempo disponível* aparte do usado na produção imediata, para *cada indivíduo* e toda a sociedade”. (The Source and Remedy, etc., 1821.p.6). (MARX, 2009, Vol. II. pp. 227-229).

Esta formulação de Marx leva às últimas consequências a tendência de aplicação do capital fixo na produção de riqueza. A abstração pressupõe que a redução ao mínimo do trabalho imediato e aumento ao máximo do trabalho mediado, no processo de valorização do capital, conduz a relação do valor a negar a si mesmo enquanto tal. Desta análise se infere que os teóricos do capital pensaram em meios de neutralizar esta tendência, como se observa nos trabalhos enfocados nesta investigação. Porém, a questão fundamental colocada por esta tendência é a crise na relação do valor e, por conseguinte o desmoronamento de todo o sistema fundado na mesma. A contradição insolúvel entre a redução do tempo de trabalho necessário em relação ao excedente, mediante o crescimento desproporcional do tempo de reprodução do capital fixo e circulante (capital constante) em relação ao do trabalho vivo e a produção de trabalho excedente (mais-valia), não implica tão somente na tendência decrescente da taxa de lucros, mas, sobretudo, na perda de efetividade da estrutura de mensuração de valor (ou riqueza social) na sociedade como base na relação tempo/trabalho necessário. A crise de desestruturação do valor tem origem na organicidade do capital e faz ruir toda a lógica em que se assenta seu sistema: uma vez que é sobre esta abstração geral que a produção de mais-valia e sua acumulação ou reprodução ampliada, adquire significado lógico e conteúdo histórico que justifica o *Bellum omnium contra omnes*. A ameaça desta crise final do sistema, seja pela queda da taxa de lucros ou seja pela *profile squeeze*, avança a cada superação das crises cíclicas estruturais e gerais que se faz acompanhar do aumento do capital fixo, ou trabalho mediado (indireto) pela aplicação da ciência tecnológica e redução do trabalho vivo (necessário), segundo a ordem do conflito técnico (composição orgânica) e social (luta de classes). Porém, o pior para o capital é que a diminuição absoluta do tempo necessário e a multiplicação produtiva pela mediação do aparelho produtivo do sistema de máquinas ou capital fixo, inicia a reversão de poder sobre o próprio sistema produtivo, tornando-o dependente cada vez mais da ciência e tecnologia, que do tempo de trabalho. Par e passo, torna-se cada vez mais visível o crescente tempo disponível da sociedade em relação ao necessário a produção imediata, e com isto do tempo de trabalho. Neste contexto, a desestruturação da medida de valor, com base no tempo de trabalho social, torna-se superada

pela produção fundada quase que totalmente no capital fixo (no sistema de máquina: o automático) e sua permanência como medida de valor, dos valores de uso, torna-se artificial. É neste caso que o produto da indústria automatizada, o valor ou riqueza, aí produzidos já não se mensura pelo tempo de trabalho socialmente necessário, mas justamente pelo seu oposto, o tempo disponível social para o desfrute desta produção. O mesmo se pode dizer do produto intelectual decorrente do cérebro social, pois, o valor que representa na acumulação de saber da ciência, no conhecimento social e destreza geral do indivíduo social, não tem lugar na estrutura de valor do tempo de trabalho, mas no tempo disponível a aquisição destes conhecimentos, aplicação e seu desfrute. Eis assim o significado e conteúdo histórico da crise do capital atual, pois além de crise geral, estrutural e cíclica, é uma crise da organicidade do capital que põe em questão o paradigma geral de valor da sociedade: tempo de trabalho, valor que consubstancia toda a estrutura de relações sociais de produção e das relações sociais em geral, subsumidas ao capital. Nestas condições, a crise do capital atual pressupõe uma crise de paradigmas gerais dos valores sociais assentados na relação de valor fundamental que preside a estrutura econômica da sociedade: o tempo de trabalho socialmente necessário.

Mas a tragédia maior é que a crise do capital atual em sua singularidade, a desestruturação da relação de valor, não se realizou em sua totalidade devido a fatores derivados da diferença essencial entre a formulação desenvolvida por Marx em sua projeção abstrata há um século e meio e o processo concreto atual. Entre estes elementos mais destacados está a previsão que o desenvolvimento pleno da grande indústria tornaria, a onilateralidade que acompanha sua diversidade produtiva, em domínio social independente da vontade das classes dominantes. Naturalmente, a primeira parte desta formulação se realizou inteiramente: a produção chegou ao máximo do desenvolvimento social e atualmente é sobre o cérebro social que se acumula toda a ciência, sabedoria e destreza do mundo. Mas, o outro lado da questão, ou seja, a independência do cérebro social frente a classe capitalista e com o poder de mudar o significado e conteúdo histórico do desenvolvimento social, isto concretamente ainda não aconteceu na integralidade. Embora esta tendência seja visível e aparentemente quase inexorável, os mecanismos e estruturas organizacionais de controle têm obtido sucesso em corromper as partes frágeis e alienadas deste cérebro social impedindo-as de tomar consciência do seu papel e importância social, desestruturando suas conexões autônomas e a consciência generalizada de si e para si, isolando as regiões e partes mais avançadas das

partes menos avançadas, desarticulando seu powerful effectiveness. Este processo não se funda tão somente nas estruturas de controle do sistema, mas sobretudo no movimento assincrônico e nas relações assimétricas do todo social em sua dissolução em estruturas econômicas sociais singulares e novo quadro hegemônico e geopolítico, por complexos de poder que transcendem as demarcações da divisão do trabalho social, recortando suas concepções macrocósmicas pelo foco microcósmico monopólico ou oligopólico. Assim os paradigmas que normatizam as respostas fáticas deste cérebro social são cada vez mais limitados e deformados pela unilateralidade e curta abrangência, logo incapazes de compreender a real dimensão da crise atual e o que ela representa para toda a humanidade.

Não compreende que a perda de validade do paradigma de valor sobre partes efetivas do processo de produção entra em contradição com a parte do processo de produção em que este paradigma ainda se mantém efetivo, cuja tendência é reduzir-se a cada momento sua dimensão na totalidade da produção social. Esta contradição na medida que se manifesta na troca ou circulação do sistema, na transformação do trabalho vivo em trabalho objetivado, impulsiona o trabalho social mais e mais para sua antítese fundada na contradição entre capital e trabalho. As relações de troca assentadas no paradigma do trabalho abstrato, como dinheiro universal e o poder de representação simbólico do trabalho abstrato cristalizado na totalidade de valores de uso, ao regular o intercâmbio entre substrato e abstrato de valor pela representação abstrata figurada dos mesmos (o dinheiro), segundo a regra da equivalência entre tempo/trabalho e quanto/trabalho, estende artificialmente a relação de equivalência no curso do movimento da circulação e ritmo das trocas, apesar da perda de assimetria entre as variáveis de equivalência, de acordo com média geral dos diferentes tempos e quantos de trabalho, acentuando-se a troca desigual e a desestruturação da medida de valor, visíveis nas catástrofes financeiras e situações cada vez mais frequentes de desequilíbrio geral em escala global, entre o capital monetário e o capital produtivo. Este conteúdo novo da crise transcende segundo a lógica de interdeterminação entre produção e a ciência e esta e educação, turvando o horizonte de toda a humanidade sobre o sistema capitalista. A falência do paradigma de valor da economia, se expressa por sua vez na crise de paradigma da economia política transferindo-se a ciência, esta última, transfere por sua vez a crise para a educação mediante os paradigmas subsumidos ao capital presentes nas formulações pedagógicas, abatendo-se por toda a sociedade e sistema de valores da mesma. A impossibilidade de superar o quadro

tomando as causas por consequência não permite visualizar a crise que vive os EUA, União Europeia e Japão, como o devir histórico e limites dos paradigmas que dominam a realidade. Seguir este caminho é um tremenda tolice.

Marx, a cerca de um século e meio passados, formulou esta hipótese tendencial do devir histórico do capital que, naturalmente, não se realizou até o momento histórico em sua integralidade. Embora sobre o fenômeno do Imperialismo, como afirmou Lênin, o capital entra em uma fase de transição, completamente inédita, assumindo o caráter de capital financeiro e onde toma lugar, como base principal do sistema a constituição monopólica das indústrias, comércios, bancos, etc., cuja fusão cria o fundamento econômico (capital financeiro) e social (oligarquia financeira), que politicamente dominam a formação econômico-social que passa se desenvolvem em um plano superior ao do capitalismo de livre concorrência (do tempo de Marx e Engels, ou século XIX). A complexa situação atingida pelo capital sem dúvida, demonstrou que própria teorização de Marx, se interpôs no processo histórico do desenvolvimento do capital tanto pela mão da própria burguesia, seu teóricos e apologistas, como Irving, Marshall, Keynes, Hayek, Friedman; como pela luta internacional da própria classe operária, como dão provas as experiência dos países socialistas no curso dos séculos XIX e XX; e continua nos dias atuais. Contudo, o que se pode concluir em torno da formulação de Marx, de que a própria lógica contraditória do capital se desenvolve pela tendência de negar-se a si mesmo, enquanto modo de produção, relações sociais de produção e sistema de valores, é que se esta tendência não se realizou na integralidade, no entanto, é a tendência que passou a dominar o movimento dialético real da sociedade em todos os seus aspectos. A própria classe dominante tenta desesperadamente conter esta tendência, lançando mão de todas as forças sociais sobre seu controle, mas o capital é maior que a vontade da classe capitalista como relação tem o seu outro da relação capital, que é o trabalho assalariado ou força de trabalho viva; e como processo tem o seu devir histórico inexorável. Isto não implica dizer que o capitalismo chegou ao fim, ou que a crise de transição se resolva de golpe e súbito, como os repedidas downbreak do sistema.

A crise do capital atual, como relação e processo generalizado por todo o sistema do capital mundializado (desde o final do século XIX), é uma crise geral que afirma a passagem do

desenvolvimento do capital ao estágio de negação de sua própria lógica de reprodução, como relação e processo social dominantes da sociedade humana em geral e historicamente determinada em particular, segundo sua singularidade essencial. É uma crise que traduz a essência contraditória da organicidade da produção que se autorreproduz negando o produto ao seu produtor e o valor essencial que contém o mesmo: a reprodução humana, a vida. Esta apropriação da energia vital de bilhões por uns poucos, mesmo reduzidos a meras conexões conscientes do todo articulado de relações de produção, constitui um momento essencial e imprescindível a todo o edifício social, pois constitui a base das conexões gerais que liga produção e circulação, ou produção e reprodução. Como estas relações são possíveis apenas mediante a base estrutural de valores que permite relacionar riqueza com tempo de trabalho social abstrato; produção de riqueza com tempo de trabalho não pago ou mais-valia, o resultado líquido de uma crise que se instaura nestas relações fundamentais da sociedade, não apenas balança o edifício social e ameaça a levá-lo abaixo, mas sobretudo ameaça também trazer a terra seu céu e triturar todos os seus valores, demonstrando que tudo o que é sólido se desmancha, tudo que é sagrado é profano.

Portanto, a crise que se apresenta é resultado do acúmulo gradual de rupturas súbitas. Logo, é uma crise orgânica do capital na produção, na ciência e na educação, transformando a categoria paradigma em veículo de transcendência da mesma - da produção à ciência e da ciência à educação e a categoria pedagogia em instrumento da sua própria reversão, da educação para ciência e para produção. Aqui chega-se às assertivas hipotéticas deste trabalho entorno do qual se fundou seu objeto: a interdeterminação entre estas categorias – crise, paradigma e pedagogia – sob o influxo da crise. A conclusão em torno da hipótese teórica específica sobre a educação é que, em linhas gerais, uma crise de paradigmas na ciência conduz a primeira necessariamente ao afastamento de seus fins, que é a formação da consciência científica e técnica da sociedade e sua autorreprodução acumulativa de saberes qualitativamente diversos e socialmente necessários à produção e reprodução dos sujeitos históricos. Isto se explica porque os modelos teóricos equivocados e refutados pela práxis social, ao permanecerem no domínio das disciplinas do ensino, seja por resistência e/ou inércia (KUHN, 1971; HORKHEIMER, 2003), continuam pedagogicamente normatizando a atividade e o conteúdo educativo. O ensino é uma ação *ex post facto* à comprovação de teorias científicas e à normatização das mesmas pela pedagogia como paradigma para a disciplina

pertinente. Portanto, a crise de paradigma na ciência implica a perda de efetividade do ensino porque imobiliza a pedagogia, amplia o hiato entre a teoria e a prática social, com este, a contradição entre a escola e a vida real, o docente e o discente, embotando o desiderato pedagógico que a sociedade atribui à Educação. É isto, por um lado, que dá visibilidade às tendências a deficiência do ensino formal, redução de sua importância social, justificando os índices de evasão escolar e a banalização da Ciência; por outro lado, a tendência a compensar este hiato qualitativo quantitativamente, superdimensionando o ensino tecnológico e instrumental, até o esvanecimento da dimensão social do ensino público que, por via transversa, legitima a formação corporativa.

Uma prospectiva das implicações sobre a educação brasileira a que se pode chegar, a partir da crise de paradigma que compõe a crise do capital atual, é que a perda da dimensão social da Educação implica, por sua vez, na perda de direção do processo educacional da sociedade e igualmente da capacidade crítica e autocrítica sobre os resultados futuros de todo o processo, apesar da crise visível nos países imperialistas indicar que “não há luz no fim deste túnel”. Logo, ao se persistir nestes paradigmas, o resultado será o avanço cada vez maior da formação corporativa, que sobrepassa em poder econômico as iniciativas alternativas que visam, em tese, resgatar as finalidades da educação social. Com a crise de paradigmas na teoria, a ciência se dissocia da técnica, esta última, pela dinâmica de sua aplicação aos problemas imediatos e cotidianos das corporações empresariais, se autonomiza desenvolvendo uma ideologia tecnológica instrumental e efêmera. Em consequência, o processo educacional se desdobra numa dualidade de direções, cujo resultado aparente é o contínuo rebaixamento da atividade docente, em termos dos valores de troca vigentes, a desqualificação da formação e da produção científica. Mas a tecnologia não é ciência (MARX, 2009, p. 6) e o domínio daquela sobre esta significa a morte da ciência pela morte da educação, que aponta para a pedagogia uma súplica do *que não fez*, destacando-se nesta a necessária crítica e *mudança de paradigma ou revolução científica* como afirma Kuhn (1971).

Marx concluiu sua abstração sobre a tendência do emprego do capital fixo na produção social com a seguinte afirmação:

A natureza não constrói máquinas, nem locomotivas, estradas de ferro, telégrafos elétricos, *selfacting mules*, etc. São estes produtos da indústria humana; material

natural, transformado em órgãos da vontade humana sobre a natureza ou de sua atuação na natureza, são órgãos do cérebro humano criados pela mão humana; força objetiva do conhecimento. O desenvolvimento do capital fixo revela até que ponto o conhecimento ou knowledge social geral, se converteu em força produtiva imediata e portanto até que ponto as condições do processo de vida social mesmo, entraram sob o controle do general intellect e remodeladas conforme o mesmo. Até que ponto as forças produtivas sociais são produzidas não somente na forma do conhecimento, mas como órgãos imediatos da prática social, do processo vital real. (MARX, 2009, Vol II, pp. 229-230).

150 anos depois a sociedade humana, o capital, a ciência e a educação encontram-se diante do cenário em tese muito próximo desta projeção de Marx, mesmo autores anti-marxistas e teóricos contumazes do capital lançam mão da palavra de ordem sociedade do conhecimento, economia da informação na tentativa desesperadora de naturalizar e eternizar relações históricas resultantes da invenção humana. Mas, a crise orgânica do capital, que desestrutura o paradigma da relação de valor em que se funda o próprio capital indica o cantar do galo gaulês para toda a estrutura de valores assentada neste paradigma e cada vez mais faz crescer a consciência social de que é o próprio capital o grande obstáculo à realização humana. A crise é o toque de alvorada da ciência e por sua vez da educação; os trabalhadores, a verdade prática das mesmas; libertando o trabalho do capital, liberta-se a humanidade do trabalho imediato, para viver o mundo do paradigma do tempo livre como riqueza social, vislumbrado desde humanistas e utopistas, mas de fato possível no socialismo, enquanto ciência e educação revolucionárias como predisseram Marx e Engels. O Brasil para mudar o seu devir histórico, sobre os paradigmas que dominam a sociedade em geral, a ciência e a educação necessitam repensar seu caminho pedagógico como meio e finalidade da educação.

