



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HERMENEGILDO DE OLIVEIRA ARAÚJO

**PENSAMENTO CRÍTICO EM SOCIOLOGIA: DA VARIABILIDADE SINONÍMICA
EM CURSO À POSSIBILIDADE EMANCIPATÓRIA**

FORTALEZA/CE

2018

HERMENEGILDO DE OLIVEIRA ARAÚJO

**PENSAMENTO CRÍTICO EM SOCIOLOGIA: DA VARIABILIDADE
SINONÍMICA EM CURSO À POSSIBILIDADE EMANCIPATÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Brasileira

Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Clarice Zientarski.

FORTALEZA/CE

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A689p Araújo, Hermenegildo de Oliveira.
Pensamento crítico em sociologia : da variabilidade sinonímica em curso à possibilidade emancipatória /
Hermenegildo de Oliveira Araújo. – 2017.
153 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.
Orientação: Prof. Dr. Clarice Zientarski.

1. Pensamento Crítico. 2. Sociologia. 3. Lógica sociometabólica do capital. I. Título.

CDD 370

HERMENEGILDO DE OLIVEIRA ARAÚJO

***PENSAMENTO CRÍTICO EM SOCIOLOGIA: DA VARIABILIDADE
SINONÍMICA EM CURSO À POSSIBILIDADE EMANCIPATÓRIA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Brasileira

Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Clarice Zientarski.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a). Dr. (a). Clarice Zientarski (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. (a). Dr. (a). Antonia Rozimar Machado e Rocha
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Prof. Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Às professoras e professores da Educação Básica Cearense e Brasileira que, não obstante às dificuldades materiais da profissão, seguem educando bravamente as (os) jovens de nossa terra tão desigual.

AGRADECIMENTOS

À professora doutora Clarice Zientarski, que como orientadora fez-se presente e sensível diante dos meus inúmeros limites, sabendo ser compreensiva e fundamental intelectualmente na condução destas modestas páginas que dão vida a este trabalho. Suas palavras de incentivo ecoarão sempre em mim.

À professora doutora Antonia Rozimar ou simplesmente Rozi (que não é só doutora pela academia, mas é doutora em *ser gente realmente de verdade*), por ter desde o exame de qualificação contribuído e participado deste pequeno trabalho.

Ao professor doutor Frederico Costa pela atenção, pelas contribuições e disponibilidade em ter participado deste trabalho desde a ocasião da qualificação; suas observações foram muito significativas.

Aos professores doutores: Eduardo Chagas, Justino, Luís Távora, Maria José e Valdemarin do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), com quem tive o enorme prazer e oportunidade de ter sido aluno e cujas aulas me possibilitaram refinar o *pensar criticamente*.

Aos meus pais Antonio Bevilaqua (Seu Bevi) e Francisca de Oliveira (dona Bia), pelo apoio, ao modo de vocês, em garantir meus estudos e por serem aqueles com quem posso contar a todo instante.

Aos meus irmãos Alex, Cleber e Júnior pelas discussões e embates políticos profícuos, bem como às minhas cunhadas Raquel, Yara e Kelly e, por extensão aos meus sobrinhos Ana Júlia (Canelinha), Benício e Heitor, por quem tenho enorme carinho.

Aos amigos e amigas do mestrado e doutorado (Os Sobreviventes): Auri, Daniel, Daniele, Iziane, Jânio, Neri e Samara (e Heitor) pela compreensão e pelas conversas sobre conjuntura política, educação, emancipação, dentre outras coisas, enfim, sobre a vida. Saibam que esse que vos fala (escreve) aprendeu muito nas suas companhias, pois vocês são a nata e, como se diz em “bom cearense”, esta *enche o bucho* que só! Obrigado mesmo pessoal! Vocês e a Linha de pesquisa a qual pertencemos, junto dos demais companheiros de labuta intelectual e profissional que nela se encontram, fazem, sinceramente, mesmo que como formiguinhas, um trabalho

sério de pensar uma nova configuração para a Esquerda como alternativa intelectual e política à sanha do capital.

Ao Kildery, ao Edi, ao Chico, à Avanzia, à Carla, ao Vall, à Rosângela, à Angélica, ao Alex Freitas e ao Tertuliano, vocês são importantes para mim, são irmãos que a vida me deu.

Agradeço a TODOS que, direta e/ou indiretamente, contribuíram para a realização dessa caminhada.

Enfim, à Eloiza, minha esposa, amiga e companheira de todas as horas, pela confiança e apoio; por me fazer crer que sou capaz e por acreditar que eu conseguiria terminar este *negócio*. Grato pela verdadeira paciência que tem para comigo e por todas as vezes em que titubeei e diante disso aconselhou-me a não desistir. Beijo no coração!

“Todas as classes anteriores que conquistaram a dominação procuraram assegurar a posição na vida já alcançada, submetendo toda a sociedade às condições do seu proveito. Os proletários só podem conquistar as forças produtivas sociais abolindo o seu próprio modo de apropriação até aqui. Os proletários nada têm de seu a assegurar, têm sim de destruir todas as seguranças privadas e asseguramentos privados.”

Marx e Engels

“O não trabalhador faz contra o trabalhador tudo o que o trabalhador faz contra si mesmo, mas não faz contra si próprio o que faz contra o trabalhador.”

Karl Marx

RESUMO

O presente trabalho dissertativo desenvolvido para interesses acadêmico-políticos consiste de uma análise crítica acerca da variabilidade sinonímica constatada no plano teórico-linguístico-político da categoria *Pensamento Crítico* expressa e estabelecida na e pela literatura vigente no campo educacional. Em outras palavras, buscamos pensar *criticamente* a categoria *Pensamento Crítico*, procurando compreender por que esta variabilidade sinonímica detectada é praticada por professores nos caminhos intrínsecos à educação e, quais são suas reverberações, uma vez que tal categoria, mesmo subscrita no decurso dinâmico e ideológico à lógica sociometabólica do capital, é portadora de potência latente de alternância societal, mas transita numa temporalidade e especificidade distintas à revelia dos interesses dos sujeitos históricos como agentes indicadores para esta alternância societal, e, que ambicionam livremente associar-se. Com efeito, esta categoria como observada não está alinhada ao *pensar criticamente* que nega e rompe com a (re)produção da lógica do capital, pois é manipulada como mercadoria. Portanto, vimos por meio desta análise crítica (pesquisa teórica) constatar, em caráter preliminar, sob a implacável condição histórica do objeto, pois só o Homem pode conferir-lhe lastro teórico estabelecendo marcações materiais e significados, que o *Pensamento Crítico*, como categoria sociológica de análise das condições histórico-concretas, reivindicada pelos sujeitos históricos inseridos nas esferas do conhecimento (educação básica pública), é tratado pelos seus “usuários” como mercadoria e esta está subsumida à histórica lógica do capital, portanto, inerente à sua própria crise, que é global, contraditória e hodierna.

Palavras-chave: Pensamento Crítico; Sociologia; Lógica sociometabólica do capital.

ABSTRACT

The present dissertation developed for academic-political interests consists of a critical analysis about the synonymous variability verified in the theoretical-linguistic-political plane of the category *Critical Thinking* expressed and established in and by the current literature in the educational field. In other words, we try to think critically about the category *Critical Thinking*, trying to understand why this synonymous sensorial variability is practiced by teachers in the paths intrinsic to education and what are their reverberations, since this category, even subscribed in the dynamic and ideological course to the sociometabolic logic of capital, is a latent power of societal alternation, but it transits into a distinct temporality and specificity in the absence of the interests of historical subjects as indicators for this societal alternation, and which freely ambition to associate. In fact, this category as observed is not aligned with the *critical thinking* that denies and breaks with the (re) production of the logic of capital, since it is manipulated as a commodity. Therefore, we have seen through this critical analysis (theoretical research) to establish, in a preliminary way, under the relentless historical condition of the object, since only Man can confer theoretical ballast establishing material markings and meanings, which *Critical Thinking*, as a sociological category of the analysis of historical-concrete conditions, claimed by historical subjects inserted in the spheres of knowledge (public basic education), is treated by its "users" as commodity and this is subsumed to the historical logic of capital, therefore inherent in its own crisis, which is global, contradictory and modern.

Keywords: Critical Thinking; Sociology; Socio-metabolic logic of capital.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
SEDUC-CE	Secretaria de Educação do Estado do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	Fazendo o exercício de estabelecimento do limite do objeto investigado...	17
1.2	A notoriedade do <i>Pensamento Crítico</i>	20
2	APONTAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA: CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL, EDUCAÇÃO E O CONCEITO DE TOTALIDADE PARA A TRADIÇÃO MARXISTA.....	36
2.1	Considerações iniciais possíveis.....	36
2.2	A crise estrutural do capital e a educação.....	41
2.3	Do exame e da apropriação do conceito de <i>Totalidade</i>	48
3	CAMINHOS DO FAZER CIENTÍFICO E IDEOLOGIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS.....	56
3.1	Explicações gerais sobre o uso do método.....	56
3.2	Breves explicações sobre <i>método</i> na tradição marxista.....	61
3.3	A ideologia burguesa como estrutura de manutenção da desigualdade.....	67
4	ESTADO E SEUS DESDOBRAMENTOS SOB A LÓGICA DO CAPITAL: ALGUMAS REFLEXÕES POSSÍVEIS.....	78
4.1	Conceito geral de Estado e a tradição marxiana que o vê como comitê.....	83
4.2	Uma mediação possível entre trabalho e Estado.....	89
4.3	Uma definição marxista de Estado.....	92
4.4	O papel do Estado na década de 1990 e a Contrarreforma.....	95
4.5	Estado brasileiro e a ciência da sociedade.....	100

5	USOS COMUNS DO <i>PENSAMENTO CRÍTICO</i> NA EDUCAÇÃO.....	105
5.1	Da variabilidade sinonímica do <i>Pensamento Crítico</i>.....	106
5.2	A crítica da tradição marxista à educação na ordem capitalista.....	116
5.3	O <i>Pensamento Crítico</i>, a ciência da sociedade e o trabalho docente.....	130
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
	REFERÊNCIAS.....	145

1 INTRODUÇÃO

Aquele
Que não morou nunca em seus próprios abismos
Nem andou em promiscuidade com os seus fantasmas
Não foi marcado. Não será marcado. Nunca será exposto
Às fraquezas, ao desalento [...].

Manoel de Barros

Estes escritos que se descerram a partir de agora diante de vossas retinas pretendem apresentar uma proposição de análise¹ crítica que tem na categoria *Pensamento Crítico*² adstrita à educação escolar, especialmente àquela operada no

¹ O termo “análise” que será usado por nós neste trabalho tem como suporte teórico a concepção de Burke (2016, p. 89) entendida como “cozimento”, isto é, como processo pelo qual se transforma informação - algo muito explorado pelo *pensamento acrítico* (DEMO, 1997, p. 180) – em conhecimento, por meio de práticas de pesquisa como *descrição*, *classificação* e *verificação*. No entanto, não é só isso, visto que para analisarmos nosso objeto ou qualquer outro socialmente sob a lupa do materialismo histórico através da tríade analítica acima mencionada sem a dialética nos colocaríamos insuficientes, porque não mostraríamos a “verdade”. Pedro Demo, como pesquisador em ciências sociais no Brasil não é declaradamente um autor filiado à tradição marxista, mas para este propósito dissertativo ele serve de contraponto teórico para problematizarmos a categoria *Pensamento Crítico* a partir de seu contrário, que é a categoria *pensamento acrítico*. Ele aponta em seu livro *Metodologia Científica em Ciências Sociais* (1985, p. 198), que “teoria é criticada a partir de muitos ângulos para pôr à luz os pontos vulneráveis que possa ter”, neste caso, esta asserção vale para a tradição marxista como teoria, que a nosso ver, não pode ser entendida como uma tradição teórica que incorra no erro da petrificação da investigação dos objetos sociais dados em sua historicidade ou numa aproximação a um paradigma, por assim dizer, de absolutização que nega o movimento em si das coisas. Isto é, a tradição marxista não pode conceber-se como pertencente a uma trajetória unívoca reduzindo o movimento das coisas que compõem o mundo dos homens à condição de medida calculada hermeticamente e só por ela, sob o risco de simplesmente reproduzir o *modus vivendi* da classe dominante que nega a real radicalidade teórico-metodológica da tradição marxista, e é isso que a diferencia dos elementos dominantes permeados por aspectos essencialmente ideológicos.

² Aqui fazemos de antemão a defesa do *Pensamento Crítico* como categoria sociológica circunspecta a uma época histórica reivindicada pelos postulados educacionais críticos, que se posicionam contrários à “educação bancária” (FREIRE, 2014b, p. 86), por exemplo, vista, até pouco tempo, como pecha de uma educação deficitária em franco favorecimento ao *pensamento acrítico* (DEMO, 1997, p. 180). Todavia, há uma série de categorizações teóricas que serão apresentadas doravante em capítulo específico acerca desta que ocupa espaço central em nossa investigação. Dito isto, contudo, a categoria *Pensamento Crítico*, num primeiro momento, como especificação político-epistemológica aspira ao status de contribuinte para a emancipação dos sujeitos históricos, colocando-os no dever permanente de fomentar a aquisição e a “formulação de argumentos capazes” (CANAL, 2013, p.68) de entender através da investigação científica a concreticidade histórica, na qual se acham, tendo a permissibilidade de verificar historicamente as determinações da realidade concreta, perquirindo e apreendendo a realidade em si, na sua totalidade, a partir da prática fundamental do sério e pleno exercício da cidadania, como componente essencial para a formação efetivamente crítica e libertadora dos sujeitos históricos. O conceito de cidadania é reconhecidamente importante para nós, mas não iremos nos imiscuir detalhadamente sobre ele neste trabalho, já que ele não representa o foco do estudo. Apenas sinalizamos a sua posição subjacente às relações sociais no mundo contemporâneo.

ensino médio sob a lógica sociometabólica do capitalismo contemporâneo, o desígnio maior de nossa reflexão.

Nesta direção, o presente trabalho dissertativo desenvolvido para interesses acadêmico-políticos³ consiste de uma análise crítica acerca da variabilidade sinonímica constatada no plano teórico-linguístico-político da categoria *Pensamento Crítico* expressa e estabelecida na e pela literatura vigente no campo educacional. Em outras palavras, pensamos *criticamente* a categoria *Pensamento Crítico*, buscando compreender por que esta variabilidade sinonímica observada é praticada por caminhos intrínsecos à educação e, quais são suas reverberações e limitações, uma vez que tal categoria está subscrita no decurso dinâmico e ideológico à lógica sociometabólica do capital, que transita numa temporalidade e especificidade distintas à revelia dos interesses dos sujeitos históricos que ambicionam livremente associar-se.

Com base nisso, o interesse pelo presente objeto de investigação se deu a partir do momento, em que nas *formações* derivadas dos projetos da Secretaria da Educação do Ceará, com trabalhadores da educação - professores de Sociologia, principalmente - ora no interior da Escola de Ensino Fundamental e Médio Lions Jangada, local onde trabalhamos (de 2010 a 2017), localizada no bairro Pirambu, em Fortaleza-CE, ora nas dependências da própria SEDUC/CE, detectamos que era um ponto imperativo na narrativa do corpo docente excogitar e apreender sobre a complexidade do *Pensamento Crítico* exigido pelos documentos oficiais (objeto até

³ Professores(as) da Educação Pública em sua maioria desejam desobjetificar a humanidade (a seus alunos, por exemplo) e a si mesmos querendo ardorosamente a humanização do *ser* como “remédio” para a desobjetificação. Mas isso só será possível mediante a apropriada apreensão, não como forma compensatória e/ou paliativa das condições que tem, inclusive como trabalhador, do estado histórico-concreto deste estudante, isto é, precisa-se passar a enxergá-lo como um sujeito histórico historicamente localizado e excluído de direitos, teoricamente inalienáveis. A educação desobjetificante e qualitativamente crítica precisa cumprir conscientemente com seu papel de compreensão de exclusão da qual sofrem os sujeitos históricos (alunos e professores), e por isso, se projetar providencialmente no reclamo exigente de direitos. Com isso, entendemos que os professores e alunos, despojados, às vezes, de condições mínimas do complexo processo educacional, ainda assim resistem, e avançam mediante vicissitudes. Gritos estridentes são dados não por acaso, mas com intencionalidades recalitrantes diante de um mundo atual recheado de contradições e, que por meio deles pode-se ter um desfecho diferente à deterioração da humanidade em sua largueza. Ademais, os interesses políticos acima mencionados para com este trabalho dissertativo, que nos levam a apontar para a (re)tomada e ocupação da universidade como espaço de apropriação e refinamento político de ações e reflexão por parte de professores(as), foram premeditados, ou seja, colocando-nos como prova, com base na crença de que todo professor(a), com insistência, certamente pode (eu consegui), voltar à universidade e contribuir com essa sociedade. Visto que tais sujeitos são comprometidos e qualificados e, para mim, são os grandes personagens que podem dirigir com os demais trabalhadores as relações imprescindíveis para as mudanças desejadas pela sociedade. Mesmo que tal instituição se organize de forma elitista, portanto, excludente, e impeça em alguns momentos a re(entrada) da classe trabalhadora nesse espaço que é seu por direito, não podemos dar um passo atrás nem para “pegar distância.”

então pouco explorado em Ciências Sociais), por exemplo, através da Lei nº 9.394/96, compreendendo-o assim, como fundamental, à liberdade de pensamento e à emancipação propositiva de uma alternativa à lógica do capital como parte indispensável ao processo educacional-intelectual distinto do processo de “massificação massiva” (MARX; ENGELS, 2011, p. 19).

Uma questão relevante correspondente às preocupações teórico-políticas da tradição marxista⁴ ligadas à educação especificamente, em estado latente, numa dada medida, visa ao cumprimento da tarefa histórica de emancipação dos sujeitos históricos através da “antítese histórico-universal” (MARX, 2011, p. 165), e esta tarefa histórica toma fôlego nos atuais e conturbados dias dentro do complexo processo educacional e de sua sociabilidade: na preocupação em formar indivíduos que pensem criticamente.

É apropriado realizarmos uma explanação acerca do conceito marxiano de “antítese histórico-universal” (MARX, 2011, p. 165), porque respalda-nos. Compreendemos este conceito como forma de transição do modo de produção material excludente, que incide vertiginosamente sobre o modo de pensar e ser dos sujeitos históricos para o que se coloque como necessário e capaz de promover o processo histórico de alternativa substantiva à lógica sociometabólica do capital. A condição, segundo o próprio Marx (2011, p. 169) se dá mediante a sustentação teórica contrária ao idealismo, que se estrutura e se determina a partir, apenas, da capacidade de abstração do sujeito cognoscente. Essa abstração não se sustenta na materialidade posta, ela se sustenta na formação econômico-social-histórica. Em cada formação histórica, em cada modo de produção, essa antítese se apresenta como elemento de superação, por assim, dizer. Assim, essa antítese, construída em cada tempo histórico distinto e em cada formação social distinta, determinará as relações entre estrutura e superestrutura, em

⁴ Neste momento do texto cabe pontuar o aspecto linguístico de uso corrente dos termos marxista e marxiano, pois a utilização do termo *marxiano* se colocará mais pertinente diante das conceituações entendendo-as como fundamentadas em Marx e Engels essencialmente, ainda que nos debruçemos ao longo deste texto dissertativo sobre outras obras da tradição marxista ou marxiana. Tomamos como base para fundamentar esta escolha do termo *marxiano* o livro de José Claudinei Lombardi e Dermeval Saviani, que são os organizadores, intitulado: *Marxismo e Educação - debates contemporâneos*, publicado em 2005 pela Editora Autores Associados, de Campinas/SP, que nos traz um esclarecimento sobre tal diferença. Esta consiste numa prudente avaliação, expondo que *marxiano(a)* é aquele(a) que posiciona-se na prática teórico-política remetendo-se ao pensamento e às obras diretas de Marx e Engels, ao passo que *marxista*, é aquele (a) que mesmo recuperando textos do pensamento de Marx e Engels diretamente, serviram de base para o início de uma longa tradição teórica e política a qual reconhecemos e chamamos de marxismo. O desenvolvimento de trabalhos dentro desta tradição, ampliaria, recuperaria, desenvolveria e atualizaria o pensamento puramente marxiano, mas, em contrapartida, também seria responsável por torná-lo unilateral e deformado em sua fonte originária.

que cada formação econômico-social efetiva dará maior ou menor relevância a aspectos políticos e sociais que caracterizam um período ou outro.

Desde já estamos advertidos de que os escritos de Marx e Engels não se empenharam em legar uma obra estritamente pedagógica ou por extensão, um sistema pedagógico fechado (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 19). Neste sentido, ainda segundo o mesmo autor, o que se faz com os escritos dos pensadores alemães desde suas publicações, que datam de fins do século XIX e início do século XX, não é negar as contribuições voltadas para a economia política por parte destes, como se fossem rebentos estéreis quando levados para outras searas do conhecimento. O que ocorre com frequência, em relação a tais contribuições, nas agendas da pedagogia crítica marxiana, é apreendê-las em seus teores epistemológico e ontológico, para sob o mesmo teto, reunir apreciações analíticas que possam qualificá-las com um caráter estritamente pedagógico. Em todo caso, trata-se de fugir, a partir de apreciações, das estreitas limitações que colocam a educação entendida como mera ação escolar. Assim, convém destacar finalmente, que as posições de Marx e Engels não constituem um sistema propriamente pedagógico, mas estabelecem um marco teórico-crítico que criam canais por onde o sistema educacional pode iniciar uma (re)modelagem político-pedagógica a partir de sujeitos participes.

Em contornos gerais, educar é formar homens e mulheres (sujeitos históricos) possibilitando-lhes como aprendizes a tomar conhecimento daquilo que fora produzido material e imaterialmente pela humanidade. Sob este ângulo, já para guardarmos neste trabalho dissertativo margens teóricas, que se colocam em oposição à tradição marxista ou mesmo que lhe são análogas, consideramos o conceito *educação* um receptáculo polissêmico investido de significados a partir, ora de uma mesma matriz (marxiana), ora como de matriz distinta (não-marxiana). Neste sentido, entendemos que cada matriz, num tempo histórico datado, tem uma forma específica de defini-la e de operá-la. Em vista disto, acrescentamos ao conceito de educação produzida material e imaterialmente, a forma manifesta de saberes sistematizados filosoficamente, artisticamente e cientificamente, cujas representações possíveis são apreendidas pelo pensamento. Portanto, trata-se de um processo de sociabilidade em que se apresentam valores e normas onde os sujeitos históricos⁵ consideram-se antropologicamente

⁵ Escolhemos este termo (não promovemos aqui um aprofundamento teórico-político em vista de ser um assunto acessório, mas não menos importante e que merece apropriadamente a radical problematização a

relevantes na condição de construtores de sociabilidades dentro de um determinado complexo social.

Concatenados a esta faceta conceitual de educação, como um tipo de processo de sociabilidade, em que valores e normas são apresentados aos sujeitos históricos, evidenciamos durante o processo de elaboração do presente trabalho dissertativo, como um espectro, não obstante à intencionalidade de análise crítica proposta acima, uma demarcação pautada pela forma histórica de se fazer ciência na educação; isto em razão de uma ordem limitadamente cronológica, histórica e teórica. Por essa motivação supra elencada, somos, portanto, plena e unicamente responsáveis por possíveis insuficiências verificadas e agrupadas neste trabalho, embora, contudo, seja possível, cômicos disto, dirigirmos minimamente os rumos destes escritos, visando ao cumprimento de exigências e protocolos do contexto político-ideológico-acadêmico.

Feita esta ressalva referente ao objeto investigado tentamos não deixá-lo desamparado durante a trajetória da pesquisa para que em sua historicidade não fique alheio às polêmicas de seu (nosso) tempo e às heterogeneidades de toda sorte nas quais se encontra, integrado num intercâmbio material constante. Assim, avançamos presentemente na exposição da sobrecitada categoria mesmo correndo o risco de apresentarmos apenas parte desta que aspira ao *todo*.

1.1 Fazendo o exercício de estabelecimento do limite do objeto investigado

A pujante categoria *totalidade* na tradição marxiana é para nós um expediente que cumpre a ampla função (subjacência) de estabelecer teórica e metodologicamente as mediações necessárias ao objeto, e, por meio disso, com o auxílio prestado à nossa investigação através do esforço de validação teórico-epistemológica empreendido por Konder, temos a declaração aplainada na dialética

partir de referenciais contestadores e emancipatórios) porque permite-nos abarcar compreensiva e reconhecidamente uma pluralidade de posições políticas entre homens e mulheres historicamente localizados e inseridos numa conformação de *todo*, mesmo que as partes do gênero (humano) sejam contrárias umas às outras ou diferentes entre si. Com isso, entendemos mesmo de modo incipiente, que fomentaríamos um debate a posteriori sobre a cisão de gênero existente numa sociedade desigual, na qual homens e mulheres seriam pertencentes à mesma espécie e, por conseguinte, estariam subjugados inevitavelmente aos trâmites nefastos no capital. Portanto, a partir de agora utilizaremos o termo *sujeitos históricos* servindo de sinônimo para *ator social, gênero humano, indivíduo, trabalhador, trabalhadora, homem e mulher, classe trabalhadora* valendo-nos das explanações de Marx, das quais homens e mulheres (gênero humano) em si não teriam nenhum significado metafísico além daquele que eles próprios, em vários estágios de sua história, em irrefreável desenvolvimento, lhes conferem.

marxiana cujo “conhecimento é *totalizante* e a atividade humana, em geral, é um processo de *totalização*, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada.” (KONDER, 1981, p. 36). Aliás, contudo, e por prosseguimento a esta asserção marxiana de Konder, qualquer objeto que se possa perceber ou erigir é parte de um todo dentro de uma outra parte, num frêmito dialético constante.

Por isso, segundo o pensador carioca, metodologicamente devemos considerar a possibilidade de:

[...] encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada elemento do quadro. Foi o que Hegel sublinhou quando escreveu: “A verdade é o todo”. Se não enxergarmos o todo, podemos atribuir um valor exagerado a uma verdade limitada (transformando-a em mentira), prejudicando a nossa compreensão de uma verdade mais geral. (KONDER, 1981, p. 36).

Em meio a esta movimentação teórico-metodológica a compreensão que passamos a ter do objeto pesquisado e de seu intercâmbio material em sua historicidade concreta na qual está inserido, dá-se nessa oportunidade, a partir do afastamento real e necessário do objeto por parte do sujeito cognoscente, negando-o a priori fenomenicamente, algo que em contrapartida o empirismo vulgar valoriza. Não se proclama aqui evidentemente, uma defesa do empirismo vulgar. O que se faz é tão somente sinalizar a relação possível que há no processo de investigação científica entre o materialismo histórico e o empirismo vulgar. Ou seja, ao iniciarmos uma análise científica percebemos, grosso modo, o objeto empiricamente.

Com efeito, contudo, compreendemos que Marx não foi empirista, mas sim dialético (BHASKAR In: BOTTOMORE, 2012, p. 183). Nunca foi de defender que se poderia chegar à verdade usando unicamente fragmentos da experiência e/ou dados colhidos de pesquisa, como preferem cunhar os cientistas. Contudo, num primeiro momento, é o que muito se faz, mesmo existindo uma distinção fundamental entre a tradição marxiana e o senso comum atravessada pela dialética. O autor alemão observava nessa forma de “enxergar” o mundo um modo específico de ordem política e de classe convertido numa realidade historicamente construída, em aparente neutralidade de ideias, que são apresentadas como dados naturais, por assim dizer.

O empirismo vulgar de que falamos é a teoria filosófica segundo a qual a experiência desprovida de uma análise crítica se ampara essencialmente nos sentidos e na apreciação tão somente da aparência fenomênica como fonte única de conhecimento. Contudo, em contraposição a esta referência, valemo-nos tratar, amparados na tradição marxiana, de uma aproximação gnosiológica em relação ao material empírico detectado, (fatos revelados pelas fontes em processo de problematização e averiguação) que está carregado previamente de sentido epistemológico e de instrumental (in)corpóreo em estado bruto, por assim dizer, mas ainda sem as relações causais pertinentes (possivelmente) e postas à prova pela *teoria do conhecimento* marxiana. Em outras palavras, a identificação e manipulação dos conteúdos teóricos e materiais (fenomênicos como realidade aparente) utilizados nos dão pistas para a ordenação de ideias que sobrevêm de hipóteses que podem servir tão somente de esboço. Sentimo-nos seguros em relação ao instrumental teórico empregado e à abordagem permitindo-nos perfilar em nossos estudos as possibilidades e/ou avanços, bem como as limitações particulares da leitura realizada do objeto calcada no materialismo histórico dialético.

Salientamos deste modo o processo de compreensão pelo qual passamos ao tatear o objeto e, por conseguinte, à transformação deste em aparato teórico advindo de considerações teóricas sobre relações sociais e políticas determinadas pela produção social. Deste modo, fixamo-nos em assimilar a significação conceitual em que

[...] os homens estabelecem determinadas relações necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase do desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real, sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona os processos da vida social, política e espiritual em geral. (BEN FINE in: BOTTOMORE, 2012, p. 445).

Estender-nos nesta ressalva feita acima sobre possíveis insuficiências teóricas oportuniza-nos, neste passo, o exercício estimulante do espírito inquiridor em ciência, que imputa o uso marcadamente idiossincrático e imprescindível da linguagem científica da qual ao se fazer ciência não se pode olvidar.

1.2 A notoriedade do *Pensamento Crítico*

À medida que observamos transversalmente na constituição da história da *intelligentsia*⁶ a categoria *Pensamento Crítico* adstrita à educação como provável, mas questionável “contributo de instrumentalização de argumentos melhores e mais logicamente encadeados” (CANAL, 2013, p. 53), tendo em vista o tencionamento de interesses da “lógica clássica” (idem, p. 54), e pensamos no motivo pelo qual a “lógica” é ou não neutra no campo da ciência estaríamos diante de uma estrutura epistemológica categorial que insiste em ser neutra, mas não o é, e, que ganha a cada dia espaços, os mais variados, merecendo diligência científica constante. No entanto, o que nos interessa no presente contexto não é centralmente a possível posição da “lógica clássica” apontada por Canal (idem, p. 54) como um provável sustentáculo do *Pensamento Crítico* e, como “contributo de instrumentalização”, mas como aparato de uso ideológico, que dela se faz pelos operadores desta *intelligentsia* para fazer deste *pensamento* um estéril ato de divagação.

Tal “lógica” e seus desdobramentos⁷ é veiculada com roupagem de isenção política e ideológica⁸; transcorrendo-se a isso paralelamente há a sua flagrante e íntima relação com o atual complexo educacional eivado de incursões, axiomas⁹ (tomados

⁶ Segundo Vieira (2008, p. 68) o aparecimento da citada expressão surgiu na “Grande Polônia, então parte do Império Prussiano, [onde] a palavra inteligência popularizou-se em 1844 com a obra *Em amor à pátria*, do filósofo Karol Libelt. Nesse contexto ela estava associada a significados que atravessariam os séculos XIX e XX. O vocábulo foi utilizado para representar os membros bem educados da sociedade que, apoiados na razão e no conhecimento, assumiriam as responsabilidades de defender os interesses da pátria e do povo. Em outras palavras, pressupunha a sensibilidade e a responsabilidade dos cultos no tocante à educação do povo e à afirmação da nação. Na Rússia, nesse mesmo período, o vocábulo *intelligentsia*, criado possivelmente a partir do latim (*intelligentia*), representa a transliteração da palavra escrita em alfabeto cirílico que circulou na literatura desse país na primeira metade do século XIX. O uso coloquial do termo no período evidencia que ele estava em plena circulação nos círculos literários, contudo ganhou notoriedade pelas obras de Ivan Turgenev”.

⁷ Segundo Mészáros (2004, p. 59) podemos entender tal “lógica” também, em virtude de nossa investigação, como aquela lógica objetiva e subjetivamente atrelada à ideologia dominante do sistema social estabelecido e que se atesta fortemente nos mais variados níveis, do mais baixo ao mais sofisticado, podendo, assim, haver uma intercomunicação, que sensivelmente se estabelece a partir da ideologia dominante e, sobre esta relação ter uma vantagem na determinação, do que pode ser considerado parâmetro legítimo de observação das relações existentes entre as instituições culturais e políticas das sociedades contemporâneas que fomentam tal “lógica”.

⁸ Trataremos com mais vagar e desvelo no capítulo IV do presente trabalho dissertativo os usos diversos da categoria investigada a partir das bases e “lógica” diretivas.

⁹ Os axiomas têm correspondências falsificantes, isto é, podem servir de estruturas ideológicas que assegurem legitimidade à realidade concreta escamoteando situações sociais contraditórias. De acordo com Mészáros (2004, p. 472), a ideologia deve ser tratada como chave da opacidade e desvirtuamento das relações sociais com seu incomensurável poder, pois não ocorre “simplesmente em razão da força material esmagadora e do correspondente arsenal político-cultural à disposição das classes dominantes. Tal poder ideológico só pode prevalecer graças à vantagem da *mistificação*, por meio da qual as pessoas

como pétreos) e tendências, cuja manipulação sobre ela aplicada pretende esconder as relações basilares em si, que merecem análises que venham a considerar *criticamente* as causalidades e repercussões no mundo histórico-concreto.

Assim, projetamo-nos atentos à condição legítima, e hoje mais do que necessária, de pensar *criticamente* a categoria *Pensamento Crítico*, atravessada por significados e usos historicamente circunscritos à educação e também ao curso de sua produção e contribuinte para a reprodução na sociabilidade atual do capital em sua crise estrutural com reverberações na esfera da educação. Sendo ela portadora de uma dupla identidade. Neste sentido, para Saviani (1993, p. 75) a educação está longe de ser entendida:

[...] como determinante principal das transformações sociais reconhece[ndo] ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico reprodutivista, que a educação é direcionada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. (SAVIANI, 1993, p. 75).

Ademais, esta forma histórica de educação estabelece ligações teóricas e políticas com o Estado capitalista, promotor da expansão dos desejos de sociabilidade do capital, os mais variados, forjados artificialmente pelas elites dominantes e com desdobramentos no trabalho docente¹⁰, em alguma medida, por parte de políticas educacionais na condição de uma tipologia de desdobramento desta sociabilidade.

Dito isto, Mészáros (2006, p. 274), afirma que a educação formal, (e a Sociologia se enquadra nesta modalidade de educação, a nosso ver), está profundamente integrada aos processos sociais. Portanto, vinculados a esta tese de Mészáros, compreendemos que a educação não pode ser analisada descolada das relações materiais de sociabilidade do capital. E um apontamento salutar neste sentido dá-se na asserção da

que sofrem as consequências da ordem estabelecida podem ser induzidas a endossar ‘consensualmente’, valores e políticas práticas que são de fato absolutamente contrários a seus interesses vitais.”

¹⁰ Aqui devemos sublinhar que a sociabilidade do capital fixa suas causas num terreno sócio-histórico onde a educação e o trabalho docente seriam tipos determinados e a Sociologia nesta processualidade também. Portanto, o trabalho docente em Sociologia que subscreve-se na lógica do capital e se propõe a *pensar criticamente* a categoria *Pensamento Crítico* na educação brasileira a partir da LDB como documento legal. Voltaremos a versar sobre isso em outro momento.

educação formal como estrutura educacional geral vigorante em termos políticos, que funciona de acordo com a mobilidade justificada de internalização das particularidades da sociedade em questão. Ou seja, a causa maior da educação e de sua produção intelectual numa raia demarcatória de conhecimento à luz da lógica do capital é à sua superprodução hoje voltada mais para a economia do que para a política; isto caracteriza a qualidade e interesse que forjam o *Pensamento Crítico* circunscrito à educação.

Desenvolvida esta ideia, é oportuno situarmo-nos acerca do conceito *complexo educacional*, que utilizaremos para tentar abarcar a envergadura que a educação tem e das conexões causais estabelecidas com outros princípios sociais determinantes e determinados.

Segundo Silva e Sousa (s/d, p. 10), um complexo social desdobrado em complexo educacional é compreendido como:

[...] um complexo que está articulado com o desenvolvimento da sociedade, refletindo assim suas transformações. Dessa forma, no momento em que a sociedade foi dividida em classes, essa divisão acabou por interferir na educação e a modificar a sua constituição inicial, bem como a sua função. Desde então, o complexo educativo passou a conviver com a característica de ser estruturalmente dualista, se acentuando cada vez mais nos dias de hoje. Para a elite e extratos médios, um ensino voltado para formar intelectuais, formar indivíduos que futuramente se tornarão os dirigentes da sociedade; para os trabalhadores, um “ensino” fragmentado, aligeirado e imediatista, voltado unicamente para as exigências e necessidades do mercado, ou seja, um ensino para formar mão de obra e servir como instrumento de sustentação para a supremacia do sistema capitalista. (SILVA; SOUSA, s/d, p. 10).

Portanto, conservando-nos nesta formulação, temos a intencionalidade, nesta investigação dissertativa, de basear-nos, como ponto de partida, em caminhos epistemologicamente sedimentados e utilizados na compreensão dos caminhos e (des)caminhos do complexo educacional hodierno. Isto é entendido a partir da categoria supramencionada, com suas faces e, generalização histórica, com suas possíveis intercessões, percebidas, entre o complexo educacional e o *Pensamento Crítico*, e o trabalho docente em Sociologia operado no liame do capitalismo parasitário¹¹ (BAUMAN, 2010, p. 8) em última instância.