*Por que Esperar pelo Super homem?* Com base em todas as evidências e argumentos apresentados, apoiados em Marx (1983); Kuhn (1971); Dewey (2001; 1978); Suchodolski (1974); Frigotto (1998); Saviani (2008); Gadotti (2010), e dados empíricos de organismos internacionais, como Unesco, BIRD, FMI, IBGE e outros; considerando ainda as abstrações conceituais e relações lógicas e históricas desenvolvidas e argumentadas cuja base real e concreta é a crise do capital que se manifesta nos países do capitalismo avançado (EUA, União Europeia e Japão), esta dissertação sustenta que há evidências históricas, teóricas e empíricas das relações intrínsecas entre crise econômica e crise de paradigma da educação; que estas mesmas relações revelam que a crise de paradigmas na economia, na ciência e na

educação, torna inelutável uma solução para as mesmas; e nestas circunstâncias vive-se um período extremamente sensível às mudanças, que exige o debate acadêmico e reflexão crítica da realidade educacional no país, em relação aos seus fundamentos, aplicações práticas e finalidades.

Assim, a pesquisa aponta para um aprofundamento da temática e a crítica que contribua com os esforços e propósitos da UNESCO<sup>54</sup> demandados ao Brasil e a educação brasileira, através do Fórum Mundial de Educação de Dacar, em 2000<sup>55</sup>. No Informe de Seguimento da EPT no Mundo 2010, a UNESCO afirmou:

Han transcurrido diez años desde que la comunidad internacional se fijó los seis objetivos de la Educación para Todos en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar el año 2000. Los resultados obtenidos desde entonces son desiguales. (...) En un momento en que los efectos de la crisis económica mundial se dejan sentir todavía, hay un peligro real de que muchos de los progresos realizados en los últimos diez años se estanquen, o incluso de que se produzca una regresión. La educación se halla en peligro y los países deben adoptar planteamientos más integradores, vinculados a estrategias más generales, (...) La mayoría de los países más pobres del mundo carecen de los recursos presupuestarios necesarios para contrarrestar la crisis. En muchos de ellos, el incremento de la ayuda es el único medio para ampliar sus “espacios fiscales” respectivos y aliviar las presiones que se ejercen a corto plazo sobre sus presupuestos. Es fundamental que la ayuda necesitada se suministre, antes de que las presiones económicas transformen la crisis financiera en una crisis de desarrollo humano de larga duración. Se corre el peligro inminente de que, sin un aumento de la ayuda, los gobiernos de esos países se vean en la imposibilidad de aplicar planes de gasto vinculados a los objetivos en materia de educación básica.” (...) La crisis financiera mundial ha venido a recordarnos con toda crudeza que la interdependencia económica tiene un rostro humano. Son los niños de los países pobres los que van a pagar el hundimiento de los sistemas bancarios occidentales, viéndose privados de su posibilidad de recibir una educación que les permita salir de la pobreza. Este resultado es inaceptable porque reforzará un esquema de la mundialización basado em desigualdades que ya son extremas. (UNESCO, 2010, p. 5, 6 e 8)<sup>56</sup>

Neste relatório que a UNESCO diagnostica os efeitos da crise econômica sobre as metas educacionais instituídas em Dacar, sugere a relação visível entre crise econômica e educação, sobre o viés do “entorno da educação”: redução de investimentos na educação pelos governos,

<sup>54</sup> INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EPT EN EL MUNDO 2010, Publicado en 2010 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Francia, Primera edición 2010.

<sup>55</sup> Metas globais estabelecidas pelo Fórum Mundial de Educação de Dacar em 2000: 1) Atenção e educação da primeira infância; 2) Ensino primário universal; 3) Aprendizagem de jovens e adultos; 4) Alfabetização; 5) Igualdade entre os sexos; 6) Qualidade. (UNESCO, 2005).

<sup>56</sup> “Llegar a los Marginados”, INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EPT EN EL MUNDO 2010, Publicado en 2010 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Francia, Primera edición 2010.



pobreza, desemprego, saúde e alimentação, etc, que afeta o sujeito cognoscente (docente e discente). Contudo deve-se observar também estas relações pelo seu viés intrínseco às crises, ou seja, através dos paradigmas, que unem meios e fins da educação e a própria atividade científica e educativa. O desprezo por estas relações intrínsecas entre os conceitos de ciência e educação, subsumidas ao conceito de capital, como aponta a hipótese da presente dissertação, poderá comprometer sumamente todo o esforço de atingir as metas globais da UNESCO, pois se os paradigmas que fundamentam tais metas são simplesmente os que conformam o processo educativo nos países avançados do capitalismo, em particular EUA, União Europeia e Japão, mesmo que a todo momento explicita a desigualdade entre os países ricos e pobres, como se pode observar em seu INFORME DE 2005, sobre a “Educação de Qualidade”, em que o padrão é: “domínio de competências” em lugar de suficiência; atitudes, valores e condutas cívicas, ao invés de socialização e valores culturais do país; e assim por diante, ao ponto de associar “domínio de competências” com “melhoria de renda”. (UNESCO, 2005, pp. 1-3)<sup>57</sup> O que se pode esperar desta qualidade de educação? Uma boa ilustração é o debate suscitado pelo documentário *Waiting for Superman* de Davis Guggenheim (2010)<sup>58</sup>.

Pesa sobre a educação e a ciência no Brasil resolver os problemas da “*Família terrena*”, e tematizar a crise do capital, através da teoria e do método de Marx, como paradigma alternativo, e estabelecer as relações da primeira com a educação brasileira e seu desiderato pedagógico neste século. É necessário sair do círculo vicioso dos arranjos ecléticos que confundem amplitude e profundidade com “pluralidade” de conhecimento; qualidade com quantidade. A presente investigação se propõe a romper com os paradigmas teóricos dominantes e esforço inútil de injetar vida ao trabalho morto, em formulação “*ad hoc*”, cuja realidade fática e a *práxis* social negam até mesmo pelo “silêncio das massas” (BAUDRILLARD, 1985). Portanto, com base nas questões expostas, o presente trabalho sugere a necessidade do repensar pedagógico e a solução real da mudança de paradigmas da Educação.

A questão neste particular é tão profunda que, sem dúvida, foge ao escopo da presente pesquisa, pois exige a demarcação entre crise de paradigma da teoria geral de uma disciplina e

<sup>57</sup> “O Imperativo da Qualidade”, INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EPT EN EL MUNDO 2005, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Francia, 2005.

<sup>58</sup> Autor e diretor do documentário *Waiting for Superman*, que retrata a realidade do sistema educacional atual nos EUA.

crise de paradigma de uma subteoria ou disciplina auxiliar em particular; o campo de objetos que abarca a disciplina geral e a relação destes objetos com as demais teorias do mesmo campo e de outros campos científicos. Portanto, demanda o debate em torno da separação dos campos científicos, do método de recorte do objeto e da validade da ciência, em consequência o debate sobre juízos categóricos, hipotéticos e de valores, logo, o debate dos fins sustentado pela mesma, o que leva necessariamente ao debate sobre juízo existencial ou ontológico, culminando nos fundamentos da ciência, como é peculiar aos cientistas físicos diante da mudança dos instrumentos (meios) e formas de cognição dos objetos, questionar a existência ou não destes, dadas as novas propriedades que passam a serem observadas mediante sua mudança de método. Trata-se sempre da velha censura epistemológica de Kant a razão que se observa na mediação dos obstáculos do espírito científico de Bachelard, e recentemente no artigo *A (Esquiva) Teoria do Tudo* de Stephen Hawking<sup>59</sup>, que apoiando-se na teoria quântica, assacando o conceito de “realidade dependente da mente das pessoas que a percebem”, de Timothy Leary (1960), questiona o realismo ou realidade objetiva, sugerindo o “realismo dependente de modelo” e indicando a “impossibilidade da Teoria do Tudo”.

O Brasil que hoje desponta como economia que compõe o denominado BRIC – países de economias emergentes (Brasil, Rússia, Índia e China) – cuja trajetória projeta, em termos de desenvolvimento econômico e social, seguir os passos dos países do atual G-7, quiçá ultrapassar alguns destes, como especulam os futurólogos do plano inclinado, deve considerar de fato até que ponto a dimensão do problema posto pela crise se apresentará cedo ou tarde embotando seus esforços. Sobretudo, em termos da formação intelectual das novas gerações de sujeitos históricos, que têm a tarefa de sustentar semelhante objetivo. Neste aspecto é sobre a pedagogia, no sentido *lato*, que deverá encarar este desafio posto para a sociedade, a ciência e a educação. O homem novo, surgirá quando nas bases fundamentais de formação da consciência social, na pedagogia *stricto sensu*, se libertar dos paradigmas históricos de sua conformação: o servilismo (o método *Brasilis* e *Ratio Studiorum*) e dependência (método *pragmático-instrumental*).

---

<sup>59</sup> Revista *Scientific American* Brasil, Ano 8, Nº 102, Novembro de 2010, pp. 25-27.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Dialética Negativa**, Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

ALENCAR, Chico e GENTILI, Pablo. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

ALTHUSSER, Louis. **Guia Para Leer El Capital**, in *dialéctica*. Revista de filosofía y teoría social, año I, número 2, Buenos Aires: letra e, octubre de 1992.

AMADEO, Javier. **Mapeando o marxismo**. *En publicacion: A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas*.2007, Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap.3.doc> , acesso em: 12/12/2010.

ANDERSON, Perry. **Considerações Sobre o Marxismo Ocidental**, Porto: Afrontamento, 1976.

ANTUNES, Jadir e BENOIT, Hector. **Crise: o movimento dialético do conceito de crise em O capital de Karl Marx**, São Paulo: Týkhe, 2009.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**, 3ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2006. Tradução: Vinicius Figueira.

ARRAIS NETO, Enéas. **Um Mundo “Sem Fronteira” ou Capitalismo “Sem Controle”** Regulação Social e a Realidade dos Novos Papeis do Estado Nacional sob o Capitalismo Mudializado, in SOUSA, Antônia de Abreu, NETO, Enéas de Araújo Arrais, FELIZARDO, Jean Mari, CARDOZO, Maria José Pires, BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado (ORG,) Trabalho, Capital Mundial e Formação dos Trabalhadores, Fortaleza: Edições UFC: Editora Senac Ce, 2008.

ARRIGHI, Giovanni. **ADAM SMITH EM PEQUIM ORIGENS E FUNDAMENTOS DO SÉCULO XXI**, São Paulo, Boitempo, 2008.

AZEVEDO, Fernando. **A CULTURA BRASILEIRA** Introdução ao estudo da cultura no Brasil, São Paulo, Edições Melhoramentos, 5ª ed., 1958.

\_\_\_\_\_. **A Reconstrução Educacional do Brasil. Ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1932.

BACHELARD, Gaston. **A filosofia do não ; O novo espírito científico ; A poética do espaço**; (Os Pensadores); São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BADIOU, Alain e ZIZEK, Slavo. **L'IDÉE DU COMMUNISME**, Clancy, France: Nouvelles Éditions Lignes, 2010.

BALL, L.;MOFFITT, R. **Productivity growth and Phillips curve**. NBER Working Paper Series, Working paper 8421. Disponível em <<http://www.nber.org/papers/w8421> Acesso em 13/08/2006.

BAUDRILLARD, Jean. **À Sombra das Maiorias Silenciosas: O Fim do Social e o Surgimento das Massas**, São Paulo: Editora Brasiliense, 1985. Tradução: Suely Bastos.

BEVILAQUA, A. P. **CRISE NA ÁSIA: O tufão e a Muralha de Papel Uma Contribuição a Análise Marxista da Crise do Capital**, Rio de Janeiro: Editora Inverta, 1998.

\_\_\_\_\_ **A Crise do Capital e o Fim da Hegemonia Mundial dos Estados Unidos**, Rio de Janeiro: in Revista Ciência e Luta de Classes, Editora Inverta, N°3, Vol 3, Dez 2008/Jun 2009.

BILMES, Linda J. and STIGLITZ, Joseph E. **The Iraq War Will Cost Us \$3 Trillion, and Much More**, Washington: The Washington Post, March 9, 2008. Disponível em: <http://www.washingtonpost.com/wpdyn/content/article/2008/03/07/AR2008030702846.html>, acesso: 09 mar 2008.

BLANCHARD, O. **Macroeconomia**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, p. 155-173, 2005.

BOGDANSKI, J.; TOMBINI, A. A.; WERLANG, S. R. da C. **Implementing inflation targeting in Brazil**. In: BCB Working Papers. Disponível em '<<http://www.bcb.gov.br/pec/wps/ingl/wps01.pdf>> Acesso em 05 nov. 2004.

BOTTOMORE, Tom. (Org), **Dicionário do Pensamento Marxista**, Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BRENNER, Robert. **O Boom e a Bolha: Os Estados Unidos na Economia Mundial**, Rio de Janeiro: Record, 2003.

CANDAU, Vera Maria (Org). **A Didática em Questão**, 4º ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

CANGUILHEM, George. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense. Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **Etudes d'histoire et de philosophie des sciences**, 5ª ed., Paris: Vrin, 2002.

CLARKE, Simon. **Marx's Theory of Crisis**, Hampshire: Macmillan Publishers, 1993.

CROCE, Benedetto. **Materialismo Storico et Economia Marxistica**, Bari: Gius. Laterza & Figli, 1921.

CURADO, M.; OREIRO, J. L. **Metas de inflação: uma avaliação do caso brasileiro** . Indicadores Econômicos FEE, Porto Alegre, v. 33, n.2, p. 127 146, set. 2005

DEWEY, John. **Experience and Education**, New York: A Touchstone Book Published by Simon & Schuster, 1997.

\_\_\_\_\_ **Experience and Nature**, London: George Allen & Unwin, Ltd. 1929.

\_\_\_\_\_ **Vida e Educação**, São Paulo: Melhoramentos, 1978.

\_\_\_\_\_ **The Influence of Darwin on Philosophy** And Other Essays in Contemporary Thought, New York: Henry Holt and Company, 1910.

DORNBUSCH, R. FISHER, S. **Macroeconomia**. São Paulo: McGraw-Hill, p.552-557,1991.

FILHO, O. S. A. **A curva de salário para região metropolitana de Salvador**: uma análise econométrica a partir dos dados as PED de 1997 a 2003. Salvador, 2004. Dissertação de mestrado entregue a Universidade Federal da Bahia.

FREITAG, Barbara. **A Teoria Crítica Ontem e Hoje**, 3ª ed., São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**, 13ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª ed. 1987.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1985

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**, 3ª ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**, 6ª ed., São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Mudanças Societárias: Uma Conjuntura Internacional e Nacional Marcadas pela Exclusão Social**; in CIÊNCIA & OPINIÃO Curitiba, v. 2, n. 1/2, jan./dez. 2005, pp. 15-28.

FOUD, International Monetary. **World Economic Outlook** April 2009: Crisis and Recovery, Washington D.C.: Publication Services, 2010.

\_\_\_\_\_. **World Economic Outlook** April 2010: Rebalancing Growth,

Washington DC.: IMF Multimedia Services Division, April 2010.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder**: Introdução à Pedagogia do Conflito, 6º ed. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GARZ, Detlef. **A Perda dos Paradigmas**. *Erosão dos Paradigmas e Sentido de Crise na Ciência da Educação Contemporânea. O Caso da República Federal da Alemanha*, Brasília: in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, V. 74, pp. 131-184, jan-abr, 1993.

GIROUX, Henry. **Escola Crítica e Política Cultural**, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. Tradução: Dagmar M. L. Zibas.

\_\_\_\_\_. **Para Além das Teorias de Reprodução: Teoria Crítica e Resistência em Educação**, Petrópolis/ RJ: Vozes, 1986.

GRAMSCI, Antonio. **El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce**, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1971.

\_\_\_\_\_ **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**, 4ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_ **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**, 4ª Ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GREENSPAN, Alan. **La Era de las Turbulências**: Aventuras en un Nuevo Mundo, Barcelona: Ediciones B, S. A., 2008.

GROSSMAN, Henry. **Marx, Classical Political Economy and the Problem of Dynamics**, New York: Institut fur Sozialforschung, 1941. (disponível em: <http://www.marxists.org/ebooks/grossman/?C=N;O=D>, acesso em: 20/07/2009).

GUGGENHEIM, Davis; CHILCOTT, Leslie. **Waiting For Superman**: An Inconvenient Truth. [Filme-Vídeo]. Produção de Leslie Chilcott, direção de Davis Guggenheim. New York, Paramount Pictures Vantage e Participant Media. 2010. Filme- documentário. 111 minutos.

HAWKING, Stephen e MLODINOW, Leonard. **A (Esquiva) Teoria do Tudo**, in revista Scientific American Brasil, Ano 8, Nº 102, Novembro de 2010, pp. 25-27.

HEGEL, G. W. F. **Ciencia de la Lógica**, Ediciones Solar, Buenos Aires, 5º ed., 1982.

\_\_\_\_\_ **Fenomenologia do Espírito**, Vol. 1 e 2, Vozes, Petrópolis, RJ, 1988.

HILFERDING, Rudolf. **O Capital Financeiro**. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Os Economistas).

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos**: O breve século XX 1914 – 1991, 9º Ed. São Paulo, 1991.

\_\_\_\_\_. **Karl Marx's Grundrisse**: Foundations of the Critique of Political Economy, London-New York: Routledge 2008.

HOLANDA, Sergio B. **Raízes do Brasil**, 17ª ed., Rio de Janeiro: J. Olímpio, 1984.

HORKHEIMER, Max. **Teoría Crítica**. Buenos Aires: Amorrortu, 2003. Tradução: Edgardo Albizu y Carlos Luís.

HUMPHREY, T. M. **The early history of the phillips curve**. Disponível em <<http://ideas.repec.org/a/fip/fedrer/y1985isep-octp17-24nv.71no.5.html>> Acesso em 20 mai. 2006.

INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EPT EN EL MUNDO 2010, “**Llegar a los Marginados**” Publicado en 2010 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Francia: 2010.

INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EPT EN EL MUNDO 2005, “**O Imperativo da Qualidade**”, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Francia: 2005.

JACOBY, Russell. **Marxismo Ocidental**, In BOTTOMORE, Tom. (Org), *Dicionário do Pensamento Marxista*, Rio de Janeiro: Zahar, 1988

JAY, Martin. **La Imaginación Dialéctica: História de la Escuela de Frankfurt y del Instituto de Investigaciones Sociales (1923-1950)**, Madrid: Altea, Taurus, Alfaguara, S. A. , 1989.

KEYNES, John M. **A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda: Inflação e Deflação**, São Paulo: Nova Cultural, 1985.

KONDRATIEV, N. D. e GARVY, G. **Las Ondas Largas de la Economía**, Madrid: in *Revista de Occidente*, 1946.

KOSELLECK, Reinhart. **Crise e Crítica: Uma Contribuição a Protogênese do Mundo Burguês**, Rio de Janeiro: EDUERJ: Contraponto, 1999.

\_\_\_\_\_. **História dos Conceitos: problemas teóricos e práticos**, Rio de Janeiro: in *Estudos Históricos*, Vol. 5, Nº 10, pp. 134-146, 1992.

KRUGMAN, Paul. **O Regresso Da Economia da Depressão e a Crise Actual**, 3º ed. Lisboa: Presença, 2009.

KUHN, Thomas S. **La Estructura de las Revoluciones Científicas**, México Fondo de Cultura Económica, 1971.

LAKATOS, Imre. **História da Ciência e suas Reconstruções Racionais e Outros Ensaio**, Lisboa: Edições 70, 1998.



\_\_\_\_\_. **Falsificação e Metodologia dos Programas de Investigação Científica**, Lisboa: Edições 70, 1999.

LABASTIDA, Jaime. **Marx: Ciência e Economia Política**, São Paulo: Temas de Ciências Humanas, 1980.

LEBOWITZ, Michel. **Más Allá de El Capital**: La economía política de la clase obrera en Marx, Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana C. A., 2006.

LENIN, V. I. **Marxismo y Revisionismo**, Moscú: Editorial Progreso, OC, Tomo 17, 1983.

\_\_\_\_\_. **Materialismo y Empiriocriticismo**, Moscú: Editorial Progreso, OC, Tomo 18, 1983.

\_\_\_\_\_. **Algunas Particularidades del desarrollo histórico del marxismo**, Moscú: Editorial Progreso, OC, Tomo 20, 1983.

\_\_\_\_\_. **Tres fuentes y tres partes integrantes del marxismo**, Moscú: Editorial Progreso, OC, Tomo 23, 1984.

\_\_\_\_\_. **Cadernos Filosóficos**, Moscú: Editorial Progreso, OC, Tomo 29, 1986.

\_\_\_\_\_. **El oportunismo y la bancarrota de la II Internacional**, Moscú: Editorial Progreso, OC, Tomo 27, 1985.

\_\_\_\_\_. **El imperialismo, fase superior del capitalismo**, Moscú: Editorial Progreso, OC, Tomo 27, 1985b.

LIMA E SILVA, Rodrigo Cardoso; NEDUZIAK, Luiz Carlos Ribeiro; Curado, Marcelo Luiz. **A CURVA DE PHILLIPS E SUA APLICAÇÃO NA ECONOMIA CONTEMPORÂNEA**, PET Economia, UFPR, Curitiba, 2006. (disponível em: [www.pet.economia.ufpr.br/.../00002\\_Rodrigo\\_cl\\_lima\\_e\\_silva\\_-\\_curva\\_de\\_philips\\_e\\_aplicacao.pdf](http://www.pet.economia.ufpr.br/.../00002_Rodrigo_cl_lima_e_silva_-_curva_de_philips_e_aplicacao.pdf); acesso em 20/11/2010).

LORENZ, Edward N. **The Essence of Chaos**, Seattle: University of Washington Press, 1993.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**, 5ª ed., São Paulo: Cortez, 1994

LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classe**: estudos de dialéctica marxista, 2ª ed., Rio de Janeiro: Elfos, 1989.

LUXEMBURGO, Rosa. **A Acumulação do Capital**: Contribuição ao Estudo Econômico do Imperialismo, 2ª ed., São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Os Economistas).

MACHADO, Roberto. **Ciência e Saber**: A Trajetória da Arqueologia de Foucault, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

MACLAREN, Peter. **Rituais Na Escola**: Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação, Petrópolis: Vozes, 1992.

MACPHERSON, C. B. **A teoria política do individualismo possessivo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

MANACORDA, M. Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**, Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

\_\_\_\_\_. **História da Educação**: da Antiguidade a nossos dias, 3ª ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992

MANKIW, N. Gregory. **Macroeconomia**, 3ª ed., Rio de Janeiro, LTC – Livro Técnico e Científico S. A. 1998.

\_\_\_\_\_. **El macroeconomista como científico y como ingeniero**, Buenos Aires: in *Desenvolvimento Econômico Revista de Ciencia Sociales*, vol. 47, Nº 185, Abril-Junio, 2007.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialéctica da Dependência**, Coimbra: Centelha, 1976.

MARX, Karl. **Das Kapital**: Kritik der Politischen Oekonomie, Hamburgo/ New York: Verlag von Otto Meissner, Erster Band, 1867.

\_\_\_\_\_. **Economic Works: Economic Manuscripts of 1857-1858** (First Version of *Capital*), London: Lawrence & Wishart, MECW, Vol. 28, 1986.

\_\_\_\_\_. **Economic Works: Economic Manuscripts of 1857-1858** (First Version of *Capital*), London: Lawrence & Wishart, MECW, Vol. 29, 1987.

\_\_\_\_\_. **Economic Works 1861-1864:** Economic Manuscripts of 1861-1863 (Conclusion), A Contribution to the Critique of Political Economy, London: Lawrence & Wishart, MECW, Vol. 34, 1994.

\_\_\_\_\_. **Karl Marx and Frederick Engels Letters** January 1856 – December 1859, London: Lawrence & Wishart, MECW, Vol. 40, 1983.

MARX, Karl. **O Capital:** Crítica da Economia Política, São Paulo: Nova Cultural, Liv I, Vol I, 1985. Os Economistas.

\_\_\_\_\_. **O Capital:** Crítica da Economia Política, São Paulo: Nova Cultural, Liv I, Vol II, 1985. Os Economistas.

\_\_\_\_\_. **O Capital:** Crítica da Economia Política, São Paulo: Nova Cultural, Liv II, Vol III, 1985. Os Economistas.

\_\_\_\_\_. **O Capital:** Crítica da Economia Política, São Paulo: Nova Cultural, Liv III, Vol IV, 1986. Os Economistas.

\_\_\_\_\_. **O Capital:** Crítica da Economia Política, São Paulo: Nova Cultural, Liv III, Vol V, 1986. Os Economistas.

\_\_\_\_\_. **Para a Crítica da Economia Política; Salário, Preço e Lucro; O Rendimento e Suas Fontes: a economia vulgar**, São Paulo: Nova Cultural, 1986. Os Economistas.

\_\_\_\_\_. **Teorias de la Plusvalia:** Theorien über den Mehrwert, Madrid: Alberto Corazón Editor, Tomo 1, 1974.

\_\_\_\_\_. **Teorias de la Plusvalia:** Theorien über den Mehrwert, Madrid: Alberto Corazón Editor, Tomo 2, 1974.

\_\_\_\_\_. **Elementos Fundamentales Para la Crítica de la Economía Política:** borrador 1857-1858 México, D F: Buenos Aires: Madrid: Siglo Veintiuno Editores, Vol. I, 2009.

\_\_\_\_\_. **Elementos Fundamentales Para la Crítica de la Economía Política:** borrador 1857-1858 México, D F: Buenos Aires: Madrid: Siglo Veintiuno Editores, Vol. II, 2009.

\_\_\_\_\_. **Elementos Fundamentales Para la Crítica de la Economía Política**: borrador 1857-1858 México, D F: Buenos Aires: Madrid: Siglo Veintiuno Editores, Vol. III, 2009.

MARX, C. & ENGELS, F. **Obras Escogidas**, Moscú: Editorial Progreso, Tomo I, 1973.

MARX, C. & ENGELS, F. **Obras Escogidas**, Moscú: Editorial Progreso, Tomo II, 1973.

MARX, C. & ENGELS, F. **Obras Escogidas**, Moscú: Editorial Progreso, Tomo III, 1973.

MARX, Karl. **Contribución a la crítica de la economía política**, Moscú: Editorial Progreso, 1989.

MARSHALL, Alfred. **Princípios de Economia** Tratado Introdutório: Natura non facit saltum, São Paulo, Nova Cultural, Vol. I, 1985.

\_\_\_\_\_. **Princípios de Economia** Tratado Introdutório: Natura non facit saltum, São Paulo, Nova Cultural, Vol.II, 1985. (Os Economistas).

MENDONÇA, H. F. **Metas para inflação e variáveis macroeconômicas: uma avaliação empírica**. Anais do XXXIII Encontro Nacional de Economia, dez. 2005.

MÈSZÁROS, István. **Para Além do Capital**: Rumo a uma teoria da transição, 2º Re., São Paulo: Boitempo, 2002/ 2006.

\_\_\_\_\_. **El desafío y la carga del tiempo histórico**: El Socialismo en el Siglo XXI, Caracas: Vadell Hermanos Editores, C. A. 2009.

\_\_\_\_\_. **La Crisis Estructural del Capital**, Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información, 2009.

MILL, Stuart. **Princípios de Economía Política**: Com Algumas de suas Aplicações à Filosofia Social, 2º ed., São Paulo: Nova Cultural, Vol. I, 1986.

\_\_\_\_\_. **Princípios de Economía Política**: Com Algumas de suas Aplicações à Filosofia Social, 2º ed., São Paulo: Nova Cultural, Vol. II, 1986.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado e OLIVEIRA, Hamilton Vieira. **Autonomia e dependência na produção da ciência**: uma base conceitual para estudar relações na comunicação científica. Belo Horizonte: in *Perspect. cienc. inf.*, v. 8, n. 1, p.58-65, jan./jun. 2003.

NETTO, C.R.S. **Produtividade do trabalho, salários reais e desemprego na indústria de transformação do Brasil na década de 90: teoria e evidência**. Curitiba, 2003. Dissertação de mestrado entregue a Universidade Federal do Paraná.

OLIVEIRA, Francisco. **A Economia Brasileira**: Crítica a Razão Dualista, 2ª ed., São Paulo: Seleções CEBRAP, Nº 1: 5-78, 1976.

\_\_\_\_\_. **A Economia da Dependência Imperfeita**, 3ª ed., Rio de Janeiro: Editora Graal, 1980.

PÉCHEUX, Michel; e FICHANT, Michel. **Sobre a História das Ciências**, Lisboa: Estampa, 1971.

POPPER, Karl. **A Lógica da Pesquisa Científica**, São Paulo: Cultrix, 16ª ed., 1978.

PRADO, Eleutério F. S. **A ortodoxia neoclássica**, São Paulo: Estudos Avançados, Vol. 15 Nº 41, jan/abr, 2001.

RANGEL, Ignacio, **Dualidade e Ciclo Longo**, in *Revista de Economia Política*, São Paulo: Brasiliense, 1984.

RECH, Hildemar Luis. **Abordagem do Racionalismo Crítico Popperiano e da Hermenêutica Arendtiana à Luz de suas Controvérsias com o Marx, com Base no Conceito de Historicismo**, in SOUSA, Adriana e Silva, OLIVEIRA, Elenice Gomes, LIMA, Francisca das Chagas Silva, RECH, Hildemar Luis, JÚNIOR, Humberto de Oliveira Santos, (ORG.). **Trabalho, Filosofia e Educação no Espectro da Modernidade Tardia**, Fortaleza: Edições UFC, 2007.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: A formação e o sentido do Brasil, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Sobre o Óbvio**, Ensaios insólitos, 2ª Ed., Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

ROSDOLSKY, Roman. **Gênese e Estrutura de O *capital* de Karl Marx**, Rio de Janeiro: EDUERJ: Contraponto, 2001.

SALM, Cláudio. **Escola e trabalho**, São Paulo: Brasiliense, 1980.

SAVIANI, Demerval. **Educação Brasileira: Estrutura e Sistema**, Campinas, S. P.: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**, Campinas, S. P.: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação e Colonização: As ideias Pedagógicas nos Séculos XVI, XVII, XVIII**

SCHAFF, Adam. **A Sociedade Informática**, 3ª ed., São Paulo: Editora Unesp: editora brasiliense, 1992.

SCHWARZMAN, Simon, BOMENY, Helena Maria Bousquet, COSTA, Vanda Maria Ribeiro, **Tempos de Campana**, Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2000.

SCHUMPETER, Joseph Alois. **A Teoria do Desenvolvimento Econômico**, 2ª Ed., São Paulo: Nova Cultural, 1985.

SCHULTZ, Theodore W. (1967), **O valor econômico da educação**, Rio de Janeiro: Zahar.

\_\_\_\_\_. **O capital humano**, Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SHAIKH, Anwar. **Uma Introdução à História das Teorias de Crise**, Porto Alegre: Ensaio FEE, Vol. 4, Nº 1, pp. 5-45, 1983.

\_\_\_\_\_. **The First Great Depression of the 21st Century**, Forthcoming Fall 2010 in *Socialist Register* 2011. Disponível em: <http://homepage.newschool.edu/~AShaikh/>, acesso em: 20 abr 2010.

SHILLER, Robert J. **The New Financial Order: Risk in the 21 st Century** Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 2003.

\_\_\_\_\_. **Irrational Exuberance**, Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 2005.