¹¹ Ulterior a quaisquer dúvidas razoáveis, as perturbações abruptas do e no sistema financeiro do capital se devem paradoxalmente, a uma falsa prosperidade do “agora e sempre” (BAUMAN, 2010, p. 7), e de que os mercados e sistemas financeiros, por esse motivo, salvaguardariam, através de métodos incontestáveis, os consumidores inseridos no hábil e arguto, porém combalido capitalismo, demonstrando

Neste jogo interminável de questionar (dialética) a si próprio (não só o homem de ciência questionando a si mesmo) e ao mundo (externo àquele que faz ciência) o sujeito cognoscente deve, munido do arcabouço científico, *igualmente* contestar a própria lógica da dinâmica científica. Para nossos propósitos, trata-se daquela dinâmica que ao mesmo tempo dá acolhimento e valorização ao *Pensamento Crítico*, mas que através deste vem refutar/contestar o *modus operandi* científico que a valida, pois este *modus* almeja a prescrição absoluta, por assim dizer; ou de modo injustificável se aproxima do senso-comum, e este é o anverso do *Pensamento Crítico*.

Com efeito, de acordo com Dominguez (2015, p. 7) e Canal (2013; 2014) *Pensamento Crítico* não seria uma categoria nova nem tampouco estática operada sobejamente no complexo educacional; nela se cultivam “a busca do rigor, o esforço direcionado e disciplinado, a escuta empática para saber colocar-se no lugar do outro, a coragem de questionar-se a si próprio e a questionar o mundo” (DOMINGUEZ, 2015, p. 7).

Demo (1997, p. 223) argumenta que o questionamento ou o *Pensamento Crítico* implica, no mesmo ato, como interface, enseja o contraquestionamento ou o pensamento acrítico. Registramos com isso um nível de incoerência; eis que ao contestar para não ser contestado ou imaginar-se enquanto sujeito detentor de capacidade cognoscitiva que *pensa criticamente* para fugir da crítica real leva-nos à penetração combinada e escorregadia da ideologia dominante como artifício de uma gratuita demolição das estruturas teóricas do “espírito antropológico” (MARX, 2010. p. 121), favorecendo o conservadorismo como resultado desses posicionamentos ideológicos.

Ainda segundo Demo (1997), a ciência e o *pensar criticamente* dentro desta coerência lógica, “devem, em primeiro lugar, questionar a si mesma” (idem, ibidem), principalmente por sê-la a guardiã profana do conhecimento produzido pelos sujeitos históricos. Enquanto método e aspiração à processualidade interminável do questionamento o *pensar criticamente* e seus objetos de questionamento serão a própria forma de se fazer ciência, entendendo-a necessária a partir do conceito de totalidade.

No bojo epistêmico do *Pensamento Crítico* existem perspectivas advindas de inúmeras áreas do saber, tais como: filosofia, psicologia, educação, sociologia,

a esses indivíduos consumidores, que ele (capitalismo) se coloca como digno de elogio por criar problemas e não por resolvê-los.

geografia (HENRIQUES-COELHO; FERREIRA, 2015. p. 259) indo até às ciências médicas (BROEIRO, 2014, p. 147), passando inclusive pelo senso comum, mas esta forma de pensamento não nos trará, pelo menos temos isto como hipótese, uma postura crítica desejada pautada na “dimensão emancipatória gerada pela dialética da razão” (GOMES, 2012, p. 132), que reivindica para si tal dimensão e papel, e que, ao mesmo tempo, alimenta o debate continuamente sobre a referida categoria na contemporaneidade. Neste caso, entendemos que o senso comum¹² fixa-se como ponto de partida para a ação do *Pensamento Crítico*.

Ocupamo-nos, por um lado, em analisar a variabilidade sinonímica manifesta (usos, faces e desdobramentos) sob a qual a categoria *Pensamento Crítico* está, e, que por força da linguagem, repousa em termos como: senso crítico, criticidade, formação crítica, onde vários estes são usados pela literatura educacional demarcando uma possível imprecisão teórica, isto é, não deixando diretamente transparente de onde parte e qual é o ponto de vista gnosiológico.

Consideramos por consequência, que o *Pensamento Crítico* e suas variações sinonímicas ao não assumirem explicitamente no terreno das batalhas políticas suas raízes teóricas no campo educacional, por exemplo, provocam um desserviço aos sujeitos históricos que guardam de modo latente as chaves de decodificação, por assim dizer, da contraditória realidade social. A essa realidade na qual está submerso o complexo educacional deve-se interpor uma leitura de conteúdos que autorizem a apreensão crítica e radical e a alteração concreta desta realidade, pois uma vez conscientes de sua tarefa histórica, o uso esclarecido de particularidades aguerridas e fortes deste pensamento ao nível fundamental das relações sociais ocasionaria a atitude única de “concretização efetiva da emancipação [que] consiste [...] nessa direção” (GOMES, 2012, p. 138) cuja orientação permitiria uma educação voltada “para a contradição e para a resistência” (idem, ibidem).

¹² Atualmente tal expressão assumiu o significado de costume, análogo, embora com a conotação elogiosa atribuída pelos “usuários” cotidianos àquilo que é ressaltado do caráter prático das coisas. Assim, segundo Abbagnano (2000, p. 873), o senso comum é visto como questões, problemas e indagações em torno daquilo que “dizem respeito às interações entre os seres vivos e o ambiente, com o fim de realizar objetos de uso e de fruição [cujos] símbolos empregados são determinados pela cultura corrente de um grupo social. Eles formam um sistema, mas trata-se de um sistema de caráter mais prático que intelectual. Esse sistema é constituído por tradições, profissões, técnicas, interesses e instituições estabelecidas no grupo. As significações que o compõem são efeito, da linguagem cotidiana comum, com a qual os membros do grupo se comunicam”.

Assim margeando ao que foi sublinhado como *objetivo geral*, dispomo-nos a compreender a processualidade da construção, de modo abalizado, da categoria *Pensamento Crítico* historicamente localizada e por que pode transformar-se em ação por meio do trabalho docente com propósitos emancipatórios fundamentados numa disposição não estranhada do objeto afirmado.

O trabalho docente considerado essencial em todas as sociedades existe em todo grupo social com aspectos peculiares e função específica. Assim ao mesmo tempo em que é condicionado por contextos sociais concretos em sua historicidade o condiciona também implicitamente.

Ter o *Pensamento Crítico* como necessidade efetiva de correspondência libertadora faz-se imprescindível. Dadas as devidas ponderações num contexto histórico específico, Marx através de sua *Crítica crítica* revelada em *A Sagrada Família, ou, A crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes* ou entendida por nós como *Pensamento Crítico* localizado no século XIX, nos apresenta a tarefa histórica para a qual confluem os espíritos críticos discordantes da alienação como: “não [se] mora em meio ao mundo pecador, tem de estabelecer um mundo pecador dentro de sua própria morada.”(2011, p. 166). Ou seja, para o pensador alemão, a *Crítica crítica* ou o *Pensamento Crítico* por vezes se sente responsável por guarnecer as dimensões da tarefa histórica de gerar e/ou conceder o esclarecimento apropriado à humanidade para o enfrentamento político-social, ainda que às vezes, desproporcional entre os donos dos meios de produção e os trabalhadores.

Em vista disto, o professor-pesquisador¹³ (LÜDKE, 2001) como ator social referendado e examinado neste trabalho, munido do “instrumento” argumentativo, por assim dizer, poderia vislumbrar o horizonte da dimensão dialética libertadora. E por meio deste “instrumento” expressar-se, possibilitando, na condição de professor-pesquisador, a assimilação do movimento do objeto, onde este se figuraria dialeticamente àquele.

¹³ Fizemos uso desta expressão, considerando que para este fim teórico (dissertação) é plausível e, por sermos *sujeitos cognoscentes e históricos* (professor-pesquisador/crítico/trabalhador) respectivamente, e ao mesmo tempo também por sermos objeto de análise de si próprio, estabelecemos dialeticamente a ponta da arma da crítica para a direção de nosso coração. Ou seja, situamo-nos na condição primeira, para uma comunicação real e reflexão séria da sociabilidade do capital, de conduzir o processo de pensar e agir com base em nossas contradições concretas como professor de Sociologia no ensino médio da educação básica pública.

Com tal característica delineada em relação ao sujeito e ao objeto (este professor-pesquisador como parte inerente do objeto teórico investigado e também como sujeito cognoscente proprietário de capacidades da atividade investigativa) a apreensão e construção de conhecimento e de como se percebe o citado objeto, suas possibilidades e limites, com seus sentidos e práticas, fazem-se uma exigência necessária ao trabalho intelectual do professor¹⁴ de Sociologia¹⁵ realizado no ensino médio.

As posturas teóricas que foram analisadas e discutidas aqui são frutos de reflexões, análises e apreensões realizadas durante o período (agosto de 2016 a abril de 2018) de estudos como estudante de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, sob a orientação da professora doutora Clarice Zientarski, e por meio destas buscou-se, a posteriori, uma (re)apropriação da realidade educacional e seu urgente protesto por meio do *Pensamento Crítico* como “um todo indivisível de entidades e significados [...] implicitamente compreendido em unidade de juízo de constatação e de valor” (KOSIK, 1976, p. 30).

As motivações das quais partimos para enfrentar tal empreendimento teórico-político se alocam na correspondência existente entre a condição de estudante de pós-graduação em Educação e a condição de professor de Sociologia da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Ceará.

¹⁴ Partimos do pressuposto de que os professores licenciados para lecionar na educação básica (no caso estudado, o professor de Sociologia) apropriam-se teoricamente da categoria *Pensamento Crítico* ao estudarem-na, problematizando-a, por exemplo, nas disciplinas acadêmicas voltadas para práticas pedagógicas pautadas pelo pensar crítico, que visam enfocar, além da importância do citado *Pensamento* tal e qual é apresentado, as leis que regem a educação nacional, pois nelas está contida a concepção e execução do corrente pensamento. Neste caso, apontamos a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) como um marco legal fundacional e este servirá de referência legal maior para nosso propósito, embora os PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 15/10/1997 -, em sua primeira forma, na seção Sociologia, também falem e sinalizem para a formulação do *Pensamento Crítico*, ainda que tenham estes como base legal antecedente a própria LDB. A citada categoria é tomada, problematizada e elaborada, assim pressupomos, pelo trabalhador docente, em sua formação inicial, adquirida no ensino superior, a partir do estudo reflexivo do aparato político-pedagógico da LDB, mais estritamente do Capítulo II, da Educação Básica, Seção IV, em seu Artigo 35, Inciso III, que versa da: *formação ética e do desenvolvimento da autonomia intelectual e do Pensamento Crítico*. Deste modo, para a LDB e os PCNS o desenvolvimento do *Pensamento Crítico* é um dos principais objetivos presentes, já que neles se torna evidente e exigente a intenção de promover um ensino voltado para a autonomia intelectual e para a formação da cidadania.

¹⁵ Optamos por esse recorte metodológico nos voltando para a disciplina de Sociologia por ser a área do saber na qual trabalhamos na condição de professor no ensino médio, contudo, sabemos que tal exigência propalada se coloca primordialmente irremovível em todas as áreas/disciplinas do saber científico presentes no mencionado nível de ensino da educação básica brasileira.

A primeira motivação é mais recente e a segunda é mais remota. A primeira condição motivacional é de ordem teórica, isto é, visa à revisão e à aprendizagem de elementos adquiridos nos bancos da universidade capazes de proporcionar novas formas de indagações e de apreensão da realidade social. A segunda condição motivacional é de ordem política; esta ordem é uma inquietação que abatera sobre nós como partícipes engajados e situados concreta e politicamente num contexto sociopolítico, que solapa direitos, mas, não obstante, concede-nos o início de pavimentação que viabiliza uma compreensão imanente do objeto que está permeado de controvérsias.

De mais a mais, a partir de uma sondagem exploratória e problematizadora de temas, conceitos e categorias complementares ao escopo maior de nossa investigação, a saber, o *Pensamento Crítico*, presumidamente vinculado e inferido na organização teórico-epistemológica, tentamos conceber a construção de uma análise crítica, que metodologicamente se aventa como capítulos estruturados. Nesta circunstância, à medida que o trabalho dissertativo desenvolveu-se, afinou-se com mais consistência o conjunto de categorias e conceitos que fora explorado por nós sob os ângulos do pensamento marxiano.

Na esteira da aceção crítica alicerçada na tradição marxista cogitamos pontualmente, então, percorrer caminhos consolidados e que nos levem posteriormente a depreender aspectos inerentes ao objeto investigado, usando procedimentos teórico-epistemológicos capazes de permitir a compreensão da *aparente controvérsia* que o objeto em si traz.

Consoante a suspeita da *aparente controvérsia* do objeto¹⁶ é interessante notarmos que o próprio desenvolvimento histórico do conhecimento científico-epistemológico contemporâneo curva-se ao crescente e paralelo movimento do complexo cientificista, que dubiamente, se afigura como “mistificador *lugar-comum*” (MÉSZÁROS, 2004, p. 262). Dito de outra maneira é na ciência que encontramos a chave que abre o portal para a não mistificação, mas é nela, por outro lado, que se formam os arroubos da mistificação os quais desejamos obstar quando percebidos na complexidade da realidade assentada na lógica contraditória do capital.

¹⁶ Kosik (1976, p. 78) neste sentido nos conserva nesta asserção apontando para a “dimensão temporal” na qual está nosso objeto e qualquer outro, por existir no homem (gênero humano) existe no tempo e se revela “na ‘preocupação’ como futuro *fetichizado* e como temporalidade [...]: o presente para a ‘preocupação’, não é a autêntica existência, ‘o ser presente’, mas o átimo, o instante.”

Para desvelarmos esta *controvérsia* faz-se indispensável a preocupação de compreendê-la a partir da relação dialética das variadas áreas do conhecimento, coordenadas por uma análise pautada na materialidade histórica tributária da teoria marxiana. O que nos permite ir à frente, ainda que um pouco, na compreensão de nosso objeto, mesmo que transitemos sem demora por campos teórico-epistemológicos opostos ao postulado pelo ponto de vista histórico-dialético marxiano não é propriamente em virtude do atendimento a um “estilo” ou modismo e/ou fragmentação científica, como quer a corrente pós-moderna, mas sim por entendermos que as grandes narrativas não acabaram (ou seja, o materialismo histórico-dialético entende que se alcança pela via científica a *Totalidade*), e que é presumível captarmos através da dialética a relevância de se enveredar por outros campos epistemológicos, com a finalidade de obtermos posicionamentos distintos do de nossa matriz teórica, fazendo jus ao movimento ascendente e descendente próprio à perspectiva dialética na tradição marxiana.

Assim, embora não seja nosso objeto de estudo nem nossa matriz teórica, convém salientar que a corrente pós-moderna por sua vez nasceu de diversas procedências teóricas, desde a literatura até a ciência política. Essa corrente que exerce hoje forte influência na *intelligentsia* acadêmica ocidental emergiu de pensamentos que surgiram no século XX, tendo como fundamento o estruturalismo francês, nos sulcos abertos por Althusser principalmente, para se objetar às concepções marxistas derivadas do marxismo-leninismo. Configurou-se como tendência a partir do final da década de 1970, com a publicação do livro *A Condição pós-Moderna*, de Jean-François Lyotard (2013), assumindo uma morfologia variante na Literatura, na Sociologia e, principalmente, na Educação.

Assim, tomamos para fins explicativos e analíticos as características que lhe marcam, quais sejam: o anti-historicismo, isto é, que defende a remoção da materialidade histórica dos sujeitos históricos assentados em sua natureza antropológica, assim como nega qualquer visão que vislumbre a categoria *totalidade*, esta, própria marca da tradição marxiana. Adiante, a corrente pós-moderna advoga a desconstrução das grandes narrativas; sustenta a empresa da multiplicidade¹⁷ de saberes

¹⁷ O resultado preliminar ao qual chegamos por meio da análise que temos em mãos consiste em reconhecer no *Pensamento Crítico* através de sua variabilidade sinonímica uma aspiração tácita à multiplicidade de saberes e interesses preconizados pela corrente pós-moderna. Mas desenvolveremos esta querela mais a frente.

que dão legitimidade, a partir das inclinações de ambição do voraz mercado, à fragmentação da realidade e à valorização do sujeito egóico¹⁸ e do cotidiano.

Então este sujeito egóico que é também sujeito histórico (indivíduo apartado das relações sociais reais a partir da coisificação do mundo) facilmente detectado em nosso cotidiano de fragmentação e individualismo, em perspectiva, conforme Kosik (1976, p. 74), embora, tratado pelo autor em outros termos, está se movendo em um “sistema formado de aparelhos e equipamentos que ele próprio determinou e pelos quais é determinado”. De modo efetivo, há tempos, este sujeito egóico que é ao mesmo tempo histórico, tem redefinida sua consciência como consequência da mobilidade e ação históricas destes “aparelhos” e “equipamentos”, expostos por Kosik. Esta redefinição de consciência deu-se concomitantemente àquela mobilidade histórica e em decorrência da massacrante solidão e intensa privatização das relações. Neste sentido, o bem comum por meio de um *corpus* político (público), já não era mais pertencente (central) à vida cidadina nas sociedades contemporâneas porque fora absorvido de modo inclemente pelo ânimo ativo de brutalização das relações humanas.

Conforme Hinkelammert (2006, p. 354), a partir dos pressupostos academicamente reconhecidos como estruturalistas e pós-estruturalistas, no contexto da corrente pós-moderna, já não faz mais sentido seguir o curso contestador que argumenta sobre a presença negativa da lógica “regressivo-destrutiva do capital” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 157) e seu modo de produção no processo de sociabilidade na contemporaneidade. Ainda segundo Hinkelammert numa tomada problematizante, mas não furtiva, a responsabilidade para com a “convivência humana” pode conceber a supressão de riscos sociais que insistem na temporalidade concreta que afirma um presente permeado de paradoxos (relativização do conhecimento, por exemplo, amparado em paradigmas – reflexão - sobre pluralidade e heterogeneidade)¹⁹, não fazendo, portanto, mais sentido defender ideologicamente a revolução e os sujeitos históricos que atuam na historicidade dos fatos concretos resistindo e protestando contra

¹⁸ Parafraseando Wilhelm Reich (2009, p. 52), o funcionamento qualitativo das características subjetivas do sujeito egóico não se confunde necessariamente com a ideia comum de perversidade, como algo mau, mas com características da ordem, do que ficou conhecido em psicanálise como patologias narcísicas. Assim, o ato ordinário de devotar-se ao outro, não no sentido religioso, mas no antropológico, de entrega e cuidado para com o outro (alteridade), e ter dificuldade para confrontar-se e resistir às demandas que lhes são próprias coloca-se como comportamento e força de atos compulsivos.

¹⁹ Não discutiremos tais categorias aqui.

os carrascos sem capuzes da lógica capitalista. A fisionomia do inimigo está exposta, mesmo que ele (s) esteja hoje difuso desordenadamente, às vezes, ordenadamente.

Assim, a abordagem pós-moderna concentra-se nos indivíduos e em seus interesses singulares, indiferentes a todo tipo de articulação social total e a tudo que se faz a contrapeso às metas pontuais e localizadas, bem como globais em conformidade com a obra da fetichização da mercadoria.

Se trilhássemos o caminho evocado pela corrente pós-moderna para investigar qualquer objeto científico no campo educacional, por exemplo, nos aproximariamos do fácil, mas questionável acúmulo de conteúdos teóricos e programáticos. Entretanto, compreendemos que ao trilhar o caminho sinuoso que nos provoca à promoção da destreza de espírito e argúcia do “pensar certo” (antítese ao campo de simples acumulação de conteúdo) como afirma Freire (2014b, p. 29), nos sedimentariamos dessa maneira nas sendas do espírito da “curiosidade epistemológica” (idem, p. 33). Eis que tanto este “pensar certo” quanto esta “curiosidade epistemológica” fomentariam o estudo aprofundado, com base em conteúdos teóricos de suficiente envergadura no tratamento do objeto, alimentando, de modo dialético-crítico e permanente, a vital necessidade do aprender.

Para mais, Marx (2004, p. 135) como fundamento teórico-político maior, mas não único, de nosso objeto de investigação, motiva-nos a conferir e sustentar a posição de que a aprendizagem cujo motivo primaz existente de problematização está na constante mudança de postura intelectual do sujeito diante do objeto. A mudança dá-se dialeticamente por meio da razão humana que confere sentido à materialidade histórica até então encoberta por camadas incompreensíveis.

Possuir visões ideologicamente incompletas e/ou encobertas por estas camadas incompressíveis histórica e socialmente postas num primeiro momento, e superá-las, em seguida, com o auxílio imediato da dialética, nos dispõe a convocar criticamente uma postura distinta, pois a cada passo dado novos problemas para resolver seriam revelados, e esta processualidade não deixaria de cessar. Assim, estaria na “incompletude”, (na historicidade pode-se denunciar incompletudes, mas também denunciar completudes), e também na “completude”, a chave da compreensão de controvérsias próprias do processo de apreensão do objeto.

Isto é compreendido quando se tem por alicerce teórico o materialismo histórico dialético. Ocupamo-nos, então, da seguinte questão. Por que os limites encontrados no ato gnosiológico pelo desenvolvimento da concepção materialista da história são os mesmos que se colocam nos desdobramentos das lutas de classes, por exemplo, quando, assim se advoga a tese de que ao conferir sentido às coisas estamos imputando um sentido classista, logo ideológico? Sobre isto, Marx assinala (idem, *ibidem*) que a:

[...] cada nova tese que [se] descobre na razão absoluta, e que é a negação da tese [...], torna-se [...] uma síntese, que ela aceita muito ingenuamente como solução do problema em questão. É desta forma que esta razão debate-se entre contradições sempre novas até que, chegando ao final das contradições, ela se aperceba que as suas teses e sínteses nada mais são que hipóteses contraditórias. (MARX, 2004, p. 135).

Na medida em que o pensamento teórico gnosiológico não se relaciona com as finalidades reais nem com os desdobramentos concretos ligados às lutas, sobretudo no campo do complexo educacional, diminui-se o interesse pela historicidade, pois a forma de compreensão que se declara, torna-se parcial, visto que ele se aproxima da abstração afirmativa, isto é, sem fundamentação concreta, passando a não mais despender energia em formar e desenvolver a capacidade do *pensar criticamente* instalado na concretude da sociabilidade humana.

A classificação de fatos em organizações conceituais já prontas e o anteparo destas através de reducionismos científicos e da própria eliminação da reflexão séria (crítica) das contradições observadas não são parte da agenda libertadora e emancipacionista envolvida nas ações existentes no mundo dos homens que *pensam criticamente*. Sobre isto, Nosella (2012, p. 40), declara em artigo escrito para a II Conferência Brasileira de Educação, realizada em Belo Horizonte em 1982, que os modismos e/ou estilos de “aprofundamento” teórico de questões ligadas à educação fundados nos umbrais da pós-modernidade esvaziariam a reflexão comprometida com o aprofundamento teórico crítico, substituindo-a por “novas e salvadoras técnicas didáticas”.

Com efeito, é fundamental à prática da pesquisa, bem como à prática educativa crítica (o trabalho docente pressuposto por nós como questionamento de

partida) sublinharmos conscientes sobre as possíveis eventualidades que são imanentes a estas práticas. Contudo, não devemos necessariamente, atribuir dubiedades e/ou hesitações a estas eventualidades como se lhes fossem características imanentes; precisamos entendê-las como terreno fértil para o exercício do aprender revolucionário através da postura dialética, e quanto mais se constrói e se desenvolve a “curiosidade epistemológica”, como nos aponta Freire (2014a, p, 86), mais se coloca como horizonte o conhecimento acabado ou integral do objeto, por assim dizer, contrário às “salvadoras técnicas didáticas”.

A “curiosidade epistemológica” suscitada por Freire (2014a, p, 86) nos condiciona a uma imperiosa problematização da predicação ideológica instalada no interior dos meandros acadêmicos, como espaço *sui generis* de produção e reprodução de conhecimento, que ora pode justificar-se como estandarte da forma crítica, ora como estandarte da forma utilitarista e técnico-instrumental; isto ao prazer daqueles que atuam direta e indiretamente nos palcos da universidade. É sobre esta segunda forma de predicação ideológica com a qual dialogaremos no intuito de reservar reflexões que proporcionem tomadas de posição sobre o uso que faz do *Pensamento Crítico*.

Até o presente momento, foi compreendido preliminarmente que tal questão de investigação científica está alocada na historicidade concreta. Ao ocupar-nos de refletir criticamente sobre o uso ideológico do conhecimento (*Pensamento Crítico*), não obstante suas ocultas facetas e usos em curso, reivindicamos a pretensão de requisitar na materialidade das relações humanas em si a forma analítica do movimento permanente de observação e reflexão alinhada a esta forma de Pensamento.

De mais a mais, nos encontramos atentos para com as contradições da própria categoria investigada e sua íntima e intrínseca relação com o complexo educacional, que por sua vez está atado às relações antagônicas da sociedade capitalista tal e qual se lhe caracterizam.

Ademais, outro objeto acessório teórico de investigação da presente dissertação tem na escola²⁰, em dimensão estrita, subsumida ao metabolismo do capital,

²⁰ Ao longo deste trabalho utilizamos a expressão educação como conceito genérico e polissêmico para acomodar nossas reflexões. No entanto, doravante, ao problematizarmos nossa principal categoria (*Pensamento Crítico*) alinhada à educação e à lógica sociometabólica do capital pressupomos falar, ao mesmo tempo, do ponto de vista empírico, da escola pública atual. Interessa-nos neste sentido, sinalizarmos de qual escola dissertamos, e como a percebemos e como se encontra materialmente. Com o apoio teórico de Sousa Junior (2014, p. 43), pois julgamos cuidadoso seu contributo, entendemos *escola*

o esteio e lócus geradores de nossa análise, onde há a permeabilidade de intencionalidades e estas estão inseridas nos moldes capitalistas contemporâneos, projetados e organizados quase que hermeticamente, dificultando, a todo instante, movimentos obstinados, que irrompem no interior da própria escola²¹ movimentos de resistência aos ataques expropriadores de direitos sociais historicamente conquistados e, portanto, contrários aos moldes capitalistas. Isto é, embora, diante da “crise estrutural do capital” (MÉSZÁROS, 2011, p. 136) e das incertezas que se frutificam incontrolavelmente dia após dia em seu interior e fora dele como consequência, vê-se a *possibilidade* de emancipação humana em conformidade ao conhecimento pautado no materialismo histórico dialético comprometido com tal causa e que viceja intra-escola.

Contornar as vicissitudes do próprio sistema capitalista se coloca notadamente imperativo para as sendas da emancipação. Neste prisma, compreendemos a necessidade da apropriação de algumas categorias sem quais não poderíamos avançar em nossas análises. Neste sentido, a análise dissertativa que segue traz à baila posturas teóricas preliminares²² dadas a partir do confronto inescapável com elementos concretos capturados na historicidade humana.

Em decorrência da apresentação neste capítulo do objeto e da tentativa de sua demarcação (recorte), bem como do objetivo geral para a estruturação normativa

como um estabelecimento de ensino que está vinculado a “um determinado sistema de educação nacional, os chamados sistemas nacionais de educação formal, criados a partir das iniciativas dos Estados nacionais e regulados por eles. Nesses sistemas nacionais de educação destaca-se, ao lado de iniciativas privadas, um setor público como espinha dorsal dos mesmos, financiado e administrado pelo Estado. Esses sistemas nacionais de educação foram criados a partir da inspiração nos ideais liberal-democráticos da sociedade burguesa como sistemas laicos, públicos, gratuitos e universais”.

²¹ No ano de 2016 tivemos no Brasil uma radical e significativa movimentação política por parte de estudantes secundaristas principalmente, que questionavam os rumos do país pós-golpe parlamentar, operado pela base do atual governo do MDB, antigo, mas nem tão antigo assim, PMDB. Ver: ROSSI (2016). Jornal El País.

²² São dados preliminares apreendidos através da análise sistemática da organização e disposição do objeto científico em tela, que tem sua história entrecortada pelos reveses do tempo histórico e das metamorfoses características dos homens que o fazem inseridos no complexo educacional da lógica sociometabólica do capital. O presente trabalho nos mostrou até agora que a categoria *Pensamento Crítico* e os elementos que a intermedeiam e orbitam ao seu redor assumiram um lugar-comum na condição de mercadoria, no sistema capitalista, fazendo desta uma ferramenta de poder inofensivo quando colocado simplesmente como “a escuta empática para saber colocar-se no lugar do outro” (DOMINGUEZ, 2015. p. 7). No entanto, ao tomarmos como referência a tradição marxista para pensar a sociedade capitalista e seus complexos *críticamente* não significa, em consonância com Dominguez, ter empatia apenas pelo outro e/ou colocar-se no lugar dele. Mas sim ter, como afirma Marx especificamente no capítulo VII (alguns textos são de sua autoria e outros de Engels), chamado *A correspondência da Crítica crítica*, em sua obra *A Sagrada Família* escrita em parceria com Engels, o radical traço ideológico-político onde “para que haja uma antítese histórico-universal, não basta que eu declare o mundo como *minha* antítese, mas é preciso [...] que o mundo me declare como sua antítese essencial, que me trate e reconheça como tal.” (2011, p. 165).

dos capítulos vindouros, sucedemos, por conseguinte, à exposição dos *objetivos específicos*, onde cada um deles respectivamente corresponde a um capítulo da presente dissertação. Finalmente, temos no capítulo II uma explanação introdutória, que visa compreender os fundamentos político-econômicos da sociabilidade capitalista e seus reflexos na educação, bem como o conceito de totalidade, evidenciando a relação destes fundamentos com o objeto central, capturados ao longo da investigação, com base na análise materialista histórico dialética. Consecutivamente a este, temos nos capítulos III, IV e V, com as seguintes questões abaixo, respectivamente, o dever de:

a) Compreender os caminhos do fazer científico e a relação com a ideologia dominante;

b) identificar na formação do Estado moderno em sua fase atual (contrarreforma) as razões de controle e administração da educação na sociabilidade do capital e suas reverberações no trabalho docente;

c) compreender se a categoria *Pensamento Crítico* constituída e referendada pela bibliografia pesquisada apresenta uma organicidade crítica que evoque a suspensão do julgamento do mundo dos homens postulado pelo *senso-comum* e se tal suspensão promove a emancipação humana através do trabalho docente em si realizado pelo professor de Sociologia no chão da escola.

Diante do exposto e sem a inocente e errônea predisposição de darmos cabo a um tema tão importante, mas com a perspectiva de um contributo adicional finalizamos esta introdução admitindo última consideração: a reflexão que se trava encetada neste estudo é assaz complexa, assim a entendemos. Toda investigação de natureza científica implica limites, que são (podem) progressivamente superados a partir da elaboração intelectual e coletiva. Perfaz-se assim, como um campo possível de estudos que, a despeito de revelar uma dada produção aqui explorada, tem sido pouco revolvida sob a perspectiva aqui anunciada. O entendimento histórico da processualidade do trabalho docente em Sociologia e sua interface, qual seja, o *Pensamento Crítico*, como parte diminuta do complexo educacional (será exposto mais adiante tal conceituação) busca ter um aprofundamento e percepção de novas formulações; eis que é imperioso avançar na compreensão teórica desta questão, uma vez, pressuposta como mais uma invenção do homem que transformou-a em mercadoria. Assim, projetamos esboçar respostas efetivas, mas preliminares para os desafios que se colocam aos trabalhadores(as) docentes no mundo contemporâneo,

particularmente para aqueles(as) que têm compromisso para com a transformação social e compreendem sua tarefa histórica na proposição de outra ordem social que visa cumprir às demandas da maioria, isto é, as demandas da classe trabalhadora.

2 APONTAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA: CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL, EDUCAÇÃO E O CONCEITO DE TOTALIDADE PARA A TRADIÇÃO MARXISTA

Para empreendermos uma compreensão proficiente sobre a variabilidade sinonímica e ideológica e seus usos, detectada na categoria *Pensamento Crítico* ao longo desta investigação, antes de qualquer posicionamento, há de se ter como referência a sinalização do momento histórico peculiar no qual vivemos, pois partimos da pressuposição, parafraseando Mészáros (2008, p. 26), de que os complexos educacionais, no liame dos processos sociais mais amplamente divisados pela reprodução do capital estão intimamente relacionados. Nessa direção, igualmente, aponta Gomes (2012, p. 138), que o sujeito crítico cognoscente deve alargar a postura e/ou o olhar crítico por meio da “autorreflexão do condicionamento social”, apreendendo a lógica sociometabólica do capital, possibilitando, assim, a obtenção de conhecimentos mais consistentes e de densidade teórica acerca da realidade social e da própria educação vigentes.

Assim, nos esforçaremos para demonstrar o desempenho atual da lógica sociometabólica do capital e suas reverberações na educação, haja vista, seu colapso sob o peso de fracassos (Mészáros, 2004) – crises -, mas também de seu próprio “sucesso”, que só se reconhece como tal porque, contraditória e curiosamente solapa direitos sociais e instituições, que o protegem e o criam.

Para isso, ao iniciarmos o exercício crítico- reflexivo em perspectiva, arquitetamos uma breve análise no presente capítulo, do funcionamento do sistema sociometabólico do capital com a intenção de apreender as determinações histórico-sociais e políticas, bem como, depor contextualmente à situação do complexo educacional no enredo conjuntural das metamorfoses do capitalismo contemporâneo.

2.1 Considerações iniciais possíveis

Florestan Fernandes em 1979 numa palestra, de enunciado temático provocativo, proferida na 31ª reunião anual da SBPC cujo tema era: *O intelectual e a repressão*, explicitou com densidade, mas também questionando a função do intelectual, (pensamos aqui, de modo bastante modesto, na condição de militante das querelas da

escola pública brasileira voltada para a classe trabalhadora, eis o nosso caso) cujo principal problema com o qual este intelectual militante se defrontaria na sociedade brasileira seria compreender a relevância do combate ou da denúncia?

Pensemos na atual conjuntura brasileira? Nos anos de 2017 e 2018? O primeiro ano permeado de situações avassaladoras que destronaram, em alguma proporção, conquistas sociais registradas na história e biografia da classe trabalhadora, já o segundo ano, que acabara de nascer, faz-nos manter diuturnamente atentos, cuidadosos e meticulosos no que diz respeito às manobras do complexo do capital em direção assoladora à classe trabalhadora.

A revolução democrática para o sociólogo paulista está embasada numa postura do militante engajado, uma vez este sujeito histórico estando desvencilhado do orgulho profissional e do manto protetor das instituições especializadas. Consequentemente cabe a tal sujeito histórico duas funções, a saber, a denúncia e o combate, pois ambas se dão também, e, inapelavelmente, no campo da linguagem e, por extensão, no campo da consciência, que deve ser elevada à práxis.

Sobre este conceito cumpri-nos salientar que se trata de observar no homem (sujeito histórico) o ser que forja a realidade humano-social e a compreende enquanto tal, como realidade em sua totalidade, isto é, práxis é ação, é atividade, que se forja historicamente; é a unidade dialética concreta do homem e do mundo, do corpóreo e do incorpóreo, do sujeito e do objeto, por assim dizer. Enfim, práxis para Gajo Petrovic (in: BOTTOMORE, 2012, p. 460) é:

[...] em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como a “filosofia” (ou melhor, o “pensamento”) da “práxis”. A palavra é de origem grega e, de acordo com Lobkowitz, “refere-se a quase todos os tipos de atividade que o homem livre tem possibilidade de realizar; em particular, a todos os tipos de empreendimentos e de atividades políticas”.

Não faremos aqui nenhuma análise do ponto de vista filosófico detida sob a perspectiva marxiana do conceito de linguagem. Para tanto, seguiremos com nosso empreendimento de investigação em educação amparado, neste tópico, por Bakhtin

(1981), acerca da linguagem para a compreensão dos elementos forjados e assentados na materialidade histórica, por assimilarmos que:

[...] na linguística [linguagem] propriamente dita, após a era positivista, marcada pela recusa de qualquer teorização dos problemas científicos, a que se adiciona uma hostilidade, por parte dos positivistas retardatários, em relação aos problemas de visão do mundo, assiste-se a uma nítida tomada de consciência dos fundamentos filosóficos dessa ciência e de suas relações com os outros domínios do conhecimento. E isso serviu para denunciar a crise que a linguística atravessava, na sua incapacidade de resolver seus problemas de modo satisfatório e indicar o lugar dos problemas da filosofia da linguagem dentro do conjunto da visão marxista do mundo: este é o objetivo de nossa primeira parte. É por isso que ela não contém demonstrações e não propõe conclusões definitivas. Seu interesse está mais voltado para a relação entre os problemas do que para a relação entre os fatos estudados. (BAKTHIN, 1981, p. 17).