\_\_\_\_\_. **The Subprime Solution: How Today's Global Financial Crisis Happened, and What to Do about It**, Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 2008.

SICSÚ, J. **Teoria e evidências do Regime de Metas inflacionárias**. In Revista de Economia Política, Vol. 22, nº1 (85) janeiro-março de 2002.

\_\_\_\_\_. **Regime de Metas: controlando a inflação com desemprego e falências**. Disponível em <[http://www.ie.ufrj.br/moeda/pdfs/regime\\_de\\_metas\\_controlando\\_a\\_inflacao\\_com\\_desemprego\\_e\\_falencias.pdf](http://www.ie.ufrj.br/moeda/pdfs/regime_de_metas_controlando_a_inflacao_com_desemprego_e_falencias.pdf)> Acesso em 25 mai. 2006.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoría Marxista de la Educación**, 2ª ed., Habana: Instituto Cubano del Libro: Editorial Pueblo y Educación, 1974.

\_\_\_\_\_. **Teoria Marxista de Educação**, Vol. II, Editora Estampa, Lisboa, 1976.

\_\_\_\_\_. **Teoria Marxista de Educação**, Vol. III, Editora Estampa, Lisboa, 1976.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**, 2ª. ed., Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

STIGLITZ, Joseph. **A Globalização e seus Malefícios: A Promessa Não Cumprida de Benefícios Globais**, São Paulo: Futura, 2002.

\_\_\_\_\_. **Information and the Change in the Paradigm in Economics**, Stockholm: *The Nobel Prizes 2001*, Editor Tore Frängsmyr, [Nobel Foundation], 2002. Disponível em: [http:// nobelprize.org/nobel\\_prizes/economics/laureates/2001/stiglitz-lecture.pdf](http://nobelprize.org/nobel_prizes/economics/laureates/2001/stiglitz-lecture.pdf), acesso: 20 Mar 2009.

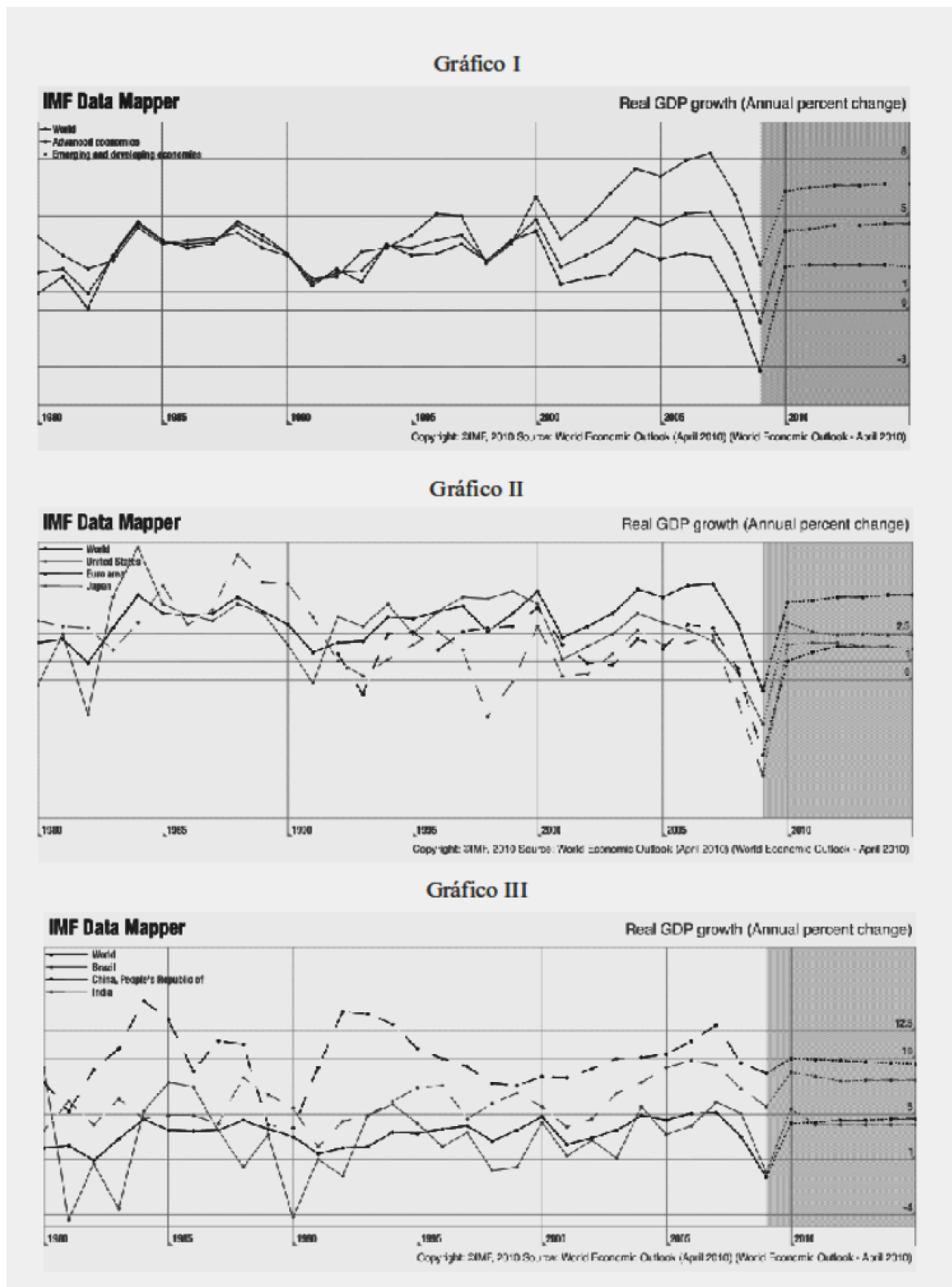
TOBIN, James. **O futuro da Economia Keynesiana**, Rio de Janeiro: Pesquisa e Planejamento Econômico, Vol 16, nº 2, pp. 237-250, ago. 1986.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**, 4ª Edi., São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VOLTAIRE. **Cândido**, Edição Ridendo Castigat Mores, 1759. Versão para eBook, eBookBrasil. com, Fonte Digital [www.jahr.org](http://www.jahr.org).

World Economic Forum. **Informe Anual 2008-2009**, Genebra: Committed to Improving The State of the World, 2009.

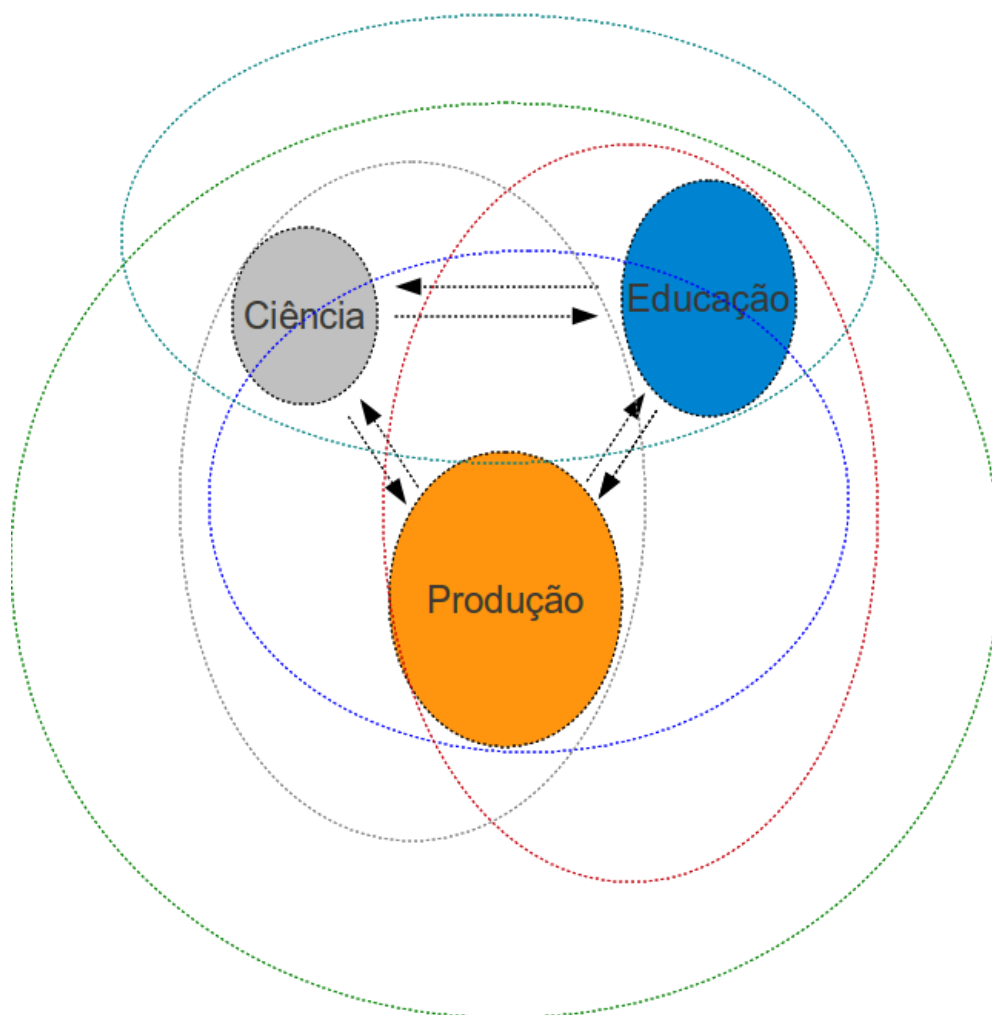
## 6. LISTA DE FIGURAS

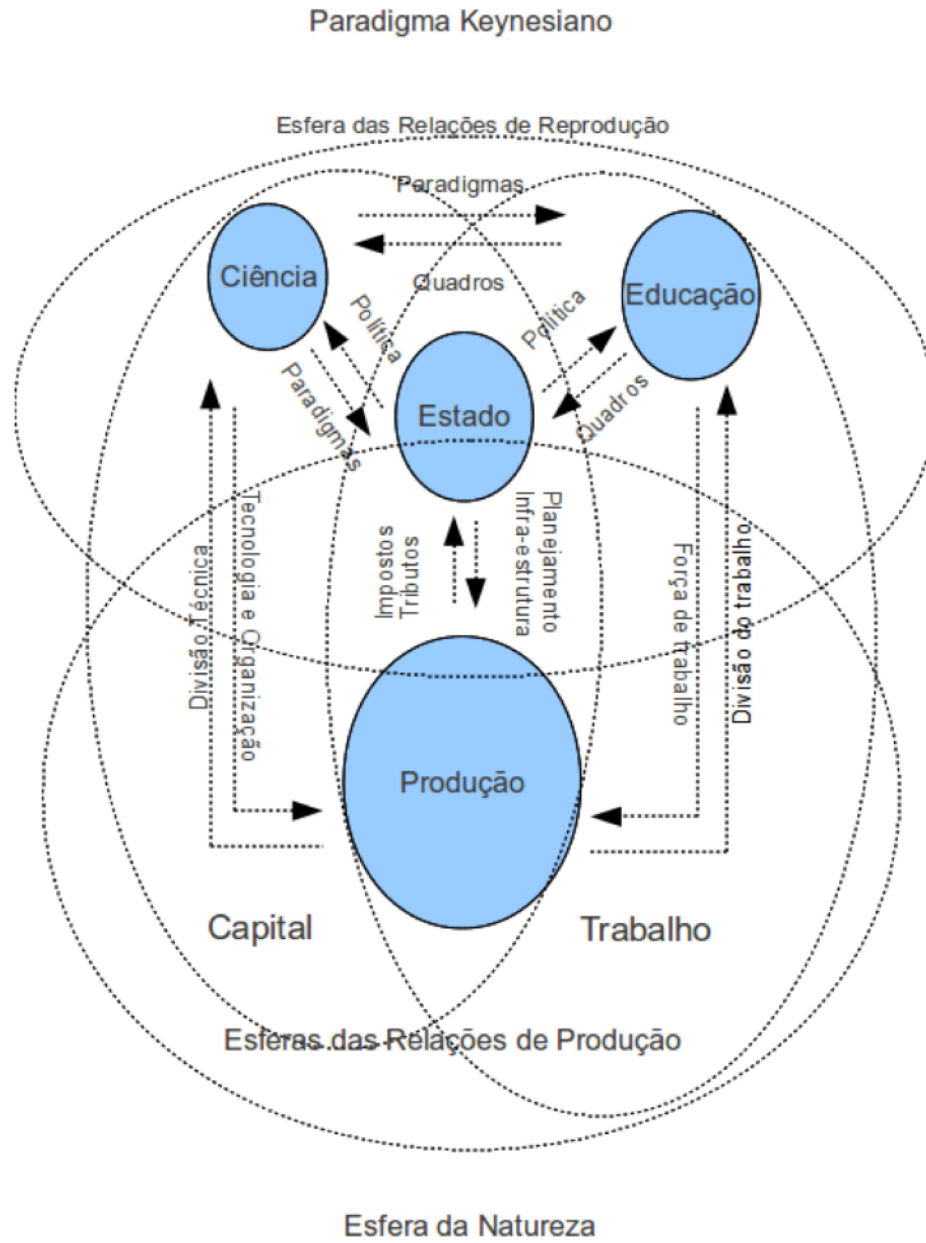


Figuras 1: PIB Mundial e por Grupos de Países selecionados



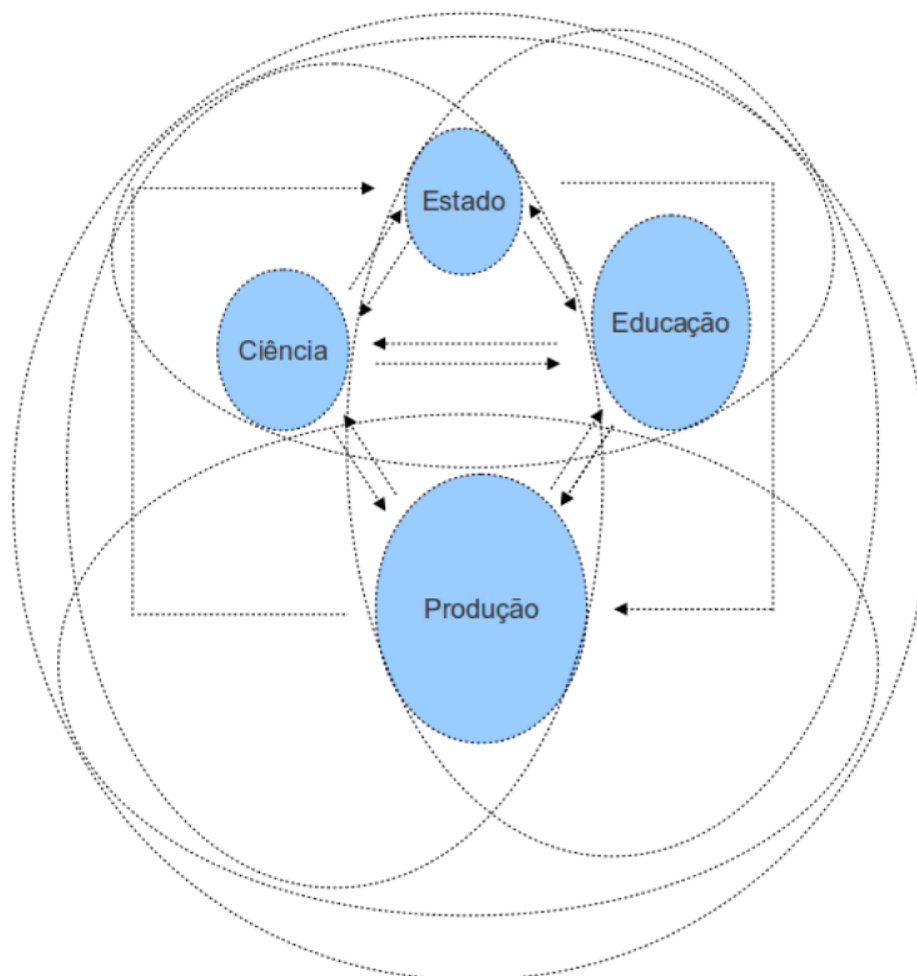
## Paradigma liberal

**Figura 2: Fluxograma do Paradigma Liberal**



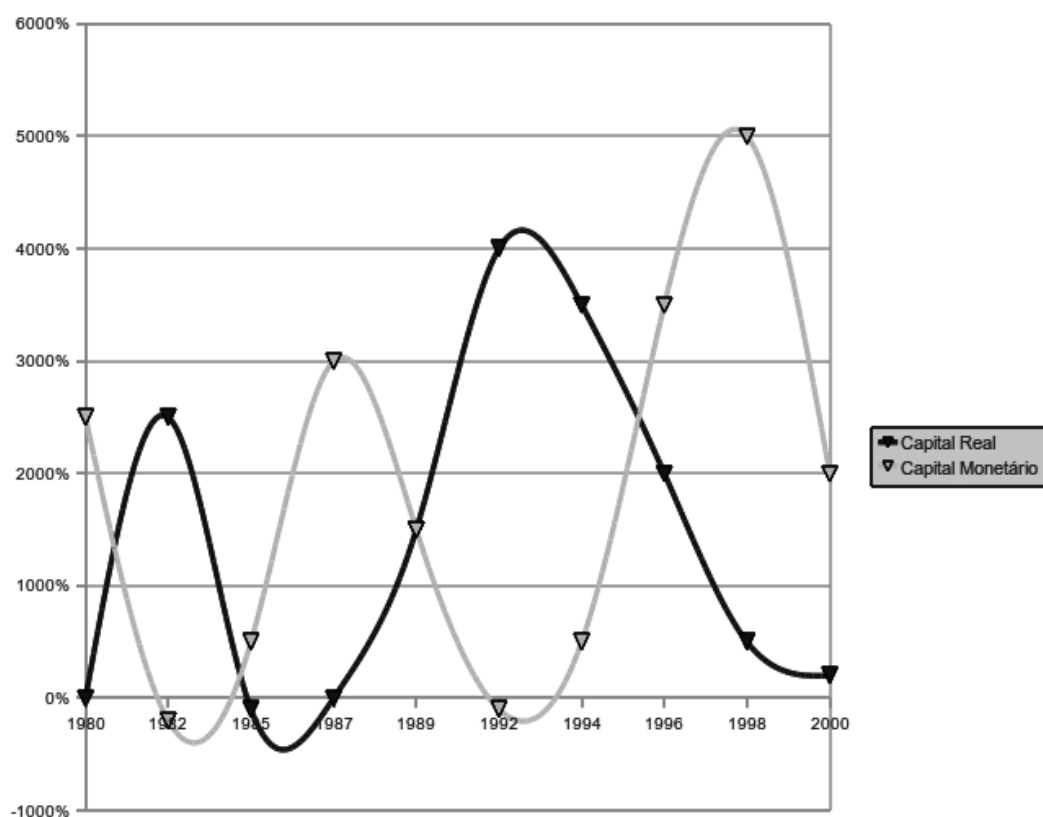
**Figura 3: Fluxograma do Paradigma Keynesiano.**

## Paradigma Neoliberal



**Figura 4: Fluxograma do Paradigma Neoliberal.**

Figuração das relações entre Capital Real e  
Capital Monetário Ciclo Econômico descrito  
Por Marx e Engels, em O Capital Livro III



**Figura 5: Gráfico das Relações entre o Capital Real e Capital Monetário**  
(Ciclo Econômico, segundo descrito por Marx e Engels em O Capital Livro III).

[XXII-1394] Tabela econômica do Processo de Reprodução como um todo

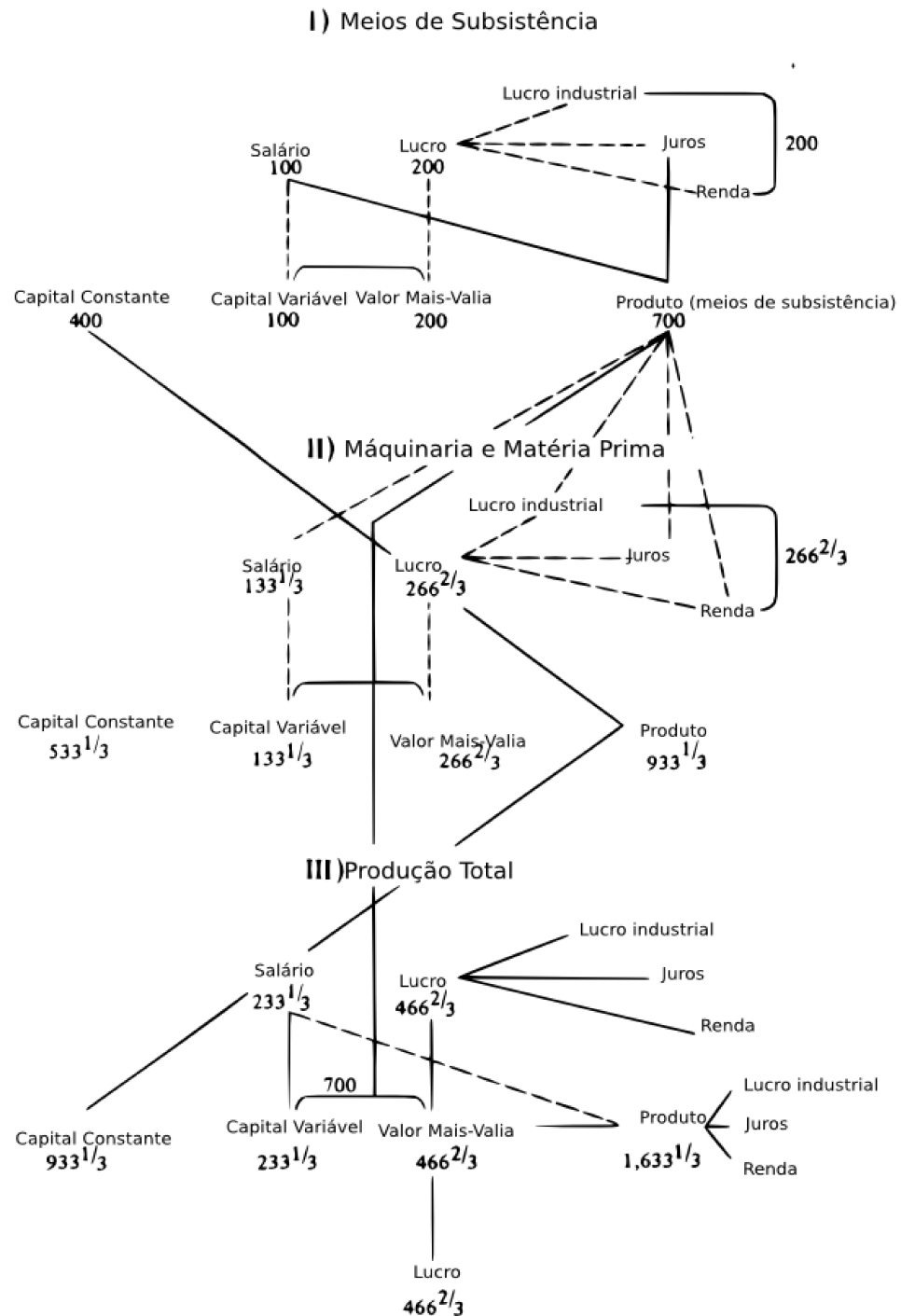


Figura 6: Tabela Econômica do Processo de Reprodução com um todo.

Fonte: MARX, Karl, 1994, MECW, Vol. 34, p. 244.

## 7. ANEXOS:

### 7.1. ANEXO A: O Estranho Caso da Curva de Phillips\*

A gênese da Curva de Phillips pode se remontada indiretamente a Marx. No livro I de O Capital, este autor trabalha implicitamente com a correlação inversa entre inflação salarial e nível de emprego, quando define o conceito de Mais-Valia Relativa no capítulo X:

O Valor das mercadorias está na razão inversa da força produtiva do trabalho. Do mesmo modo, por ser determinado por valores de mercadorias, o valor da força de trabalho. A mais-valia relativa, ao contrário, está na razão direta da força produtiva do trabalho. Sobe com a força produtiva em aumento e cai com a força produtiva em queda.” (1985, Liv I, V I, pp. 253-254)

É possível encontra ainda semelhante aplicação em outros capítulos desta obra de Marx, tal como o capítulo XV: “*Variação de Grandeza do Preço da Força de Trabalho e da Mais-Valia*” (1985, pp, 113-120). Irving Fisher também estudou esta relação em um artigo de 1926 (FILHO, 2004). No entanto, o tema só se torna relevante a partir 1958, quando o economista neozelandês, Alban William Phillips, então professor da *London School of Economics*, publica seu artigo “*The relationship between unemployment and rate of change of money wages in the United Kingdom, 1861-1957*”, demonstrando a relação inversa entre as duas variáveis, mediante a seguinte expressão algébrica:

$$g_w = -\alpha (u_t - u_n) \text{ ou } g_w = w_t - w_{t-1} / w_{t-1}$$

As variáveis da expressão são:  $g_w$  : Taxa de variação dos salário nominal;  $u_t$  : Taxa de desemprego no tempo  $t$ ;  $u_n$  : Taxa natural de desemprego<sup>60</sup>;  $\alpha$  : Parâmetro que mede a sensibilidade dos salários em relação ao nível desemprego;  $w_t$  : Salário nominal no tempo  $t$ ;  $w_{t-1}$  : Salário nominal no período anterior. Humphrey (1985) reproduziu o gráfico

\* Texto resumido e adaptado do trabalho dos alunos do 3ºano do curso de Ciências Econômicas, da Universidade Federal do Paraná, orientados pelo Profº Dr. Marcelo Luiz Curado do Deptº de Economia da UFPR.

<sup>60</sup>Taxa natural de desemprego é considerada no sentido neoclássico, o desemprego friccional mais o voluntário.

apresentado por Phillips:

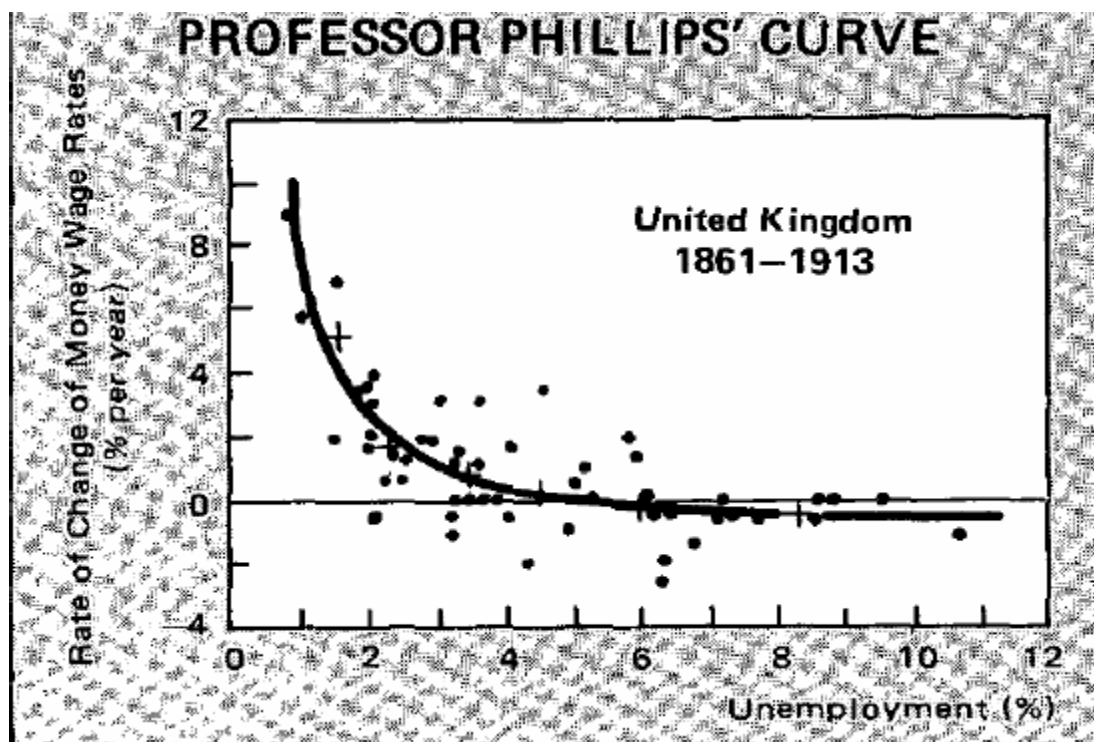


Figura 7 – Rate of Change of Money Wage Rates

Fonte: (HUMPHREY, 1985).

Porém sua história não termina neste trabalho. Na década seguinte (1960), Paul Samuelson e Robert Solow, ganhadores do Nobel em economia respectivamente em 1970 e 1987, adaptaram o método de Phillips aos Estados Unidos, substituindo a taxa de variação dos salários nominais ( $g_w$ ) pela taxa de inflação dos preços ( $\pi_t$ ), pressupondo a igualdade entre ambas. Chegaram igualmente a uma relação inversa entre as duas variáveis, denominando o método de “Curva de Phillips”. Deste momento em diante a teoria da “Curva de Phillips” passou à formulação fundamental da política macroeconômica, aplicada à teoria geral de Keynes, concretando mais uma aplicação do conceito de *expectativa* ao planejamento econômico: os governos poderiam agora escolher entre inflação e desemprego com antecedência. A equação abaixo demonstra a aplicação da Curva de Phillips original:

$$g_w = \pi_t = -\alpha (u_t - u_n)$$

Esta aplicação se manteve efetiva até a década de 1970, quando a relação entre salários e emprego é afetada pelos choques do petróleo, em 1973 e 1979, acompanhando a oscilação do nível de preços, provocada pela inflação de custos não imanentes ao trabalho. Outro fator que afeta a eficácia da Curva de Phillips original, foi o substancial aumento da inflação nos EUA, a partir de 1960, devido aos custos com a guerra do Vietnã e sua dependência do petróleo, conduzindo os agentes econômicos a revisarem suas expectativas de inflação.<sup>61</sup> Nestas circunstâncias não é crível ter por expectativa que os preços no ano corrente tenham o mesmo comportamento dos preços do ano anterior. Além disso como adverte Blanchard:

a relação apresentou algumas contradições no decorrer de sua existência. Apesar de adaptações, a maneira como as variáveis desemprego e inflação relacionam-se varia de país a país e ao longo do tempo. (BLANCHARD, 2005).

Com o visível esgotamento do modelo keynesiano e a mudança da conjuntura internacional, econômica (alta do petróleo) e política (a vitória do Vietnã na guerra, Watergate e impeachment de Richard Nixon) fez com que as críticas, de Edmund Phelps<sup>62</sup> e Milton Friedman<sup>63</sup>, iniciadas no final década de 1960, adquirissem relevância e se tornasse a alternativa para crise do capital nos EUA. A crítica arguia que no longo prazo a economia tenderia a taxa natural de desemprego, a NAIRU - *Nonaccelerating Inflation Rate of Unemployment*<sup>64</sup>, ou seja a mesma crítica de Von Mises e Hayek à Keynes, cuja resposta deste último se tornou histórica e lendária: “*a longo prazo, todos estaremos mortos!*”. Mas nas novas circunstâncias a crítica foi levada a sério em linhas gerais mediante a seguinte proposição: se o governo expande a base monetária, com o objetivo de ampliar o produto e o nível de emprego, em consequência, obtêm o aumento do nível de preços (inflação). Esta dedução lógica da Curva de Phillips, confirma a correlação inversa entre redução da taxa de desemprego e aumento da inflação, posto que, o nível de emprego está acima da sua taxa natural devido ao excesso de demanda por trabalho e a pressão desta ao aumento dos salários.

<sup>61</sup> Segundo Blanchard (2005) o período avaliado por Phillips, Samuelson e Solow, a média da inflação era igual a zero. Fazendo com que as expectativas não influíssem no modelo.

<sup>62</sup> Edmund Phelps foi laureado com o prêmio Nobel de Economia no ano de 2006, devido as suas contribuições a respeito de expectativas na Curva de Phillips.