Então, neste aspecto, com o auxílio de Kosik (1976, p. 219), a linguagem histórica e socialmente utilizada e localizada na práxis científica não deve ser fetichizada em si, pois seria um equívoco entendê-la como “mera teoria” (idem, *ibidem*), isto é, dela não se pode prescindir como aspecto de formação ajustada numa abstração plena descolada das relações sociais materialmente efetivas. Cabe à práxis, como um dos conceitos centrais da moderna filosofia materialista, segundo o pensador tcheco, à luz do conceito de *totalidade*, não somente a representação da coisa em si vista fenomenicamente, mas também a constituição gnosiológica dialética da realidade. Desta monta, para a consciência dialética dos sujeitos históricos ativos projeta-se a determinação ontológica das condições histórico-concretas. Portanto, tanto a objetivação do homem para com o domínio da natureza quanto à realização da liberdade humana estão práxis.

Assim, entendemos que o pensamento ancorado no senso-comum e a linguagem daí decorrente são formas comuns do agir humano de todos os dias, mas não são promotoras da omnilateralidade e, sim da unilateralidade. Esta funciona como uma forma de desvalorização da práxis compreendida no momento laborativo.

Mas afinal, o que se quer com este excerto de Florestan Fernandes aqui? Apenas apresentar uma ideia incipiente refestelada no plano histórico-concreto do fazer científico onde a linguagem utilizada para fins científicos, pretende afiançar as funções de denúncia e combate, em sentido elementar. Isto é, todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, leia-se: o fazer científico crítico.

Estas funções se constituem em processos fundamentais da experiência humana e da organização social moderna consoante à linguagem, se colocando como instrumento científico-conceitual necessário, mas não inflexível. Em outras palavras, a linguagem ancorada em dimensões históricas postas pela tradição marxista, como sinaliza Bakhtin (1981, p. 11) não é mera ferramenta comunicacional, é uma arma em processo contínuo de construção e de metamorfose política, a serviço, dentre outras esferas, da superação do fetichismo “circulante” da mercadoria, na condição de objeto externo, mas também interno ao sujeito histórico produtor de mercadoria, que fomenta a cristalização do tempo de trabalho despendido pelo gênero humano em coisas.

Com efeito, a linguagem utilizada de agora em diante não deve ser vista como um jargão organizado na sacralidade professoral da ciência, como se observou na tradição escolástica, que não perdia o rumo e/ou saía da linha axial de sentenças perfeitas, conectadas com sinais metafísicos nem intenciona ser uma tentativa clarificante absoluta ao modo idealista alemão.

A linguagem como categoria marxiana pautada nos limites da “vida real” (MARX; ENGELS, 1999, p. 36) deve ser vista como produto de um tempo histórico criado pelo homem localizado histórica, social e economicamente. Portanto, refere-se a uma forma recursiva intelectual possível de explicação histórica e de leitura crítica de qualquer objeto “imaneente à própria história” (CASTANHO, 2010, p. 17). Como a história, a linguagem é dinâmica e, encontra-se fundamentalmente, aportada em desdobramentos que se situam fora de si mesma, ou seja, na própria história concreta do mundo dos homens. Mais uma vez recorrendo aos pensadores alemães Marx e Engels (1999, p. 36), sobre o uso da linguagem da “vida real”, esta se aventa como produto das ideias correspondentes à materialidade humana processual do cotidiano “prático-utilitário” (KOSIK, 1976, p. 70) real apresentado com suas representações e caracteristicamente, de forma direta entrelaçada à atividade material com intercambio dos homens.

Assim, as palavras apresentadas aqui em linguagem científica, constituídas através de investigação numa apreensão *grosso modo* de conceitos e categorias acessórios ao *Pensamento Crítico* não são definitivas e nem pretendem colocar-se como mais adequadas ou melhores em face de outras, mas arroladas e limitadas por um padrão pressuposto à materialidade epistemológica científica. Contudo, isto se dá num

interminável movimento dialético que apreende as mediações entre os contrários em sua unidade positiva e negativa.

Apoiando-nos em Nosella (2007, p. 137), a tradição marxiana reconhecida como *teoria do conhecimento* crítica, digna de plausibilidade, se sobressai e se renova continuamente como método de investigação da concretude e historicidade humana e de suas contradições. Em razão disso, tende a amplificar seus objetos de pesquisa, penetrando em conceitos e atualizando a linguagem, sem agravo à ortodoxia, por assim dizer, metodológica, que se revela impreterível.

Ajustados a respeito da *linguagem* utilizada, ainda que reconhecidamente limitada, neste trabalho, não entendemo-la por uma mera particularidade e proibidade semântica, como fora dito acima. A linguagem por ser uma expressão histórica, nasce da processualidade habitual das sociedades, a partir da necessária comunicação, exibindo-se com intencionalidades e propensões práticas, políticas e/ou ideológicas.

Destarte, a linguagem como acontecimento consequente de um tempo histórico, se coloca pronta e ao mesmo tempo a favor da consciência humana, pois só existe nela, bem como se põe no domínio do pensamento filosófico, por exemplo, e de qualquer outra espécie de pensamento e discurso.

A esse respeito Castanho (2010, p. 7) que traz Marx para o diálogo, afirma que a relação entre a formação da consciência e a organização prática que torna-se uma força viva e eficaz está pautada no modo de produção da vida material que, por seu turno, condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Em vista disto, não é a consciência dos homens que determina o seu ser histórico (ser social), mas o seu ser histórico-social que, inversamente, determina sua consciência. Neste caso, por fazermos aqui um trabalho dissertativo de natureza teórica recorrendo inevitavelmente à linguagem ancoramo-nos na materialidade dos processos de sociabilidade humana represados historicamente, e compreendemos ter seguido um caminho cuja questão problematizada nos dá uma possibilidade verossímil de análise. Expresso de outra maneira, estamos enveredados aqui por uma linguagem reconhecidamente histórica nos limites da ciência.

Assim, a linguagem como forma histórica de comunicação interessada pelo ato da fala, definida e correlata a partir da consciência como elemento antropológico determinado pelas relações reais de sociabilidade e de trabalho “espiritual”, na sua

condição ontológica, delineadas por Marx e Engels, se manifesta, ou pelo menos deveria manifestar-se ideologicamente, em razão da realidade firmada nas contradições históricas e sociais.

Desta maneira, como sugerem os pensadores alemães, a respeito da arma da crítica, cuja substituição pela crítica das armas, que não se faz suficiente, se compõe como ato preliminar. Isto é, a crítica das armas não pode de forma imediata, sem as devidas apreensões causais, substituir a arma da crítica, visto que a pujança disposta na materialidade não pode ser derrubada senão pela própria força material existente. Porém, tão logo, tal força penetre radicalmente no corpus social, cuja teoria, com suas linguagens, códigos, ideologias e correspondentes passa a ser estrutura pujante marcadamente material.

2. 2 A crise estrutural do capital e a educação

A ciência histórica com base no materialismo ao tomar como ponto de partida a força revolucionária da tradição marxiana, só pode proceder experimentalmente coadunada à dialética. Portanto, nos concentraremos em tomar emprestado, a título de esclarecimento, o uso conceitual para este trabalho, de que faz a dialética, a partir da escala da tradição marxiana, do movimento epistemológico autotransformador da natureza humana e não de um movimento do espírito apenas, como desejava o filósofo alemão Friedrich Hegel. Ademais, entendemos dialética, mais habitualmente, como um método científico que visa à investigação da totalidade da realidade e do movimento da história.

Vemos através de manipulações, usos e caminhos múltiplos enredados por instituições e agentes que compõem o complexo educacional capitalista, sob formas não só circunscritas a apetites próprios, mas à “mercantilização do mundo” (KORTEN, 1996, p. 174), que transcende por si tal complexo, e de propagação de perspectivas da sociedade de mercadorias a defesa exasperada da ordem sociometabólica existente.

Isto posto, segundo o filósofo magiar István Mészáros (2011, p. 54 - 55), a “crise estrutural do sistema do capital” influencia a totalidade de um dado complexo social (a educação é entendida para nossos propósitos como tal), em todas as relações com as partes constituintes, como também a outros complexos aos quais possa estar vinculada. E mais que isso: a ação contraditória do capital coloca em questão a própria

realidade existencial do complexo globalizado, envolvendo, por isso, a urgente e necessária pretensão de impetrar uma transcendência material (superação) e substituição por um complexo alternativo. Haja vista, a crise estrutural estar relacionada aos limites imediatos e últimos de uma estrutura global combalida.

Mészáros define a diferença qualitativa entre os limites relativos e os limites absolutos que compõem a estrutura global do sistema do capital, de modo que estes limites moveriam esforços que exigiriam o desenvolvimento da “autoconsciência positiva da humanidade” (2011, p. 122). De acordo com essa definição, têm-se desnudados os limites relativos do sistema sociometabólico do capital, contudo, poderiam ser superados quando expandidos progressivamente no curso de eficiência produtiva, cuja viabilização de uma estrutura de ação socioeconômica substantivamente igualitária, visaria minimizar os efeitos danosos que surgem efetivamente, mas que são contidos pela estrutura causal fundamental do capital. São esses “limites relativos” que caracterizam as crises periódicas pelas quais o capitalismo passou algumas vezes na história da humanidade desde o século XIX.

Os momentos de ativação dos “limites relativos” que, embora pareçam “grandes tempestades”, são passíveis de soluções, a partir de seus próprios arautos, mesmo que temporárias e protelatórias, dentro do marco referencial do sistema. A Grande Crise Econômica instituída oficialmente em 1929 e encerrada em 1933, ocorrida no Ocidente, por exemplo, seria, para Mészáros, o exemplo mais representativo deste tipo de crise; depois dela sobrevém um novo ciclo de acumulação capitalista. Por mais larga e ampla que tenha sido tal crise para o sociometabolismo do capital, ela estava longe, ainda de ser uma crise estrutural, tal e qual conhecemos no alvorecer do século XX. No entanto, esta crise deixa um número de opções abertas à disposição para a sobrevivência e reformulação incansável e continuada do capital, bem como para sua recuperação e reconstituição, sendo mais forte do que nunca numa base economicamente mais agressiva e mais ampla.

Na ocasião assinalada acima, na qual manipulações, usos e caminhos são percorridos não só por instituições diretamente ligadas ao complexo educacional, com propensões elitistas e excludentes, mas por instituições ligadas indiretamente, e não menos importantes, à lógica de mercantilização do mundo, inferimos igualmente, e de modo crítico, acerca do aumento de poder destas instituições, das quais, com seus interesses contrários aos da classe trabalhadora, obscurecem as agendas que tendem a

propor uma alternativa à lógica metabólica do capital. Essa abordagem de manutenção da ordem existente claramente defendida pelo complexo sociometabólico do capital sobre a posição estratégica da educação no plano global, que lhe possibilita o rearranjo da economia capitalista, a faz planar como inesgotável, contudo, tal lógica inevitavelmente, torna-se suscetível de uma crítica radical que não se desmanche no ar.

Para Mészáros, devemos compreender esta orientação levada a cabo pelo complexo sociometabólico do capital em relação à educação e suas capilaridades avultadas, considerando a estrutura ideológica inerente aos propósitos dos paradigmas de reprodução dos sistemas teóricos representativos do capital, com seus “poderosos determinantes socioeconômicos e políticos [...] em curso” (2004, p. 289). Sem este posicionamento mediatizado das partes pelo conceito de totalidade epistemologicamente situado, por exemplo, torna-se mais fácil incorrer numa inexatidão teórica acerca das possibilidades e limites.

Mészáros, deste modo (2004, p. 301), nos apresenta a tese, já assentada nas discussões teóricas precedentes na tradição da *intelligentsia* ocidental, de que não há em parte alguma neutralidade ideológica ou científica. A autoproclamada *Wertfreiheit* ou neutralidade axiológica na “ciência social rigorosa” não existe. Assim, segue-se no postulado científico marxiano de que

[...] afirmações e procedimentos deste tipo são, é claro, extremamente problemáticos, porque *presumem*, de modo circular, que seu entusiasmo pelas virtudes da “neutralidade metodológica” produziria inevitavelmente soluções “axiologicamente neutras” em relação a assuntos altamente controversos. (MÉSZÁROS, 2004, p. 301).

Neste sentido, tais críticas ao complexo sociometabólico do capital que viriam maciçamente de pensadoras(es) de tradição marxista cujo peso de suas diatribes, mas não ultrajantes críticas, permite-nos uma apreensão coerente do processo de sociabilidade humana. Portanto, na tentativa de nos posicionar nas lides analíticas regular e satisfatoriamente em relação às demandas próprias da tradição marxista, é procedente ter em conta o funcionamento da estrutura metodológica, que analisa, por exemplo, o complexo da educação, na qual se colocam possibilidades de apreensão dialética e de “resolução” de problemas do complexo social capitalista, que dilacera como lhe é característico, a processualidade das relações humanas.

A realidade reificada da sociedade capitalista, disciplinada pela marcha da superfluidade e inconciliável com os interesses dos sujeitos históricos livremente associados e na qual as confrontações decorrentes dos embates entre trabalhadores e operadores do capital, é na melhor das conjecturas, mas ilusoriamente permissiva, apesar de todos os posicionamentos sobre os corpos sociais colocados nas narrativas do livre mercado, um ponto de dobra no qual devemos nos debruçar e por em xeque para engendrar materialmente uma alternância sócio-histórica. No reverso a estas narrativas de livre mercado, concatenada funcionalmente com a lógica sociometabólica do capital, como já se demonstrou anteriormente aqui, decorre da tradição marxiana nossa base crítico-epistemológica na verificação das questões em jogo.

Nenhuma sociedade verificada nos registros históricos percebeu uma permanência transhistórica de um sistema educacional. Ivor Morrish (1975, p. 14) aponta como sociólogo da educação, que quando se defende, por acaso, uma permanência transhistórica de um sistema educacional, comete-se uma anormalidade sociológica, pois este fenômeno antropológico chamado educação, por sua impermanência, não se enquadra em leis, estruturas, tipos e classificações sociológicas de caráter absoluto, porque são gerais num sentido parcial. Assim, todas as análises em ciências sociais são relativas a um momento histórico demarcado cronologicamente.

Se a educação é muito mais um produto da consciência simplesmente, como vociferam e querem os advogados claudicantes do liberalismo pós-moderno, do que um resultado histórico-concreto das relações sociais de formação do homem, e que ao lado do Direito, por exemplo, conforma-se como fundamento da superestrutura do complexo metabólico do capital (Mészáros, 2008, p. 26), devemos tomá-la como domínio determinado das condições econômicas de existência, e não como uma ação a priori que se subjugue tão somente ao plano das ideias de forma romântica e com ares de unicamente salvadora da pátria.

Tomando como base a educação enquanto característica essencialmente humana, cuja função social maior fixada consiste em transferir o conhecimento repesado e produzido pelas civilizações passadas a gerações vindouras, é conjuntamente, também, uma prática transpassada de interesses imanentes às culturas dominantes, eis que forjam propriedades materiais e imateriais, e que atravessam a sociedade num determinado período da história, integrando a expansão e melhoramento das sociedades humanas como pode ser capturado pelos estudos historiográficos.

Dermeval Saviani (2003) seguindo na esteira da tradição marxiana sobre a necessidade da produção e reprodução contínua da própria existência da humanidade, em contraposição à asserção de que os outros animais se adaptam à realidade natural, tendo na sua própria existência a garantia de sua sobrevivência, aponta-nos que o ato educacional como uma das características concernentes à humanidade faz-se a partir da necessidade de “extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência [e] ao fazer isso, ele [o homem] inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura)” (2003, 11), isto é, o mundo da educação.

Como desdobramento disso, trata-se, portanto, da produção de uma estrutura ideativa, com conceitos e preconceitos, valores, signos, ações e habilidades. Assim, o mesmo autor acima citado (2003, p. 12), pondera:

[...] processo de produção da existência humana implica, principalmente, a garantia da sua sobrevivência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material”. [...] Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação se situa nessa categoria do trabalho não-material. (SAVIANI, 2003, p. 12).

Instalada nesta nota teórica, a educação assenta-se ao longo do tempo, como uma prática gnosiológica das contradições concretas e não-concretas presentes nas diferentes sociedades disposta na processualidade da construção histórica das características engendradas pelo gênero humano. Ou seja, sobre ela incidem marcas da ideologia dominante, mediante contradições históricas, e estas são vistas em todos os lugares, quando vigilantes que partem das noções do pensar crítico, pois o cultivo e florescimento dão-se, contudo, do surgimento de novas ideias, e também da reprodução de ideais arados e assentados no terreno do conservadorismo.

A educação neste fluxo teórico exerce um papel essencial nos acontecimentos históricos produzidos pelo homem que transformam a sociedade. Ela

seria, com efeito, influenciada pelas mudanças que ocorrem nas relações sociais concretas interpostas pelas forças de produção, uma vez que, na perspectiva do materialismo histórico, tais relações e forças sociais são fabricadas pela sociedade, tendo como consequência, a modificação das práticas societárias. Assim, o complexo educacional é reflexo das relações materiais e sociais; condição na qual, portanto, os sujeitos históricos elaboram diretamente mediante a prática uma nova consciência e um modo de pensar distinto.

Sousa Júnior (2010, p. 29) assinala que os elementos históricos têm particularidades localizadas no tempo e no espaço, ou seja, todos os elementos constitutivos pelo gênero humano são históricos, visto que a impermanência das engrenagens que constituem a luta de classes e seu complexo educacional “é antes, forjada pelas condições históricas concretas da sociedade capitalista e, tal como se tem considerado aqui, toda a vida social cotidiana, a constituição, desenvolvimento e transformação das diversas formações sociais”. Em consonância com esta querela, anuncia-se, como em qualquer sociedade constituída nos limites do capitalismo, uma (re)produção dos sujeitos históricos, cujos apetites próprios não sonegam as virtualidades do sistema de produção sociometabólico vigente.

Entendemos que a argumentação teórica empreendida pela tradição marxista acerca do conceito *sujeito histórico* envolve um conjunto de questões sedimentadas e que conformam a passagem do sujeito (classe) *em si* para o sujeito (classe) *para si*, para que não se tenha desavisadamente à pretensão de esgotá-la em uma intervenção superficial como esta, haja vista, centralmente, não ser o objeto de nossa investigação. No entanto, cabe sumária e rapidamente a intenção desta localização teórica no texto corrente, para avançarmos sem dubiedades acerca do uso que se faz aqui de tal categoria; precisamos desempenhar, assim, um esforço analítico de unidade dialética entre teoria social e ação política transformadora.

Em outras palavras, trata-se de discutirmos nosso objeto de investigação no tempo e espaço a partir destes sujeitos históricos dados e de seu papel revolucionário na história, assim como de, no mesmo movimento, circunscrevê-los na lógica permeada de contradições das sociedades capitalistas, entendendo-os, não obstante, possuir potencial de transformação direta do modelo vigente para outro modelo societal totalmente distinto. Para arrematarmos este trecho do trabalho que versa sobre a categoria *sujeito histórico* temos em Marx (2011, p. 25) a base disto:

[...] os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. (MARX, 2011, p. 25).

Entendemos por “ordem sociometabólica do capital” a condição hodierna do sistema histórico de produção material (mercadorias) das relações sociais; e tal expressão é marcante e inconfundível no léxico de István Mészáros, porque nos permite compreender como uma estrutura de “espírito antropológico” (MARX, 2010, p. 121), pretensamente totalizante de organização e controle social, embora esta ordem não tenha “limites para sua expansão” (MÉSZÁROS, 2011, p. 11), fazendo, nesses termos, da totalidade posta uma totalidade do vir a ser. Dito de outra forma, a totalidade seria um conceito em constante movimento de expansão e contração, se comparado ao coração, faria o movimento diastólico e sistólico. Esta ordem sociometabólica complexa apresenta elementos históricos constitutivos internos – capital, trabalho e Estado, por exemplo – que estão submetidos, antes mesmo do contexto histórico precisamente capitalista, a diversos sistemas de controle do metabolismo social ao longo do processo civilizatório distintos do capitalista.

Na condição de marxiano, Mészáros obstina-se em apreender uma reflexão vigorosa, que aponta o capital, como só existente enquanto sistema de valor, e que produz mais valor em escala sempre ascendente. Para tanto, o sistema do capital tem de subordinar a força de trabalho do trabalhador explorado como condição de cumprimento de seus objetivos acumulativos e, de se sobrepor a toda vontade subjetiva dos indivíduos, transformando o processo original de produção em autorreprodução de capital com suas mazelas e contradições.

Ao forjar uma ruptura social, embora, de modo bastante tímido e incipiente, com a estrutura coesa e coercitiva teológica, conferida durante a Idade Média, homens e mulheres, por “determinação divina” e por restrição interna definida pelos sistemas de controle societal que lhes precederam, inauguraram mudanças do sistema sociometabólico das sociedades, culminando, por meio da força da razão ideativa e do trabalho, paulatinamente, o assentamento e a definição do sistema capitalista.

2.3 Do exame e da apropriação do conceito de *totalidade*

Ao retomarmos o conceito *totalidade* fornecido e discutido acima à luz de Kosik (1976), temos em Konder (1981), em classe de paridade, o assentimento da interpretação crítica marxiana, que outorga recurso teórico-epistemológico plausível de leitura das relações sociais. Perseguindo um esquema filosófico sobre o conceito de totalidade, não descartamos a força que este tem, demarcando-se como “autentico [...] do tempo humano” (KOSIK, 1976, p. 78), em coexistência com a história e reveses do capitalismo. Desta feita, o designamos num horizonte de mediações, como a ideia-expressão de produto último das partes intermediadas, na condição de entidades significantes, carregadas de juízo de valor por parte do objeto.

Como consequência deste rudimento conceitual de análise, nos esforçaremos para demarcar nosso objeto de investigação como apenas parte e/ou entidade valorativa fracionada de um corpo social maior, num primeiro momento, intuitivamente inextensivo. Desta maneira, com o auxílio da tradição marxiana, base teórica na qual nos amparamos, o conhecimento apreendido ao longo do ato desta pesquisa, em virtude do desnudamento do objeto, se projetou, para nós, como efeito consequente de uma decifração que almeja a totalidade; e a pesquisa científica como atividade humana, em geral, fez deste processo de totalização apreendida uma pressuposição de alcance para uma etapa definida e acabada, por assim dizer.

Com efeito, partimos do pressuposto de que a categoria totalidade só pode ser problematizada, bem como ser produzida por uma incumbência crítica sintética subjetiva da faculdade gnosiológica da ideação, a partir de recursos da razão (Kosik, 1976), e do desnudamento da natureza, que está na base deste movimento, dando unidade substantiva à experiência do seu realizador, o sujeito histórico (cognoscente) que investiga e conhece o mundo em suas variações. A categoria *totalidade* emerge do desenvolvimento teórico-epistemológico de Marx, como extensão de uma injunção do objeto investigado, ou seja, como atributo resultante de uma síntese que intenciona à lata objetivação histórica.

Marx e Engels na *Ideologia Alemã* (1999, p. 42) dobram o conceito hegeliano de “história mundial” em expressão materialista. Na esteira desta acepção, Netto (2011) sendo parafraseado por nós, ao citar Hegel como fundamento teórico-epistemológico para Marx e Engels, indica o conceito de “história mundial”, isto é, a

história dos sujeitos históricos no mundo dos homens enquanto totalidade nos põe diante de uma expressa reflexão crítica, de que esta “história”, para Hegel, é um desenvolvimento compulsório do movimento de uso da razão e da autoconsciência como manifestação e efetivação do espírito universal. Mas em Marx e Engels, isto se coloca como expressão teórico-epistemológica de forma distinta, cujo cerne teórico é subvertido pelo empiricamente demonstrável, através de ato cuja comprovação é fornecida por cada sujeito histórico no seu cotidiano, ao comer, ao beber e ao vestir-se.

Consoante à tradição marxiana, que subverte a tese hegeliana, Netto (2011) fornece-nos uma contribuição teórica que se constitui, enquanto tal, numa síntese objetiva realizada através de leitura crítica da divisão do trabalho. Neste caso, não se trata de uma síntese realizada pelo espírito (transcendental) ou mesmo pelo sujeito cognoscente isolado no ato do *conhecer histórico*, mas de uma síntese que se dá ao divisar a própria coisa em si, na contingência e estabelecimento de diferentes relações sociais, que se integram, dentre outras formas, economicamente. Cria-se, assim, um sentido mundial, no aspecto histórico e no aspecto temporal. Portanto, o conceito “história mundial” ou *totalidade* descende de exigências analíticas que aludem à globalidade, por assim dizer, como forma última de apreensão da lógica sociometabólica do capital, em seu estado de desenvolvimento que, uma vez compreendido como "o valor que se autovaloriza" (MARX, 2016, p. 184), encerra-se numa integralidade social em desenvolvimento constante, determinada pelas partes mediadas dialeticamente.

Por este ângulo, ou seja, partindo da tradição marxiana e, novamente do postulado defendido pelo autor tcheco Karel Kosik (1976, p. 42 - 43), escritor do clássico *Dialética do Concreto*, o qual defende que qualquer objeto que o homem possa capturar intelectivamente ou criar gnosiologicamente é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o sujeito histórico se põe, inevitavelmente, diante de impasses e/ou questões interligados. Por isso, para encaminhar uma possível ação que venha a dirimir tais impasses e/ou questões, o sujeito histórico cognoscente²³ precisaria ser detentor de uma dada destreza analítica que permita uma visão de conjunto, isto é, de totalidade. É

²³ Referimo-nos neste tópico ao sujeito histórico cognoscente como aquele que tem ciência de sua dupla condição nos labirintos da lógica sociometabólica do capital. Isto é, este sujeito cognoscente é objeto e sujeito de reflexão de si mesmo, mas uma vez tendo clareza disso. Com efeito, deve-se manter distante, porém não isento de uma postura científico-política historicamente localizada.

assim, portanto, que o sujeito histórico deve avaliar a dimensão de cada elemento que compõe a abstração do todo e vice-versa.

Sublinhamos acima nosso objeto de investigação como parte de um todo intuitivamente inextensivo, porém, possível e passível de calculabilidade, assentado “em relações organizadas que resultam da interação dinâmica, [fazendo] com que o comportamento da parte seja *diverso*, se examinada isoladamente ou no interior de um todo” (KOSIK, 1976, p.46).

Essa relação dialética da análise do objeto na tradição marxista é patente porque permite-nos através de características ontológicas e gnosiológicas vislumbrar uma possibilidade positiva de evitar formalismos extremos ou reducionismos sociologizantes ao se tratar, é claro, de objetos respeitantes às ciências humanas²⁴. Para a ciência social e a filosofia contemporâneas é pertinente distinguir o real problema central do conteúdo teórico dos conceitos²⁵ utilizados para problematizar tal questão (problema central), conquanto, que por trás das variadas e mistificadoras terminologias de cada rótulo e tendência em ciências humanas, que ora podem se ver, há aspectos impeditivos de compreensão objetiva e cientificamente distinta.

Entendemos com isso, mesmo que as ciências humanas hoje, no mercado das ideias, almejem ao *Pensamento Crítico*, no sentido utilizado por nós neste trabalho²⁶, subsumidas à incontrolabilidade do capital cujas capilaridades apontam para todos os lugares e lados desejam certificar-se, segundo Mészáros (2011), de que é plenamente válido e notável auto expandir-se criticamente, não obstante à presença constante de laivos contrários aquele.

Freire (2014b) neste rumo teórico-político, fundamentalmente recolhe provas materiais, do tipo: “descodificando-o criticamente, no mesmo movimento da consciência, o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência”, (idem, p. 20), afirmando que na condição de “esfarrapados” (FREIRE, 2014), os sujeitos históricos denunciariam suficientemente e bravamente as graves

²⁴ Utilizaremos quando necessário termos/expressões que se qualificam como conceitos e que podem se expressar como sinônimos. Por exemplo, ao citarmos o termo ciências humanas estamos falando de ciências sociais, filosofia, ciências noológicas, antropologia e correlatos e vice-versa.

²⁵ Com reservas e limitações fizemos ressalvas que julgamos necessárias sobre este assunto (são conceitos usados para uma organização possível de uma determinada interpretação complexa apreendida sobre mecanismos de relações sociais, por exemplo) no tópico 1.1, situado na introdução do presente trabalho dissertativo.

²⁶ Rever nota de rodapé número 2 (dois), situada na introdução do presente trabalho dissertativo.

implicações para o próprio futuro autofágico do capital, pois pela primeira vez na história da humanidade, a dominação e a expansão, sem embaraços e contratempos, das estruturas e dispositivos inerentes à lógica do capital, em alguma medida irracionais, de controle social estão encontrando significativas centelhas de resistência e crítica radical, na forma de constrições resultantes dos imperativos elementares da sobrevivência do gênero humano.

Com isso, é significativo balizarmos que o *todo* conjecturado em tela (totalidade), seria o complexo do capital e sua incontornabilidade. Para se estabelecer como sistema universal e dominante ele precisa suplantar as barreiras dos modos de produção precedentes e, romper com os grilhões de todas as restrições sociais, políticas e materiais e, com isso, ao seu impulso, dirigir-se a posteriori à autorreprodução contínua e irrefreável.

O capital, neste aspecto, constitui um sistema socio-reprodutivo esclarecidamente inclinado para a expansão e, orientado pela acumulação, encontrando nesses fortes determinantes sua própria razão de ser. Caso se coloquem quaisquer impedimentos a seu arrebatamento de acumulação expansiva, devem ser demovidos, independentemente dos recursos empregados e das consequências desencadeadas.

De mais a mais, segundo Mészáros (2004, p. 297), os recursos empregados para a remoção de barreiras e a posterior expansão do capitalismo são prescritos como um modo de reprodução social, que é:

[...] caracterizado pela contradição inconciliável entre a produção para o *uso* (correspondente à necessidade) e a produção para a troca, que em certo estágio do desenvolvimento se torna uma fim em si mesmo, subordinando todas as considerações do uso humano a sua lógica completamente perversa de auto-reprodução alienante. (MÉSZÁROS, 2004, p. 297).

Pronunciado numa outra conformação, a lógica sociometabólica do capital e sua incontornabilidade não se dispõem a gerar uma nova modalidade, por assim dizer, de produção que remeta a metamorfoses contrárias, adequadas e categoriais capazes de enfrentar as práticas dominantes erigidas e geridas no plano de racionalização e reestruturação do próprio capital.

De acordo com Mészáros, que escreve o verbete *totalidade* para o *Dicionário do Pensamento Marxista* de Bottomore (2012, p. 561) apontar Lukács para

sedimentar uma resposta firme a essa questão se faz salutar. Portanto, para o pensador magiar, o conceito *totalidade* se confunde como variante sinonímica por um complexo genérico estruturado e historicamente determinado. Lukács citado diretamente por Mészáros aborda:

[...] A concepção dialético-materialista da totalidade significa, primeiro, a unidade concreta de contradições que interagem (...); segundo, a relatividade sistemática de toda a totalidade tanto no sentido ascendente quanto no descendente (o que significa que toda a totalidade é feita de totalidades a ela subordinadas, e também que a totalidade em questão é, ao mesmo tempo, sobredeterminada por totalidades de complexidade superior...) e, terceiro, a relatividade histórica de toda totalidade, ou seja, que o caráter de totalidade de toda totalidade é mutável, desintegrável e limitado a um período histórico concreto e determinado. (LUKÁCS apud MÉSZÁROS in BOTTOMORE, 2012, 561).

Ao reconhecer a importância da filosofia idealista que antecede aos quadros componentes do suntuoso edifício do pensamento ocidental em relação à sedimentação futura do materialismo histórico dialético, como conotação de “negação da autonomia, e, portanto, do primado, das ideias na vida social”, na tradição marxista um breve apontamento se faz necessário.

Para isso, Mészáros citado por Bottomore (2012, p. 561), sinaliza que há um contraste entre as concepções metafísica – idealismo – e formalista – marxismo/História, onde a primeira aborda a *totalidade* como um dado simplesmente abstrato, atemporal e inerte na qual as partes preenchem uma postura inalterável num todo petrificado. Contudo, para a segunda, cuja base se encontra na tradição marxista, o conceito de *totalidade* está assentado na dialética materialista, que se configura refletido nas “mediações e transformações abrangentes” (idem, ibidem), historicamente mutáveis da realidade objetiva.

Assim, a análise empregada virá a pautar-se por um fito teórico emancipatório (dialético-crítico), permitindo uma assimilação e compreensão legítimas das íntimas e ocultas conexões entre *Pensamento Crítico*, educação, trabalho docente entrementes à materialidade histórico-social em suas flagrantes contradições.

Neste excerto é indispensável semelhantemente esclarecer sobre o uso do conceito de *reflexão* (reflexão como etapa da ação emancipatória) para que este não caia em lugar-comum e acinze as ideias que caracterizaram tal trabalho dissertativo a

partir do materialismo histórico-dialético. Assim, em outros momentos, será utilizado no corpo do texto o conceito *reflexão* e, este não se aproximará epistemologicamente da representação geral que traz, por exemplo, o *Dicionário de Filosofia* de responsabilidade do professor de Filosofia na Universidade de Turim, o italiano Nicola Abbagnano, cujo sentido é explicitado através de um ato ou processo por meio do qual o homem considera suas próprias ações como sendo determinadas por três formas, quais sejam: a) como conhecimento que o intelecto tem de si mesmo; b) como consciência; c) como pura abstração. Cabe então aqui, ainda que deixemos pistas de semelhança entre estas três formas propostas pelo filósofo italiano acerca do conceito de *reflexão* e o conceito no qual nos amparamos, a partir da instância forte exigida pela tradição marxista, sermos assertivos em relação ao conceito *reflexão*.

Sendo assim, por este prisma, partimos do postulado defendido por Kosik, referência marxiana da qual lançamos mão desde o início deste trabalho, que coloca-nos contrários à Abbagnano. Não podemos, neste sentido, confundir *reflexão* com *contemplação*, e que *reflexão* meramente e isoladamente não é conhecimento, tão pouco apropriação crítica da realidade. Faz-se necessário entender que não é possível compreender a estrutura da coisa ou a coisa em si mediante a simples *reflexão*, mas sim mediante a uma determinada atividade indissociável, que é a práxis, que está articulada “com *todo* o homem e o determina na sua totalidade” (Kosik, 1976, p. 223). Isto é, a *reflexão* comparece *pari passu* à práxis (coexistência), conectada ao conhecimento objetivo e crítico do mundo pelo ser humano cognoscível, que deve ter como um dos caminhos metodológicos a dialética. Por isso, explica-se que a dialética trata da “coisa em si” e que, para chegar à compreensão da coisa em si, é preciso não só fazer um esforço analítico, mas ser habilidoso na captação de adjetivos que empreendam um *detour*, isto é, uma mudança de direção.

Para Kosik (1976), a coisa em si que se pretende conhecer não se manifesta de modo imediato ao aparelhamento intelectual do homem, que se habilita à condição de aprendiz. Em virtude dessa manifestação mediata da força eidética (essência) ou da coisa em si ao pensamento humano, os homens teriam de obrigatoriamente percorrer os desvios (*detour* - mudança de direção) para alcançá-la. Entretanto, tais desvios não conduziram sempre ao destino objetivado e cientificamente pretendido. Kosik (1976), afirma, que quanto ao ato derradeiro do *detour*, por não se atingir com ele a essência em si do objeto cognoscente, manter-se-á as formas fenomênicas da realidade e, com isso,

passar-se-á a considerá-la como sendo a realidade mesma, resultando daí um pseudoconhecimento.

A forma dialética do pensamento ao conceber o objeto na esfera cognoscente e a representação que se faz dele sem ela (mera *reflexão* em forma de signos narrativos descolados das mediações materiais e sociais) em forma de conceito da coisa são formas e graus de conhecimentos distintos, mas, especialmente, qualidades intensas e atinentes à práxis humana.

Ulterior às categorias que foram (serão) utilizadas e problematizadas ao longo do texto (Emancipação, Estado, Mercadoria, etc.), oriundas de estudos consolidados na tradição marxista, visitamos a radicação teórica (não)marxiana (ou visão heterodoxa), que intenta, como inversão àquela, sofisticar nossa marcha investigativa, bem como valorizamos suplementarmente como artifício de comando o uso da *teoria crítica* em contínua interface a uma possível, mas árida prática (empíria).

Entendemos que ficaria enfraquecida para tais propósitos de pesquisa a especulação pura e simples. Então, buscamos procedimentos teóricos basilares num quadro pertinente de referência: 1) apreensão dos clássicos das disciplinas que *grosso modo* sustentam nossa investigação (Antropologia, Economia, Educação, História, Política, Sociologia entre outras); 2) apreensão da bibliografia secundária, mas fundamental, que versa sobre o assunto central e sobre os seus assuntos acessórios; 3) apreensão de uma verve crítica, por meio da qual nos habilitaria a interpor uma discussão de pavimentação para um caminho básico de recrudescimento científico.

Neste cenário, como assinalado acima, a primeira preocupação que se apresenta quanto à exposição é o entendimento do *conhecimento* como esfera corretamente caracterizada: “como esforço ou atividade” que prescinde da “contemplação do mundo” e que se “baseia nos resultados da práxis humana” (KOSIK, 1976, p. 28), por conseguinte, seguirão aqui para subsidiar a análise do objeto em tela, algumas categorias econômicas e políticas compaginadas por Karl Marx e Friedrich Engels, a saber: Educação, Estado, Ideologia, Linguagem e Trabalho.

Utilizamos para este propósito acadêmico algumas obras elaboradas por Marx e Engels. Em primeiro plano, temos questões especialmente concentradas no primeiro volume que compõe *O Capital: crítica da economia política* (Marx – publicado em 1867), nos *Manuscritos econômico-filosóficos* (Marx – publicado em

1844), na *A ideologia Alemã* (Marx e Engels – escritos correspondentes aos anos de 1845-1846, mas sendo publicados postumamente apenas em 1932 pela primeira vez em alemão), *Miséria da Filosofia* (Marx – publicado em 1847), no *Manifesto do Partido Comunista* (Marx e Engels – publicado em 1848), e, em segundo plano, temos autores reconhecidos e relevantes para a literatura marxiana, quais sejam: Bottomore et al, Kosik, Lenin, Löwy, Mészáros, Netto, Saviani, Freire, Horkheimer²⁷ entre outros.

²⁷ Não se trata aqui de erigir um texto apologético e estéril e ao mesmo tempo permeado de limitações várias sobre a produção teórica em Marx e Engels, o que caracterizaria um ato inteiramente descompassado em relação ao ideário da tradição marxiana ancorada no materialismo histórico dialético. A nosso juízo, estas páginas não constituem-se em nenhum “ato dogmático” concernente a um possível tipo de entendimento sobre os meandros da lógica sociometabólica do capital e do complexo educacional ao qual está ligada. Outrossim, não revestimos com o manto de autoridades inquestionáveis os citados autores. O cuidado nos guiou, colocando-nos uma dupla preocupação ao longo da feitura do trabalho: furtar-nos tanto à rejeição quanto à adesão cegas.

3 CAMINHOS DO FAZER CIENTÍFICO E IDEOLOGIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Previamente e durante a execução deste trabalho dissertativo, verificamos a existência de uma pluralidade de opções metodológicas (GIL, 2008). Diante de tal constatação sobre esta pluralidade metodológica, o capítulo que se tem à vista pretende interpelar acerca da definição de método como canal de fornecimento apropriado de sustentação teórica, bem como indicador suficiente de normatização de um corpo científico, para o qual o objeto em si investigado passa a ter a permissão de ser acolhido e cientificamente válido.

Neste sentido, embates e discussões orientadamente articulados se colocam na condição de pedra fundamental para a consecução de qualquer trabalho dissertativo. Por isso, adotamos, desde já, uma postura de enfrentamento e delineamento sistematicamente político e científico, cuja capacidade lógica de organização de argumentos teóricos e metodológicos, possibilita-nos disjuntar entre o ato de falar, (comunicação que pode ser assistemática com base no senso comum, mesmo que seja o ponto de partida para alçarmo-nos no fazer e pensar criticamente) e o conceito (definido pelos esforços científicos).

3.1 Explicações gerais sobre o uso do método

A postura de enfrentamento adotada por nós formaliza-se e sustenta-se na concepção materialista da história, a contar da tradição marxiana. Mas antes de partirmos para a pregnância das searas do método com suas inúmeras veredas, que capacitam a realizar uma reflexão sobre o objeto através da concepção materialista da história cá escolhida, faremos uma breve excursão sobre as relações de *outros métodos* utilizados pelas ciências humanas e sociais e das quais quando indispensáveis serão contemplados.

O presente trabalho dissertativo, que tem no materialismo histórico dialético sua base teórico-epistemológica, embora, em alguns momentos, faça uso de outros referenciais, para atender ao objeto da pesquisa, empenhou-se fundamentalmente numa “discussão teórica e qualitativa da pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 117), cuja correlação de dados teóricos compaginados situam-no nos caminhos de análise dessa atividade,

preocupando-se com a montagem e a desmontagem do objeto (crítica das teorias existentes) dialeticamente.

A utilização eficaz e segura de instrumentos e/ou técnicas de pesquisa deve vir pressuposta, por parte do professor-pesquisador que deseja mergulhar nas sendas da ciência, de seus limites e avanços. Neste caso, o professor-pesquisador precisa compreender as estruturas do conhecimento prévio estabelecido acerca das bases satisfatórias e legítimas do fazer científico, de seu funcionamento interno, de características e de propriedades que lhes cabem. A demarcação científica, como aponta Pedro Demo (1985, p. 69) sempre apelará para a superação do senso comum, do saber imediato e espontâneo, em favor do saber objetivo e sistematizado. Para este mesmo autor, a ciência fundamentalmente, deve fazer ruir as bases do senso comum, ainda que tenha consciência de que ela sozinha, com base na lógica formal apenas se torna invariante conceitualmente, sobretudo, quando vira as costas para o mundo material.

O agrupamento de hipótese, método (qualitativo-quantitativo), informações alheias colhidas ao longo do trajeto, teorias etc., denomina-se *corpo teórico*, o qual, uma vez eleito como satisfatório, possibilita-nos entender e apreender, bem como manipular o objeto ao qual se propõe investigar, fazendo dele através de um texto dissertativo, por exemplo, como cabe-nos aqui, um exercício de reflexão, debate e tomada de posição nas correlações de força criadas e estabelecidas entre os sujeitos históricos que ocupam espaços institucionalizados nas fímbrias do contraditório e incontrolável capital.

Tomando esta relação dialeticamente, nos lançamos a empreender um melhor posicionamento mesmo com divergências e convergências sobre o fazer ciência, reputando que as ciências sistematizadas em seu *corpo teórico* “são complementaridades vitais inerentes ao processo diagnosticado – enraizadas em um conjunto de profundas *determinações sociais*” (MÉSZÁROS, 2004, p. 290).

Reconhecemos que a ciência em sentido *lato sensu* é viabilizada à humanidade por processos de construção social do conhecimento, num primeiro momento, e num segundo momento, por sua necessária movimentação no limiar da inteligência e, que se eleva à esfera de sua comunicação e publicidade.

Em conformidade com Demo (1985, p. 88), em forma de paráfrase, incluir no processo do fazer científico, atividades associadas à produção, disseminação e uso do

que foi captado como produto cognoscível cientificamente válido, desde o momento em que o professor-pesquisador tem o lampejo da escolha do objeto de pesquisa até o momento em que resultados de seu trabalho são aceitos como instrumento integrante do acervo do conhecimento científico reconhecidamente possível se torna formalizável como material contributivo.

O trabalho científico, propriamente referido, é concebido, segundo Demo (1985), pela sua qualidade política e científica. Qualidade política do trabalho científico, por um lado, refere-se, fundamentalmente, às finalidades (políticas) dos conteúdos transmitidos (em função de que/quem o faz), aos quais se coaduna, com a capacidade de argumentação crítica baseada na autoridade do argumento apresentado, e, em última instância, preconizando a perenidade do questionamento daqueles que produzem conhecimento, e o projetam como expediente para o edifício indestrutível da ciência, a partir do prestígio da “posição do perito” (DEMO, 1985, p. 40) e da derivação de seu conhecimento crescente.

A qualidade científica ou formal, por outro lado, traz em seu bojo especificamente, os meios e formas usados na produção do trabalho (esterilizado), que numa dada medida, tenta manter-se isento de consideráveis colorações político-ideológicas. Por isso, o domínio puro de técnicas de coleta e de interpretação de dados, cuja manipulação de fontes de informação e de conhecimentos antepostos demonstrados na apresentação do referencial teórico e de apresentação escrita ou oral em conformidade com os ritos acadêmicos possivelmente se fixa à base de “isenções” ideológicas.

Então, em perspectiva, ocorre que, a partir da condição de existência historicamente construída pelos sujeitos históricos que fazem ciência, numa relação firmada entre ciência e lógica do capital, pretendendo-se como manifestação hegemônica do saber, aparentando sem carga de valores e, baseada em quantificações sempre crescentes da presente fase da história do capitalismo (neoliberalismo) e suas medidas de riqueza (econômicas, financeiras, bélicas, políticas etc.) na qual se acentua, transforma tudo em mercadoria.

O conhecimento científico, com ou sem isenção ideológica, subsumido à lógica do capital, por ter sido transformado em mercadoria, assume um duplo caráter: “é objeto útil e veículo de valor” (MARX, 2016. p. 69). Portanto, compreendemos,

segundo Marx (idem, ibidem, p.69), que ao registrar-se manifestamente como mercadoria todo e qualquer conhecimento no mundo contemporâneo pertencente à lógica do capital, assumindo a feição de mercadoria, apenas na medida em que arvora dessa dupla forma, a forma natural e a de valor, se realiza a sua vontade, pois “a coisa-valor se mantém imperceptível aos sentidos” (p, 69), e, neste caso, mantém-se imperceptível aos sentidos daqueles que devem tomar as rédeas da história e alterá-la, a saber, a classe trabalhadora e seus herdeiros, desde de professores à carpinteiros e médicos, passando por estudantes, atendentes de telemarketing e outras tantas categorias laborais.

Com efeito, a ciência se objetifica como mercadoria e, as condições de trabalho dos professores-pesquisadores, por exemplo, como categoria estudada por nós, ficam degradadas, e um dos aspectos dessa objetificação da ciência é o surto incontrolável em direção ao “antiprogreso” (LÖWY, 1991, p.100), em que pesem as ações avaliativas, que quantifica a produção acadêmica sob a égide do produtivismo. Assim, Löwy (1991), prossegue:

[...] O que define ciência como tal é a tentativa de conhecimento da verdade. Neste sentido, há uma relação entre ciência e conhecimento da verdade. Porém, a verdade absoluta jamais será conhecida, todo o processo de conhecimento é um processo de acercamento, de aproximação à verdade. Dentro do conhecimento científico há níveis maiores ou menores de aproximação da verdade. Deste modo, quando eu digo ciência, eu não estou dizendo verdade, estou simplesmente dizendo processo: a ciência é um processo de produção do conhecimento da verdade. (LÖWY, 1991, p. 110).

Alguns atributos de ordem subjetiva são desejáveis para ser um professor-pesquisador. Para Demo (1985), este precisa ter conhecimento técnico especializado do assunto, além de “qualidade política e científica”, criatividade, sensibilidade social e “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2014a, p. 27).

Na esteira destes elementos desejáveis estão igualmente dispostos outros importantes artifícios, a saber: a *humildade* para ter atitude autocorretiva, como “condição *sine qua non* do pensar certo, que nos faz proclamar o nosso próprio equívoco, que nos faz reconhecer e anunciar a superação que sofremos” (FREIRE, 2014a, p. 49); a *imaginação* como suporte para a liberdade, a *disciplina* coerente e verdadeira, que “não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no *alvorço*

dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta” (idem, ibidem, p. 90); a *perseverança* e seu anverso, a *esperança*, como experiência histórica, que vem combater o processo de desumanização na qualidade de “consequência [positiva] da experiência dominadora” (idem, ibidem, p. 75); bem como, a *paciência* e a *confiança* na experiência inexorável de homens e mulheres, entendendo a inconclusão e permanente processualidade da *história*, mesmo que com seus ultrajantes e costumeiros golpes; a história se faz com possibilidades.

Com efeito, precisamos entender o ato de fazer ciência, portanto, o ato de pesquisar, como um ato disposto historicamente, de teorias e métodos. Isto é, perfaz-se aí uma marca da historicidade em ciência com o qualificativo de provisório, de instável, de imperfeito, de precário.

A abordagem que se pretende acerca do tema em tela não implica em facilidades. Pois estamos nos propondo a examinar uma célula do corpo: a educação pública²⁸ no contexto do capitalismo contemporâneo e, não custa lembrar a advertência de Marx (2016, p. 16) sobre uma proposta de exame: “[...] é mais fácil estudar o corpo desenvolvido do que a célula que o compõe”. Com esta expressão, o filósofo alemão, nos conduz a não deixar o espírito humano, o do pesquisador, vexado, meditando de qualquer maneira, pois: “todo começo é difícil, e isso vale para toda ciência” (MARX, 2013, p. 77). Assim, guiados pelo materialismo histórico-dialético, para melhor compreender o particular, buscamos o conhecimento do geral, procurando situar o objeto (particular) na totalidade social, nos afastando da observação opaca do fenômeno descolado do seu todo, mas vigilantes a uma análise crítico-dialética do objeto.

Com efeito, aqui interessa-nos, então, saber o que é pesquisa científica? Sim. Este questionamento pode ser respondido sob muitas perspectivas e/ou formas. No entanto, não se pretende aqui dispor de tempo ilimitado para uma reflexão exaustiva sobre metodologia como “disciplina instrumental cujo sentido exclusivo é montar condições mais propícias para a pesquisa social científica” (DEMO, 1985, p. 55).

²⁸ A escola atual anuente aos desdobramentos da lógica sociometabólica do capital imprime à força a fetichização do *Pensamento Crítico* por meio do currículo oficial escolar, por exemplo, e este, às vezes, está deslocado do real contexto dos estudantes, e com isso advogamos que o citado *Pensamento* revela-se como mercadoria, não obstante à resistência consciente e sucedida que a escola em si encerra, por outro lado, sobretudo quando referenciamos como forte ilustração os últimos movimentos manifestos no Brasil introduzidos na aurora do ano de 2016 e no alvorecer do ano de 2017, onde estudantes secundaristas ocuparam escola em todas as regiões do país e tomaram a frente de um movimento contestatório e politicamente rico e organizado.

Prestamo-nos a fazer esse delineamento para enfatizar a preocupação que temos para com o método científico.

Isto não significa, por exemplo, deixar de propor e seguir um breve mapeamento sobre método, entendendo-o como necessário para o trabalho intelectual de investigação do professor-pesquisador, por exemplo. Neste caso, deve-se aproximá-lo por meio deste mapeamento sobre método, em termos teóricos, do objeto em si escolhido, objetivando caminhos de análise pelo fazer científico. Em seguida, debruçar-se sobre o objeto, qualificando-o como cientificamente válido, pois este passa a ocupar uma posição plausível no quadro das ciências, participando dos desafios de aprender e fornecer elementos e noções, ainda que propedêuticas, de soma às considerações embasadas e correlatas do ser professor-pesquisador inserido no universo da ciência em geral e, da educação básica, nosso caso, em especial.

Neste sentido, pesquisar significa, de forma sintética, procurar respostas capazes de explicar as indagações feitas no interior do desencadeamento de determinado projeto de investigação científica.

Com a colaboração teórica de Augusto Triviños (1987, p.23), observamos por um prisma particularmente filosófico, que a pesquisa é uma atividade básica das ciências e da filosofia, a qual a indagação permanente se faz seguramente imprescindível e, por extensão, têm-se descobertas, que se apresentam de forma contributiva, elucidando o emaranhado sob o qual está submersa a realidade humano-social.

3.2 Breves explicações sobre *método* na tradição marxista

A reunião (junção) teórica efetuada pelo sujeito cognoscente das partes pressupostas do objeto investigado na atividade de abstração para a composição do *todo* a partir da dimensão da concreticidade – totalidade - (KOSIK, 1976, p. 30), se dá subsequentemente à decomposição necessária antecessora e original do objeto, pois a realidade social complexa (concreticidade) recomposta e apropriada dialeticamente nesse movimento marcado e influente pelo ir e vir gnosiológico, que tomamos num amplo espectro, e se manifesta como uma

[...] coisa sobre a qual o homem concentra o seu olhar, a sua atenção, a sua ação ou a sua avaliação, [emergindo] de um determinado todo que a circunda, todo que o homem percebe como um pano de fundo indeterminado, ou como uma conexão imaginária, obscuramente intuída. (KOSIK, 1976, p. 31).

Então, compreende-se que o objeto investigado tratado neste trabalho dissertativo vem a ser uma parte do *todo* constituído pelas unidades (partes) implícitas e explícitas que se “interpenetram e influenciam reciprocamente, porque na sua unidade, elas se baseiam na práxis objetiva e na apropriação prático-espiritual do mundo” (Idem, *ibidem*, p. 32).

A abstração como operação intelectual mediante a qual o homem (sujeito histórico cognoscente) percebe objetos isolados e não isolados dispostos nas múltiplas dimensões reais e irrealis do mundo graças ao procedimento do aparelho cognoscitivo (ABBAGNANO, 2000, p, 04), permite-lhe captar determinadas coisas que são apreendidas de maneira imediata e mediata, por argumentos intelectivos arrazoados para a realização de pesquisas, por exemplo. Assim, ela projeta também, no campo da percepção, para o sujeito cognoscente, com base na dialética, uma vez este tendo se apropriado desta, os limites dessa capacidade de contato com um *determinado* todo pressuposto, na maioria das vezes, ocultado e não apreendido de forma explícita.

Dito isto, a tradição marxiana, em sua gênese, fundamentada, mas revista na dialética efetuada por Hegel, que antes de sua configuração definitiva, como corpo de teoria social, na qual as contradições dialeticamente são transcendidas, dá origem a novas contradições e possíveis limites, que passam a requerer novas interpretações e soluções. Com efeito, tal forma de análise e interpretação dinâmica, calcada na ideia totalizante da realidade, considera os fatos postos num contexto social, subjetivo, político e econômico.

A julgar por esta orientação, Karel Kosik (1976) ajuda-nos a desfazer o intrincado novelo de Penélope ²⁹, visto no fazer científico. Tal história mitológica

²⁹ Mito grego que tem numa personagem feminina seu símbolo central, e que ao desfazer seu novelo de linha usada na urdidura de um manto assegura a crença da humanidade na superação das dificuldades próprias à condição humana. Penélope fora esposa de Ulisses, filha de Icarius e Periboea. Esperou pelo famoso marido mais de vinte anos: antes, durante e depois da Guerra de Tróia e mesmo sendo muito cortejada, jamais duvidou que Ulisses voltasse para seus esperançosos braços. Seu pai Icarius pediu que se casasse novamente, no entanto, como queria continuar esperando por seu esposo, disse-lhe que se casaria de novo sob uma condição. Quando terminasse de tecer uma colcha na qual estava absorta há um tempo, então seu pai poderia encaminhá-la ao seu novo marido. Contudo, durante o dia ela tecia-o e durante a noite desmanchava-o. FRANCHINI, A.S e SEGRANFREDO. C. **As melhores histórias da**

considera através da personagem feminina, apaixonada pelo destemido herói grego Ulisses, o fazer e o desfazer de um manto, em nome de uma convicção afetiva, no caso: o retorno do amado para os seus braços. Esse fazer e desfazer simbolizado pelo conto mitológico grego vale para entendermos metaforicamente o fazer e o desfazer científico, onde se avança ou retrocede com o desenrolar do novelo (aludimos ao objeto investigado) ou com o seu enrolar, respectivamente. Este movimento inquietante na pesquisa científica demonstra-se repleto de sutilezas e de silêncio próprios, que se configura como um dos elementos com preços mais caros a se pagar ao embarcar nos caminhos do fazer científico.

Desejamos, dizer com isso, que a esperança de correspondência direta e não problemática entre o campo real e o campo que a ciência cria em seus pronunciamentos *puramente* teorizantes sobre o andar, embora, arriscado e tenso, em terreno acidentado do fazer científico, concentrando-se mesmo que na reflexão radical, onde cada objeto capturado, percebido ou formado gradualmente e com cuidado pelos homens, inexistente, pois, ainda assim, “é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e [...] significado.” (KOSIK, 1976, p. 31).

A acepção acima explanada conduz-nos a iniciar e avançar na tessitura deste trabalho dissertativo, entendendo-a que, deve-se partir do que está condicionalmente posto na história dos homens pelos homens, analisando e interpretando a partir de um ponto já cientificamente convencionalizado e aceito, e, para isso, faz-se mister, que tal ponto de partida, porém, não seja tão somente uma explicação uníssona e, sim uma recomendação ou desempenho teórico historicamente limitado.

Tal problema citado está afeiçoado ao movimento marcante do processo de conhecimento historicamente produzido. Com isso, entende-se ser um aspecto metodológico ao qual o embate apresentado acima, acolhe-se em reflexões variadas, desde que sua inevitável postura científica se constitua como base que as sustente.

Horkheimer (1980), por princípio, em contraposição ao idealismo alemão, como estrutura filosófica predominante nos séculos XVIII e XIX, que investia esforços na compreensão do mundo mediante a abstração pura do espírito em relação às coisas

materiais³⁰, situa a concepção materialista da história fundamentalmente, numa atividade intelectual de atribuição geral de causalidade à matéria e à historicidade. O trabalho intelectual e social dado pelo materialismo histórico cujo caráter de classe historicamente localizado ao refletir acerca do mundo dos homens define a forma e a condição (mutável) de todos os seres humanos, embora, por acaso, não se deva economizar em processos de abstração que possibilitem a

[...] penetração racional do processo, no qual a gnose e o seu objeto se constituem na subordinação ao controle da consciência, não transcorre[ndo] por isso num terreno [...] espiritual, mas coincid[indo] com a luta por determinadas formas de vida na realidade efetiva, [pois] na formação de suas categorias em todas as fases de [...] desenvolvimento, segue conscientemente o interesse por uma organização racional da atividade humana: clarificar e legitimar esse interesse é a tarefa que confere a si própria. (HORKHEIMER, 1980, p. 156).

Assim, preocupa-nos, na perspectiva de deixar o futuro leitor advertido, que esta se trata de uma forma analítica incompleta, porém, desejosa de tornar o *Pensamento Crítico* objeto de apreensão científico no campo material do complexo educacional, sem, contudo, o palavreado aridamente elogioso das teorias educacionais vigentes, que veem nele uma fisionomia sistêmica e necessária de conhecimento, pretensamente progressista, embora reprodutora da estrutura alienada de vida cotidiana dos sujeitos históricos e das atividades das instituições educacionais.

³⁰ Este termo foi introduzido na linguagem filosófica em meados do séc. XVII, inicialmente com referência à doutrina platônica das ideias. Leibniz diz: "O que há de bom nas hipóteses de Epicuro e de Platão, dos maiores materialistas e dos maiores idealistas, reúne-se aqui [na doutrina da harmonia preestabelecida]". Contudo, esse significado do termo, que por vezes é indicado como "Idealismo metafísico", no sentido de ser uma hipótese acerca da natureza da realidade (que consiste em afirmar o caráter espiritual da própria realidade) não teve longa vida. Essa palavra foi usada principalmente nos dois significados seguintes: 1) Idealismo gnosiológico ou epistemológico, utilizado por correntes da filosofia moderna e contemporânea. 2) Idealismo romântico, que é uma corrente bem determinada da filosofia moderna e contemporânea. No sentido gnosiológico (ou epistemológico) esse termo foi empregado pela primeira vez por Wolff: "Denomina-se idealista quem admite que os corpos têm somente existência ideal em nosso espírito, negando assim a existência real dos próprios corpos e do mundo". No mesmo sentido, Baumgarten diz: "Aquele que admite neste mundo somente espíritos é um idealista". Kant introduziu definitivamente em filosofia o seguinte significado do termo: "Idealismo é a teoria que declara que os objetos existem fora do espaço ou simplesmente que sua existência é duvidosa e indemonstrável, ou falsa e impossível; o primeiro é o Idealismo *problemático* de Descartes, que declara indubitável somente uma afirmação (*assertió*) empírica. O Idealismo *dogmático* de Berkeley considera o espaço, com todas as coisas a que ele adere como condição imprescindível, como algo em si mesmo impossível declarando que as coisas no espaço são simples imaginações". Kant denomina esse Idealismo de material, para distingui-lo do Idealismo *transcendental* ou *formal* que é a sua própria doutrina da "idealidade transcendental" do espaço, do tempo e das categorias; essa doutrina permite justificar o realismo e refutar o idealismo. (ABBAGNANO, 2000, p. 523).

Neste caso, para Saviani (1993), em quem nos amparamos, deve haver uma propositura analítica da educação forjada desde as bases histórico-materiais. Assim, aponta-a como direito de todos e que decorre:

[...] do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do "Antigo Regime", e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado "livremente" entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos e ilustrados. (SAVIANI, 1993, p. 17).

Com efeito, criaram-se modelos educacionais que tendem a servir de órgãos reprodutores dos expedientes próprios da lógica sociometabólica do capital. Nesta direção, tem-se a Pedagogia Nova como corrente pedagógica, por assim dizer, sendo uma das guardiãs das teses de que o poder estaria na escola, creditando a ela uma função social equalizadora e corretora de distorções.

Além da corrente acima citada, tem-se a Pedagogia Tecnicista, que segundo Saviani (1993, p. 19), aponta-a como parte do complexo educacional que tende a reproduzir o metabolismo social de desigualdade, não obstante à confiança no “pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade” cujo cerne pedagógico evoca “a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.” (idem, ibidem, p.23). Por fim, tem-se a Pedagogia Crítico-Reprodutivista, que angariou mais simpatia da tradição marxista brasileira, onde compreende que a educação é como uma ferramenta de diferenciação social e, que, portanto, ela própria opera como fator de marginalização, essencialmente demarcada pela divisão entre classes antagônicas no terreno fundamentalmente político.

Neste caso, a classe que detém a maior força política e econômica é a dominante, por se apropriar dos resultados da produção social do trabalho alienado. Assim, a função básica da educação e de seu tentáculo (categoria) chamado *Pensamento Crítico* na condição de mercadorias fetichizadas na sociedade capitalista é a reprodução desse modelo societal. (SAVIANI, 1993, p. 27).

Assim, vemos lacunas na confecção e na história do objeto, mesmo que reconhecamos como mais uma *possibilidade* de apreensão refinada da realidade material na qual está inserida. Em contrapartida, se a pensamos como uma possibilidade de avaliação emancipada no campo das ciências humanas e da educação, tenderíamos a nos aproximar daquilo que a ciência histórica (materialismo histórico dialético - marxismo) tem de fundamental, isto é, pensar-se numa finitude temporal, marcada para ser realizada num dado momento da história. Portanto, em nada se objetivaria como absolutizante na forma de dogma.

Nesta conjuntura, as querelas concernentes à educação ³¹ se constituem como parte da realidade acertadamente justaposta num “todo indivisível” (KOSIK, 1976). Partimos de um pressuposto (hipótese), isto é, de uma pergunta de partida, com seu recorte histórico, pois, a partir do trabalho docente em Sociologia, o *Pensamento Crítico* como elemento eidético ³² da pesquisa se realiza e se desvela num dado contexto observado em sua singularidade.

A injunção teórico-metodológica circunstancial à frente, com base na tradição marxista não é a única existente e reconhecida como ordenamento regulamentar crítico-científico do trabalho humano, mas compreendemos que é aquela que mais apreende as relações sociais na perspectiva radical. Por esta razão, é entendida como conjunto designativo geral de princípios críticos elevados e regras metódicas articuladas entre si e ilustradas por processos controlados pela razão ancorada na materialidade, como propriedade essencialmente humana. Nesta ocasião, na condição de professor-pesquisador, a análise dos conteúdos transmitidos à humanidade na forma de riquezas culturais, históricas e sociais produzidas e acumuladas ao longo dos tempos (SAVIANI, 1993, p. 22) se faz indispensável. Portanto, ainda lançando mãos das contribuições de Saviani (1993) em forma de paráfrase: devemos crer, que ao considerar em nossa análise, as esferas econômica, política e social, por exemplo, possibilitaríamos canalizar potencial intelectual e revolucionário de resistência suficiente para desenvolver uma ação engajada, iniciada dialeticamente pelo *Pensamento Crítico*, capaz

³¹ Ao tratarmos nestes termos entendemos, por exemplo, que tais querelas em relação à educação seriam: formação de professores, avaliação, currículo, educação à distância, didática, alfabetização, leitura, escrita etc.

³² Tal verbete exprime o sentido, que a partir de Husserl em *Investigações Lógicas* (1900-1901) indica tudo aquilo que se refere às essências, que são objeto da investigação fenomenológica. (ABBAGNANO, 2000. p. 308).

de fornecer conteúdo educacional claramente político e, que seja crítico das crenças e arranjos sociais dominantes.

No mundo científico onde se utiliza o materialismo histórico-dialético como “método de reprodução espiritual” emancipatório e não como método de “redução da realidade” (KOSIK, 1976, p. 39), tem-se a “diminuição da pauperização” da atividade científica em suas diferentes disciplinas. Faz-se disto, formalmente uma vantagem dada pela natureza ao homem por meio da capacidade de ideação que, dentre outras características, difere-o dos demais seres vivos, porque através dessa sua original inteligência, permite-lhe empreender esforços condignos à aprendizagem (apreensão) das riquezas cognitivas e espirituais acumuladas pelo gênero humano.

Para Löwy, (1991, p. 96) que tem seu aporte teórico-político na tradição marxiana, a observação acima feita por nós se coaduna às manifestações encontradas e organizadas em *A Miséria da Filosofia* de 1847 de Marx, cujo trecho: “os economistas são representantes científicos da classe burguesa”, elucida a afirmação: “diminuição da pauperização” da atividade científica.

Isto é, para Michel Löwy (1991, p. 97) a caracterização de uma teoria social relevante, com seus representantes, que se posicionam social, política e intelectualmente no campo da ciência, independente de aspectos ideológicos e do “ponto vista de uma classe determinada”, não, significa, contudo “necessariamente que a obra não tenha valor científico” uma vez produzida em bases referendadas. O autor franco-brasileiro continua recorrendo à pena crítica de Marx asseverando que as obras clássicas, mesmo de outros matizes, têm um inestimável valor científico porque elas vão às raízes dos problemas e percebem as contradições que existem de fato.

3.3 A ideologia burguesa como estrutura de manutenção da desigualdade

Em Marx, segundo Löwy (1991) se observa outro elemento significativo que implicitamente carrega “uma maneira de pensar” (p. 95), e este é o elemento ideológico, a ideologia propriamente dita, visto que esta é criada pelos homens na história, a partir da correlação de forças perpetrada pelas classes sociais e seus estratos, ocupados por distintos sujeitos históricos na divisão social do trabalho.

Alguns apontamentos são necessários acerca do conceito de divisão social do trabalho. Então, seguimos problematizando este conceito proeminente para a tradição

marxista, sem o qual não podemos compreender as relações sociais próprias da lógica sociometabólica do capital. Tal conceito é interposto pela ideologia da classe dominante no modo de produção capitalista, de modo a ter rebatimentos em relação às estruturas concernentes ao ato de se fazer ciência. Simon Mohun que escreve o verbete no dicionário de Bottomore, (2012, p. 164-165) assim, a define:

[...] a totalidade das formas heterogêneas de trabalho útil, que diferem em ordem, gênero, espécie e variedade (O Capital, I, cap.I). A seguir, assinala que a divisão do trabalho é uma condição necessária para a produção de mercadorias, pois, sem atos de trabalho mutuamente independentes, executados isoladamente uns dos outros, não haveria mercadorias para trocar no mercado. Mas a recíproca não é verdadeira: a produção de mercadorias não é uma condição necessária para a existência de uma divisão social do trabalho; mesmo as comunidades primitivas já conheciam a divisão de trabalho, mas seus produtos nem por isso se convertiam em mercadorias. De modo semelhante, a divisão do trabalho dentro de uma fábrica não é o resultado da troca, entre trabalhadores, dos seus produtos individuais. Isso sugere que há duas divisões de trabalho inteiramente diversas a serem consideradas. Primeiro, há a divisão social do trabalho, entendida como o sistema complexo de todas as formas úteis diferentes de trabalho que são levadas a cabo independentemente umas das outras por produtores privados, ou seja, no caso do capitalismo, uma divisão do trabalho que se dá na troca entre capitalistas individuais e independentes que competem uns com os outros. Em segundo lugar, existe a divisão de trabalho entre trabalhadores, cada um dos quais executa uma operação parcial de um conjunto de operações que são, todas, executadas simultaneamente e cujo resultado é o produto social do trabalhador coletivo. Essa é uma divisão de trabalho que se dá na produção, entre o capital e o trabalho em seu confronto dentro do processo de produção. Embora essa divisão do trabalho na produção e a divisão de trabalho na troca estejam mutuamente relacionadas, suas origens e seu desenvolvimento são de todo diferentes. Consideremos primeiramente a divisão social do trabalho. Ela existe em todos os tipos de sociedade e tem origem nas diferenças da fisiologia humana, diferenças estas que são usadas para favorecer determinados fins dependendo das relações sociais que predominem. Além disso, comunidades diferentes têm acesso a diferentes meios de produção e de subsistência em seus ambientes naturais, e tais diferenças estimulam a troca de produtos quando as diferentes comunidades entram em contato. Assim, a troca dentro de e entre unidades sociais (a família, a tribo, a aldeia, a comunidade, ou seja, o que for) dá impulso à especialização da produção e, portanto, a uma divisão do trabalho. Contudo, com o desenvolvimento do capitalismo, os produtos são gradualmente convertidos em mercadorias, e surge uma divisão do trabalho no seio do processo de produção, uma criação especificamente capitalista, que interage com a divisão social do trabalho. (MOHUN, 2012, pp. 164-465).

Expressa desta maneira, a divisão social do trabalho, que emplaca aquilo que é *Pensamento Crítico* ou não, por exemplo, na educação, através do trabalho de investigação científica na condição de (do) professor-pesquisador, teria na ideologia propriamente dita e, por extensão, pois não atuam isoladas para a vigência da ordem

sociometabólica do capital artificialmente articulada, sistematizada e veiculada pelo complexo contexto de produção de mercadorias, a tarefa de realizar efetivamente, de modo abundante, o ganho de uma ação elaborada com vistas à formulação (prosseguimento) de uma concepção de mundo adequada aos interesses das classes dominantes (MÉSZÁROS, 2004). Em outras palavras, na processualidade da produção ideológica não há o posicionamento fragmentado e frágil do indivíduo, mas o robusto e (in) justificado posicionamento das classes sociais dominantes sublinhadas pela força incontrolável do capital.

As classes sociais, como conceito, são entendidas na ocasião da processualidade teórica da produção ideológica da história e da produção histórica da ideologia como os níveis de criação das visões de mundo, das superestruturas, cujas características sistematizadas se desenvolvem dando

[...] forma de teoria, de doutrina, de pensamento elaborado, [sendo] os representantes políticos ou literários da classe: os escritores, os líderes políticos, etc.; [aqueles] que formulam sistematicamente essa visão de mundo, ou ideologia, em função dos interesses da classe. (LÖWY, 1991, p. 95).

A tradição marxiana dialeticamente atua no sentido de vislumbrar a relação entre ideologia, divisão social do trabalho, luta de classes em virtude da existência de classes e o meio de circulação concreto destes fenômenos. Por isso, estamos tentando percorrer o caminho teórico-metodológico, que une estes fenômenos abaixo arrolados atinentes ao movimento sociometabólico do capital à categoria *Pensamento Crítico* e suas reverberações no trabalho docente em Sociologia. Desta feita, sustentamos o conceito de classe em Marx e Engels, depreendendo-o da seguinte forma conceitual, pois:

[...] num certo sentido, este conceito foi um dos pontos de partida de toda a teoria de Marx e Engels, pois foi a descoberta do proletariado – uma nova força política engajada em uma luta pela emancipação – que fizeram Marx e Engels voltarem-se diretamente para a análise da estrutura econômica das sociedades modernas e de seu processo de desenvolvimento. Em 1843-1844 Engels, pelo lado da economia política estava efetuando a mesma descoberta, delineada em seu ensaio publicado em 1844 nos *Deutsch-Französische Jahrbücher (Anais Franco-Alemães)* e em seu livro *A condição da classe trabalhadora na Inglaterra* (1845). Assim, foram a estrutura de classes da fase inicial do capitalismo e as lutas de classes nessa forma de sociedade que

constituíram o ponto de referência principal para a teoria marxista da história. Posteriormente, a ideia da *luta de classes* como força motriz da história foi ampliada, e no *Manifesto Comunista* Marx e Engels afirmaram, em uma frase famosa, que “a história de todas as sociedades que até hoje existiram é a história das lutas de classes”. Ao mesmo tempo, contudo, os filósofos admitiram que a classe era uma característica singularmente distintiva das sociedades capitalistas sugerindo em *A ideologia alemã* que a “própria classe é um produto da burguesia”. Contudo, não empreenderam qualquer análise sistemática das principais classes e relações de classes em outras formas de sociedade. Kautsky, em sua discussão sobre classe, ocupação e status, argumentou que muitas das lutas de classes mencionadas no *Manifesto Comunista* eram, na realidade, conflitos entre grupos de *status* e que Marx e Engels estavam cientes disso, já que, nesse mesmo texto, observaram que, “nas épocas mais antigas da História, encontramos em quase toda parte uma complicada disposição da sociedade em várias ordens, uma múltipla gradação de categorias sociais” e contrastaram essa situação com a “característica distintiva” da época burguesa, em que a “sociedade como um todo está cada vez mais dividida em dois grandes campos hostis, em duas grandes classes que se enfrentam diretamente – a burguesia e o proletariado”. Mas existe claramente um sentido em que Marx quis afirmar a existência de uma divisão fundamental de classes em todas as formas de sociedade que sucederam as antigas comunidades tribais, e que aparece, por exemplo, quando ele argumenta, em termos gerais, que é sempre a relação direta entre os proprietários das condições de produção e os produtores diretos que revela o segredo mais íntimo, o fundamento oculto, de todo o edifício social. (BOTTOMORE in: BOTTOMORE, 2012, p. 90).