<sup>63</sup> Milton Friedman também foi agraciado com o prêmio Nobel de Economia no ano de 1976.

<sup>64</sup> A taxa natural de desemprego é a taxa que mantém a inflação constante (BLANCHARD, 2005).



Porém, o mercado de trabalho é regido por contratos e não sente imediatamente esta pressão, apenas ao chegar o momento de renegociar os contratos ocorre o aumento dos salários reduzindo a demanda por trabalho. Os preços aumentam, porém o produto e o emprego voltam a suas taxas naturais. Isso significa dizer que a ação da política econômica não teve efeito sobre o longo prazo, gerando apenas inflação (DORNBUSCH & FISCHER, 1991). Portanto, o que se tornou conhecida como “Emenda Friedman - Phelps”, a Curva de Phillips inclinada negativamente, consiste apenas numa relação de curto prazo. No longo prazo a Curva de Phillips é uma reta vertical. Assim, é refutada a ideia de que os governos poderiam escolher entre emprego e inflação. A incorporação das expectativas de inflação ( $\pi_e$ ) à Curva de Phillips, dá origem a “Curva de Phillips modificada”, que passou a ser expressa da seguinte forma:

$$\pi_t = \pi_e - \alpha(u_t - u_n)$$

Esta mudança no paradigma tornou imprescindível o conceito de expectativa, posto por Keynes, à análise macroeconômica e, com ele, saber como os agentes forma suas expectativas. Friedman, defendeu seu modelo denominado de “*expectativas adaptativas*”, argumentando que o agente aprende com os erros do passado, retificando-os em sua expectativa atual.

No conceito de “expectativas racionais” de Robert Lucas<sup>65</sup> e Thomas Sargent, os agentes possuem todas as informações e tem pleno domínio do instrumental macroeconômico, portanto a inflação esperada é igual à inflação realizada. Nesse modelo o erro de previsão ocorre somente devido a eventos aleatórios e igualmente ao modelo de Friedman, a expansão monetária é ineficaz. Porém, como os agentes têm expectativas racionais, podem antecipar suas ações na negociação salarial (FILHO, 2004). Nesse modelo da escola novo clássica há quem defenda que no curto prazo a Curva de Phillips inclinada negativamente não existe (SICSÚ, 2002). Contudo, na essência a Curva de Phillips dispõe de duas subteorias aplicativas, a expectativas adaptativas de Friedman-Phelps e a expectativas racionais de Lucas-Sargent.

---

<sup>65</sup> Lucas recebeu o Nobel de Economia no ano de 1995, devido a sua hipótese de expectativas racionais e contribuições para teoria macroeconômica.

Embora a formulação teórica da Curva de Phillips tenha sido desenvolvida, mediante a sucessão de erros e correções, como indicam suas emendas, continua um instrumento de análise e de política macroeconômica imprecisa. O debate sobre a formação das expectativas, questiona a existência do trade-off. Segundo Sicsú (2002), “não existem amplas evidências, entre os economistas, de que a Curva de Phillips com expectativas possa realmente explicar a realidade”. Blanchard (2005) escreveu:

Essa relação manteve-se adequada a partir de 1970. Mas evidências de sua história anterior, assim como evidências de outros países, indicam a necessidade de diversas advertências. Todas elas sobre o mesmo tema: a relação entre inflação e desemprego pode variar – e de fato varia – entre países e ao longo do tempo.

A aplicação da Curva de Phillips na teoria econômica contemporânea é parte essencial da política de Regime de Metas de inflação cujas características gerais, se apresentam em dois modelos: o usado pelo Banco Central do Brasil e o de Ball e Moffitt que incorpora a produtividade do trabalho. Também existem outros modelos como o trabalhado por Cíntia Netto.

O Regime de Metas de Inflação foi adotado na década de 1990 por vários países, entre estes: Nova Zelândia, Canadá, Reino Unido, México, Brasil. Sua definição conceitual é:

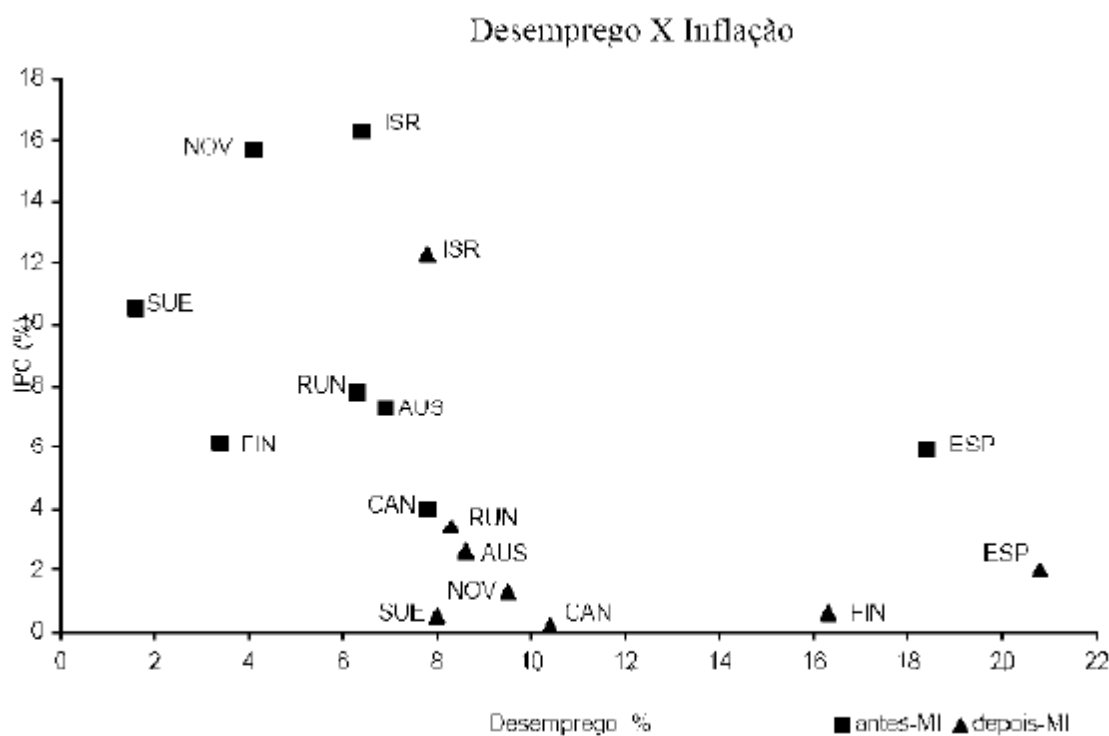
Um regime de metas de inflação é aquele no qual as ações da política monetária, sobretudo a fixação da taxa de juros básica, são guiadas com o objetivo explícito de obtenção de uma taxa de inflação (ou nível de preços) previamente determinada.<sup>66</sup> (Svensson, 1998; Bernanke et al;1999; Bogdanski; Tombini; Werlang, 2000; Mendonça, 2001). Apud (CURADO; OREIRO, 2005).

Por definição é evidente que o objetivo do Banco Central é o controle da inflação usando como instrumento a taxa de juros, já o crescimento da economia e o desemprego passam a ser secundários. Por meio da determinação de metas e ações ortodoxas de política monetária, o

<sup>66</sup> A determinação da meta varia de acordo com o país, no caso do Brasil é determinado pelo Conselho Monetário Nacional (Ministro da fazenda, Ministro do planejamento e Presidente do Bacen).

Banco Central busca maior transparência e credibilidade perante os agentes, tornando assim a meta crível. Os defensores do regime de metas inflacionárias argumentam: a hipótese da taxa natural de desemprego, Curva de Phillips com expectativas e o denominado viés inflacionário (SICSÚ, 2002). O viés inflacionário estaria ligado a tendência de que os políticos têm de implantar políticas expansionistas mediante a redução dos juros, o que provocaria somente inflação, de acordo tanto com a teoria das expectativas adaptativas quanto com a teoria das expectativas racionais; considerando, como pressuposto que o regime de metas inflacionárias é embasado na teoria da Curva de Phillips.

De acordo com Mendonça (2005), o regime de metas tornou verdadeiro trade-off desemprego-inflação. A partir de uma análise do índice de preços ao consumidor e da taxa de desemprego de um grupo de oito países<sup>67</sup>, considerado o período de três anos antes e três anos depois à adoção das metas, confirma-se empiricamente que a implementação de metas foi eficaz na redução da inflação e responsável pelo aumento no nível de desemprego. Como pode ser observado no Gráfico a seguir:



Fonte : Fundo Monetário Internacional (MENDONÇA,2005)

<sup>67</sup> Reino Unido, Nova Zelândia, Israel, Canadá, Espanha, Finlândia, Suécia e Austrália.

## Figura 8 Desemprego x Inflação

Em pesquisa realizada por Bernanke em 1999, com objetivo de analisar se as metas contribuíram para um menor sacrifício, menor crescimento do nível de desemprego, mostra que as Metas para inflação tem contribuído para manutenção do trade-off desemprego-inflação (MENDONÇA,2005).

O Brasil adotou o Regime de Metas em 1 de julho de 1999, após um período turbulento de crise de confiança nos mercados emergentes. Até então, era usada uma ancora cambial<sup>68</sup> para controlar a inflação. Tornando-se insustentável a manutenção desta, devido os ataques especulativos e baixos níveis nas reservas internacionais, o câmbio passou a flutuar em janeiro do mesmo ano e foi adotado o regime de metas como ancora nominal.(BOGDANSKI; TOMBINI; WERLANG, 2000).

Todavia, para que seja estipulada a meta de inflação é necessário que algumas projeções sejam feitas A partir delas é tomada a devida decisão. Com efeito, o Banco Central do Brasil utiliza-se de vários instrumentos em sua análise. Sendo que seu modelo básico para fazer está análise inclui: uma (1) Curva IS, que tem por objetivo encontrar o hiato do produto<sup>69</sup>; uma (2) Curva de Phillips, equação de previsão da inflação; (3)variação do câmbio nominal, dado que o câmbio é uma variável explicativa para inflação, e (4) avaliação do prêmio de risco, influencia os fluxos de capitais e conseqüentemente o câmbio (BOGDANSKI; TOMBINI; WERLANG, 2000) apud (CURADO; OREIRO, 2005). Na sequência as equações:

$$(1) \quad h_t = \beta_0 + \beta_1 h_{t-1} + \beta_2 h_{t-2} + \beta_3 r_{t-1} + p r_{t-1} + \varepsilon^h_t$$

$$(2) \quad \pi_t = \frac{(\alpha^f_1 + \alpha^b_1)}{2} \pi_{t-1} + \frac{\alpha^f_2}{2} E_t(\pi_{t+1}) + \frac{\alpha^b_2}{2} \pi_{t-2} + \frac{(\alpha^f_3 + \alpha^b_3)}{2} h_{t-1} + \frac{(\alpha^f_4 + \alpha^b_4)}{2} \Delta(p_t^F + e_t) + \varepsilon_t^n$$

<sup>68</sup> Qua  $\Delta e_t = \Delta i_t^F + \Delta x_t - \Delta i_t + \eta_t$  le de preços é feito através de uma câmbio valorizado. Os preços dos produtos no exterior seguram os preços dos produtos nacionais via concorrência.

<sup>69</sup> O hiato do produto, também chamado gap do produto, é a diferença entre o produto potencial da economia e seu produto efetivo.

(3)

$$(4) \quad \Delta X_t = \gamma_1 \Delta X_{t-1} + \gamma_2 \Delta PR_{t-3} + \sum_{j=3}^n \gamma_j \Delta Z_{j,t-tj}$$

Onde as variáveis das equações são respectivamente: h: log do hiato do produto; r: log da taxa de juros; pr: log da necessidade do financiamento do setor público;  $\varepsilon^h$ : choque de demanda;  $\pi$ : log da inflação de preço;  $p^F$ : log do índice de preço externo; e: log da taxa de câmbio;  $\Delta$ : variação; E: expectativa condicionadas as informações disponíveis no tempo t;  $\varepsilon^n$ : choque de oferta;  $i^F$ : log da taxa de juros internacional; i: log da taxa de juros doméstica;  $\eta$ : White noise ou ruído branco, choques adversos; X: log do prêmio de risco; PR: necessidade de financiamento do setor público como porcentagem do PNB e Z: todas as variáveis que influenciam o risco país.

Posto esta modelagem básica de previsão para o Banco Central, pode-se concluir que, dado a utilização do modelo IS-LM na transmissão da política monetária e da Curva de Phillips, o controle da inflação é feito por meio da taxa de juros que reduz a demanda agregada (CURADO; OREIRO, 2005). Em suma, a inflação tem sido controlada a custo de contração no crescimento econômico e do emprego (SICSÚ, 2006), está é a principal argumento do críticos do Regime de Metas. A Curva de Phillips é a principal justificativa da teoria que tem por objetivo o controle de uma taxa maior, a inflação. “Os fins justificam os meios”.<sup>70</sup>

Se isto é justo ou não, este é outro debate. Existe uma longa literatura a respeito do assunto, em toda ela encontra-se referência a Curva de Phillips. Podemos concluir que ela é um componente fundamental dentro do Regime de Metas. Evidências empíricas no mundo têm comprovado a eficácia do Regime no controle da inflação. Ficando claro a importância e validade do instrumental da Curva de Phillips dentro do processo de Metas inflacionárias. Na próxima subseção será apresentada a nova abordagem de Ball & Moffitt, na qual a produtividade do trabalho é o novo componente.

#### O modelo Ball & Moffitt

<sup>70</sup> Nicolau Maquiavél, O Príncipe.

Na década de 90, a economia dos Estados Unidos apresentou uma contrariedade ao modelo da Curva de Phillips, tinha-se um baixo desemprego e uma inflação controlada. Os defensores da curva afirmavam que uma taxa de desemprego abaixo de 6%(a taxa natural), nos Estados Unidos, desencadearia um processo inflacionário no país. No entanto, a taxa de desemprego caiu abaixo desse nível e não promoveu inflação significativa (SICSÚ, 2002). Obviamente este passou a ser um dos principais argumentos de seus críticos. Nesse contexto Ball e Moffitt (2001) propuseram uma nova adaptação a Curva de Phillips, na qual se incorporaria a produtividade do trabalho. Segundo eles a melhora no trade-off desemprego inflação tem sua origem no aumento da produtividade do trabalho. Assim, eles buscaram mostrar que o crescimento da produtividade do trabalho influencia a Curva de Phillips.

## Conclusões

A partir do entendimento dos principais pontos da história da Curva de Phillips passando pelas principais discussões contemporâneas, chegamos as conclusões. A história mostrou que a relação entre variação dos salários e desemprego é demasiadamente simples, faltando ao trabalho do próprio Phillips uma consistência teórica. A suposta igualdade entre inflação de preço agregado e inflação salarial também é inconsistente, posto que existem outros fatores não inerentes ao trabalho que provocam flutuação no nível de preços. Incorporadas as expectativas, o dilema passou a ser como os agentes as formam. A discussão entre monetaristas e novo clássicos mostra a incerteza deste processo, com estes colocando em questão a própria existência de uma curva negativamente inclinada. De qualquer maneira, estas contribuições representaram um avanço para teoria que deve ser continuada.

O Regime de metas de inflação tem sido implantado por diversos países. Mostrando-se eficaz nos países que o adotaram, no que tange ao controle inflacionário. Como demonstrado a Curva de Phillips é o fundamento desta teoria que tem orientado as políticas monetárias pelo mundo. Os estudos têm comprovado que o regime confirma o trade-off inflação-desemprego. Realmente não há dúvidas de que dentro de seu propósito o regime de metas é um sucesso. Mas, observando a literatura fica uma questão: Será que o trade-off está confirmando as metas ou as metas estão criando o trade-off? Está é uma questão que caberá abordarem, não se

encontra no escopo deste trabalho.

Apesar de controversa, a Curva de Phillips ainda é um instrumento indispensável dentro da teoria. No entanto, deve ser observada com muito cuidado. Dentro da ciência econômica é incontestável que a Curva de Phillips deve estar na pauta de investigações, seja com objetivo de dar mais solidez a teoria ou no intuito de refutar sua existência. O trabalho de Ball e Moffitt é um bom exemplo de contribuições neste sentido. De qualquer maneira, por hora sua existência não pode ser ignorada, sendo aceita por boa parte da comunidade acadêmica. Sem embargo, o tempo será capaz de julgar a teoria de forma incisiva; por meio da pesquisa e do uso do método científico alcançaremos tal objetivo.

## 7.2. ANEXO B: *Waiting for Superman: Approach it with a critical eye — Some of the evidence, some of the common sense that the film left out.*

By Rick Ayers

Washington Post Educational Blog

While the education film *Waiting for Superman* (WFS) has moving profiles of students struggling to succeed under difficult circumstances, it puts forward a sometimes misleading and other times dishonest account of the roots of the problem and possible solutions.

The amped up rhetoric of crisis and failure everywhere is being used to promote business model reforms that are destabilizing even successful schools and districts. A panel at NBC's Education Nation event was originally titled "Does Education Need a Katrina?" Such disgraceful rhetoric undermines reasonable debate.

Let's examine these issues.

- WFS says that lack of money is not the problem in education. Yet the exclusive charter schools featured in the film receive large private subsidies. Two-thirds of Geoffrey Canada's Harlem Children's Zone funding comes from private sources, effectively

making it a highly resourced private school. Promise Academy, the Harlem Children's Zone charter school, is in many ways an excellent school, but it is dishonest for the filmmakers to say nothing about the funds it took to create it and the extensive social supports including free medical care and counseling provided by the Harlem Children's Zone.

In New Jersey, where court decisions mandated similar programs, such as high quality pre-Kindergarten classes and extended school days and social services in the poorest urban districts, achievement and graduation rates increased while gaps started to close. But public funding for those programs is now being cut and progress is being eroded. Money matters! Of course, money will not solve all problems (because the problems are more systemic than the resources of any given school) – but the off-handed rejection of a discussion of resources is misleading.

- WFS implies that testing is a reasonable way to assess student progress. The debate of “how to raise test scores” strangles and distorts strong education. Most test score differences stubbornly continue to reflect parental income and neighborhood/zip codes, not what schools do. As opportunity, health and family wealth increase, so do test scores.

This is not the fault of schools but the inaccuracy, and the internal bias, in the tests themselves. Moreover, the tests are too narrow (on only certain subjects with only certain measurement tools). When schools focus exclusively on boosting scores on standardized tests, they reduce teachers to test-prep clerks, ignore important subject areas and critical thinking skills, dumb down the curriculum and leave children less prepared for the future. We need much more authentic assessment to know if schools are doing well and to help them improve.

- WFS ignores overall problems of poverty. Schools must be made into sites of opportunity, not places for the rejection and failure of millions of African American, Chicano Latino, Native American, and immigrant students. But schools and teachers take the blame for huge social inequities in housing, health care, and income.



Income disparities between the richest and poorest in US society have reached record levels between 1970 and today. Poor communities suffer extensive traumas and dislocations. Homelessness, the exploitation of immigrants, and the closing of community health and counseling clinics, are all factors that penetrate our school communities. Solutions that punish schools without addressing these conditions only increase the marginalization of poor children.

- WFS says teachers' unions are the problem. Of course unions need to be improved – more transparent, more accountable, more democratic and participatory – but before teachers unionized, the disparity in pay between men and women was disgraceful and the arbitrary power of school boards to dismiss teachers or raise class size without any resistance was endemic.

Unions have historically played leading roles in improving public education, and most nations with strong public educational systems have strong teacher unions.

In the Finnish education system, much cited in the film as the best in the world, teachers are – gasp! – unionized and granted tenure, and families benefit from a cradle-to-grave social welfare system that includes universal daycare, preschool and healthcare, all of which are proven to help children achieve better results in school. In fact, even student teachers have a union in Finland and, overall, nearly 90% of the Finnish labor force is unionized.

The demonization of unions ignores the real evidence.

- WFS says teacher education is useless. The movie touts the benefits of fast track and direct entry to teaching programs like Teach for America, but the country with the highest achieving students, Finland, also has highly educated teachers.

A 1970 reform of Finland's education system mandated that all teachers above the kindergarten level have at least a master's degree. Today that country's students have the highest math and science literacy, as measured by the Program for International Student Assessment (PISA), of all the Organization for Economic Cooperation and Development

(OECD) member countries.

- WFS decries tenure as a drag on teacher improvement. Tenured teachers cannot be fired without due process and a good reason: they can't be fired because the boss wants to hire his cousin, or because the teacher is gay (or black or...), or because they take an unpopular position on a public issue outside of school.

A recent survey found that most principals agreed that they had the authority to fire a teacher if they needed to. It is interesting to note that when teachers are evaluated through a union-sanctioned peer process, more teachers are put into retraining programs and dismissed than through administration-only review programs. Overwhelmingly teachers want students to have outstanding and positive experiences in schools.;

- WFS says charter schools allow choice and better educational innovation. Charters were first proposed by the teachers' unions to allow committed parents and teachers to create schools that were free of administrative bureaucracy and open to experimentation and innovation, and some excellent charters have set examples. But thousands of hustlers and snake oil salesmen have also jumped in. While teacher unions are vilified in the film, there is no mention of charter corruption or profiteering. A recent national study by CREDO, The Center for Research on Education Outcomes at Stanford, concludes that only 17% of charter schools have better test scores than traditional public schools, 46% had gains that were no different than their public counterparts, and 37% were significantly worse.

While a better measure of school success is needed, even by their own measure, the project has not succeeded. The recent Mathematica Policy Research study comes to similar conclusions. See <http://www.csmonitor.com/USA/Education/2010/0629/Study-On-average-charter-schools-do-no-better-than-public-schools>. The Institute of Education Sciences - The Evaluation of Charter School Impacts (.pdf download) concludes, "On average, charter middle schools that hold lotteries are neither more nor less successful than traditional public schools in improving student achievement, behavior, and school progress."

Some fantastic education is happening in charter schools, especially those initiated by

communities and led by teachers and community members. But the use of charters as a battering ram for those who would outsource and privatize education in the name of “reform” is sheer political opportunism.

- WFS glorifies lotteries for admission to highly selective and subsidized charter schools as evidence of the need for more of them. If we understand education as a civil right, even a human right as defined by the UN Convention on the Rights of the Child, we know it can’t be distributed by a lottery.

We must guarantee all students access to high quality early education, highly effective teachers, college and work-preparatory curricula and equitable instructional resources like good school libraries and small classes. A right without a clear map of what that right protects is an empty statement.

It is not a sustainable public policy to allow more and more public school funding to be diverted to privately subsidized charters while public schools become the schools of last resort for children with the greatest educational needs. In WFS, families are cruelly paraded in front of the cameras as they wait for an admission lottery in an auditorium where the winners’ names are pulled from a hat and read aloud, while the losing families trudge out in tears with cameras looming in their faces – in what amounts to family and child abuse.

- WFS says competition is the best way to improve learning. Too many people involved in education policy are dazzled by the idea of “market forces” improving schools. By setting up systems of competition, Social Darwinist struggles between students, between teachers, and between schools, these education policy wonks are distorting the educational process

Teachers will be motivated to gather the most promising students, to hide curriculum strategies from peers, and to cheat; principals have already been caught cheating in a desperate attempt to boost test scores. And children are worn out in a sink-or-swim atmosphere that threatens them with dire life outcomes if they are not climbing to the top of the heap.

In spite of the many millions poured into expounding the theory of paying teachers for higher student test scores (sometimes mislabeled as ‘merit pay’), a recent study by Vanderbilt University’s National Center on Performance Incentives found that the use of merit pay for teachers in the Nashville school district produced no difference even according to their measure, test outcomes for students.

- WFS says good teachers are key to successful education. We agree. But WfS only contributes to the teacher-bashing culture which discourages talented college graduates from considering teaching and drives people out of the profession, According to the United States Department of Education, the country will need 1.6 million new teachers in the next five years. Retention of talented teachers is one key. Good teaching is about making connections to students, about connecting what they learn to the world in which they live, and this only happens if teachers have history and roots in the communities where they teach.

But a recent report by the nonprofit National Commission on Teaching and America’s Future says that “approximately a third of America’s new teachers leave teaching sometime during their first three years of teaching; almost half leave during the first five years. In many cases, keeping our schools supplied with qualified teachers is comparable to trying to fill a bucket with a huge hole in the bottom.”

Check out the reasons teachers are being driven out in Katy Farber’s book *Why Great Teachers Quit: And How We Might Stop the Exodus* (Corwin Press).

- WFS says “we’re not producing large numbers of scientists and doctors in this country anymore... This means we are not only less educated, but also less economically competitive.” But *Business Week* (10/28/09) reports “U.S. colleges and universities are graduating as many scientists and engineers as ever,” yet “the highest performing students are choosing careers in other fields.” In particular, the study found, “many of the top students have been lured to careers in finance and consulting.” It’s the market, and the disproportionately high salaries paid to finance specialists, that is misdirecting

human resources, not schools.

- WFS promotes a nutty theory of learning: that teaching is a matter of pouring information into children's heads. In one of its many little cartoon segments, WFS purports to show how kids learn. The top of a child's head is cut open and a jumble of factoids is poured in. Ouch! Oh, and then the evil teacher union and regulations stop this productive pouring project.

The film-makers betray no understanding of how people actually learn, the active and engaged participation of students in the learning process. They ignore the social construction of knowledge, the difference between deep learning and rote memorization.

The movie would have done a service by showing us what excellent teaching looks like, and addressing the valuable role that teacher education plays in preparing educators to practice the kind of targeted teaching that reaches all students. It should have let teachers' voices be heard.

- WFS promotes the idea that we are in a dire war for US dominance in the world. The poster advertising the film shows a nightmarish battlefield in stark grey, with a little white girl sitting at a desk in the midst of it. The text: "The fate of our country won't be decided on a battlefield. It will be determined in a classroom."

This is a common theme of the so-called reformers: we are at war with India and China and we have to out-math them and crush them so that we can remain rich and they can stay in the sweatshops.

But really, who declared this war? When did I as a teacher sign up as an officer in this war? And when did that 4th grade girl become a soldier in it? Instead of this new educational Cold War, perhaps we should be helping kids imagine a world of global cooperation, sustainable economies, and equity.

- WFS says federal "Race to the Top" education funds are being focused to support students who are not being served in other ways. According to a study by Lawyers

Committee for Civil Rights under Law, NAACP Legal Defense and Educational Fund, Inc., and others, Race to the Top funds are benefiting affluent or well-to-do, white, and “abled” students. So the outcome of No Child Left Behind and Race to the Top has been more funding for schools that are doing well and more discipline and narrow test-preparation for the poorest schools.

- WFS suggests that teacher improvement is a matter of increased control and discipline over teachers. Dan Brown, a teacher in the SEED charter school featured in the film, points out that successful schools involve teachers in strong collegial conversations. Teachers need to be accountable to a strong educational plan, without being terrorized. Good teachers, which is the vast majority of them, are seeking this kind of support from their administration.
- WFS proposes a reform “solution” that exploits the feminization of the field of teaching; it proposes that teachers just need a few good men with hedge funds (plus Michelle Rhee with a broom) to come to the rescue. Teaching has been historically devalued – teachers are less well compensated and have less control of their working conditions than other professionals – because of its associations with women.

For example, 97% of pre-school and kindergarten teachers are women, and this is also the least well-compensated sector of teaching – in 2009, the lowest 10% earned \$30,970 to \$34,280; the top 10% earned \$75,190 to \$80,970. By comparison the top 25 hedge fund managers took in \$25 billion in 2009, enough to hire 658,000 new teachers. [http://www.huffingtonpost.com/les-leopold/why-do-we-save-billionair\\_b\\_558213.html](http://www.huffingtonpost.com/les-leopold/why-do-we-save-billionair_b_558213.html)

Waiting for Superman could and should have been an inspiring call for improvement in education, a call we desperately need to mobilize behind.

That’s why it is so shocking that the message was hijacked by a narrow agenda that undermines strong education. It is stuck in a framework that says that reform and leadership means doing things, like firing a bunch of people (Michelle Rhee) or “turning around” schools (Arne Duncan) despite the fact that there’s no research to suggest that these would have worked, and there’s now evidence to show that they haven’t.

Reform must be guided by community empowerment and strong evidence, not by ideological

warriors or romanticized images of leaders acting like they're doing something, anything. WFS has ignored deep historical and systemic problems in education such as segregation, property-tax based funding formulas, centralized textbook production, lack of local autonomy and shared governance, deprofessionalization, inadequate special education supports, differential discipline patterns, and the list goes on and on.

People seeing *Waiting for Superman* should be mobilized to improve education. They just need to be willing to think outside of the narrow box the film-makers have constructed to define what needs to be done.

Thanks for ideas and some content from many teacher publications, and especially from Monty Neill, Jim Horn Lisa Guisbond, Stan Karp, Erica Meiners, Kevin Kumashiro, Ilene Abrams, Bill Ayers, and Therese Quinn.

Rick Ayers is a former high school teacher, founder of Communication Arts and Sciences small school at Berkeley High School, and currently Adjunct Professor in Teacher Education at the University of San Francisco. He is author, with his brother William Ayers, of the soon-to-be-released *Teaching the Taboo* from Teachers College Press.

Esperando por Super Homem: Aproxime-se dele com um olhar crítico - Alguns dos elementos de prova, alguns do senso comum que o filme deixou de fora.

Por Rick Ayers

Washington Post Blog da Educação

Esperando por Super Homem: Aproxime-se dele com um olhar crítico - Alguns dos elementos de prova, alguns do senso comum que o filme deixou de fora.

Blog de Educação do Washington Post

Ainda que o filme educativo *Waiting for Superman* (WFS - Esperando pelo Super Homem) mostre vários perfis de estudantes lutando para vencer em circunstâncias difíceis, ele apresenta as raízes do problema e possíveis soluções de forma, às vezes, enganosa e outras vezes, desonesta.

A retórica inflada de crise e fracasso total está sendo usada para promover reformas mercantilizadoras que estão desestabilizando até escolas e distritos bem sucedidos. Um painel no evento da NBC Nação Educação foi originalmente intitulado "A Educação Precisa de um Katrina?" Tal retórica vergonhosa dispensa um debate sério.

Examinemos essas questões.

- WFS diz que a falta de dinheiro não é o problema na educação. Contudo, no filme as escolas exclusivas estilo *charter* recebem grandes subsídios privados. Dois terços dos fundos da Geoffrey Canada's Harlem Children's Zone vem de fontes privadas, convertendo-a efetivamente em uma escola particular de altos recursos. Promise Academy, escola *charter* do Harlem Children's Zone, é em muitos aspectos uma excelente escola, mas é desonesto que os cineastas não digam nada sobre os fundos que levaram à sua criação nem sobre o amplo apoio social que ela fornece, incluindo atendimento médico gratuito e serviço social fornecidos pelo Harlem Children's Zone.

Em Nova Jersey, onde decisões judiciais decretaram programas parecidos, como jardins de infância de alta qualidade, jornada integral na escola e serviços sociais nos bairros mais pobres, os níveis de escolaridade e de graduação aumentaram, enquanto que as diferenças começaram a diminuir. Mas agora o financiamento público para esses programas está sendo cortado e as conquistas se estão desintegrando. O dinheiro importa! Claro, o dinheiro não vai resolver todos os problemas (porque os problemas são mais sistêmicos do que os recursos de qualquer escola) - mas a simples rejeição de uma discussão sobre recursos é enganosa.

- WFS supõe que os exames são uma forma razoável para avaliar o desempenho do aluno. O debate sobre "Como aumentar os resultados nos exames" estrangula e distorce uma educação forte. A maioria das diferenças de pontuação nos exames continuam a refletir teimosamente a renda dos pais e o CEP das vizinhanças, e não o que as escolas fazem. Como a oportunidade, aumentam saúde e riqueza familiar, assim como os resultados dos exames.