Desta forma, a análise que se realiza aqui delimitada e parcialmente, embora inconformista e recalcitrante politicamente em relação à força controladora do capital e sua autoritária hierarquia, com suas “determinações mais íntimas” (MÉSZÁROS, 2004, p. 23), e de inigualável capacidade na história, de reter decisões substantivas e suprimir vontades em relação às bandeiras da classe trabalhadora oprimida, pretende flexionar no campo das teorias educacionais, advogadas (não)esclarecidas do capital, formulações teóricas críticas, que revisem certos postulados, avançando principalmente na qualidade de ferramenta crítico-analítica (contributos) que revolva e pense uma nova forma sociometabólica de pertencimento social radicalmente oposto à lógica institucionalizada da sociedade capitalista.

Assumimos, a propósito, também de forma complementar, quando necessária, a *teoria crítica* como referência, que nasce das entranhas da tradição marxiana, como movimento intelectual crítico, na condição de tributária frankfurtiana do materialismo histórico-dialético cujos conceitos dominantes nas agendas do conhecimento monopolístico ocidental a serviço do capital são analisados sob a lupa da crítica marxiana, pois uma vez identificados tais conceitos ligados intimamente ao capital, como defensores inclinados à manutenção das medidas sociais excludentes e

docilizantes, nos deteremos a manejar os conceitos detectados sob o mesmo afã analítico.

O rio caudaloso chamado ciência - na condição de professores-pesquisadores preocupados com os rumos da educação de qualidade - exige energia e forças hercúleas para nadá-lo. Tais esforços se caracterizam em ação político-teórica demasiadamente desgastante, que causa deformações ou que altera o estado ideológico de repouso ou de movimento do objeto analisado ou de qualquer outro.

Por isso, constitui-se tarefa histórica complexa, portanto, assaz arriscada, o tratamento teórico-epistemológico do tema proposto em tela, porquanto os expedientes que compõem este trabalho dissertativo, têm aferradamente, querido gerar no interior do *modus operandi* do pensamento hegemônico uma análise também bibliográfica que englobe variados matizes políticos e ideológicos. Contudo, se a tarefa é difícil e cobra retidão, há de se dizer igualmente, que a possibilidade de inviabilidade de propor um dado tratamento, ao menos, em suas configurações mais genéricas a partir da tradição marxista, existe, e tem-se ainda, a demanda por outros aparelhamentos teóricos, que conjuntamente formam argumentos “capazes” de fustigar o trabalho intelectual de reflexão e, de ações essencialmente coletivas, pautadas na vontade de livrar-se dos grilhões que nos apertam os pulsos (MARX; ENGELS 2015. p. 104).

Vimos, neste sentido, primeiramente, precisar através de uma observação analítica e crítica pautada no materialismo histórico, que um dos pontos de funcionamento e manutenção da ideologia dominante seria o inamovível reconhecimento do polissêmico caráter da educação. Sobre isto, Saviani (1993, p. 33), ajusta o caráter polissêmico de educação, que em si não está equivocado em sua materialidade, mas acaba circunscrevendo-o à natureza de aparelho ideológico de Estado, que “deriva da tese segundo a qual ‘a ideologia tem uma existência material’, [significando] dizer que a ideologia existe sempre radicada em práticas materiais reguladas por rituais materiais definidos por instituições materiais”.

O complexo do capital geralmente a trata sob a dimensão unilateralizante e restritiva, isto é, como complexo social incluído em sua lógica e crise estrutural (MÉSZÁROS, 2011). Para esta lógica, a educação ocorre para o interior de uma instituição, construída para servir e apresentar bons resultados daqueles que a usam,

prendendo-os (classe trabalhadora, seus filhos e filhas) a uma câmara escura, que ofusca os corpos e espíritos destes, em alguma medida.

No entanto, contrário a isso, Mészáros, sempre contumaz, interpõe sua posição, alegando cuidadosamente, que embora haja uma ordem instituída pelo capital, devemos como sujeitos históricos, combater a desigualdade estrutural e historicamente imposta, verificando na educação especialmente, um expoente contribuinte, que em certa medida, flexiona-se criticamente, mesmo que na lógica sociometabólica do capital resida, contraditoriamente, uma disposição perfilada de manutenção da ordem e de emancipação, sem qual a lógica o capital não sobrevive, visto que sua predicação inata recepciona a robustez e o estímulo para medrar sua margem de lucratividade e conflitos.

Assim Mészáros (2011) adverte-nos, e cá o parafraseamos, que a sociedade subsumida ao controle sociometabólico do capital carrega em seu seio uma abundante robustez política de transformação apesar de manifestações destrutivas e paradoxais indubitáveis operadas em seu interior. Desta monta constitui-se fortemente, embora latente, a anunciadora e importante alternativa ao sistema do capital, isto é, a sociabilidade sem a qual o próprio capital não poderia sobreviver, pois pelo fato de seus operadores ancorados na lógica do capital terem o entendimento de que outra forma de sociabilidade é possível.

As entranhas do capital não funcionam um só dia, sem engendrar elementos necessários à defesa de seus domínios, por saberem do espectro que se instaurou há tempos, ainda que lentamente, e pauta-se numa alternância estrutural fundamental para criar uma *alternativa substantivamente igual* como forma futura exequível para a coordenação sociometabólica da humanidade. Mencionada essa reflexão de outra forma, não podemos encetar decididamente pondo em xeque nenhuma finalidade objetiva e/ou subjetiva digna e significativa aos seres humanos do que salvaguardar e preservar a sobrevivência e o desenvolvimento positivo da humanidade. Assim, a possibilidade de inaugurar uma nova ordem humanamente satisfatória e de *igualdade substantiva* (MÉSZÁROS, 2012, p. 106) na atual conjuntura com as devidas mediações causais, não é tão somente uma possibilidade intangível, mas um dever e tarefa histórica basilar.

Assim, qualquer espécie de atividade científica propensa à cristalização do próprio pensamento científico por parte de métodos com ares de “economismo prático” (HORKHEIMER, 1980, p. 157), como a escola positivista, por exemplo, e por outras,

se dilui em virtude da sua estreiteza puramente empírica, que não se importa com a dialética, ou seja, ao aplicar

[...] o método dialético, todos os fenômenos econômicos ou sociais, todas as chamadas leis da economia e da sociedade são produto da ação humana e, portanto, podem ser transformados por essa ação. Não são leis eternas absolutas ou naturais. São leis que resultam da ação e da interação, da produção e da reprodução da sociedade pelos indivíduos e, portanto, podem ser transformadas pelos próprios indivíduos num processo que pode ser, por exemplo, revolucionário. (LOWY, 1991, p. 15).

Michel Lowy (1991, p. 18), insiste corretamente ao afirmar que o marxismo é radicalmente diferente da escola teórica positivista, tão evocada pelas ciências humanas tradicionais, cujo ideário se afirma em formular um juízo de valor doutrinário geral e ahistórico, como se fosse possível uma ciência livre das marcas do tempo; esta tem como hipótese fundamental uma sociedade humana:

[...] regulada por leis naturais, ou por leis que têm todas as características das leis naturais, invariáveis, independentes da vontade e da ação humana, tal como a lei da gravidade ou do movimento da terra em torno do sol [...] deste modo, a pressuposição fundamental do positivismo é de que essas leis que regulam o funcionamento da vida social, econômica e política, são do mesmo tipo que as leis naturais e, portanto, o que reina na sociedade é uma harmonia semelhante à da natureza, uma espécie de harmonia natural. (LOWY, 1997, p. 35-36).

Numa tomada de posição teórica contrária à escola positivista, a teoria social de matriz marxiana-engelsiana não objetiva manter tal modelo de sociabilidade daqueles que fazem ciência, como fora e isentos das condições materiais observadas em trânsito, mas analisa criticamente o citado modelo social que se forjou, o positivismo. A teoria social de matriz marxiana-engelsiana busca entender as metamorfoses do mundo dos homens a partir do trabalho como categoria fundante e que estava na ordem do dia do ponto de vista dos interesses da classe trabalhadora, uma vez detentora e consciente de sua tarefa histórica *pensada criticamente*.

Para Marx e Engels (2015, p. 52), esta seria a classe que cumpriria o papel realmente revolucionário. Assim, faz-se indubitável e incontestável a força penetrante e a posição histórico-política desta classe, defendida pelos autores alemães quanto à transformação que a teoria revolucionária, como aquela que traz a inspiração radical de

alternativa de sociabilidade, por conter em seu bojo o poder de operar mudanças substantivas.

Michel Lowy novamente advoga sem floreios a partir dos largos ombros de Marx e Engels a potencialidade da tradição marxiana como teoria revolucionária transformadora, tendo nela não uma simples [...] “teoria científica como as outras” (1991, p. 18), ou uma visão de mundo que simplesmente venha a “descrever ou explicar” (idem, *ibidem*) as complexas relações de sociabilidade da sociedade capitalista, mas uma ciência que “visa transformar a realidade, visa uma transformação revolucionária” (idem, *ibidem*).

Os fundadores do marxismo não buscaram elaborar uma ciência neutra, isto era inadmissível para os pensadores alemães, de valoração e extensão universais, não obstante à genericidade do modo de produção capitalista que advogava acintosamente por tal neutralidade. Pretendiam abertamente o contrário, ancorados na historicidade. Numa expressão outra: os pensadores incumbidos de pensar as faculdades e condições da *classe operária* europeia do século XIX consideravam a ciência revolucionária calcada no materialismo histórico essencialmente proletária e, como tal, oposta (e superior) à ciência conservadora e burguesa. O golpe cortante desferido por estes pensadores em direção aos seus predecessores é um corte de classe no interior da história da ciência histórica e política, com a exposição de fraturas e arremedos.

O cenário exposto acima faz do marxismo um aparelhamento científico antinômico à escola positivista e a qualquer outra que o antecederia, porquanto, quem se dirige a buscar diretamente na tradição marxiana o apoio maior e direto para o entendimento das questões humanas, não almeja “apenas uma mera ampliação do saber” (HORKHEIMER, 1980, p. 156), mas ter nas fontes clássicas sedimentadas uma validação de questões que se fazem indeclináveis e relevantes à curiosidade humana, pois asseguram o exercício (arriscado) da crítica de nosso tempo. Neste caso, temos a preocupação de colaborar com pesquisas que se apresentam apropriadamente críticas no cenário que se configura funcionalmente disposto a concorrer para a concentração de trabalhos no campo das teorias críticas em educação. Esta preocupação teórico-política encontra-se expressa no início deste trabalho, mais precisamente no final do capítulo I.

Ademais, temos por finalidade abrir campos (possibilidades) que possam também construir hipóteses outras que objetivem apresentar novas perspectivas e

evidências sobre o objeto em tela, que por ventura não tenham sido alcançadas nestas breves páginas. Então, com isso, assoma-se a teoria pensada criticamente ou como incita-nos Marx (2011), à *Crítica crítica*, consubstanciada por conceitos e categorias enquanto artifícios essencialmente humano-concretos, que impetram-se, dentre outras coisas, pela capacidade de expressar-se por meio de unidades, erigidas em complexos códigos refletidos como produto histórico-social (KOSIK, 1976, p. 29). Assim, verificamos a necessidade impreterível de transferência e reconhecimento disto para e no mundo concreto. Ou seja, ainda sob a marca do marxista Kosik (1976, p. 30), “cada grau do conhecimento humano sensível ou racional, cada modo de apropriação da realidade, é uma atividade baseada na *práxis* objetiva da humanidade e, *portanto*, ligada a todos os outros vários modos, em medida maior ou menor”.

Fez-se necessário, a partir das relações causais do objeto investigado, abrir um brevíssimo vinco sobre a querela do trabalho como princípio educativo, pois o trabalho docente explorado em nosso contexto, como professor da educação básica pública do Estado do Ceará, vincula-se a esta conjunção possível, pois através da Sociologia, como ciência social investigada por nós neste trabalho dissertativo, pressupomos que o *Pensamento Crítico* como um produto possível do trabalho docente preenche a equação, em alguma proporção, do trabalho, no caso o docente, como princípio educativo, e aqui defendemos que haveria um salto qualitativo, neste sentido.

Deste modo, esta querela como ponto de dobra (apenas um anúncio rápido e em perspectiva) no nosso trabalho e na reflexão de grupos de pesquisa, localizados notadamente em universidades, e que tomam como interesse o tema *Trabalho e Educação*, tem uma ação intencional, como admite Lazarini (2015, p. 54). Isto significa que o *trabalho* (conceito marxiano que será discutido mais adiante) engendra o mundo humano espiritual viabilizando progressivamente a caracterização da educação como outro produto de ideação teleológica em meio a intencionalidades compreendidas como “teoria da prática” (FERGE in: BOTTOMORE, 2012, p. 179). Assim, o mundo dos elementos determinados em face do mundo dos elementos determinantes é forjado em si, sendo a educação um elemento determinado em sua prodigalidade pelo trabalho ontologicamente determinante.

Neste sentido, Marx encontra em Hegel razões fundantes para empregar tal entendimento epistêmico em sua filosofia da história e, para corroborar com tal assertiva, Netto, (2011, p. 18) citando Lenin, nos oferece sinais necessários que

possibilitam um olhar de síntese sobre as razões de Marx, qual seja: “a estruturação da teoria marxista socorreu-se especialmente de três linhas de força do pensamento moderno: a filosofia alemã [Hegel, especialmente], a economia política inglesa e o socialismo francês”. Portanto, compreendemos que Marx não ignorou o conhecimento existente produzido pelo trabalho intelectual e historicamente acumulado, mas fez uso dele criticamente.

Netto (2011) escreve acerca disto da seguinte forma:

[...] cabe insistir na perspectiva *crítica* de Marx em face da herança cultural de que era legatário. Não se trata, como pode parecer a uma visão vulgar de ‘crítica’, de se posicionar frente ao conhecimento existente para recusá-lo ou, na melhor das hipóteses, distinguir nele o ‘bom’ do ‘mal’. Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus *fundamentos*, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais. (NETTO, 2011, p 18).

Assim, para o filósofo que escreveu *Phänomenologie des Geistes* de quem Marx se nutriu copiosamente do conceito *espírito* (Geistes), este espírito se desvelaria num componente essencial à tradição marxiana vindoura como uma compreensão histórico-dialética das relações sociais concretas em sua latitude. Expressido de diferente maneira: entende-se normalmente *espírito* numa especificação genérica por sopro animador diferente da noção de *espírito* empregada no entendimento da realidade histórica. Há duas formas de espírito estruturalmente conectadas para o filósofo da *Geistes*. A noção de *espírito* se desdobra em *espírito objetivo* e *espírito absoluto*, e apresentam-se segundo Abbagnano (2000, p. 355) como sendo para o primeiro: aquele ao qual pertencem as instituições fundamentais do mundo humano, por exemplo, o direito, a moralidade e a eticidade e para o segundo: aquele espírito cuja compreensão se dá no mundo das artes, da religião e da filosofia. Para Marx (2010, p. 121), então, o espírito é o espírito antropológico, aquele que sintetiza os dois domínios do espírito defendidos por Hegel.

De forma ajustada à Netto (2011, p. 51), com base em Marx, o modo de produção (determinante) da vida material através do espírito antropológico condiciona o processo em geral da vida social, política e espiritual (determinado). Ou seja, em franca oposição aos ditames idealistas, não seria a consciência (extra)ordinária dos homens que

determinaria a inaudita existência material do ser, mas, ao contrário, seria o ser social, portanto, em sua materialidade que determinaria a consciência como movimento de operação no campo de sociabilidade, no qual seja possível dialeticamente envolver perquirições e/ou buscas que apontem validações próprias à condição humana. Deste modo, a existência da educação (determinada) firmemente pautada na transformação indireta e mediata dos sujeitos históricos a partir de sua prática social e histórica pressupõe igualmente a existência do trabalho ontologicamente determinante.

4 ESTADO E SEUS DESDOBRAMENTOS SOB A LÓGICA DO CAPITAL: ALGUMAS REFLEXÕES POSSÍVEIS

O *Estado* nas sociedades humanas contemporâneas ordenadas e unificadas geopoliticamente sob a ordem do capitalismo parasitário tem no poder, em sentido lato, pela “mundialização do capital” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 183), por exemplo, estratégias políticas, a partir da combinação de fatores econômicos, religiosos, sociais e políticos, que influenciam e delineiam um contexto historicamente próprio e em concordância com esta ordem.

O poder como elemento essencial constitutivo do Estado representa “sumariamente aquela energia básica que anima a existência de uma comunidade humana num determinado território conservando-a unida, coesa e solidária”; está é a conceituação postulada pelo constitucionalista e professor emérito da Universidade Federal do Ceará - UFC, Paulo Bonavides (1997, p. 106).

Ademais, segundo Lukes, que escreve o verbete sobre *poder* no dicionário organizado por Outwaite e Bottomore, (1996, p. 580), este tem seu significado mais genérico, sendo:

[...] a capacidade de produzir ou contribuir para resultados — fazer com que ocorra algo que faz diferença para o mundo. Na vida social, podemos dizer que poder é a capacidade de fazer isso através de relações sociais: é a capacidade de produzir ou contribuir para resultados que afetem significativamente um outro ou outros. (LUKES in: OUTWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 580).

Então, avançaremos nas questões que reparam para o conceito de Estado e sua relação com o conceito de poder, mas sem tratá-lo com profundidade. Contudo, as reflexões que vigem nestas linhas atentam para o manifesto conceito de *totalidade*. Isto é, sedimentamos dialética e espiritualmente as relações causais existentes os conceitos capturados ao longo de nossos estudos e que dão substrato ao objeto central.

Por isto, neste introito não deixaremos de fazer uma breve menção doravante sobre os conceitos de Estado ao longo da história (BONAVIDES, 1997) e sua contrarreforma no capitalismo contemporâneo (BEHRING, 2008), que irrompem nas

lides da literatura relacionada às ciências humanas sob a égide do capitalismo parasitário.

As relações políticas, as mais diversas, fundamentadas, em parte, nos umbrais da ciência do direito burguês, sobretudo, provocam uma intencionalidade de clarificação epistêmica por parte de outras searas do conhecimento opostas àquela. Neste caso, fundamentar a necessidade de clarificação destas questões sob a ótica do materialismo-histórico, é evocar, invariavelmente, a importância científica de teorias irmanadas à prática e à realidade política materialmente objetivas, do que em vez de um assoberbamento (a)sistematicamente científico colado em textos estéreis e artificiais, à revelia da realidade objetiva.

Pereira (2015) nos auxilia compreender este quadro histórico, apontando a relação que há entre a ciência do direito na sociabilidade humana atinente à lógica do capital e o Estado, que cumpre sua função servindo a esta mesma lógica. Assim, o autor segue analisando criticamente a relação entre a ciência do direito e o Estado capitalista, cuja:

[...] discussão se torna premente: a imprescindibilidade de forjarmos, no debate de ideias e nas tensões da luta social, elementos para uma análise do fenômeno jurídico que dê conta de sua complexidade, que o apreenda no contexto da sociabilidade burguesa, marcada por profundas contradições e desigualdades. Essa tarefa, definitivamente, não pode ser cumprida pela ideologia jurídica burguesa, pela sua perspectiva teórica e por seus laços de compromisso com a ordem da sociedade capitalista, quer tenha ou não consciência desses compromissos. Uma teoria crítica do direito, fundada na teoria marxista, não se propõe apenas realizar uma análise crítica de seu objeto de estudo. Se seu desiderato se reduzisse à mera interpretação de seu objeto, o trabalho de investigação não se diferenciaria muito das propostas em voga, particularmente as concepções dominantes. Uma teoria crítica deve apoiar-se na realidade e agir sobre ela para transformá-la, por meio das lutas sociais. (PEREIRA, 2015, p. 24).

Por esta razão, o estudo sistemático de um dado objeto, com base em determinadas categorias e conceitos pressupostos, deve conjugar uma análise que favoreça a apreensão real (histórica) da gênese e do desenvolvimento de seus estágios ao longo da história. Ou seja, ao investigarmos cientificamente a formação do Estado capitalista e seus desdobramentos, neste capítulo, não podemos fazê-lo apenas do ponto de vista abstrato, com vem fazendo a ciência do direito (anti)materialista-histórico, por

assim dizer, no que tange ao conceito de Estado, mas sim, fomentar uma análise que se ancore na materialidade objetiva.

Assim, de acordo com Netto (2011), que cita Marx diretamente, manter vigilância científica em relação a esta discussão nos dispõe a considerar que na produção

[...] social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que nada mais é do que a sua expressão jurídica, com relações de propriedade dentro das quais aquelas até então se tinham movido. De formas de desenvolvimento das forças produtivas essas relações se transformam em seus grilhões. Sobrevém então uma época de revolução social. Com a transformação da base econômica, toda a enorme superestrutura se transforma com maior ou menor rapidez (NETTO, 2011. p. 50-51).

Assim, o que nos orienta neste rumo, é a compreensão de que mesmo havendo uma pluralidade de conceitos puramente abstratos, fixados pela ciência do direito acerca do Estado, da qual em alguma medida lançaremos mão, não nos descolaremos das relações objetivas constituintes do processo social, político e espiritual dos sujeitos históricos.

De antemão cometeríamos um erro epistemológico ao reduzir o conceito de Estado à burocracia pública (políticas públicas) e às estruturas estatais que planejam e implementam políticas públicas sob uma possível neutralidade. No entanto, não debateremos detidamente os conceitos expostos nestas páginas que compõem este trabalho secundariamente, por não termos as condições cronológicas viáveis, mesmo reconhecendo sua relação causal com o Estado, que as opera na qualidade de executor voltado para os sujeitos históricos que disto se valem.

Com efeito, a partir da manutenção das mediações teórico-metodológicas, entendemos políticas públicas como ações de responsabilidade do Estado (BEHRING, 2008, p. 198) - tal assunto foi abordado no tópico que versa sobre a contrarreforma do

Estado - quanto à implementação de ações concretas voltadas aos sujeitos históricos, que venham a equalizar distorções sociais, a partir de uma processualidade e tomada de decisões, que implicam a participação de órgãos públicos, com suas diferentes estruturas e organismos sociais, pertencentes a uma dada política implementada histórica e socialmente.

Neste sentido, as políticas públicas (sociais) são vistas como políticas afirmativas que visam lograr efeitos positivos nas mais variadas áreas da sociabilidade humana e, para isto, se faz mister, promover o bem-estar da sociedade, ou seja, dos sujeitos históricos. Assim, uma definição sobre políticas públicas se faz essencial. Tomamos como referência o Manual elaborado pelo Sebrae/MG (2008, p. 05), que aponta política pública como:

[...] um conjunto de ações e decisões do governo, voltadas para a solução (ou não) de problemas da sociedade (...). Dito de outra maneira, as Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. É certo que as ações que os dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade. (SEBRAE/MG, 2008, p. 05).

Desta forma, políticas públicas (sociais) se referem a ações que designam um certo “padrão” de proteção social praticado pelo Estado capitalista, direcionadas, para a (re)distribuição dos benefícios sociais (riquezas produzidas pelos sujeitos históricos-classe trabalhadora, mas que não ficam com eles) visando ao decréscimo das desigualdades estruturais e contraditórias produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico capitalista.

Entendemos educação³³ também, nestes termos, como uma política pública social de responsabilidade do Estado – mas não elaborada somente por seus organismos diretos internamente a partir de demandas domésticas, mas por organismos indiretos que forjam ações nesta esfera em escala planetária.

Gentili e Sader (1995) nos ajudam a conferir a esta assertiva acima, que se relaciona com o funcionamento do Estado, um sinal de afastamento deste em relação a

³³ Já fora explicado acima que esta educação da qual falamos trata-se essencialmente da educação pública.

suas funções originais, visto que o Estado capitalista (contrarreforma) foi submetido ao receituário neoliberal como precondição imposta pelos organismos responsáveis em “fiscalizar” (patrulha e direcionamento) a economia mundial (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional). Isto ocorreu em função da precariedade das estruturas econômicas que potencializaram os efeitos da exclusão social historicamente admitida em nosso país.

No entanto, o que nos prende essencialmente a tais questões de análise, sustentados pela posição crítica que a tradição marxista traz, é a compreensão de que o Estado liberal contemporâneo submetido à lógica sociometabólica do capital se instala nos meandros de um tipo particular de Estado, o Estado capitalista excludente. E na esteira disto, inevitavelmente, vão as políticas sociais de (re)distribuição, e a educação nesse trajeto é atacada frontalmente.

Diante deste cenário de ataques frontais às políticas sociais – especialmente à educação - acordo com Sousa Junior (2010, p 222), ainda que modelado em margens político-ideológicas distintas daquelas que se colocam emancipatórias, o ideal liberal-democrático capitalista que tem no Estado capitalista contemporâneo sua forma mais acabada, através do sistema de educação pública, que se pretende gratuito e universal seria, à contrapelo:

[...] fortalecido político e ideologicamente assim como seriam ampliados os investimentos públicos do setor, configurando-se um movimento em que a educação seria ao mesmo tempo consequência e condição de funcionamento da ordem do ‘novo modo de produção social-democrata’. (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 222).

Fica explicitado nesta relação, não obstante às aspirações crítico-emancipacionistas de uma educação voltada para a desalienação humana, as formas de ingerência do Estado, que visam à manutenção das relações sociais de exploração de determinada formação social.

Portanto, o Estado assume fisionomias distintas em diferentes sociedades ao longo dos tempos. É improvável conceber um Estado extemporâneo a um projeto político e à revelia de uma teorização para os sujeitos históricos a quem a história lhes cabe nas mãos como um todo.

Flexionando-nos em concepções que partem da concretude das relações sociais (Kosik, 1976), nossa investigação³⁴ sobre *Pensamento Crítico* em educação e que tem relações causais com as categorias e conceitos: Totalidade, Estado, Crise estrutural do capital, Ideologia entre outras(os) se insere numa agenda própria do contexto da lógica sociometabólica do capital, compreendido de forma integral. Valemo-nos destas formulações feitas acima, considerando-as como definições possíveis a respeito do que é o Estado: se liberal, se social democrático, entre outras. Contudo, mais do que fixar definições cabe-nos aqui uma análise do Estado capitalista e suas funções.

4.1 Conceito geral de Estado: a tradição marxiana que o vê como comitê da burguesia

Estado é a organização política de um país, isto é, trata-se da organização de poder instituído sobre uma dada nação, povo ou população³⁵, ordenando-se como projeto da razão e se apresentando com ares eminentemente jurídicos, mas também políticos, que revelam a legitimidade de sua estrutura positiva legal. Desta denominação conceitual jurídica sobre *Estado* decorrem, por exemplo, de acordo com Bonavides (1997), formalizações puramente constitutivas, que tem na razão em si suas colunas de sustentação real.

Esta acepção teórica colhida sem parcimônia e sem embargos em Immanuel Kant por Bonavides (1997) formaliza invariavelmente a definição que passaria a ser clássica para as demandas da teoria geral do Estado.

As ciências jurídicas ocupam-se da formação executora e corretiva do Estado por meio de leis. O Estado em si como Ente maior (instituição), neste sentido,

³⁴ Como já foi admitido anteriormente, apesar das limitações de toda sorte que insistem em nos perseguir, a sustentação que fazemos da crítica marxista ao temário que orbita a lógica sociometabólica do capital dá-se mediante um mergulho analítico no fluxo processual sócio-histórico da lógica capitalista e seus movimentos frequentes de metamorfose social.

³⁵ Não vamos nos imiscuir em versar sobre os conceitos de território, nação e população como consta neste primeiro parágrafo mesmo por se tratarem de rebatimentos teóricos do objeto central da investigação. Sabemos dos elos conceituais existentes destes para com aquele e imprescindíveis à sua compreensão. Apontamos essa advertência metodológica por compreendermos o recorte teórico do objeto investigado, entretanto, captamos a afirmação da tese marxiana segundo a qual o ponto de vista da totalidade deve ser realçado e, por esta razão o objetivo do presente trabalho de dissertação é sinalizado nesta oportunidade para não voltarmos para estes conceitos.

coexistindo com o Direito, na linguagem althusseriana, o Direito e todo o seu aparato (polícia, leis, juízes, etc.), este como aparelho ideológico daquele, visa ao cumprimento de papéis a favor de uma classe social sobre outra. Contudo, para não concentrarmos esforços teóricos apenas neste vetor conceitual real, de que o Estado age em favor de uns em detrimento de outros, concebemos por extensão, sinais de confluência sob o ângulo jurídico que o pulveriza como resultado da reunião da multidão de homens e mulheres vivendo debaixo das leis do Direito; isto recrudescer tal delineamento teórico.

Bonavides (1997) citando Georges Burdeau com seu *Traité de Science Politique*, t. II, p. 128, afirma que “Estado se forma quando o poder assenta-se numa instituição e não num homem [chegando] a esse resultado mediante uma operação jurídica que eu chamo a institucionalização do poder.” (p. 63).

Essa percepção declarada acima por Bonavides (1997) entra em conflito frontal por meio de um percurso afirmativo de classe, com o coerente e esclarecedor enfrentamento teórico proposto por Mészáros (2004, p. 234), que entende o *Estado* capitalista indicado numa economia mundial mesmo suplantado por um possível esgotamento de sentido histórico como o guardião dos interesses sistêmicos de acumulação do capital. Contudo, embora, o Estado seja entendido como elemento histórico-social capaz de controlar e operar o metabolismo social do capital por veredas ideológicas é também previdente a partir de seu poder de auto-organização e de controle de consciências. A natureza de sua constitucionalidade, sobretudo nas democracias liberais burguesas, como aparelho institucional impositivo de ditames à sociedade cumpre docilmente as decisões dos governos, (mesmo historicamente transitórios) prescrevendo ações determinantes em virtude dos interesses *ad infinitum* de reprodução da lógica inexorável do capital e de suas elites. Por este motivo, por exemplo, instaura-se pelo interior de suas funções originais outra natureza histórica, por assim dizer, gerada no interior da lógica do capital onde se sucedem alterações distintas, mas que traz o germe substantivos de novos processos de tomada de decisão global para outra ordem social.

Neste contexto, em decorrência de políticas entre os países compreendidos em blocos³⁶ sob a rubrica ilimitada e desmascarada do capital e, às vezes, mascarada

³⁶ A unificação de países em blocos pode se dar a partir da ONU, CEPAL, OMC, OMS, por exemplo, e outras instituições ao redor do globo, como dignitários lapidados pela força propriamente capitalista com seus interesses.

com ares de democracia sacralizada, por assim dizer, e com adornos, que como um feitiço, exige-nos, quando colocados sob a lupa da ciência como objeto de investigação, uma capacidade de desmistificação teórica fundamental e monumental do capitalismo parasitário e de seus tentáculos. Estes tentáculos concentram-se em tendências egocêntricas e negligentes em relação direta e irrefreável para com as relações humanas, e com efeitos colaterais surpreendentes (BAUMAN, 2010, p. 76). Com tal característica consequente é cabível salientar que o espaço do Estado, por excelência, próprio da esfera pública tem a função, dentre outras, mesmo que paradoxalmente, de promover (ou pretender promover) a convivência pacífica de uma ou mais tipologias de poder político instituído, e que paira sobre os mais variados interesses sociais e apetites individuais, funcionando como instância arbitral superior.

Neste momento trazemos uma breve exposição sobre o conceito de *poder* como “energia básica que anima a existência” (BONAVIDES, 1997, P. 106) de uma comunidade, sociedade e/ou *Estado*. Isto foi feito em razão da relação causal que há, observada na investigação, com a formação e natureza do Estado, contudo, o temos como limite teórico de nosso trabalho dissertativo.

A constituição do objeto em tela por conceitos e categorias supra nomeados no limiar do que, por assim dizer, podemos chamar de acessórios (o *poder* do/no Estado capitalista, por exemplo) vem tão somente como um elemento adjunto fortificador que expressa à fruição decorrente da nossa posição analítica embasada no materialismo-histórico sobre a categoria *Estado*, haja vista ser neste capítulo a categoria de preocupação teórica maior. No entanto, nos limitamos a essa tomada expositiva, ou seja, neste trecho do trabalho dissertativo, compreendemos que as matérias ligadas ao Estado capitalista estão espalhadas em função do poder histórica e politicamente construído.

Ainda que tenhamos posto à mesa através deste trabalho dissertativo o valor de uso teórico anuente à literatura especializada em relação ao que é *poder* a partir da pena de Bonavides, não comportamos em nosso bojo teórico-político a sua tomada de posição, pois compreendemos que o poder estando nas mãos cerradas de alguns poucos e querendo estes manter-se com tais poderes intactos, em última análise, inviabilizaria o levante histórico de construção de uma nova sociedade com sujeitos históricos emancipados. Em outras palavras, forças hercúleas seriam mobilizadas, advindas de

várias esferas que compõem o Estado capitalista coercitivo, para impedir todo e qualquer sinal de mobilidade social³⁷.

Desta maneira, refutamos a posição societal interposta pela lógica sociometabólica do capital em relação aos homens que se pretendem livremente associados, cuja lógica, que tem na literatura (ideologia) elaborada pelos seus diretos e indiretos exemplares, prepostos em relação à ilusória questão da mobilidade social, que funciona ideologicamente como um tácito estorvo à alternância econômico-política, como demonstração também subjetivo-simbólica pela via do pensamento (embora, o futuro das relações humanas não dependa exclusivamente de uma possível face deste, mas do poder materialmente posto pelos sujeitos históricos que agem) que atua ativamente e que não supera em nada com essa questão da mobilidade social em si os desdobramentos da sociabilidade vigente, pois não se prestam a irromper em si uma análise radical com horizontes emancipatórios a partir das bases materiais dadas historicamente.

Em função deste posicionamento, não corroboramos com tal possibilidade. Assumimos imperturbavelmente, neste caso, a materialização política, justificando com Marx e Engels a posição no campo de correlação de forças. Ou seja, a partir da histórica e inevitável luta de classes, embora seja a todo instante asfixiada (silenciada) pela classe dominante, haveria a mobilidade social por entre esta luta. Assim, uma vez ocorrendo deslocamentos societais travados na historicidade material, leva-se a imobilidade para as prateleiras da teoria sociológica inócua à emancipação do homem.

Neste caso, o conceito de *sociedade* atinente à tradição marxiana seria aquele nas quais as relações objetivas no mundo dos homens se assentariam. Ou seja, de acordo com Bottomore (2012, p. 505-506), partindo de Marx, o conceito de *sociedade* é entendido em três dimensões que se diferenciam contextualmente, referindo-se a fenômenos distintos, mas correlatos. A saber:

[...] (1) a sociedade humana, ou “humanidade socializada” enquanto tal; (2) tipos historicamente existentes de sociedade (por exemplo, a sociedade feudal ou a sociedade capitalista), e (3) qualquer sociedade particular (por exemplo, a Roma antiga ou a França moderna). O que há de característico na concepção de Marx é, primeiro, que ela parte da ideia de seres humanos que

³⁷ De acordo com Payne (in: Outwaite, 1996, p. 472), mobilidade social consiste essencialmente nos movimentos de pessoas que passam da condição de membros de categoria social para outra – os mais típicos são os movimentos entre classes sociais.

vivem em sociedade e não envolve uma antítese entre indivíduo e sociedade que só pode ser superada pela suposição de algum tipo de contrato social ou, alternativamente, considerando-se a sociedade como um fenômeno supra individual. Assim, no terceiro de seus Manuscritos econômicos e filosóficos (1844), Marx escreve: “Mesmo quando realizo um trabalho científico (...) realizo um ato social, porque humano. E não apenas porque o material de minha atividade – como a própria linguagem que o pensador usa – me é dado como um produto social. Minha própria existência é uma atividade social”; e prossegue dizendo que devemos evitar postular a “sociedade” como uma abstração confrontada com o indivíduo, “pois o indivíduo é um ser social”. (BOTTOMORE, 2012, p. 505-506).

Assim, tem-se para nossos interesses aqui alinhados, como referência teórico-epistemológica coerente, tal conceito, como aquele que, posto deste modo, e sob a lupa marxiana, recepcionaria as teses dos pensadores mecanicistas, que, com sua teoria, entendiam a sociedade como um organismo móbil, composto por sujeitos históricos que se movimentam, logo não se percebendo imobilizados socialmente por quaisquer razões.

Fundamentados neste imperativo, os pensadores alemães escrevem por defenderem que, a partir da crítica, se desenvolvem elementos teórico-metodológicos sofisticados e estruturados de análise da sociedade capitalista, visto que estes

[...] atacam todos os fundamentos da sociedade existente. Por isso, estão cheios dos mais valiosos materiais para esclarecimento da classe trabalhadora. As medidas práticas que propõem sobre a sociedade futura, por exemplo, supressão da distinção entre cidade e campo, da família, do lucro privado, do sistema de salários, a proclamação da harmonia social e conversão da função do Estado em mera administração da produção – todas essas proposições exprimem simplesmente o desaparecimento do antagonismo e classes que estavam, naquela época, apenas começando a surgir, e nessas publicações só são reconhecidas nas primeiras formas indefinidas. (MARX e ENGELS, 2015. p. 101).