Isso não é culpa das escolas, mas de exames imprecisos e tendenciosos. Além disso, os exames são muito estreitos (somente em determinados assuntos com apenas alguns instrumentos de medição). Quando as escolas se concentram exclusivamente em aumentar as notas em exames padronizados, reduzem os professores a funcionários de treinamento para



exames, ignoram importantes áreas temáticas e habilidades de pensamento crítico, emburrecem o currículo e deixam as crianças menos preparadas para o futuro. Precisamos de avaliações muito mais autênticas para saber se as escolas estão boas e para ajudá-las a melhorar.

- WFS ignora o problema geral da pobreza. As escolas devem ser lugares de oportunidades, e não de rejeição e fracasso para milhões de Afro-americanos, Chicanos latinos, americanos originários, e estudantes imigrantes. Mas as escolas e os professores levam a culpa por enormes desigualdades sociais em moradia, saúde e renda.

Disparidades de renda entre ricos e pobres na sociedade dos EUA alcançaram um nível recorde entre 1970 e hoje. As comunidades pobres sofrem extensos traumas e marginalizações. Indigência, a exploração dos imigrantes, o fechamento de clínicas comunitárias de saúde e apoio, são todos fatores que penetram nas comunidades das nossas escolas. Soluções que punem as escolas sem abordar estas condições só aumentam a marginalização das crianças pobres.

- WFS diz que os sindicatos de professores são o problema. Claro que os sindicatos precisam melhorar - mais transparentes, mais responsáveis, mais democráticos e participativos - mas antes que professores se sindicalizassem, a disparidade no salário entre homens e mulheres era vergonhoso, o poder arbitrário das diretorias de colégios para demitir professores ou aumentar o tamanho das turmas sem qualquer resistência, era endêmico.

Os sindicatos têm historicamente desempenhado um papel de liderança na melhoria da educação pública, e a maioria dos países com fortes sistemas públicos de ensino têm fortes sindicatos de professores.

No sistema de ensino finlandês, muito citado no filme como o melhor do mundo, os professores são - pasmem! - sindicalizados e concursados, e as famílias beneficiam de um sistema de previdência social do berço à sepultura que inclui creche, pré-escolar e saúde universal, que, está comprovado, ajudam as crianças a alcançar melhores resultados na escola. Na verdade, os professores até assistentes de professores são sindicalizados na Finlândia e, em geral, quase 90% da força de trabalho finlandês é sindicalizada.

A demonização dos sindicatos ignora a evidência real.

- WFS diz que a formação de professores é inútil. O filme prega as vantagens da “via rápida” e a entrada direta aos programas de ensino como o Teach for America (Ensine pela América), mas o país cujos estudantes se desempenham melhor, a Finlândia, também tem professores altamente qualificados.

Uma reforma em 1970 no sistema de ensino obrigatório finlandês decretou que todos os professores acima do nível do jardim de infância tem que ter, pelo menos, um mestrado. Hoje, os estudantes desse país têm o maior índice de conhecimento matemático e científico entre todos os países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD), medido pelo Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA).

- WFS condena a estabilidade do cargo concursado como um entrave ao aperfeiçoamento de professores. Docentes concursados não podem ser demitidos sem o devido processo e uma boa razão: eles não podem ser demitidos porque o patrão quer contratar seu primo, ou por ser gay (ou preto ou ...), ou por tomar uma posição impopular em um tema de interesse público fora da escola.

Uma pesquisa recente constatou que a maioria dos diretores de colégio admitem ter autoridade para demitir um professor se for necessário. É interessante notar que quando os professores são avaliados por meio de um processo de revisão colegiada sancionada pelo sindicato, mais professores são colocados em programas de requalificação profissional e dispensados do que através de programas de revisão puramente administrativos. A esmagadora maioria dos professores quer que os alunos tenham experiências excepcionais e positivas nas escolas.

- WFS diz que as escolas *charter* permitem maior poder de decisão e melhor inovação educacional. As escolas *charter* foram inicialmente propostas pelos sindicatos dos professores para que professores e pais dedicados pudessem criar escolas livres da burocracia administrativa e abertas à experimentação e inovação, e algumas escolas *charter* servem como excelentes exemplos. Mas milhares de oportunistas e charlatões

também entraram no jogo. Enquanto os sindicatos de professores são vistos como vilões no filme, não há nenhuma palavra sobre a corrupção ou especulação nas escolas *charter*. Um recente estudo nacional, do Centro de Pesquisa sobre Resultados na Educação (CREDO) da Universidade de Stanford, concluiu que apenas 17% das escolas *charter* têm melhores notas que as escolas públicas tradicionais, 46% tiveram resultados que não foram diferentes do que suas contrapartes públicas e 37% foram significativamente piores.

Ainda que seja necessária outra medida de sucesso para as escolas, até mesmo por sua própria medida o projeto não foi bem sucedido. Um estudo recente da Mathematica Policy Research (Pesquisa sobre Políticas Matemáticas) chega às mesmas conclusões (Veja <http://www.csmonitor.com/USA/Education/2010/0629/Study-On-average-charter-schools-do-no-better-than-public-schools>). O Instituto de Ciências da Educação - *The Evaluation of Charter School Impacts* (Avaliação de Impactos das Escolas *Charter*) conclui: "Em média, as escolas *charter* de ensino médio que sorteiam candidatos não são nem mais nem menos exitosas que as escolas públicas tradicionais para melhorar o desempenho, comportamento e rendimento escolar do aluno."

Algumas propostas fantásticas de educação estão acontecendo nas escolas *charter*, especialmente aquelas iniciadas pelas comunidades e conduzidas por professores e membros da comunidade. Mas usar as *charters* como argumento para terceirizar e privatizar a educação em nome da "reforma", é puro oportunismo político.

- WFS glorifica as ditas loterias de estudantes para admissão às escolas *charter* altamente seletivas e subsidiadas, como prova da necessidade de mais escolas do tipo. Se entendermos a educação como um direito civil, até mesmo um direito humano, tal como definido pela Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, sabemos que vagas não podem ser distribuídas por um sorteio.

Temos que garantir acesso de todos os estudantes a educação primária de alta qualidade, a professores altamente qualificados, à universidade, a currículos de preparação laboral e a recursos de instrução equitativos, como boas bibliotecas escolares e salas pequenas. Um direito sem um mapa claro do que esse direito protege, é uma declaração vazia.

Não é uma política pública sustentável permitir que seja desviado financiamento de cada vez mais escolas públicas para escolas *charters* subsidiadas para o setor privado, enquanto as escolas públicas se tornam as escolas de último recurso para crianças com maiores necessidades educacionais. No WFS, a câmara faz um registro cruel de famílias esperando um sorteio de admissão em um auditório, onde os nomes dos vencedores são extraídos de um chapéu e lidos em voz alta, enquanto que as famílias perdedoras saem arrastando os pés em prantos com a câmara enfocada nas seus rostos - o que pode ser considerado um abuso infantil e familiar.

- WFS diz que a competitividade é a melhor maneira para melhorar o ensino. Muitas pessoas envolvidas em política educacional estão deslumbradas com a ideia de que as "forças de mercado" melhorarão as escolas. Através da criação de sistemas da concorrência, e de lutas sociais-darwinistas entre alunos, professores e escolas, esses sabichões da política educacional estão distorcendo o processo educativo.

Professores serão motivados a reunir para si os alunos mais promissores, esconder estratégias curriculares de seus pares, e trapacear; diretores já foram flagrados trapaceando em uma tentativa desesperada para aumentar os resultados dos exames. E as crianças se desgastam em uma atmosfera de "nadar ou afundar", que os ameaça com resultados terríveis de vida se não estiverem se esforçando para escalar até o topo da pilha.

Apesar dos muitos milhões derramados em pregar a teoria de pagar professores por notas mais altas nos exames (às vezes intitulado erroneamente como "pagamento por mérito"), um estudo recente do Centro Nacional de Incentivos ao Desempenho da Universidade de Vanderbilt apontou que o uso do pagamento por mérito para os professores em um distrito escolar na cidade de Nashville não produziu nenhuma diferença mesmo de acordo com sua medida, os resultados de exames.

- WFS diz que bons professores são fundamentais para uma educação exitosa. Estamos de acordo. Mas WFS só contribui para a cultura de jogar lama nos professores, tirando o incentivo para que universitários talentosos considerem a educação, desviando possíveis profissionais. De acordo com o Departamento de Educação estadunidense, o país terá 1,6 milhões de novos professores nos próximos cinco anos. Retenção de professores talentosos é apenas um aspecto do tema. A boa educação requer conectar-

se com os estudantes e vincular o que aprendem em aula com o mundo em que vivem, e isso só acontece se os professores têm história e raízes nas comunidades onde ensinam.

Mas um recente relatório da ONG Comissão Nacional pelo Ensino e o Futuro da América, diz que "cerca de um terço dos novos professores abandonam o magistério em algum momento durante seus três primeiros anos do ensino; e quase metade sai durante os primeiros cinco anos. Em muitos casos, manter nossas escolas fornecidas de professores qualificados é comparável a tentar encher um balde com um buraco enorme no fundo. "

Confira as razões pelas quais professores estão sendo varridos do setor no livro de Katy Farber *Why Great Teachers Quit: And How We Might Stop the Exodus*, Corwin Press. (Por quê ótimos professores desistem: E como podemos parar o êxodo, Editora Corwin Press.)

- WFS diz que "já não estamos produzindo um grande número de cientistas e médicos neste país... Isso significa que não só estamos menos educados, mas também economicamente menos competitivos." Mas a revista *Business Week* (10/28/09) relata "as faculdades e universidades estadunidenses estão formando cientistas e engenheiros como sempre", mas "a maioria dos estudantes estão escolhendo carreiras em outros campos." Em particular, o estudo indicou que "muitos dos melhores alunos têm sido atraídos para as carreiras de finanças e consultoria." É o mercado e os salários desproporcionalmente elevados pagos para especialistas financeiros que estão redirecionando os recursos humanos, não as escolas.
- WFS promove uma teoria maluca de aprendizagem: o ensino é uma questão de despejar informação na cabeça das crianças. Em uma de suas várias partes em desenho animado, WFS pretende mostrar como as crianças aprendem. O topo da cabeça de uma criança é cortado e uma mistura de factoides é derramado dentro. Ai! Ah, e então o sindicato de professores e regulamentos do mal freiam esse projeto de derramamento produtivo.

Os cineastas traem qualquer compreensão de como as pessoas realmente aprendem, a participação ativa e empenhada dos alunos no processo de aprendizagem. Eles ignoram a construção social do conhecimento, a diferença entre a aprendizagem profunda e mera memorização.

O filme nos teria feito um favor ao mostrar-nos o que seria um ensino excelente, ao abordar o valioso papel que desempenha a formação de professores para levar a cabo o tipo de ensino enfocado que atinge todos os estudantes. Ele deveria ter dado voz aos professores.

- WFS promove a ideia de que estamos em uma guerra terrível pela dominação estadunidense do mundo. O cartaz do filme mostra um campo de batalha de pesadelo em cinza austero, com uma menininha branca sentada em uma mesa no meio. O texto: "O destino de nosso país não será decidido em um campo de batalha. Será determinado em uma sala de aula."

Este é um tema comum entre os chamados reformadores: estamos em guerra com a Índia e a China, e nós temos que “desmatematizá-los” e esmagá-los, para que possamos continuar ricos e eles possam permanecer trabalhando como escravos.

Mas, realmente, quem declarou esta guerra? Quando foi que eu, como professor, me inscrevi como oficial nesta guerra? E quando foi que a menina da 4<sup>a</sup> série se converteu em um soldado nela? Em vez dessa nova Guerra Fria educacional, talvez deveríamos ajudar as crianças a imaginar um mundo de cooperação global, economias sustentáveis e equidade.

- WFS diz que os fundos federais do programa governamental Corrida ao Topo (Race to the top) para a educação, se enfocam em apoiar estudantes que não estão sendo atendidos de outras formas. De acordo com um estudo realizado pelo Comitê de Advogados pelos Direitos Civis nos Termos da Lei, o Fundo de Defesa Legal e Educação da NAACP Inc., e outros fundo do Corrida ao Topo estão beneficiando estudantes ricos ou bem-resolvidos, brancos, e “capazes”. Assim, o resultado do Corrida ao Topo, assim como do programa Nenhuma Criança para Trás (No Child Left Behind) foi mais verbas para as escolas que já estão indo bem e mais disciplina e treinamento de exames para as escolas mais pobres.
- WFS sugere que o aperfeiçoamento de professores é uma questão de maior controle e disciplina sobre os professores. Dan Brown, um professor na escola *charter* SEED do filme, lembra que as escolas bem sucedidas envolvem professores em profundas conversas gremiais. Os professores têm que se responsabilizar por um forte plano de ensino, sem estarem aterrorizados. Bons professores, que são a grande maioria, estão buscando esse tipo de apoio de sua administração.

- WFS propõe uma reforma "solução" que explora a feminização do campo do ensino, propõe que os professores só precisam de alguns bons homens com os fundos *hedge* (mais a Michelle Rhee com uma vassoura) para o resgate. O ensino tem sido historicamente desvalorizado - os professores têm piores salários e menos controle sobre suas condições de trabalho que outros profissionais - por causa de sua associação ao trabalho de mulheres.

Por exemplo, 97% dos professores de jardim de infância e pré-escolar são mulheres, e este também é o setor do ensino com pior remuneração. Em 2009, os 10% mais baixos ganhavam entre \$30.970 e \$34.280 dólares; os 10% mais ricos ganharam entre \$75.190 e \$80.970. Em comparação, os 25 maiores gestores de fundos *hedge* arrecadaram US \$ 25 bilhões em 2009, o suficiente para contratar 658 mil novos professores. ([http://www.huffingtonpost.com/les-leopold/why-do-we-save-billionair\\_b\\_558213.html](http://www.huffingtonpost.com/les-leopold/why-do-we-save-billionair_b_558213.html)).

- *Waiting for Superman* (Esperando o Super Homem) poderia e deveria ter sido uma chamada inspiradora para a melhoria na educação; uma chamada que nós precisamos desesperadamente para a mobilização.

É por isso que é tão chocante que a mensagem foi sequestrada por uma agenda restrita, que subestima uma educação forte. Ele está presa a uma estrutura que diz que reforma e liderança significam executar coisas, como despedir um monte de gente (Michelle Rhee) ou "dar uma reviravolta" nas escolas (Arne Duncan), apesar do fato de que não há pesquisas que sugerem que essas propostas teriam funcionado, e agora há provas para mostrar que não funcionam.

A reforma deve ser guiada pelo empoderamento de comunidades e fortes argumentos empíricos, e não por guerreiros ideológicos ou imagens romantizadas de líderes agindo como se estivessem fazendo algo, qualquer coisa. WFS ignorou profundos problemas históricos e sistêmicos da educação, tais como a segregação, fórmulas de financiamento baseadas no imposto sobre a propriedade, produção centralizada de livros didáticos, falta de autonomia local e de governança compartilhada, desprofissionalização, falta de apoio à educação para estudantes com dificuldade de aprendizagem, padrões diferenciados de disciplina, e a lista continua.

Pessoas que assistem o filme WFS deveriam mobilizar-se para melhorar a educação. Eles só

precisam estar dispostos a pensar fora da caixa estreita que os cineastas construíram para definir o que precisa ser feito.

Meus agradecimentos por ideias e alguns conteúdos de muitas publicações de professores, e especialmente a Monty Neill, Jim Horn Lisa Guisbond, Stan Karp, Erica Meiners, Kevin Kumashiro, Ilene Abrams, Bill Ayers, and Therese Quinn.

Rick Ayers é ex-professor de colegial, fundador da pequena escola de Artes e Ciências da Comunicação na Berkeley High School, e atualmente Professor Adjunto em Formação de Professores da Universidade de San Francisco. Ele é autor, com seu irmão William Ayers, de Teaching Taboo, da editora Teachers College Press a ser lançado em breve.

(disponível em: <http://www.notwaitingforsuperman.org/Articles/20100927-RAyersWashPost/> 26 nov 2010, acesso em: 26 nov 2010. Tradução própria).