Por isso, a dinâmica social é, contraditoriamente, a força inerente à história dos sujeitos históricos postos, que avançam na ocupação socioeconômica distinta em estratos igualmente distintos, e ao mesmo tempo, o sinal de “progresso na produção” e “retrocesso na condição da classe oprimida, isto é, da imensa maioria”. (ENGELS, 2014, p. 214).

Ademais, as migrações, fenômeno tão comum no mundo, em virtude de guerras, concentração de riqueza, desenvolvimento de tecnologia, por exemplo, servem de referência para entendermos a *mobilidade social* no mundo contemporâneo. Estes

motivos, já assaz conhecidos pelas civilizações ao longo dos tempos, são ocasionados, ou pelo menos fustigadas, num primeiro momento, pela necessidade de operar outros horizontes concretos nos sujeitos históricos.

Com efeito, o sujeito histórico, ainda que esteja diante de vicissitudes da vida, subsumido no tecido social contraditório, próprio à lógica do capital, tem sua vida mesma, seus fins autônomos, sua capacidade física que permite o deslocamento espacial e, a não menos importante, a aptidão de mover-se no interior dos grupos de que faz parte e de que quer fazer parte (BONAVIDES, 1997, p. 57). Portanto, não obstante a matriz política de Bonavides, distinta da marxista, cremos que a alternância política à lógica do capital se faz, dentre outras coisas, pela capacidade de se mobilizar socialmente.

A tradição marxiana adverte que o sujeito histórico (ser social), às vezes, de modo impassível em sua materialidade, colada nas teias da lógica do capital, com seus instrumentos históricos coercitivos, exteriores, genéricos e anteriores, imprime sobre a sua própria subjetividade marcas profundas que sublinham características acerca da força de instrumentos que alienam. Marx e Engels com isso formulam o seguinte argumento:

[...] os homens não são livres árbitros de suas forças produtivas – base de toda sua história – pois toda força produtiva é uma força adquirida, produto de uma atividade anterior. Portanto, as forças produtivas são o resultado da energia prática dos homens; porém, essa energia se encontra determinada pelas condições nas quais os homens se encontram colocados, por forças produtivas já adquiridas, pela forma social anterior a eles, que eles não criam e que é produto da geração anterior. O simples fato de que cada geração posterior se depare com forças produtivas adquiridas pela geração precedente, que lhe servem de matéria prima para a nova produção, cria na história dos homens e, por conseguinte, suas relações sociais, adquiram maior desenvolvimento (...) os homens não renunciam nunca ao que conquistaram, porém, isto não quer dizer que não renunciem nunca às formas sociais sob as quais adquiriram determinadas forças. (MARX e ENGELS, 1979. p. 245-246).

O *poder*, como fora advertido em linhas anteriores neste trabalho, viceja como elemento que auxilia na composição do conceito de *Estado*, e que a ele está identificado, pois se volve para a conservação da lógica expressiva que se traduz no capitalismo. Assim, parafraseando Mészáros (2004, p. 143), o *poder* se estabelece com a capacidade institucionalizada pelo aparelho de Estado de impor à sociedade o

cumprimento e a aceitação consensual, por meio de deliberações isentas de hesitação popular, pois representam arbitrariamente uma sentença dos governos assentados na fragilizada democracia representativa, com sua administração direta e indireta sob um regime constitucional de Estado.

Por fim, ao analisarmos a relação entre *Estado, poder, sujeitos históricos e mobilidade social*, o território enquanto espaço físico em que se exerce um tipo de *poder*, com sua legislação política e alcance específicos, ainda que esteja circunscrito domesticamente às suas fronteiras dobra-se a um *poder* externo maior, que aponta para um federalismo internacional, pois circunstancialmente, isto ocorre por obra da “mundialização do capital” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 183). Neste sentido, a comunhão de diferentes estados, em última instância, está delimitada em relação a outros territórios – estados³⁸ - e coincide com os limites da soberania.

Nas páginas acima houve um posicionamento de nossa parte, atentando para um modo analítico-descritivo, expondo, mesmo que brevemente, a configuração territorial física com suas fronteiras. Este argumento teórico parcelar, assinala e parte de categorias conhecidas que forjam a organização interna mediata e imediatamente da sociedade burguesa, porque fortalece a denominação significativa a partir de “categorias ontológicas” (NETTO, 2011, p. 46).

4.2 Uma mediação presumível entre trabalho e Estado

Tomamos como apoio inequívoco a concepção marxiana de trabalho como categoria fundante do ser social. Compreendemos o trabalho como uma relação de intercâmbio plasmado organicamente entre o homem, com sua capacidade ideativa teleológica expressa fundamentalmente em termos teóricos no estatuto dialético de transformação de si mesmo, e a natureza, como meio para uma processualidade, na qual o gênero humano arquiteta na sua consciência o provável óbice resultante de sua ação teleologicamente observável e planejado, ou seja, mediante a capacidade lógico-cognoscível, o homem avalia alternativas, escolhendo, assim, aquela estrutura

³⁸ Configura-se como divisão política, mas não responde com plenitude às nossas vinculações teóricas, que consistem em determinar do ponto de vista jurisdicional as unidades territoriais e políticas que relativamente permanecem autônomas constituindo uma federação, no caso brasileiro, sob um governo soberano. No entanto, é complementado com o conceito que o toma como instrumento de uma classe dominante, que historicamente foi nominada em virtude da propriedade dos meios de produção e do controle, exercendo sobre a classe trabalhadora uma força extraordinária, se tornando um comitê executivo para a manutenção da ordem vigente como critério inescapável.

admissivelmente congruente que julga mais apropriada e sobre ela age objetivamente, transformando a natureza para satisfazer necessidades (ordinárias) em primeira instância e irrefreáveis apetites humanos (extraordinários) contíguos à voracidade do sociometabolismo do capital, por conseguinte.

Com efeito, temos nessa processualidade dois elementos constituintes relevantes: a capacidade ideativa ou teleologia, como característica imanente ao gênero humano, e a objetivação. A objetivação como categoria teórica na tradição marxiana produz um novo estado de circunstâncias, pois não só altera a realidade dada em si (natureza), ato contínuo, como transforma tudo em propriedade, provocando uma metamorfose na própria condição ontológica do homem, visto que, para agir pelo trabalho, o homem contrai distintos e novos conhecimentos, bem como outras e novas habilidades. Essa recém-adquirida qualidade conduz a produzir mais necessidades e possibilidades, que alavancam o homem a prévias e novas ideações e a novas objetivações que engendrarão outras necessidades e possibilidades; e assim sucessivamente.

Nesse sentido, Marx (2016), na nossa interpretação afirma que ao transformar a natureza para atender à necessidade primeira e “eterna” da reprodução necessária dos homens, a saber, a produção dos meios de produção e de subsistência, o ser humano encerra produzindo muito mais do que o idealizado. Assim, é confeccionado um novo estado objetivo que possibilita transformações subjetivas nos sujeitos históricos: por isso, todo trabalho desenvolvido pelas mãos humanas despacha necessariamente para além de si, remetendo-lhes num processo histórico próprio da reprodução social vigente.

Assim, por meio do trabalho, o gênero humano não só provoca a transformação da natureza, mas também transforma a si mesmo como sujeito histórico pertencente a um momento histórico de sociabilidade. Uma vez o trabalho realizado para elisão de necessidades concretas, historicamente determinadas, remete-se, subsequentemente, a si próprio não mais estranhado pelo trabalho, conquanto, que dadas consequências objetivas e subjetivas não mais se limitam apenas à produção do objeto para a supressão da necessidade imediata. Com efeito, o trabalho como condição ontológica da vida humana continuará entrelaçando o homem e a natureza, na produção de bens materiais necessários à reprodução de diferentes sociedades.

Deste modo, o trabalho e a totalidade social (fundação dos Estados, por exemplo, como uma tipologia social e histórica), se interpõem à organização social de mediações que integram o complexo sociometabólico das relações capitalistas e sua reprodução social. Isto posto, o trabalho configura-se como elemento fundante da esfera social, engendrando novas relações sociais que se aparelham sob o formato de complexos sociometabólicos. Esses complexos despontam para atender às necessidades e possibilidades provenientes do trabalho, e encarregam-se de um papel importante na reprodução do ser social. Nesta esfera, situam-se os complexos do Direito, do Estado, da Política, da Ideologia etc. Tais complexos principiam responder às incipientes necessidades e possibilidades perpetradas pelo gênero humano.

Com isso, de acordo com Engels (2014, p. 208), o Estado, com seus vínculos jurídicos contraditórios, não pode ser compreendido desde si mesmo apenas, tampouco com suporte na expansão geral indiscriminada do espírito humano, porém, pelo contrário, ele deve ser produto das ações humanas (trabalho) pautadas em relações materiais de vida. Acrescenta-se a esta reflexão a histórica tarefa de participação concreta da classe trabalhadora, que deve-se ater a aspectos próprios dos problemas estruturais do sistema metabólico do capital, visto que, uma vez isto ocorrendo-se, afastar-se das bandeiras emancipatórias em troca do perigoso envolvimento no jogo político capitalista.

Marx aponta que a totalidade das relações é constituída pela estrutura econômica da sociedade. Ergue-se sobre a estrutura econômica uma superestrutura jurídica e política, à qual correspondem modalidades sociais determinadas de consciência. Efetivamente, o modo de produção capitalista está fundamentalmente na estrutura econômica da sociedade, implicando a existência de um conjunto de instituições e ideologias que, portanto, compreendem processos e fenômenos sociais ulteriores ao complexo econômico, como as instâncias jurídico-políticas. Então, para mediar o enfrentamento de classe com seus interesses congêneres gerados no campo econômico, nascem complexos sociais, com a função de organizar essas relações entre os homens, de acordo com as necessidades da totalidade social. Portanto, para a compreensão do conceito e historicidade de Estado moderno, não podemos apreendê-lo separadamente da totalidade social.

4.3 Uma definição marxista de Estado

Para iniciarmos uma análise crítica que situe os contornos constitutivos em sua historicidade e concretude sobre o conceito de Estado com sua contrarreforma como fase organizacional última de legitimidade pautada nos marcos das leis de mercado e do Direito e sua interface de “liberalização comercial” (BEHRING, 2008, p. 173), que ora se configura no mundo contemporâneo sob a lógica metabólica capitalista é, antes de qualquer sinalização teórica peremptória, necessário entender a desagregação dos vínculos que podem ideologicamente escamotear uma específica e rigorosa definição de que Estado é esse.

Com base nesta interrogação, torna-se urgente resgatarmos as teses de Engels (2014; 2015), Lenin (2007) e Marx (2015), a fim de desobstruir os caminhos ideologizantes e demasiadamente fortes que se ampliam à frente da classe trabalhadora irrefreavelmente, com direcionamentos obstusamente destituídos de críticas. Ao recuperar, com o suporte da tradição do pensamento marxiano, o conceito de Estado expresso nesta, visa-se a não, tão-somente, compreender que este é “mais do que um comitê para administrar os negócios coletivos de toda classe burguesa.” (MARX e ENGELS, 2015. p. 65), mas, outrossim, é

[...] um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é ‘a realidade da ideia moral’, nem ‘a imagem e a realidade da razão’, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento. É a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da ‘ordem’. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 2014, p. 208).

Portanto, esta compreensão de Estado, com base em Engels, se exprime assaz esclarecedora, quando esse considera acertadamente o exame das sociedades escravista e feudal, por exemplo, como predecessoras da sociedade capitalista. Recurvar-se ao método de análise de Marx contido em *O Capital* (ENGELS, 2015, p. 192), mediante o qual se recupera analiticamente o processo histórico de produção da existência humana em sua multiplicidade e totalidade, se faz mister. Aliás, as

características que se notam prontamente mediante tal análise engendrada pela tradição marxiana, como as de: dominação de classes e sua inflexibilidade de estamento e a escravidão como o primeiro modo de exploração do homem pelo homem, visam à organização societária de privilégios sobre as morfologias sociais inevitáveis³⁹, sendo adequadas e suficientes para vislumbrar tal concepção de Estado como epílogo nos tempos hodiernos.

Com esse posicionamento, Engels assinala que um dos traços principais da formação do Estado está na “existência de uma força pública separada da massa do povo” (2014, p.143). Assim, quando compreendemos tal modelo histórico de formação do Estado, cuja separação social entre “populus” e “plebe” (ENGELS, 2014, p. 156) e suas implicações, como sujeitos históricos, é patente o poder de polícia, visto que não poderia deixar de existir, pois tal separação em si aponta para ocorrências de violência interna e externa com probabilidade densa de permissibilidade entre si. Em outras palavras, o Estado como “força pública” que separa os sujeitos históricos em: “populus” e “plebe”, e está acima destes, paradoxalmente está como auxiliar esclarecido da “classe economicamente dominante” (ENGELS, 2014, p. 211). Esta incumbência empreendida pelo Estado só é possível perante o auxílio insubstituível do poder policial coercitivo, que se corporifica como agente prestimoso para a manutenção dos meios de “repressão e exploração da classe oprimida” (ENGELS, 2014, p. 211).

Neste caso, assinalar a dominação de classe subsumida historicamente ao destacado conceito de luta de classes na tradição marxiana significa observar no contexto societário estabelecido fundamentalmente pela lógica do capital a “história de todas as sociedades existentes até hoje [como sendo] a história da luta de classe.” (MARX; ENGELS, 2015. p. 62).

Fernandes (1989, p. 167) nos brinda com uma essencial passagem de seu *O Desafio Educacional*, assinalando quão importante é a luta social, porque há em seu interior uma intencionalidade de mudança. Então, mesmo que as mudanças venham de espectros políticos distintos, continuam naturalmente sendo mudanças. O conservador quer operar (quando é militante) ou quer que se opere dada mudança por outrem

³⁹ “Em resumo: a constituição gentílica ia chegando ao fim. A sociedade, crescendo a cada dia, ultrapassava o marco da gens; não podia conter ou suprimir nem mesmo os piores males que iam surgindo à sua vista. Enquanto isso, o Estado se desenvolvia sem ser notado. Os novos grupos, formados pela divisão do trabalho (primeiro entre a cidade e o campo, depois entre os diferentes ramos de trabalho nas cidades), haviam criado novos órgãos para a defesa dos seus interesses, e foram instituídos ofícios públicos de todas as espécies”. (ENGELS, 2014, p. 138).

(modernidade líquida que atinge com força avassaladora o homem público que entra em declínio em proveito do egóico ⁴⁰) para preservar posições de poder e de medrá-las para não correr riscos. Esta sequência metamorfoseante vale também para o reformista, que almeja mudar para conquistar posições de poder, bem como para o revolucionário que, por sua vez, quer mudar porque se reconhece na classe portadora de uma estrutura ideativa emancipatória, visando o respeito à natureza, ao conteúdo da civilização e à natureza do homem. Assim, mudança é sempre, substantivamente, mudança política.

Assim exposto, entendemos o conceito: luta de classes como um dos marcos de análise sinalizado pela tradição marxiana como consequência da tarefa político-intelectual dos sujeitos históricos, que pressupõem a emancipação da sociedade estranhada. O conceito marxiano acima mencionado, hoje se enquadra numa teoria congruente que depreende concretamente a relevância particular das lutas em qualidades estruturais e históricas distintas. Assim, um reexame radical das manifestações materiais dos sujeitos históricos na contemporaneidade, se apresenta imprescindível, mas não mais em locuções ou maneiras de confrontação infecundas com os donos dos meios de produção, porém antes assentado em sentidos de forjamento de elos entre os vários grupos sociais que, de um lado, dominam e dirigem a vida econômica e social e, de outro, os que são usurpados, subordinados e dirigidos.

Nico Poulantzas, filósofo grego (1975, pp. 7-8), aponta que Marx não se ocupara centralmente da questão do Estado em suas posições teóricas. Decorreria, então, um fluxo de análises feitas pelo filósofo alemão do modo de produção capitalista para a formação do Estado cuja entrega analítico-crítica viria a desempenhar uma abordagem nuclear e radical, que tem na estrutura econômica papel determinante. Portanto, Marx segundo Poulantzas (1975), se debruça em apreender os fenômenos característicos da esfera econômica, desvelando as camadas que a compõem na configuração do modo de produção capitalista.

Neste sentido, o Estado como realidade social é considerado com um efeito, como um epifenômeno da base econômica. O Estado moderno, assentado plenamente sobre a lógica metabólica capitalista, vê-se pairando sobre ele uma cortina de fumaça

⁴⁰ Diz Kant: “A partir do dia em que o homem começa a falar em primeira pessoa, ele passa a pôr seu querido *eu* na frente de tudo e o seu egoísmo progride incessantemente, sub-reptícia ou abertamente por sofrer a oposição do egoísmo dos outros.” ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução de novos textos Ivone Castilho Benedetti – 4. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2000.

que insiste em acobertar seu caráter de classe. Isto ocorre por causa da inevitabilidade atual de sua natureza, que visa a escamotear os interesses múltiplos expressos pelas inúmeras dimensões sociais, ou seja, ocorre uma ruptura dos interesses dos sujeitos históricos em relação aos interesses postulados pelos agrupamentos públicos, instaurando um conflito de caráter antitético, que tem como resultado inevitável a divisão da sociedade e o advento das classes sociais como instrumento de luta política ligado a uma determinada fase histórica do desenvolvimento produtivo.

Desse modo, o trabalho assalariado “livre” obnubila a natureza exploratória forjada pelo capitalismo, ocultando a verdade, consoante a qual o contrato de trabalho não é verdadeiramente livre porque os trabalhadores estão privados dos meios sociais de produção. O Estado burguês a seu turno esconde a sua natureza de classe por trás da cortina da tripartição dos poderes, do sufrágio, do regime representativo republicano etc. Essa confusão, entretanto, é desfeita com o amparo da explicação materialista da história.

4.4 O papel do Estado na década de 1990 e a Contrarreforma

A definição de Ente Estatal aqui oferecida servirá para empreendermos uma análise do Estado no contexto brasileiro e de sua contrarreforma, como subsídio para o entendimento de alguns fenômenos que se mostram em nossa sociedade, no que diz respeito ao seu papel.

Estamos imersos num momento de mudanças que não só atingem o mundo do trabalho e o perfil de atuação do Estado como também afetam as subjetividades humanas em várias sociedades de modo geral. Esta situação na qual estamos cravados, em meio a uma fase em que a globalização (mundialização do capital) é usada e incorporada, em suma, a uma época, que segundo Sousa Junior (2010), pode ser considerada como uma das mais dinâmicas, conhecidas pela história universal, é a responsável direta pela “prescindibilidade [das] massas”. (p. 180). É pontualmente neste cenário de mundialização do capital que podemos enquadrar o Estado como um agente que vem substancialmente se modificando, perdendo gradativamente seu poder de controle, assumindo um perfilamento diferenciado.

A contrarreforma do Estado brasileiro na era da mundialização do capital, ao ser interpretada à luz da tradição marxiana, parece colocar-se num esforço

ininterrupto e sem descanso das classes dominantes cuja realização desse esforço dá-se num dos mais tetricos atos de censura enérgica vaticinado por Marx e Engels no Manifesto do Partido Comunista. Diziam os filósofos alemães que os Estados não passam de comitês executivos da burguesia.

As metamorfoses que vêm sendo detectadas em relação ao papel dos Estados em nível planetário foram difundidas extemporaneamente para o Brasil. As metamorfoses que morosamente, e de modo proposital a partir da crise do petróleo pela lógica sociometabólica do capital, tiveram o marco inicial na década de 1970, e cujos efeitos se verificam até hoje, estão ocasionando mutações significativas em nossa Nação, refletindo diretamente no papel a ser desempenhado pelo Estado, mas que, na atmosfera conjuntural, em decorrência da posição adotada de “modernização” e competitividade acirrada pela indústria nacional, visando a atingir o mercado externo (BEHRING, 2008, p.161), têm se tornado alvo de discussões e debates e, sem descartes pretensamente neutros, de fragilidades contingenciais.

Presenciamos um quadro novo, em que a sociedade brasileira entrevê o predomínio da lógica da exclusão e o solapamento de sua venda da força de trabalho. Observa-se, com efeito, segundo Behring (2008), que os Estados, a partir dos anos 1990, perderam seu poder regulador, sobretudo aqueles localizados na periferia do capitalismo, percebendo o predomínio sem contrapesos, dos interesses das grandes corporações. Consequentemente a esta segmentação vê-se “o dilúvio neoliberal com suas graves sequelas -, que deixa de herança um país privatizado, profundamente endividado, ainda mais desigual e violento.” (p. 23).

Antes, de prosseguirmos, contudo, com a análise sobre o Estado na realidade hodierna, precisamos apreender como tal metamorfose histórica sucedeu, assim como as providências que passaria a tomar, bem como suas motivações.

A contrarreforma do Estado brasileiro operada a distância por uma máquina (des)controlada e ávida por destruir a “democracia substantiva”, como nos aponta Ivana Jinkings no prefácio ao livro de Mészáros chamado *A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado* (2015, p. 13), dirigida por agentes ligados aos mais variados e estratégicos setores da economia capitalista mundializada associados a seus artificiais e lacaios representantes que ocupam suntuosos assentos em Estados modernos espalhados por todos os rincões do Planeta, tem a função de avassalar direitos

sociais duramente conquistados num período histórico recente da civilização brasileira (século XX) atravessado radicalmente por lutas travadas pela classe trabalhadora a custo de muitos prejuízos.

É preciso inevitavelmente, mantendo “acessas as luzes da alcova”, refletir sobre os sentidos e fenômenos (mas não só isso!) ⁴¹ que compõem a complexa conjuntura atual subsumida à crise estrutural do capital que insiste em assolar aqueles que verdadeiramente produzem a riqueza humana aqui ou acolá: a classe trabalhadora.

Delineando as sendas trilhadas pelo Estado brasileiro, podemos vislumbrar que este durante as décadas de 1950 e 1960, desenvolveu um destacado papel na administração da sociedade, sendo considerado um ente medular; como aquele que contribuía com o funcionamento da economia de mercado, estabilizando e aumentando a produtividade, por exemplo. Começou, no entanto, desde o final dos anos 1970 e início dos anos 1980, a demonstrar sinais de extenuação no que diz respeito ao seu domínio como disciplinador/administrador, e suas atribuições começaram a ser reexaminadas no sentido de recondicionar as premissas para a liberdade do mercado, considerando como argumento (ideológico) maior para a retomada do crescimento econômico a reestruturação (contrarreforma) do Estado para o aniquilamento da “crise fiscal”. (BEHRING, 2008, p. 61).

O Estado que até então desempenhava uma conduta fundamental na regulação social, por via de políticas sociais em geral e de políticas educacionais em especial (mesmo que propiciando a aceleração da acumulação do capital), visto que este Estado é o agente político mantenedor e sistematizador das benesses das classes dominantes (POULANTZAS, 1975, p. 26), passou a perceber que a regulação observada outrora se fazia desnecessária ante a nova lógica de reestruturação produtiva. Os dirigentes e apologistas do “Estado gerencial” (POULANTZAS, 1975, p. 41) nesta época se esforçaram para declarar deferência aos preceitos do neoliberalismo, que vinha a se firmar no país de forma lenta, porém, progressiva. Este período histórico se caracterizou por uma atuação ainda acanhada do Estado no campo das políticas sociais e em última instância, educacionais, pautadas somente na implantação de programas emergenciais e assistencialistas, operados apenas com fins eleitoreiros.

⁴¹ Parafrazeando Marx (1999, p. 128), não podemos nos limitar a interpretar o mundo ainda que seja esta interpretação de várias maneiras e formas imprescindível, mas o que centralmente nos interessa é transformar o mundo ao nosso redor.

Diante de dados problemas, o que se exprimia era a perquirição pretensiosa de uma saída, disfarçada do neoliberalismo, como o movimento de redução do setor público para os setores sociais/educacionais por meio de privatizações e do estrangulamento das intencionalidades e possibilidades de investimento por parte do Estado nestes setores. Assim, não sobraram dúvidas de que o padrão intervencionista do Estado brasileiro entrava em bancarrota, dando margem para que se procurasse, à época, adotar a personificação agressiva neoliberal que preconiza um Estado diminuto, alterando radical e profundamente a relação de simbiose entre Estado-Sociedade, com prescrição imperativa da primazia do mercado (BEHRING, 2008, p. 113).

Esta contrarreforma neoliberal comporta algumas orientações de “inserção do país na dinâmica do capitalismo contemporâneo” (BEHRING, 2008: 59), recomendando, assim, a transferência estrutural das características de responsabilidades do Estado, em face da questão social, sem que ao menos, em contrapartida, assegure o repasse dos recursos essenciais, para subvencionar os programas desenvolvidos por ele, ao mercado e à sua economia mundializada.

Mesmo sendo considerado, no entanto, um todo complexo e contraditório com suas capilaridades (Direito, Economia, Política, Educação etc.), o Estado cedeu à tensão coercitiva manobrada pelo sistema capitalista e a seus desdobramentos, assumindo uma posição mínima cuja transferência de responsabilidades para outros fica patente, situando-se à mercê do comandante, ou melhor, do capital dirigente, convertendo-se em platôs sólidos para as movimentações particulares de flexibilização e subsunção do trabalho ao capital. Nesta perspectiva, de acordo com Behring (2008, p. 59):

[...] os Estados nacionais restringem-se a: cobrir o custo de algumas infraestruturas (sobre as quais não há interesse de investimento privado), aplicar incentivos fiscais, garantir escoamentos suficientes e institucionalizar processos de liberalização e desregulamentação, em nome da competitividade. Nesse sentido último, são decisivas as liberalizações, desregulamentações e flexibilidades no âmbito das relações de trabalho – diminuição da parte dos salários, segmentação do mercado do trabalho. (BEHRING, 2008, p. 59).

Com efeito, a educação como esfera social historicamente agregadora de explicações múltiplas, tende a receber influxos escusos e virulentos de toda sorte. Com

o enraizamento do processo histórico ancorado no neoliberalismo (contrarreforma do Estado), e a assunção deste nas entranhas do Estado, consubstancia-se para o Brasil, um sistema seletivo de proteção pública, que lhe confere função compensatória, obstaculizando, desta forma, o cânone universal de redistribuição da riqueza, que embora não tenha sido implantado no Brasil (como se viu na Europa no período pós II Guerra) foi um movimento de acentuada notabilidade política e social na década anterior.

Vemos, pois que o déficit, em termos absolutos desde o início da década de 1990, em relação aos ataques sofridos pela educação e desferidos pela lógica do capital, ou seja, a minimização do Estado em estado de ensaio e desenvolvimento tende a se alargar mesmo que este Estado detenha a iniciativa de prescrever políticas educacionais que, em meio a parâmetros correntes, visam a equacionar problemas ligados à esfera educacional diminuindo as taxas relacionadas a este déficit. O contexto atual acaba por se intensificar atingindo limites incabíveis, num quadro em que o Estado procura isentar-se de suas responsabilidades transferindo-as para outras instâncias.

Com efeito, a tendência neoliberal adotada por governos brasileiros na década de 1990 (governo Collor de Melo seguido do governo de Fernando Henrique Cardoso) e, estendida às décadas primeiras do século XXI, justifica-se, segundo Behring (2008, p. 228), pela necessidade de assegurar a direção “da adaptação brasileira à lógica mundial do capital” (...) “em nome de uma inserção global competitiva [e] da diminuição da dívida pública e mobilização de recursos para a intervenção na área social”. Ainda que em partes esta tendência tenha redundado nos governos Lula e Dilma; é agora retomada com energia total pelo governo ilegítimo de Michel Temer (BRAZ, 2017. p. 99), um dos maiores detratores da democracia brasileira, com o apoio escancarado das elites conservadoras. Essa posição política alinhada às diretrizes do grande capital caracteriza-se por políticas não voltadas para a classe trabalhadora, que convencionam um discurso duro não reconhecendo a importância, por exemplo, da educação, e por extensão, o encolhimento de investimentos na área. Isto abre margem para possibilidades de ação com apelos favoráveis à lógica capitalista em seus meandros, e, no caso brasileiro, de forma acintosa, às organizações não governamentais (ONG's), como se as responsabilidades do Estado em matéria de educação pudessem ser transplantadas para uma possível “vontade política” privada.

Ao problematizarmos esta querela descrita acima e, por conseguinte, detectarmos a realização de uma ação aguerrida, por assim dizer, por parte dos profissionais da educação (professor-pesquisador, sujeito histórico presente em nosso trabalho dissertativo), reverter-se-ia isto, em alguma medida, com a transparente determinação do Estado, pois ao assumir a educação e seus desdobramentos, por mais contraditórios que fossem, como prioridade maior, com a consequente vontade política, num exercício de ações concretas nas quais se expressariam como prioridade.

Os sinais de privatização da educação pública se observam acertadamente com o movimento de retração do Estado diante de suas responsabilidades e ações no campo educacional, manifestando-se, neste sentido, na compressão das dotações orçamentárias e no aviltamento da prestação de serviços sociais públicos. Assim, vemos uma implicação de transferência, para a sociedade civil de parte das incumbências e atribuições para o atendimento das demandas sociais, que outrora eram de responsabilidade do Estado.

Diante deste quadro, o Estado sofre com a minimização voluntária de seu poder de atuação, por assim dizer, e a centelha promotora de resistência e “fortalecimento do sujeito social revolucionário” (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 118) chamada educação, passa a ser um dos primeiros setores a sofrer os impactos, pois, o Estado se afastar de suas tarefas eminentes, assumindo cada vez mais uma atitude de facilitador e administrador das imposições do sistema do capital, sendo entendido como escopo corpulento do neoliberalismo que quer transformá-lo em um reduzido e volúvel *corpus*, mas sem a perda da robustez que lhe é característica. Desta forma, ao constatar a retração do Estado em relação às suas responsabilidades e à sua capacidade de responder às demandas sociais, diminuem-se as dotações orçamentárias voltadas para as políticas sociais estatais e principalmente, às políticas educacionais.

4.5 O Estado brasileiro e a ciência da sociedade

As ciências sociais em geral e a sociologia em particular foram consequências históricas das *intelligentsias* endógenas (simpatizantes do capitalismo) e exógenas (desconfiantes do capitalismo) em ação, gestadas no interior sociometabólico da nova fase do capitalismo que adveio na primeira quadra do século XIX.

O capitalismo dava passos largos e era constituído por características até então inexploradas do ponto de vista científico, isto é, do ponto de vista da economia política sob o viés crítico da tradição marxiana, que se colocava como alternativa radical e crítica à *intelligentsia* ortodoxa ligada à econômica burguesa, que orientava os rumos ideológicos, em alguma medida, do próprio sistema capitalista. Com efeito, Marx se baseou predominantemente nos escritos de Ricardo e Smith, onde, assim, posteriormente, prepararia terreno para as formas de análise da sociedade capitalista a partir do materialismo histórico dialético.

No Brasil, a Sociologia chegava e dava seus primeiros passos demarcatórios para sua institucionalização a partir, sobretudo, dos liames positivistas que estabeleciam raízes em nossas terras, ainda basicamente agrárias, na segunda metade do século XIX. Por este motivo, a Sociologia sinalizava em direção contributiva à formação de uma elite intelectual e independente, que se desvinculava, ainda que tardiamente, dos laços que agrilhoavam a sociedade brasileira à avoenga e claudicante metrópole portuguesa, desenvolvendo, assim, um pensamento sociológico próprio, por assim dizer, que levaria, sob a perspectiva de Silva (2004 p.78), à nação uma nova formatação constitucional, política e intelectual, com base em suas condições sociais, econômicas e culturais.

Depois de recebida como uma ciência promissora e entendida como a “arte de salvar rapidamente o Brasil”, como afirmou Santos citando Mario de Andrade (2004, p. 138), a Sociologia passa a ser introduzida como disciplina obrigatória no currículo oficial (CARVALHO, 2004, p.18), encetando desta forma a necessidade de um novo arcabouço teórico-metodológico no sistema educacional (currículo), capaz de criar uma nova mentalidade científica, demarcando sua indefectível trajetória na história das ideias e da educação brasileira.

Com efeito, por um lado, a introdução da Sociologia na vida educacional brasileira ocorreu em virtude da necessidade de erigir novas formas científicas de leitura acerca da expansão do sistema capitalista, em sua complexidade e historicidade advindas de cabeças pensantes ligadas às elites paladinas do liberalismo à época corrente (século XIX). Por outro lado, sua introdução provocava alterações nas estruturas simbólicas, políticas e culturais já consolidadas na vida do país; além de remodelar incomensuravelmente o olhar que organizava uma possível compreensão da ontologia do trabalhador, pois passou a discutir a natureza do seu trabalho (e do trabalho docente por consequência). Por efeito, a esta nova forma crítica de compreensão da

realidade material a partir do trabalho, deixando de considerar o trabalho como categoria fundante é do ponto de vista da ontologia do ser social, inconcebível.

No Brasil, trava-se, então, uma luta histórica, desde o século XIX até os dias correntes entre grupos defensores e detratores da Sociologia, que não acreditavam que uma ciência recente pudesse promover alguma mudança salutar de posição crítica em relação a um contexto desfavorável, por assim dizer, à classe trabalhadora.

Carvalho (2004, p. 20), por exemplo, reconhece, ressaltando as descontinuidades dessa ciência no campo educacional brasileiro, por meio de reformas políticas de vertentes e inspirações variadas, a respeito da entrada e saída da Sociologia e da sua obrigatoriedade no currículo escolar oficial ⁴², a importância desta ciência na educação do sujeito histórico. Depreende-se, assim, com o descortinar da história, a partir da promulgação da Lei 11.684/2008, (implantação definitiva da Sociologia e de seus desdobramentos na educação formal) o ato inescusável de compreender as particularidades da sociedade contraditória do capital, situada no turbilhão do metabolismo do capital através da Sociologia.

O momento histórico de (re)democratização da sociedade brasileira, a partir de meados da década de 1980, proporcionou uma necessária dedicação docente (em vários níveis de ensino), que aprofundasse perspectivas compreensivas e ativas da educação como dispositivo de metamorfose social e como promotor, que viesse mitigar-moderar as desigualdades sociais vigentes em nosso país até os dias correntes. Em consequência, passou-se a esperar da escola respostas para a formação de sujeitos críticos e reflexivos capazes de exercer sua cidadania (BRASIL, 1996), tal como, aliás, consta na LDB 9394/1996.

Esta Lei define como objetivo do ensino médio “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, art. 35, SEÇÃO IV), o que tem permitido fundamentar a elaboração de legislação suplementar, bem como suscitar o incentivo ao debate político/acadêmico a respeito da qualidade do ensino, e por extensão, debater a composição-organização do currículo, assim como a formação e atuação dos professores. Este último aspecto de relevância impar (sabemos disso), por ser acessório ao objeto central, não será abordado aqui.

⁴² Utilizamos a denominação *ensino médio*, conferindo legitimidade ao léxico legislativo-jurídico-educacional brasileiro a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996.

Nessa perspectiva, o ideário progressista da Sociologia, concebe-a como um instrumento político-cognitivo de reflexão crítica sobre a sociedade em suas variadas questões (GUIMARÃES; TOMAZINI, 2004, p. 198) e se empenha em introduzi-la como disciplina obrigatória, o que foi estabelecido pela Lei 11684/2008. A Sociologia, então, como disciplina ministrada no ensino médio, passa a ter como atribuição a tarefa de promover a reflexão crítica voltada para a cidadania, possibilitando ao estudante do citado nível de ensino a pensar sobre como se percebe e como experimenta o mundo em sua pluralidade e premência, assim como sobre a possibilidade e capacidade para transformá-lo, favorecendo, em última instância, a inserção social de si.

Uma dos argumentos que se colocam a esse respeito é de conhecer e julgar se tal concepção construída pelo *pensar criticamente* é compartilhada por aqueles a quem é dada a tarefa de difundir manifestamente o arcabouço teórico-científico sobre a sociedade - os professores que ministram a disciplina. É salutar, sobretudo, apreender as peculiaridades das concepções dos professores-pesquisadores quanto à importância da Sociologia no ensino médio e na formação crítica de seus alunos no chão da escola, principalmente da escola pública na contemporaneidade.

Uma vez tornando-se um ato consonante e fazendo a correspondência correlata entre o ensino de Sociologia e a formação de um cidadão crítico (o estudante de ensino médio de escola pública), cabe inquirir como essa relação está sendo auferida pelos professores-pesquisadores e como está sendo essa formação crítica na escola.

Cabe a lembrança de que, não obstante à obrigatoriedade da disciplina no currículo do ensino médio a partir de 2008, seu espaço, no transcurso do período escolar, se limita a uma aula por semana, com duração de cinquenta minutos, sendo ministrada, em alguns casos, por profissionais sem a formação específica, que se incumbem da disciplina em tela para complementar sua carga horária.

Se, por um lado, temos reconhecidamente o enaltecimento da Sociologia como disciplina que possibilita o empreendimento de tal *Pensamento Crítico* por meio dos dispositivos teórico-políticos próprios que asseguram uma autoridade crítico-política para a formação das(os) jovens estudantes de escola pública, por outro, os professores-pesquisadores se veem conjuntamente ocupando uma posição no estrato social (categoria de trabalho) que ainda não garantiu, de modo efetivo, seu espaço no

mundo do trabalho como categoria imprescindível em relação ao desenvolvimento da nação por não conseguir se esquivar da polêmica temática da proletarização docente.

Neste sentido, ao custo de uma breve explanação, segundo Alves (2009, p. 27), a proletarização do trabalho docente dá-se em virtude do

[...] instinto (instinto consciente) de sobrevivência, provocado pelo aumento das necessidades e da população, impulsiona o aumento da produtividade e o desenvolvimento da divisão do trabalho, que, sem dúvida, se torna partilha quando há uma divisão entre trabalho espiritual e material. Esta divisão pode ser exemplificada pelo trabalho desenvolvido por ideólogos e sacerdotes (construção da teoria, da teologia, da filosofia, da moral; o trabalho intelectual dos pensadores, dos produtores de ideias) e pelo trabalho na produção (indivíduos ativos). À proporção que vai se aprofundando a divisão, também vão-se aflorando as contradições entre as relações sociais existentes e as forças de produção, mostrando o modo como se apropriam e se controlam os elementos que integram uma dada sociedade. Ou seja, as relações entre as forças de produção, o estado social e a consciência entram em contradição numa dada divisão social do trabalho, demonstrando que a fruição e o trabalho, a produção e o consumo são determinados a indivíduos diferentes. As contradições são evidenciadas na divisão do trabalho na família, entre as diversas famílias, na distribuição quantitativa e qualitativa do trabalho e dos produtos. Cada indivíduo passa a ter um campo de atividade determinado, independente da sua vontade, e nele permanece. A força de produção, que nasce da cooperação de vários indivíduos, imposta pela divisão do trabalho, é uma forma estranhada aos próprios indivíduos, “situada fora deles, sobre a qual não sabem de onde veio nem para onde vai, uma potência, portanto, que não podem mais controlar (...), independente do querer e do agir dos homens e que até mesmo dirige esse querer e esse agir. (ALVES, 2009, p. 27).

Contudo, a tendência para a proletarização ou desprofissionalização, por assim dizer, do trabalho docente, assenta-se naquilo que Enguita chamou de “conhecimento operacional” (2004. p. 39), pois os mecanismos de desqualificação dos profissionais em educação, com a perda de transferência de conhecimentos e saberes para os estudantes do ensino médio público em geral, dá-se mediante o recrudescimento de tomadas políticas assentadas na lógica privatista do capital, que advogam a educação entendendo-a, exclusivamente, como mercadoria facilmente negociável no mercado das ideias ou do atraente *Pensamento Crítico*.

5 USOS COMUNS DO *PENSAMENTO CRÍTICO* NA EDUCAÇÃO

Ao tomarmos a decisão de escolher a categoria *Pensamento Crítico*⁴³ sob esta nomenclatura e não sob outra, justificamo-la pela fluência corrente comum ao universo educacional (escolar) pautada em duas determinações. A primeira delas exprime-se a partir de uma ordem jurídico-política e a segunda a partir de uma ordem social.

A determinação de ordem político-jurídica é reconhecida por tomar como base a demarcação teórica circunscrita aos documentos oficiais brasileiros, no caso em questão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96). A determinação de ordem social é reconhecida por tomar como sustentáculo o uso cotidiano e massivo que se faz desta categoria no chão da escola por professores, principalmente, para onde, uma vez transposto o léxico da citada Lei, se transfere sem as devidas mediações. Isto é, a nosso ver, com o espraiamento indiscriminado da categoria no cotidiano da escola sem a devida análise, naturalizou-se o arcabouço legal, tão somente.

Assim, essa naturalização sustenta-se num puro subjetivismo soerguido pelo senso comum, que o recobre, às vezes, sem saber disso, de tons ideológicos, ou seja, propensos a escamotear a realidade, negando de alguma forma os recursos de toda sorte para a emancipação dos sujeitos históricos envolvidos nesse universo (escola), entendido-os aqui como: estudantes e professores. Então, tomamos de maneira assertiva para nossos fins de análise, sobretudo, a determinação de ordem jurídico-política, a qual a categoria *Pensamento Crítico*, como ponto de partida, traz para este trabalho seu caráter eminentemente laico. Com isso, aqui manifestamo-nos de forma crítica, portanto, contrária ao agravamento violento que verifica-se na escola e que permite,

⁴³ Marx (2016, p. 57) entende e declara acertadamente que no sistema social e desigual do capital são valorizadas sobremaneira, as coisas, que reificadas, tornam-se inevitavelmente mercadorias, logo, constituintes de valor de uso e de valor de troca, bem como, e, antes de mais nada, tornam-se objeto externo, estranhado, pois uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas provindo elas do estômago ou da fantasia. Em outras palavras, no liame de uma interpretação crítica possível, o *Pensamento Crítico* tão correntemente usado em inúmeras searas do conhecimento, há tempos, sobretudo na educação formal, e esgarçado em sua dimensão semântica e teórica, fica exposto e revolvido, a todo instante, a costumeiros e estéreis círculos, que a nosso ver, assumem-no como mercadoria, cujos “usuários” a seu bel-prazer, como numa prateleira de mercado fazem dele uma mercadoria, que pode ser em algum momento descartado como um objeto qualquer, correndo o risco de ser reciclável por ser fungível, por assim dizer. Dito isto, foi percebido que tal situação posta exige-nos uma análise epistemológica radical da realidade social que o torna ao mesmo tempo arma da crítica (sujeito) e escopo (objeto) dessa mesma arma da crítica.

desta forma, facilitações para o surgimento sintomático de posições religiosas assentes na racionalidade neopentecostal, por exemplo.

Partimos, assim, do *pressuposto* de que tal categoria (*Pensamento Crítico*) é tomada epistemologicamente e elaborada pelo (futuro) trabalhador docente em sua formação inicial. A tomada e a elaboração são adquiridas (no ensino superior), normalmente nas disciplinas concernentes ao currículo pedagógico (Fundamentos da Educação, Cultura Organizacional da Escola, por exemplo) e a partir do estudo crítico-reflexivo do aparato político-pedagógico, fornecido pela Lei nº 9.394/96-LDB. Esta é compreendida como mais uma referência, mas que precisa ser revista desde o seu ponto de partida, seu desenvolvimento a suas perspectivas de chegada no processo de formação do trabalhador.

A LDB – nº 9.394/96 como marco legal normativo a serviço do complexo educacional e do citado *Pensamento* traz textualmente sua disposição político-pedagógica, sintetizada mais especificamente no Capítulo II, da Educação Básica, Seção IV, em seu Artigo 35, Inciso III, na qual versa sobre a formação ética e sobre o desenvolvimento da autonomia intelectual e do *Pensamento Crítico*.

Com efeito, procuramos discutir os posicionamentos enviesados dessa variabilidade sinonímica sustentada no entendimento produzido pelo ambiente intelectual educacional contemporâneo a partir de matizes políticos, ideológicos e filosóficos distintos.

5.1 Da variabilidade sinonímica do *Pensamento Crítico*

São exemplos correntes dessa variabilidade sinonímica (que não deixa de ser teoricamente válida) na literatura vigente própria ao complexo educacional as expressões: *Criticidade* e *Senso Crítico*⁴⁴. Ambas sinalizam para a mesma direção, ou seja, sugerem genericamente que o(a) detentor(a) dessa capacidade de análise “minuciosa”, por assim dizer, tenda a ser suficientemente competente e instruído(a), e uma vez dotado(a) e provido(a), discutir, aceitar e fundamentar diferentes pontos de vista, tendo como fim a qualidade de se *pensar criticamente* acerca da realidade e das

⁴⁴ Até o presente momento de organização de nosso trabalho foram detectadas essas expressões acima citadas. Cremos que existam outras expressões com propósitos igualmente ideologizantes (escamoteação da realidade), e que merecem ser tratadas criticamente pela rigidez e potência científicas vindouras. Frente a tal contexto, nos limitaremos a traçar uma reflexão usando essas três expressões acima expostas.

coisas. Todavia, a totalidade concreta, ou seja, a “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente conhecido” (KOSIK, 1976, p. 45), pode ser sonogada mediante o uso ideologizante que se faz do *Pensamento Crítico* e de seus variantes ao compartimentalizar indevidamente o conceito de totalidade.

Diante da constatada variabilidade sinonímica que a categoria comporta, iniciamos nossa reflexão pelas contribuições de Cavéquia, Maciel e Rezende (2010), que apontam para o uso da expressão *Críticidade* no mundo contemporâneo, manejando-a como recurso de crescimento e autonomia. Para estes autores, ancorados no conceito de “dialogicidade” de Paulo Freire (2014b, p. 109), a expressão *Críticidade*, pelas discussões até agora aventadas, é *uma* forma de “ler” para além dos limites aparentes do mundo, representados por variados signos, e pronunciados no processo de enunciadores refletidos nesse mundo, sendo imprescindível aos indivíduos que a manejam, utilizarem-na em seu cotidiano, tornando-a requisito à leitura da palavra e não sendo apenas isto, mas sendo também uma:

[...] certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente. Entendemos, então, que a leitura crítica desestabiliza o mundo interior do indivíduo; geram-se dúvidas e anseios por mudanças. Em um primeiro momento, ocorre a inquietação; depois, alguns ajustes são feitos no mundo interior do leitor por meio da reflexão para, finalmente, ocorrer a prática consciente, que consiste no resultado do novo sujeito transformado, porém não concluído. Afinal, outras leituras de mundo serão feitas e refeitas (CAVÉQUIA; MACIEL; REZENDE, 2010, p. 302).

Para debruçar-nos sobre a categoria *Críticidade* como variabilidade sinonímica da categoria *Pensamento Crítico* é de salutar importância fazermos uma breve exposição que a coloca, organizada num plano epistemológico, como ato de “decodificação” do mundo atual.

Feito isto, compreendemos, ao pressupor a relevância da categoria *Críticidade* no âmbito da leitura da sociedade atual, caber uma leitura sobre nós mesmos, sujeitos históricos, e sobre o mundo no qual estamos mergulhados concretamente. Portanto, a categoria *Críticidade*, ao contrário da leitura mecânica (uma leitura acrítica do mundo), preconizada de forma silenciosa, isto é, assentada nos modismos pedagógicos que ocupam os mais variados espaços escolares, permite um

avanço com aspirações críticas, mas não necessariamente emancipatórias, por meio de canais educacionais, ainda que exija rigor metodológico de suas ações. Esses modismos pedagógicos são entendidos conforme Rosso e Mafra (2000, p. 53) como:

[...] mudanças súbitas, injustificáveis de prática e referências teóricas da educação, apoiadas em critérios de validade nem sempre suficientemente explorados teórico e praticamente. Por ser um fenômeno complexo, que se manifesta num conjunto de atitudes, ideias e práticas, é necessário mais que a descrição e o detalhamento; faz-se necessário buscar os elementos tanto de ordem mais geral quanto os mais profundos. (ROSSO; MAFRA, 2000, p. 53).

Assim a categoria *Críticidade* (CAVÉQUIA; MACIEL e REZENDE, 2010) em seu bojo é influenciada pelos modos significantes que os sujeitos históricos (no caso observado, o(a) professor(a)– pesquisador(a)) constroem a partir de práticas sociais concretas, ou seja, por leituras (entende-se por práxis também, em alguma medida) que *colaboram* (pressupomos) com a construção de uma sociedade contrária à sociedade *capitalista*. Contudo, ela faz uma leitura mecânica do mundo, onde a centralidade de seus propósitos está na “produção do conhecimento [...] a partir de mentes individuais [e] experiências individuais, que possam ser compartilhadas” (CAVÉQUIA; MACIEL; REZENDE, 2010, p. 301). Apesar disso, ela ressoa como um badalar no deserto, negligenciando em partes os espíritos altivos presentes e as mediações causais necessárias para uma análise efetivamente crítica e emancipatória.

Com um objeto em mãos no qual se possa refletir, isto é, vai-se longe com ela, mas trazendo na retaguarda um sentido, um significado mais profundo que vislumbra a possibilidade emancipatória. Em outras palavras, não é somente como ato de decodificar a mensagem dada nua e crua, que num primeiro momento preexiste como propósito de alcance contrário à estranhada manutenção da ordem capitalista, mas como ato de quebrar grilhões que manietam nossos punhos.

Temos por outro lado na esteira da variabilidade sinonímica, ainda, a expressão *Senso Crítico*, que segundo Conforti, (2001), a contar de seu significado, está mais próximo daquilo que Marx chamou de “antítese histórico-universal” (2011, p. 165). Neste sentido, Conforti (2001) aponta que certas características de desenvolvimento do senso crítico e de seu exercício num determinado campo (a este respeito continuamos considerando especificamente a educação) exigem uma

apropriação íntima de questões conceituais das tradições, dos conflitos atuais, dos paradoxos e de estilos comunicativos, enfim, um conhecimento das condutas e da rede de significados postos neste campo. Portanto, o senso crítico exige dos sujeitos pensantes o assenhoreamento, mas não de forma indevida, de determinados processos cognitivos e de atitudes, como experiência no campo específico de conhecimento em que se desempenha um trabalho, no nosso caso, o trabalho docente. Então, até aqui em desenvolvimento preliminar constatamos a variabilidade sinonímica do *Pensamento Crítico*.

Então, o *sensu crítico* como variante do movimento de se *pensar criticamente* a sociedade capitalista dinamizada em ações e contradições endógenas, possibilita ao homem pensante realizar escolhas conscientes baseadas em experiências sobre aquela que permite-lhe balancear o mundo exterior com o mundo interior e, assim, ser autônomo para decidir-se a respeito da qualidade das relações sociais (CONFORTI, 2001). No entanto, ter zelo para não tropeçarmos num possível compartimento psicologizante do artifício idealista, que leva a cabo o ser humano como legítima e virtuosa consciência apenas. Eis que mesmo o ser humano (sujeito histórico) estando inserto no contexto social da cultura capitalista, se faz mister e centralmente através do trabalho e da práxis reconhecê-lo como contribuinte de problematização da emancipação, não sendo um mero objeto ou coisa, que se abrevia a uma postura utilitarista-mecanicista-reprodutora.

O *Pensamento crítico* como categoria sucessora, por assim dizer, da categoria “antítese histórico-universal” ao entrar em conflito com esta, repousa numa sequência de ações extraídas da realidade histórica, tornando-se indispensável para a leitura propositiva de mundo, que abalaria o terreno das certezas (principalmente as da classe dominante), elaborando e dinamizando conflitos, organizando sínteses, enfim combatendo assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização, ignorando as estruturas de mediações (NETTO, 2011).

Neste sentido, as razões precípuas que se deslindam neste embate teórico nos represam para um objetivo, a saber, apreender os sinuosos caminhos pelos quais andam a cara forma à humanidade nos dias correntes sobre que é ou vem a ser o *Pensamento Crítico*, ressaltando, a contrapelo das tendências dominantes, as bases teórico-epistemológicas marxianas de análise do complexo educacional no qual inserido está nosso objeto central de investigação.

No tempo presente encontramos as mais variadas significações e usos da expressão *Pensamento Crítico*, sobretudo na forma de dados produzidos e classificados academicamente. A matéria em questão (o *Pensamento Crítico*), grosso modo, demanda atividades intelectuais, cuja finalidade é legitimar uma validade cientificamente embasada e distinta, que influencie grupos de trabalhos de produção intelectual dentro da universidade (independente da área de atuação profissional e intelectual), por exemplo, e, no trabalho docente, em seu desdobramento que é a formação de professores. Contudo, antes de avançarmos nas reflexões à supracitada expressão nas produções acadêmicas trataremos de algumas bases histórico-filosóficas, sacramentadas na tradição ocidental.

Portanto, para compor este trecho de nosso trabalho dissertativo partimos mais uma vez da síntese teórico-metodológica pronunciada por Marx em a *Miséria da Filosofia*, onde se alude a uma posição crítica diametralmente oposta àquela ao mundo intelectual idealista, com base no sistema hegeliano do pensamento. Desta maneira o idealismo proposto pelo hegelianismo e o materialismo proposto pelo marxismo existem enquanto edificação teórico-epistemológica, como o vir a ser, podendo ser considerados mesmo assim, como ausências necessárias, quando da presença de um deles no movimento de análise, que permitam em si, seguir com uma forma de contestação da realidade dada. Em outras palavras, a ausência de um evoca sempre a presença de outro ou, pelo menos, a sua possibilidade. Assim, essa possibilidade empreendida situa o exercício radical do *Pensamento Crítico* na presença da afirmação, o que contribui, a nosso ver, para a superação, em forma de ensaio, digamos, da lógica contraditória do capital.

Com efeito, nesta mesma direção, advogando o protagonismo do sujeito pensante e arrojado, que problematiza elementos ligados à educação, Saviani (2003, p. 69) tece uma declaração manifesta em relação ao mundo da crítica marxista, posta em sua *Pedagogia Histórico-Crítica*, admitindo que no mundo dos homens, devemos nos sublevar, compreendendo que a partir de Marx (2004, p. 121), há uma corrente reificadora, que implica na alienação dos sujeitos históricos pensantes e críticos. Portanto, o *pensar criticamente*, deve colocar-se como possibilidade, quiçá como corolário que entrevêTemos por outro lado na esteira da variabilidade sinonímica, a expressão *Senso Crítico*, que segundo Conforti, (2001), a contar de seu significado, está mais próximo daquilo, a nosso ver, que Marx e Engels chamaram de “antítese histórico-

universal” (2011, p. 165). Neste sentido, Conforti (2001) aponta que certas características de desenvolvimento do *Senso Crítico* e de seu exercício num determinado campo social (a este respeito continuamos considerando especificamente a educação) exigem uma apropriação íntima de questões conceituais das tradições, dos conflitos atuais, dos paradoxos e de estilos comunicativos, enfim, um conhecimento das condutas e da rede de significados postos neste campo. Portanto, esta variante exige dos sujeitos pensantes o assenhoreamento, mas não de forma indevida, de determinados processos cognitivos e de atitudes, como experiência no campo específico de conhecimento em que se desempenha dado trabalho, no nosso caso, o trabalho docente. Então, até aqui em desenvolvimento preliminar, constatamos a variabilidade sinonímica do *Pensamento Crítico*.

O *Senso Crítico* como variante do movimento de se *pensar criticamente* a sociedade capitalista, dinamizada em ações e contradições endógenas, possibilita ao homem pensante realizar escolhas conscientes baseadas em experiências sobre aquela que permite-lhe balancear o mundo exterior com o mundo interior e, assim, ser autônomo para decidir-se a respeito da qualidade das relações sociais (CONFORTI, 2001). No entanto, devemos ter zelo para não tropeçarmos num possível compartimento psicologizante do artifício idealista, que leva a cabo o ser humano como legítima e virtuosa consciência apenas. Eis que este mesmo ser humano (sujeito histórico) estando inserto no contexto social da lógica capitalista, se faz mister e centralmente através do trabalho e da práxis como contribuinte de problematização da emancipação de si, não sendo um mero objeto ou coisa, que abrevia-se a uma postura utilitarista-mecanicista-reprodutora.

O *Pensamento Crítico* como categoria que atua em consonância, por assim dizer, com a categoria “antítese histórico-universal”, ao alinhar-se com esta, repousa numa sequência de mediações e reflexões extraídas da realidade histórica, tornando-se indispensável para a leitura propositiva de mundo, tendendo a abalar o terreno das certezas (principalmente as da classe dominante), elaborando e dinamizando conflitos, organizando sínteses, enfim combatendo assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização (NETTO, 2011).

Neste sentido, as razões precípuas que se deslindam neste embate teórico nos represam para um objetivo, a saber, apreender os sinuosos caminhos pelos quais andam a cara forma à humanidade nos dias correntes que é ou vem a ser o *Pensamento*

Crítico, pois este ressalta, a contrapelo das tendências dominantes, as bases teórico-epistemológicas de análise do complexo educacional no qual inserido está nosso objeto central de reflexão.

No tempo presente encontramos as mais variadas significações e usos da expressão *Pensamento Crítico*, sobretudo na forma de dados produzidos e classificados academicamente. A matéria em questão (o *Pensamento Crítico*), grosso modo, demanda atividades intelectuais, cuja finalidade é legitimar uma validade cientificamente embasada e distinta, que influencie grupos de trabalhos de produção intelectual dentro da universidade (independente da área de atuação profissional e intelectual). Contudo, antes de avançarmos nas reflexões à supracitada expressão nas produções acadêmicas trataremos de algumas bases histórico-filosóficas, sacramentadas na tradição ocidental.

Portanto, para compor este trabalho partimos da síntese teórico-metodológica pronunciada por Marx em a *Miséria da Filosofia*, onde se alude a uma posição crítica diametralmente oposta àquela ao mundo intelectual idealista, com base no sistema hegeliano do pensamento. Desta maneira o idealismo proposto pelo hegelianismo e o materialismo proposto pelo marxismo existem enquanto edificação teórico-epistemológica, como o vir a ser, como forma de contestação da realidade dada. Em outras palavras, a ausência de um evoca sempre dialeticamente a presença de outro ou, pelo menos, a sua possibilidade. Assim, essa possibilidade empreendida situa o exercício radical do *Pensamento Crítico* como afirmação, o que contribui, a nosso ver, para a superação, em forma de ensaio, digamos, da lógica contraditória do capital.

Com efeito, nesta mesma direção, advogando o protagonismo do sujeito pensante e arrojado, que problematiza elementos ligados à educação, Saviani (2003, p. 69) tece uma declaração manifesta em relação ao mundo da crítica marxista, posta em sua *Pedagogia Histórico-Crítica*, admitindo que no mundo dos homens, deve-se sublevar, compreendendo que a partir de Marx (2004, p. 121), há uma força reificadora, que implica na alienação dos sujeitos históricos pensantes. Portanto, o *pensar criticamente*, deve colocar-se como possibilidade de resistência, quiçá como corolário que entrevê

[...] o momento em que [...] se persegue o movimento histórico das relações da produção do qual as categorias nada mais são do que a expressão teórica; no momento em que não se quer ver nestas categorias nada mais que ideias, que pensamentos espontâneos e independentes das relações reais, se está

forçado a designar como origem destes pensamentos o movimento da razão pura. (MARX, 2004, p. 121).

Com esta definição assentada no marxismo, reconhecemos a atualidade do aspecto teórico-metodológico posto no vocabulário científico-academicista. Assim, lançamos mão paralelamente da *Teoria Crítica* que, do ponto de vista filosófico, se coloca como uma outra experiência formativa capaz de subsidiar nossas reflexões mesmo que esta não esteja atravessada necessariamente pelo viés radical revolucionário. Neste sentido, é um *modus vivendi* notadamente certificado como científico porque é construído por sujeitos históricos, num processo histórico concreto determinado, por assim dizer, e aposto no campo educacional emancipatório nos dias correntes, pois esta é estatuída consoante a uma educação dirigida por uma “autorreflexão crítica” (GOMES, 2012 p. 135), que depreende-se de uma fundamentação teórica da processualidade de autoconstrução dos sujeitos históricos, de sua raiz original pautada no trabalho e na possibilidade estruturada de desenvolvimento político-epistemológico, e na aplicabilidade contínua desse princípio, que não pode ser apenas um entusiasmo intelectual e político passageiro por adesão a uma dada causa.

Ademais, na história das ideias, o *Pensamento Crítico* em sentido estrito, de acordo com Canal (2014, p. 12), significa ter uma boa qualidade de pensamento. Quer dizer, a qualidade do pensamento em geral se esgotaria em si mesmo. O *Pensamento Crítico* como estatuto de boa qualidade do pensar, ou do bom uso da razão pura “possui um caráter normativo em que a pessoa que pensa criticamente se baseia em bons critérios epistêmicos na escolha das razões que fundamentam/justificam suas crenças e ações” (CANAL, 2014, p. 12).

Assim, ao tensionar-se sob a perspectiva marxiana da “antítese histórico-universal” (MARX; ENGELS, 2011, p. 165) coloca-se para o *Pensamento Crítico* o compromisso de reflexão condicionada historicamente, no sentido de crer e/ou de sinalizar para alguma direção na história dos homens, mas também de não crer, isto é, problematizar (pensar criticamente) o objeto em si escolhido. À vista disto, para os pensadores materialistas, o *pensar criticamente* dá termo à crítica, que

[...] não se torna massa a fim de permanecer massa, mas para libertar a massa de sua massificação massiva, ou seja, para elevar o modo popular de se exprimir na linguagem crítica da Crítica crítica. Este é o estágio mais

estagiário da humilhação, quando a Crítica aprende a linguagem popular das massas e transcende esse jargão tosco para o cálculo superabundante da dialética criticamente crítica. (MARX; ENGELS, 2011, p. 165).

Portanto, a intrepidez necessária do *pensar criticamente* se notabiliza por ir além de uma ação voltada para um exame minucioso, seja de oralidade ou textualidade de uma experiência ou até mesmo de uma vivência, avizinhandose de uma manifestação de prática política radical crítica não percebida no campo educacional dos modismos educacionais (pedagógicos), como apontam numa dada medida Mafra e Rosso (2000). Observemos, pois que o *Pensamento Crítico* imerso numa forma materialmente distinta da dos modismos implicados num mundo concreto posto principia-se num processo de sua própria desmistificação de sua variabilidade sinonímica até aqui depreendida. Ou seja, ainda segundo os mesmos autores acima sublinhados, ao citarem Balzan (1985, p. 89), entendem que precisamos ter a noção clara da ideia de totalidade (isso o coloca num campo de distinção epistemológico-crítica), pois há uma relação intrínseca entre aquilo que é primário e secundário. Portanto, insistimos nos usos e bases teóricas do *Pensamento Crítico* e que a educação e seus desdobramentos não podem ser apenas problemas:

[...] sentidos em sala de aula, mas suas soluções não podem ser pensadas exclusivamente a este nível, não podem ser circunscritas ao processo de ensino e aprendizagem e nem mesmo ser passíveis de solução, se entendidas no âmbito exclusivo da área educacional. Trata-se de um paradoxo: "nós os detectamos a nível de sala de aula, que podemos agir. Porém nossa ação somente terá sentido se entendermos que eles não estão exatamente aqui". Aprender este paradoxo me parece ser a condição primeira para a superação do atual estado de coisas. (BALZAN, 1985, p. 89 apud ROSSO; MAFRA, 2000, p. 53).

Neste sentido, Demo (1997, p. 179), constata que a ciência andou de mãos dadas com a modernidade (faces da mesma moeda), entendida, grosso modo, como uma época, em que a colocação de uma nova ordem dependia do dismantelamento da ordem tradicional antecedente (a centralidade na Igreja Cristã, por exemplo). Assim, esta face da ciência fez-se pretensamente emancipacionista do Homem; em que *ser* significa um novo começo, pois faz-se requerer (im)permanência, gerando variadas fases e experiências na história da humanidade, mas também em contrapartida, seu veneno, que é o *Pensamento Crítico*, que ambiciona sorver do Ocidente a luz, segundo a qual o conhecimento tal e qual existe, tem seus fundamentos de pretensão emancipatória de

homens e mulheres, colocando-se frente à natureza e frente a si mesmo. Isto faz dele um elemento que se relaciona funcionalmente a uma definição histórica de tempo a partir de conteúdo e de valor construídos.

Relativamente a este raciocínio, o *Pensamento Crítico*, tomado com base em pressupostos político-teóricos, avalia se há uma razão apropriada para acatar a tese propalada pelos pronunciamentos ligados aos interesses do complexo educacional capitalista como algo autêntico. Contudo, visa à pasteurização do pensamento por meio da ideológica variabilidade sinonímica que oculta suas reais disposições.

Esta categoria que andou em nosso trabalho pelas ladeiras do senso comum (em razão de aspectos metodológicos, por assim dizer) deixa agora de sê-lo e passa ao estatuto de categoria sociológica em si, visto que diante da variabilidade sinonímica constatada, uma das definições possíveis e aceitas não mais pelo senso comum, mas pelas determinações da ciência é, parafraseando Canal (2014, p. 120-121), aquele pensamento que defende uma compreensão competente e ágil das observações, exposições, conhecimentos e discussões, bem como de uma tentativa de “mostrar que este é como um tipo de disposição obstinada e criativa que um indivíduo tem para analisar e avaliar possíveis objeções às suas próprias crenças e uma disposição de questionar autoridades”.

Ainda sob a perspectiva da variabilidade sinonímica do *Pensamento Crítico*, o termo *Senso Crítico* (Conforti, 2001) normalmente tem um sentido negativo, de reprovação (mesmo que nem sempre corresponda à realidade), pois este assume um papel de relação direta com o senso comum, que aponta que a *crítica* é sempre “negativa”, isto é, tem-se com isso a constatação da variabilidade sinonímica, em trânsito, que atende a alguns parâmetros de natureza científica, econômica e/ou política, entretanto, com isso parte-se do lugar político-ideológico ocupado pelos sujeitos históricos que fazem ciência erigindo a “ignorância alheia” com “táticas voltadas a dificultar a formação” (DEMO, 1997, p. 64) do *Pensamento Crítico*. Podemos exemplificar, que uma verificação de raciocínios com viés crítico pode ser interpretada como algo positivo, uma vez pautada em propósitos emancipatórios.

Esta forma de pensamento não é erigida sobre escombros de métodos intransigentes e velozes, mas de concepções e preceitos atrelados a um tipo de fazer científico. Ela não se vale tão somente da lógica, seja ela formal ou informal, mas de

noções mentais mais vastas, tais como nitidez, confiabilidade, precisão, importância e valor expressivo. Com efeito, ainda com base em Canal (2013, p. 51) *Pensamento Crítico* como abordagem é:

[...] aquela que entende este como um curso em que se estuda e desenvolve habilidades cognitivas de avaliar corretamente os argumentos e de saber como construir estes últimos. Entre algumas dessas habilidades e dos conhecimentos pode-se citar as seguintes, a saber: a capacidade de identificar num texto quando ocorre um argumento; a habilidade de separar as diversas partes desse argumento; a adoção de um conjunto de hábitos mentais, tais como o de reconhecer a própria ignorância, o de não chegar a conclusões sem informações suficientes, o de tratar visões opostas tal como é devido, evitar o autoengano e o hábito de identificar preconceitos. (CANAL, 2013, p. 51).

O *Pensamento Crítico* baseia-se na estimativa substantiva de argumentos, particularmente àqueles que os sujeitos históricos acreditam serem lícitos no cenário do dia-a-dia. Este parecer é determinado especialmente por meio da reflexão, da vivência, da argumentação ou da metodologia adotada pelas ciências sociais como canceladora, por assim dizer, daquilo que é ou não válido. Este pensamento exige nitidez, exatidão, igualdade e pistas de condução, uma vez que tem como objetivo impossibilitar que se recorra a posições pessoais. Assim considerado, ele está associado à dúvida perene e à percepção de simulacros. Por meio desta forma específica de *estar* no mundo, por assim dizer, o sujeito histórico pensante traz à baila os elementos cognitivos que o intelecto, em sua magnitude, pressupõe atingir satisfatoriamente através de uma postura aceitável e compreensível sobre um dado problema materialmente posto nas relações contraditórias e históricas da lógica do capital.

Afirma Canal (2013: 2014), o que é preciso para assumir a posição de sujeito histórico que *pensa criticamente*: identificar e não fazer uso indébito do que historicamente acumulou-se do ponto de vista econômico, estético, filosófico, político, religioso, etc., ao longo dos tempos pela humanidade, e não partir de discriminações que nasceram do conhecimento ancorado no senso comum tão somente; além de reconhecer e trazer à luz particularidades dos argumentos manipulados e estimar o valor das bases dos dados, bem como o exame de tais argumentações. É favorável frisar que o *Pensamento Crítico* não tem a intenção, segundo Canal (2013: 2014) de transmitir uma visão pessimista do contexto analisado nem apresentar uma tendência de identificar neste contexto descompassos e erros; assim como também não pretende transformar a

capacidade intelectual dos indivíduos ou ocupar o lugar reservado à afetividade e aos sentimentos.

Pelo ângulo de observação, a saber, marxista, como expediente de abundante robustez teórico-política contrário aquele que coloca o *pensar criticamente* a favor da manutenção da ordem das coisas, sobretudo, às respeitantes ao complexo educacional capitalista, o propósito da perspectiva do *Pensamento Crítico* como mercadoria fora transformado e erigido nas entranhas das instituições próprias do capital contemporâneo desde suas crises embargando e/ou redefinindo tensões da sociedade fraturada em mazelas de toda sorte, bem como provocando a padronização e a passividade porque como mercadoria fetichizada assume, neste sentido, como qualquer outra, a face ideológica de instrumento de dominação, com proposituras tácitas de asfixiar incansavelmente todo e qualquer laivo reivindicatório real de emancipação por meio da educação.

Com efeito, o *Pensamento Crítico* é considerado, preliminarmente, como hipótese de pesquisa, como uma mercadoria, assim como tantas outras no sistema capitalista. Sendo assim, os sujeitos históricos (professores-pesquisadores) que não adotam essa forma de *pensar* o mundo dos homens entendida como mercadoria, mas adotam-na como ensaio classista emancipatório à revelia das caracterizações conceituais de mercadoria da lógica capitalista, visam buscar, problematizar, identificar e agir diante dos recuos da educação que está imersa na crise do capital. Ademais, a educação sob o viés do *pensar criticamente* ao provocar a ruptura com o *modus operandi* na condição de possibilidade, com perspectiva politicamente autônoma, amenizaria ou até mesmo impediria que se manifestassem ilusões e equívocos, os quais estão os sujeitos históricos subsumidos ao desvirtuamento ideológico cotidiano próprio das prédicas atraentes do capitalismo parasitário (BAUMAN, 2010).

Uma amostra deste desvirtuamento são os aparelhos ideológicos do Estado capitalista, como assevera Althusser (1985), que como sucursais do capitalismo parasitário, cujo poder midiático, por exemplo, tenta desvirtuar o real ignorando premeditadamente as mediações existentes. Isto é, o princípio máximo deste *pensamento* é questionar o que lê-se ou escuta e tentar chegar o mais próximo possível das caracterizações objetivas, com um grau de exatidão amparado em fundamentos materialmente observados na historicidade dos sujeitos históricos.

As elites econômicas que dirigem as instituições educacionais em nosso país reconhecem as possibilidades e limites percebidos no liame da própria existência material, e aquilo que a educação crítica insiste em chamar de conscientização coloca-se como possibilidade. É neste aspecto, para a educação que pensa criticamente, ainda que permaneça tímida e silenciada em alguns rincões do país, que se espera por uma educação emancipatória, capaz de crer essencialmente numa conscientização que venha partir dos sujeitos históricos (professor-pesquisador), não limitados à esfera puramente escolar, não obstante às crises constantes; e por este motivo (parcial) operar uma verdadeira e significativa mudança social.

O cumprimento da emancipação inerente à tarefa histórica de resistência da escola hoje e determinada pelo desenvolvimento socialmente comprometido e crítico do ofício de professor da Educação Básica, por exemplo, faz dialeticamente da educação e do papel do professor-pesquisador elementos centrais nesta processualidade. Se existiu um período em que o papel deste sujeito histórico parecia ser o da insípida transferência⁴⁵ de conteúdo, agora ele deve se reconhecer, como orienta-nos Gramsci, consoante ao papel do intelectual orgânico (engajado), como produto da “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (SAVIANI, 1993, p. 84), isto é, o professor-pesquisador deve estar alicerçado na consubstanciação real e política do oprimido, não podendo assim limitar-se a conscientizá-lo encerrado em sala de aula.

Devemos, neste sentido, instruir-nos e conscientizar-nos acerca dos expedientes multifários que constituem, no território político-econômico da correlação de forças a partir das bandeiras levantadas pelos sujeitos históricos expropriados das condições histórico-materiais, as facetas ideológicas da sociabilidade do capital.

5.2 A crítica da tradição marxista à educação na ordem capitalista

A concepção materialista da história aliada também à antropologia marxiana (MARKUS, 2015, p. 21), que entende o homem como parte da natureza, das quais a objetivação e a apropriação da cultura, bem como o caráter essencialmente histórico das características culturais definidoras do gênero humano, que fustigam na educação, em

⁴⁵ Não discutiremos essa temática aqui, mas temos ciência de que, com base em Saviani (1993, p. 47), este movimento pedagógico de transferir conhecimento ao aluno não é um ato mecânico; trata-se de possibilitar ao aluno condições que permitam a reelaboração política do saber, oportunizando o seu acesso crítico a saberes que contribuam para a sua atuação como ser emancipado no processo histórico-cultural.

última instância, como complexo social e objeto maior de nossa análise, possibilita compreendê-lo em sua latitude e longitude, não por ela mesma sem as devidas formas de mediações causais, descolada da base material da sociedade organizada, mas sim a partir deste movimento pautado de modo inequívoco na historicidade.

Netto (2011, p. 57) assinala que a educação (como complexo educacional) funciona a partir de contradições e antagonismos que lhe são próprios, pois como tal esta é resultado da lógica sociometabólica do capital em “distintos níveis de complexidade” (p. 57). Devemos entender que a educação não paira sobre uma realidade transcendente que está à revelia ou à parte dos elementos concretos, histórico-sociais e objetivos que a integram ao contexto do ser social em seu ineliminável processo de sociabilidade.

Por isso, ao apresentamos as referências teóricas que embasaram o presente trabalho, como condição *sine qua non*, facilitando a exposição do objeto em tela, sem deixar dúvidas à espreita, partimos de uma topografia social objetiva ⁴⁶, por assim dizer, mesmo com seus limites e postulados, calcados numa base crescente das forças combativas e emancipatórias (MÉSZÁROS, 2006, p. 270), com suas especificidades; e sobre esta topografia incidem, com vigor, demonstrações e posições da divisão social do trabalho.

Fitando a pressuposição polissêmica de Educação (escola), como já fora anunciada acima, esta é também compreendida como forma essencialmente humana de transmissão de técnicas e conteúdos represados histórica e culturalmente pelas civilizações, considerando-os válidos historicamente, e sendo diretivos e simultâneos à sobrevivência das sociedades humanas, baseada na crença do caráter garantidor às gerações vindouras destes conteúdos e técnicas, por exemplo, (SAVIANI, 1993, p. 18). Sem, entretanto, romantizá-la, esta é necessariamente um trabalho social, dos quais, seus significados, relevância, possibilidades, desafios, ilusões e tendências, bem como personificações e organização se forjam como resultado do que as sociedades ao longo dos períodos históricos fazem dela em si (ABBAGNANO, 2000, p. 306).

⁴⁶ Em grego antigo, havia uma divisão do trabalho entre *techne* [saber como], *episteme* [saber que], *práxis* [prática], *phronesis* [diligência] e *gnosis* [perspicácia]. Em latim, distinguia-se *scientia* [saber que] de *ars* [saber como], ao passo que *sapientia* [derivado de *sapere*, “saber”] significava sabedoria e *experientia* se referia ao conhecimento derivado da experiência. Então, com estas características era possível estabelecer um ponto de partida e entendimento dessas causas sociais.

Saviani (2007, p. 417- 418) indica por meio do espírito resoluto, percorrendo continuamente o caminho da superação da ignorância e da marginalidade, que à educação cabe, por um lado, garantir a ligação dos conhecimentos universais com a experiência concreta dos sujeitos históricos e sua continuidade na historicidade mesmo que contraditória e, de outro lado, ajudá-los a ultrapassar os limites de suas experiências cotidianas (ruptura), embora não seja suficiente o bastante para a educação ancorada no *Pensamento Crítico*, como antítese histórico-universal, em geral, que coexiste com a forma humana de transmissão de técnicas e conteúdos considerados válidos historicamente.

Para a instituição escola, com seu professor-pesquisador atuante (quando este, por exemplo, se volta para a premente autodeterminação emancipatória) em particular, como um dos agentes do processo educativo, a preocupação com o desenvolvimento de um “bom” trabalho mesmo que vinculado a um reconhecido parâmetro crítico apreciável e estimado pelas lides da literatura da educação brasileira e/ou internacional inseridas no curso crítico do capitalismo contemporâneo não obstante a suas contraditoriedades sem a real apropriação do conceito de totalidade se transfigura em algo sofismável. Exposto de outra forma, não podemos nos flexionar criticamente abdicando das mediações causais objetivas e materiais, pois precisamente ao refletirmos apenas de maneira parcial sobre as consequências e implicações daquilo que faz-se restrito às quatro paredes da sala de aula de uma escola na periferia do capitalismo estamos igualmente sonhando a apreensão crítica das raízes dos problemas comuns à educação.

Extraindo de antemão lições teórico-epistemológicas com acentuações práticas desta afirmação acima, não se pode perder a referência, que se faz mister, da apreensão e do conhecimento dialético das condições reais e objetivas da sociedade industrial capitalista, sua organização e funcionamento, assim como as formas de relações engendradas que se estabelecem no interior desta sociedade entre os sujeitos históricos vários que ocupam espaços e papéis distintos na divisão social do trabalho.

Entendemos, parafraseando Marx e Engels, que a educação, como elemento de evolução e conduta empírica qualitativa no que se refere às qualidades da emancipação do espírito por meio do trabalho, é uma parte da totalidade dos princípios heterogêneos que constituem uma unidade totalizante e da essência existencial do ser social formado pela determinação histórica da matéria através do trabalho útil, por

exemplo, onde diferencia-se em ordem e qualidade de um tipo de disposição lógico-formal ainda que coerente e compreensiva dos elementos integrantes de um conjunto, bem como do gênero, na condição de se estabelecer modos de ser e fazer sociais (MARX; ENGELS, 2004, p. 50). Ou seja, o mundo concreto dos homens através do trabalho é quem determina dialeticamente este movimento, assim, cito Marx e Engels:

[...] o trabalho não pode se emancipar a não ser que: 1º. seu conteúdo social esteja assegurado; 2º. revista-se de um caráter científico e apareça diretamente como tempo de trabalho geral; dito de outra forma, deixar de ser o esforço do homem, simples força natural em estado bruto que sofreu um adestramento determinado para chegar a ser a atividade do sujeito que regula todas as forças da natureza no seio do processo de produção. (MARX; ENGELS, 2004, p. 50).

Decerto, Marx tratou de elaborar em sua obra – embora permaneçam alguns aspectos constitutivos do mesmo em seus trabalhos da fase madura – uma distinção do conceito *trabalho* que ele concebeu em *O Capital*, sendo, sem dúvida, a obra mais representativa de sua maturidade e sobre a qual será feita a análise a partir de agora. Uma diferença, entre o conceito de trabalho que Marx elaborou nos Manuscritos de 1844 e em *O Capital*, é o fato de que nesta obra ele define o trabalho sobre um duplo aspecto, a saber, o trabalho enquanto produtor de valor de uso e o trabalho enquanto produtor de valor de troca. Então, a educação em geral e o *Pensamento Crítico* em particular, ainda que tenham desde nossas prerrogativas o caráter de resistência e alternativa à lógica sociometabólica do capital são entendidos como mercadorias produzidas com essa dupla identidade. Essencialmente se forjam seus usos travestidos de domínio precípua a favor de todos, como se vê no lema do governo da ex-presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores: Brasil: Pátria Educadora, mas verdadeiramente se transforma seu potencial revolucionário em mercadoria. O *Pensamento Crítico* assim, se torna fetichizado, pois aqueles que são “detentores” deste acham que são insígnies iluminados.

Retomando a questão anterior, esta é uma distinção fundamental para que possamos entender o que é o trabalho humano na perspectiva do autor alemão na maturidade. Distinção que não fora feita antes na obra de juventude. Essa argúcia da heterogeneidade permite que Marx possa iniciar sua crítica à materialidade formal da sociabilidade que tem na mercadoria e na força de trabalho daquele que a produz

mesmo em estado de estranhamento a razão de ser da existência do homem na sociedade capitalista. Com isso, não podemos considerar o trabalho docente isento destas querelas. Portanto, direta e nominalmente a matriz teórica nodal de nossas análises, demonstra, com isso, nossos passos no movimento real e sobre quais bases estes passos se sustentam. Contudo, entendemos que a matriz marxiana não é a única, obviamente, que contribuirá para construir as argumentações no que tocam ao objeto de investigação. Isto já fora apontado anteriormente, por isso, não voltaremos a esta questão.

Assim, na trilha do fazer científico comprometido fundamentalmente com uma análise crítica ligada às questões globais que debatem a dinâmica da sociedade industrial capitalista, o citado objeto passa, inevitavelmente, pelos devidos recortes teórico-epistemológicos. Com isso, nos atos de composição e decomposição constantes do objeto de investigação, em sua decorrência metodológica, deu-se um registro preliminar, que nos granjeou à frente evocar algumas considerações.

Queremos dizer com isso, que o processo de investigação do objeto percebeu que era imprescindível tratar também de questões acessórias que se faziam presentes no cotidiano ora insalubre⁴⁷ dos profissionais da educação (professores-pesquisadores), visto que, embora tenham (tenhamos) tais preocupações, devemos tratar de elementos que se assentam em oportunidades mais substanciais, para além de interesses particulares, permitindo uma abordagem daquilo que cria no professor-pesquisador enquanto intelectual orgânico, o espírito de conhecimento e reconhecimento enquanto sujeito social de um determinado contexto, de um determinado modo histórico de produção de riqueza e de sociedade. (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 145).

Na sequência, coligindo intimamente as reflexões até agora realizadas às questões prementes acima, coloca-se em relevo o reconhecimento de que o professor-pesquisador enquanto intelectual orgânico assuma consciente e criticamente não

⁴⁷ Incorremos aqui sobre tal assunto de modo genérico e superficial no que tange ao cotidiano insalubre do professor, por exemplo, com o caráter de alertar sobre este (nosso) cotidiano, sem, contudo aceitar determinantemente experiências genéricas, pois temos a compreensão das distinções possíveis. Esteve (1999, p. 75), neste sentido, a título de ilustração, afirma que os professores, no exercício de sua função, dentre outras frequentes situações, apresentam “ansiedade perturbadora” e “desajustes gerais no organismo” etc. Por um lado, isto não se configura como parte de nosso objeto, mas, por outro, merece ser posto de forma real (problematizá-lo), pois isso sinaliza uma parte (subjéctiva, principalmente) do professor-pesquisador (sujeito histórico) que vive de maneira irrefreável nas garras da flexibilização e precarização do trabalho em todos os sentidos, inclusive o trabalho docente, no mundo contemporâneo.

somente sua posição social alinhada a uma categoria social de trabalho, mas que para, além disso, se identifique e reconheça-se, sobretudo como partícipe de uma classe social, entendendo-a como classe que produz riqueza, isto é, a classe trabalhadora na instância do *para si*, sendo esta a única capaz de produzir e transformar a realidade material objetiva, ou seja, transformar o mundo que o rodeia.

No campo de correlação de forças as classes sociais se digladiam reivindicando direitos, onde alguns já são garantidos constitucionalmente (teoria), mas que na prática são negados, sobretudo, à classe trabalhadora, por exemplo, manifestação de pensamento livre, saúde, moradia, trabalho, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados, segurança, lazer, vestuário, alimentação e transporte, todos são direitos dos homens e mulheres deste país, grosso modo, em especial nas democracias modernas, todavia, paulatinamente se transformaram em mercadoria. Tais direitos, portanto, fazem-se pontuais na sociedade em que vivemos, mesmo que contraditoriamente as elites nos sonquem este arcabouço social, tornando-se importantes e imperiosos (FREIRE, 2014a, p. 52) para a manutenção da vida humana na prática formadora e relevante no processo social de busca da liberdade incontestável.

Uma ponderação se faz necessária neste momento, porque aponta para o esquadramento crítico, por meio da Sociologia, das contradições da sociedade capitalista. A Sociologia nesta composição circunstancial histórica, preocupada com a educação formal, visto que ela, inserida nesta modalidade de educação, como ciência da sociedade presente nos currículos escolares oficiais, até agora⁴⁸, vem permitir o avanço

⁴⁸ De acordo com documento em fase de elaboração – BNCC/Base Nacional Comum Curricular - segundo o próprio Ministério da Educação, e encontrado em seu site na internet, partimos desde já, com um nível de segurança, de que este se trata de uma forma ideológica velada de retirada de disciplinas de Humanidades dos currículos oficiais, para que estudantes, em todo o país, não se apropriem como deveriam das riquezas imateriais produzidas pelos Homens ao longo da História (Saviani, 1993, p. 18). O citado documento aponta de forma preambular que, “a implantação do novo ensino médio depende da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelecerá as competências, os objetivos de aprendizagem e os conhecimentos necessários pra a formação geral do aluno. A previsão é que, até meados de 2017, a BNCC para o ensino médio seja encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, que terá de aprová-la para depois ser homologada pelo MEC. Dessa forma, a inclusão dos conhecimentos contidos nas áreas de filosofia e sociologia será definida pela BNCC”. No entanto, grosso modo, o que percebemos através da Reforma do Ensino Médio se espalha numa ordem estridente e que não poupa esforços para a manutenção de privilégios das elites brasileiras que desejam fechar as portas da universidade pública para os filhos da classe trabalhadora, configurando assim, como ação neoliberal que visa promover possíveis debilidades e fragilidades do potencial pedagógico que a escola pública, sobretudo tem, subalternizando-a e remexendo-a negativamente no que tange seu lugar no processo de escolarização. Tal documento encontra-se em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_05. Acesso em 30/03/2018.

e o investimento em esforços para com a compreensão das citadas contradições do capital, bem como parte significativa de nosso objeto investigado. Assim, ao promovermos uma apreensão do conceito (polissêmico) de educação, buscamos alcançar as linhas que aconselham esta ciência a limitar-se (só institucionalmente!) à educação formal, propriamente a observada no ensino médio. Todavia, quem sabe, poder extrapolar, sem economia de força, seus limites, para que se abram brechas de investigação futuras e energia intelectual e política para a operação da premente e necessária emancipação humana.

Entendemos educação como uma inequívoca relação de aprendizagem permanente na qual os sujeitos sociais envolvidos às mais variadas dimensões de sociabilidade pedagógica, por assim dizer, incorporam determinados conhecimentos que lhes habilitam pertinazmente, com ou sem capricho político, às vezes até mesmo obstinado, e continuam preservando-se em ações características associadas à realidade material que os cercam, subsumidas à contraditória, mas real ordem sociometabólica do capital; isto é, delinea-se como ato humanamente demarcatório que assinala sua própria materialidade como homem (MÉSZÁROS, 2011, p. 26).

Assim, podemos subscrever afirmativamente, por um lado, que se trata de uma qualidade localizada no domínio da eliminação da dimensão humana, isto é, da indissociabilidade do ser com a categoria trabalho, como motor inicial do gigante e flutuante processo educativo, e por outro lado, como desejam forçosa e erroneamente aqueles que, de forma indébita, apregoam a descartabilidade das Ciências Humanas dos currículos, ou através da face mais recente da História da Educação Brasileira, que é o Projeto Escola Sem Partido.

Este Movimento que ganha espaço ideológico em vários setores da sociedade brasileira acumula limitações de toda sorte - vigilância, controle e criminalização – (ALGEBAILÉ in: FRIGOTTO, 2017, p. 64). Embora, compreendamos, que dentre outras coisas que caracterizam o trabalho docente ancorado no *Pensamento Crítico* emancipatório hoje, mas que vive à sombra daquele Programa e de outros, em forma de golpes desferidos na educação, mediante uma escalada social-conservadora, uma das saídas possíveis é o combate com armas políticas, que possibilitem o *Pensamento Crítico* como antítese histórico-universal, que não se confunde com a maneira mecânica de se “pensar criticamente” nos moldes da escola

contemporânea, que visa tão somente o sujeito individualizado – privado, empreendedor.

Com efeito, em termos de sinalização teórico-metodológica, a categoria *trabalho* apresentada e defendida nesta dissertação consiste efetivamente naquela já assentada na tradição marxista a partir da assinatura do próprio Marx, que assinala, enunciando-a antes de tudo como:

[...] um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeças e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por esse movimento, ele modifica ao mesmo tempo sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças ao seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animalescas [tierartig], do trabalho. Um incomensurável intervalo de tempo separa o estágio em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho daquele em que o trabalho humano ainda não se desvincilhou de sua forma mais instintiva. Pressupomos que o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. (MARX, 2016, p. 211-212).

Diante do exposto, a partir do materialismo histórico-dialético analisamos o conceito *trabalho*. Assim, as determinações da categoria *trabalho* se configuram enquanto produtor de valor de uso, que Marx também denomina de trabalho concreto e, portanto, específico, qualitativamente distinto, a qual é a condição fundamental e primeira da existência do homem. Isso quer dizer, que o trabalho enquanto produtor de valor de uso é condição indispensável para a existência de qualquer forma de sociabilidade; em outras palavras, o trabalho enquanto produtor de valor de uso sempre existiu e sempre existirá necessariamente.

Com estes apontamentos feitos, têm-se condições de abrir clareira, por assim dizer, para uma *possibilidade* pulsante, manifesta em assumir forma e conteúdo teórico-político, comprometido metodicamente com o rigor da “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2014a, p. 33), que pressupõe a ruptura com “concepções e

práticas que negam a compreensão da educação como uma situação [puramente] gnosiológica” (OLIVEIRA in: FREIRE, 2014a, p. 12).

À guisa de equivalência, neste caso, ato contínuo, a essa arquitetura inicial de exame crítico da sociedade industrial capitalista através dos procedimentos de investigação científica propostos por Marx e Engels, amparamo-nos política e teoricamente em Paulo Freire, como já fora registrado, que afirma, convalidando a ideia de que a transformação da percepção (abstração) não se faz mediante o trabalho puramente intelectualista, mas sim na relação direta e legítima da produção e reprodução do ser social através da práxis, que demanda uma ação sobre a realidade e, dialeticamente, uma reflexão desta ação.

Ademais, sem desperdiçar a carga analítica do pensamento de Freire, que projeta para fora de si à orientação marxiana, pautada numa análise histórica, tem-se na ação e no rigor da processualidade histórica que se efetiva na prática, o eletivo argumento da verdade, que afiança

[...] somente o homem, como um ser que trabalha, que tem um pensamento - linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se [faz] um ser da práxis. Somente ele vem sendo um ser de relações num mundo de relações. Sua presença num tal mundo, presença que é um estar com, compreende um permanente defrontar-se com ele. (FREIRE, 1983, p. 25).

Consoante a essa afirmação, tem-se igualmente a radical contribuição de Netto (2011), também fonte teórica já explorada neste trabalho, que se fixa no campo do combate ideológico, com posição contrária à simplista e tão comum àqueles que no campo marxista deformaram suas bases por influências positivistas, resultando da tinta de sua pena:

[...] uma espécie de saber total, articulado sobre uma teoria geral do ser (*o materialismo dialético*) e sua especificação em face da sociedade (*materialismo histórico*). Sobre esta base surgiu farta literatura manualesca, apresentando o método de Marx como resumível nos ‘princípios fundamentais’ do materialismo dialético e do materialismo histórico, sendo a *lógica dialética* ‘aplicável’ indiferentemente à natureza e à sociedade, bastando o conhecimento das suas *leis* (as celebres ‘leis da dialética’) para assegurar o bom andamento das pesquisas. Assim, o conhecimento da realidade não demandaria os sempre árdios esforços investigativos, substituídos pela simples ‘aplicação’ do método de Marx, que haveria de ‘solucionar’ todos os problemas: uma análise ‘econômica’ da sociedade

forneceria a ‘explicação’ do sistema político, das formas culturais etc. (NETTO, 2011, p. 12-13).

Assim posto e na mesma correnteza político-teórica, em que pesem a força das palavras e do trabalho (ação) objetivamente implicados na intencionalidade da emancipação humana, com tintas de “utopia empírica”, como instiga-nos Mészáros (2006, p. 280) a considerar, pensamos criticamente tais questões a partir das impressões afeiçoadas nas efemérides contrárias aquela que definha o espírito do homem público expropriado pelos azos capitalistas, comprometendo a liberdade e a tomada consciente de decisão para a emancipação, que visa cumprir a tarefa de transgressão da lógica pervertida e hipócrita puritana, (FREIRE, 2014, p. 17), com códigos, em forma de conceitos indispensáveis à exigência premente da nova sociedade, que transcende positivamente a alienação, se apresentando cumpridora da tarefa útil da crítica à lógica do capital, que insiste em calar a voz e ação, por assim dizer, do *Pensamento Crítico*.

A representação de um recorte histórico-temporal demasiadamente humano, porquanto a referência que temos, a marxiana, cumpre um papel nevrálgico - e disto não podemos nos furtar. Estabelecer o que é central à análise de *totalidade* se põe indispensável, pois alarga e aprofunda (problematização) as categorias fundantes, senão “quisermos ficar nas representações de senso comum, porque a sistematização da teoria [volta-se] para uma prática revolucionária concreta” (FERNANDES, 2007, p. 12)⁴⁹.

Entendemos que a esfera didático-metodológica no fazer científico, como recurso, é indispensável, portanto necessária a qualquer exposição que se proponha clara sobre determinados objetos cognoscíveis - relativa àquilo que o homem, em suma, percebe como conhecimento útil inexoravelmente. Quando propomos facilitar o processo de reflexão na esteira do fazer científico proporcionando ao conhecedor (sujeito cognoscente), significativos benefícios, ou seja, propiciando a apreensão do objeto, claramente tal objetivo fora atingido. No entanto, compreendemos que não só de conhecimento útil vive o homem, vive este do inútil também, porque a clareza didática deve servir inclusive para o conhecimento “inútil”, visto que

⁴⁹ Este excerto está contido na apresentação feita por Florestan Fernandes em novembro de 1978 à obra *O Estado e a Revolução*, de Lenin, que na ocasião fora publicada pela editora Hucitec e que a editora Expressão Popular reproduziu por meio da cessão gentilmente fornecida pelos seus familiares. Segue a referência exata: LENIN, Vladimir Ilitch. *O Estado e a Revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução*: [tradução revista por Aristides Lobo] – 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2007.

[...] há saberes que têm um fim em si mesmos e que – exatamente graças à sua natureza gratuita e livre de interesses [monetários], distante de qualquer vínculo prático e comercial – podem desempenhar um papel fundamental no cultivo do espírito e no crescimento civil e cultural da humanidade. (ORDINE, 2016. p. 9).

Então, advogamos que a clareza na exposição do objeto de conhecimento faz-se presente e salutar, assim, desde o conceito de *ordem do conhecimento* (BURKE, 2016. p. 58), isto é, de ordens quase sempre definidas por lugar ou período específicos atinentes a certas tradições de conhecimento, bem como dos conhecimentos diversos e de sua coexistência com atos de competição e conflitos consequentes, no seio de uma determinada cultura. Com isso, reconhecemos que esta ordem de conhecimento, em suas bases didático-metodológicas, representa um tipo de grafia de sinais intelectuais, como peça pedagógica de facilitação e registro de uma realidade social, embora, truncada.

Neste sentido, o *Pensamento Crítico* até o presente momento, perseguido por nós, como objeto de investigação, que guarda a ambivalência da emancipação e da manutenção da ordem capitalista, mas para além da sua lógica, deve se transfigurar como um vigoroso artefato intelectual-político que proporcione a “iniciação” do sujeito histórico cognoscente aos cimos do embate político-social, deixando definitivamente o modo acríptico de pensar fundado na propaganda e passando a ser fundado na práxis revolucionária. Confere-se no curso da emancipação humana em relação ao professor-pesquisador, mas também intelectual orgânico na acepção gramsciana o dever político de não derrubar as florestas, como se estas nos educandos fossem os expedientes vitais de nutrição, ou seja, não demolir sua capacidade de pensar a sociabilidade na qual está inserido criticamente, e, por conseguinte, irrigar ainda mais as terras nas quais repousam estas vívidas e resistentes florestas.

Não capitularemos em relação à posição ocupada no balanço da utopia emancipatória, que radical e resolutivamente afirma a desalienação gradual dos sujeitos históricos, que tendem a combater o normativismo parasitário alinhado à lógica capitalista como refazedora de si mesma através de suas crises. No entanto, o combalido “espírito comercial, que exige a fragmentação e mecanização das relações humanas” (MÉSZÁROS, 2006, p. 272), se vê rendido a algo extraordinário nos tempos correntes, isto é, mesmo que resista, falamos, grosso modo, de uma nova sociabilidade que não apela para uma consciência idealizada e ilusória, mas que se firma habilitada em ser

promotora das mudanças necessárias para o fenecimento da lógica sociometabólica do capital.

Em relação às referências teórico-matriciais, em virtude de como pesam dadas qualidades emanadas da topografia social objetiva sob a égide do capitalismo, que insiste em nos enfeitiçar, como produto de uma complexa sociabilidade do gênero humano e à compreensão da totalidade social substantiva como princípio estruturador e regulador (MÉSZÁROS, 2012, p. 106) dessa condição histórica, em última análise, de homens e mulheres que se debruçam em estudar quaisquer objetos científicos, não podemos abrir espaços para conciliações atraentes e *ilusórias*.

Com efeito, trata-se, então, de compreender que as relações sociais e cujo campo educacional potencializa-se e, na maior parte das vezes, é constituída pelo senso comum e por condicionantes ideológicas alinhadas à lógica do capital, isto é, estabelece-se um consenso através de um conjunto de princípios geralmente aceitos, onde saindo daquela forma comum para a consciência filosófica se forma um movimento que se aplica à passagem “de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.” (SAVIANI, 1980, p. 10).

Com efeito, os esforços aqui concentrados, visaram e, alguma medida discutir os meandros do *Pensamento Crítico no trabalho docente em Sociologia, suas variações e possibilidade emancipatória*. Decorre-se disto, uma compreensão crítica que reconhece as contradições que lhe são próprias e segundo as quais as categorias tratadas se fundam na organização da produção e reprodução social, circunscritas extensiva e intensivamente ao capital, ao capitalismo e exaustivamente percorridas pela tradição marxista. Estas são geradoras de monetarização sutil e íntima, porque naturalizadas, das relações sociais mais amplas dos sujeitos históricos, que se opõem, ou deveriam se opor ao menos, aos apetites incontrolláveis da lógica do capital, em contraposição decorreria daí implicações significativas nas relações que evocam transformações reais através da educação, com seus sujeitos emancipados e proprietários do *Pensamento Crítico*.

Apresentado isto, por um lado, compreendemos que estas categorias mencionadas podem servir de chave para uma apreensão crítica satisfatória mensurada

num dado tempo histórico do funcionamento interno dos processos de elaboração dos métodos de análise político-ideológico; por outro lado, temos também apreendido sinais importantes que ajustam o rumo das ações colimadas no trabalho docente que podem contribuir assaz para novas formas de educação, sendo contestadoras e defensoras afirmativas da educação que emancipa; talvez ainda esta emancipação não esteja nos moldes da revolução socialista (algo que nós defendemos em última instância), mas que vem dando sinais substantivos de que é possível avançar quando se prima pelo *Pensamento Crítico* ancorado nos elementos materiais e objetivos que compõem a sociabilidade e que não se sustenta nos píncaros da educação estéril descolada da materialidade vivida no mundo dos homens.

Marx apontava para um escopo que visava à sistematização histórica, isto é, a História como ciência é imprescindível, pois aquilo que os sujeitos históricos compreendem e são é resultado de sua posição na sociedade, portanto, de sua classe social na disposição metabólica do capital. Contudo, na esteira dessa posição, o pensador inglês e professor da Universidade de Cambridge, Peter Burke, defende que a ciência histórica, logo os historiadores que fazem esta ciência:

[...] deram apenas uma contribuição relativamente pequena para a discussão como um todo, menor do que poderiam ou deveriam ter dado, uma vez que uma das funções sociais do historiador é, sem dúvida, ajudar os cidadãos de seu tempo a enxergar os problemas do presente em uma perspectiva de longo prazo e, dessa forma, evitar o paroquialismo (BURKE, 2016, p. 16).

A Sociologia ao lado da História admitida enquanto ciência da sociedade e subsumida às Ciências Humanas mesmo ainda sem o cauteloso estatuto de ciência válida (visto que é com Auguste Comte no século XIX desde suas determinações epistemológicas pautadas no positivismo), ascende à condição de ciência reconhecidamente institucionalizada deixando marcas particulares e profundas por meio de glosas narrativas, explicativas e interpretativas sobre as brutais e céleres transformações do mundo do trabalho comuns ao capitalismo que se apresentava no limiar do século XIX. Embora, contudo, esteja ora imersa na marginalidade do fazer e saber científicos, ora imersa na prospecção exploratória das possibilidades da ciência tradicional.

O que se empenha em afirmar, em tese, aqui, por meio deste trecho acima citado, nada mais é do que confirmar o manifesto bônus científico que a História como ciência tem e do qual não podemos abrir mão, quando principalmente nos amparamos no materialismo histórico dialético para problematizarmos as contradições basilares da lógica sociometabólica do capital.

Faz-se que nenhum objeto de investigação científico analisado pelas Ciências Humanas abram-se-lhe mão, pois por qualquer que seja o objeto científico este sempre estará manifestado numa mensuração temporal, cujos expedientes que o compõem se apresentam pautados nesta mesma e inexorável mensuração, isto é, nada que se coleta e analisa está fora disto. Em outras palavras, nosso objeto de investigação e seus desdobramentos, a saber, o *Pensamento Crítico*, como numa via de mão dupla, recebeu forças solidárias e foi (é) solidário com objetos outros de investigação que são construídos pelas Ciências Humanas, o qual, (tal acontecimento) nos arrebatava a refletir sob o postulado da crítica, nos retirando do solo seguro do senso comum (mesmo que dele partamos) a fim levar-nos à primordial confrontação intelectual e política que emancipa, não nos colocando submissos aos esquemas (categorias) que colonizam, por assim dizer, nossa linguagem, nossa base teórica, nossa práxis cotidiana.

Ao iniciar-nos nas sendas acentuadas das Ciências Humanas e Sociais com suas particularidades, preocupações, ilações, influências, perspectivas, tomadas de consciência subsistentes, etc., temos, no momento primeiro, o passo mais difícil a ser dado, ou seja, em todo início, quaisquer saberes científicos que se pretendem científicos, é difícil, como inequivocamente nos adverte Marx (2016, p. 15), pois exige forças hercúleas, que sejam capazes de desbravar os arbustos de toda sorte que se colocam como ilusões ou como pseudociência. Qualquer dado captado ao longo da pesquisa sob irremissível ponto de vista científico e lançado por um arcabouço a uma futura tentativa de apreensão epistemológica do todo, este “não é imediatamente cognoscível” (KOSIK, 1976, p. 36), mas passa a sê-lo quando este mesmo dado passa à base de cuidados inelidíveis calcados no fazer e saber científicos. Assim, entendemos, por exemplo, que o método de exposição, como parte do movimento intelectual-concreto do fazer científico (materialismo histórico dialético) processa o pensamento e sua substância a partir dele mesmo e, com o qual tiram-lhes os pés e a cabeça da abstração elevando-o à estatura de concreto, ao passo que isto tende a promover auxiliariamente a compreensão das

daqueles (as) que fazem ciências e que tomam pelos punhos, o objeto exposto por quem o expõe e escreve.

Constatamos que essa asserção *possibilitou-nos* uma visão auxiliar nas pesquisas em educação, tendo a partir disso, expressamente a clareza, de que no mundo acadêmico contemporâneo a manifestação irrepreensível é a aprendizagem e sua sedimentação dá-se sob o andamento coletivo do “conhecimento útil e confiável” (BURKE, 2016, p. 13), portanto, da necessidade da permutabilidade de objetos cognoscíveis puramente abstratos entre as pessoas (professores e pesquisadores, por exemplo, que não percorrem os sinuosos caminhos da ciência pelas sinalizações da teoria materialista da história) que produzem conhecimento, inseridas em instituições das mais variadas pelo mesmo objeto sobre o qual se debruça por poder estar abordando por outras pessoas ou instituições em outros cantos da orbe azul sob outras perspectivas teóricas, inclusive àquelas ligadas ao movimento que ora opera-se sem desfaçatez para a cara manutenção da ordem vigente a nós que a problematizamos sob à ótica marxista.

Diante do exposto, até o momento, tratamos sobre a variabilidade sinonímica da categoria *Pensamento Crítico* na educação pública cuja justificativa a esta escolha dá-se pela relação intrínseca que este *Pensamento* estabelece com a legislação educacional (LDB, por exemplo) desde seus usos e empregos inserida na lógica capitalista.

5.3 O *Pensamento Crítico*, a ciência da sociedade e o trabalho docente

Retomamos aqui com breves pincelamentos sobre como a Sociologia atua na forma de ciência da sociedade sob o viés crítico, que reclama por uma consciência que não se arvora no “jugo do obscurantismo” (FERNANDES, 2008, p. 111) e da sua relação com o trabalho docente, que parte do pressuposto de *pensar criticamente* as relações sociais que são definidas e

[...] indispensáveis e independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um estágio definido do desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A soma total dessas relações de produção constitui a estrutura econômica, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política (HARRIS in: BOTTOMORE, 2012, p. 232).

Consideramos que as relações sociais estabelecidas dão-se na esfera material e que são determinantes na constituição da superestrutura política e ideológica onde o trabalho docente se assenta a partir do trabalho intelectual de professores, por exemplo. Neste caso, os professores passam a enfrentar pressões e vicissitudes, que clamam por proposituras reflexivas e transformadoras. Isto se aloca segundo Lowy (1991, p. 15) perante a emergente situação de racionalidade pujante da sociedade brasileira ininterruptamente alterada pelas metamorfoses do mundo do trabalho, e, por extensão, assentam-se as bases do ensino de Sociologia em conformidade à nova ordem social que acabara de espraizar-se.

Nesse aspecto, Freire (1993), exorta-nos, expondo que o professor, em sentido lato, necessita de formações inicial e continuada qualificadas, que incluam a área de conhecimento específico e a área pedagógica, que são permeadas pela narrativa científica e a área política, para a obtenção de uma educação de qualidade, cuja complementaridade se dá no campo estético; entendendo que “é por isso [...] que a educação será tão mais plena quanto esteja sendo um ato de conhecimento substantivo.” (FREIRE, 1993, p. 117).

Com efeito, a interface entre dimensão política e educação, salta aos olhos, quando após o término do governo civil militar no Brasil, emerge uma intensa mobilização popular, que levou pessoas às ruas para reivindicar direitos, exigindo a participação da sociedade civil em eleições, bem como outros direitos fundamentais. Processa-se, assim, a observância dos direitos sociais, garantidos posteriormente pelo Artigo 6º⁵⁰ da Constituição Federal (BRASIL, 1988), visto que no campo educacional, tem-se a promulgação do Artigo 205⁵¹. Assim, estas proposições representaram a conquista de direitos para a sociedade civil. Significa dizer que fora erigida para homens e mulheres trabalhadores, que anteriormente não tinham direito de acesso ao ensino público, à garantia de uma educação de qualidade, como vetor para a construção da cidadania, ou sob a pena marxiana de Mézáros, de *igualdade substantiva*⁵².

⁵⁰ Redação integral do artigo: *são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a maternidade e a infância, a assistência aos desamparados.*

⁵¹ Op. Cit. Redação integral do artigo: *educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

⁵² Expressão cunhada pelo autor supracitado, que a compreende como possibilidade de construção de outra forma de conduzir a vida humana a partir de um corolário necessário ao modo de cooperação da força de trabalho em contraposição ao sistema produtor de mercadorias.

Em relação à marca deixada pela promulgação da LDB-1996 posterior à Constituição Federal vemos um recuo frente aos aspectos político e formativo, que foram de modo contumaz, reputados, na década de 1980, com sua ontológica ossatura crítico-pedagógica a qual experimentou uma intensa reflexão de natureza política acerca da consolidação das bases científicas, com seus conteúdos sociológicos, filosóficos e históricos, fundamentais para a construção do *Pensamento Crítico* que permite, em tese, a emancipação do trabalhador docente, pois sua tomada de decisão se qualifica na trincheira do processo histórico como ser regulador e transformador da sociabilidade.

A sociabilidade hodierna mergulhada na lógica do capital transforma as práticas sociais em mercadoria (já defendemos que o *Pensamento Crítico* é uma delas) e o trabalho docente como processo específico de desenvolvimento humano que com este Pensamento coexiste não fica de fora desta avalanche. Assim, esta sociabilidade se expressa num debate processual de reprodução das relações sociais centralizando uma dinâmica contraditória, ou seja, trata-se de uma sociabilidade sob o âmbito do capital em seu movimento global. Em outros termos, é presumível ver o valor (*Pensamento Crítico*) em forma de mercadoria (que aliena o sujeito histórico que de modo latente é detentor do poder emancipatório e revolucionário) e sendo esta a forma pela qual o mesmo se expressa através da maneira de sociabilidade que ao mesmo tempo repõe os elementos de manutenção da ordem capitalista. (HINKELAMMERT, 2006, p. 357).

Os professores inseridos, não obstante ao contexto de contradição da lógica do capital, se desenvolvem contínua e principalmente nos espaços de trabalho, embora, não somente nestes. O exercício professoral em si dá-se na instituição escolar, por exemplo, onde criam-se relações alicerçadas em estruturas complexas que se sustentam e/ou permitem alterações. O professor tem, neste caso, a nosso ver, condições de conjugar esforços no espaço escolar, promovendo junto de seus alunos a adesão a uma estrutura societal distinta da capitalista castradora (relembremos o Projeto Escola Sem Partido tratado aqui brevemente), que não prepara os sujeitos históricos, postos em movimento, para uma tomada de consciência de sua situação, possibilitando-lhe condições de deliberar, escolher e tomar decisões.

Quando se trata do trabalho docente em sentido lato, verificamos o quanto este está transpassado pela intensidade de uma diversificação linguístico-política, que num primeiro não anuncia sua posição (aquilo que chamamos de variabilidade sinonímica), por assim dizer, tanto no que se tangencia material e politicamente, como

pelas temáticas abordadas e suas fontes teóricas paritárias àquilo que desvelamos como característico dos mandos e desmandos das classes econômica, política e socialmente dominantes (POULANTZAS, 1975, p. 20). Esta asserção contribui para uma compreensão possível acerca das análises do tema trabalhado aqui, mesmo que limitadamente. Isto fomenta que o professor-pesquisador ao problematizar tais questões venha de maneira ainda que incipiente propor uma maneira acurada e meticulosa acerca do senso analítico e crítico necessários, seja para não perder o escopo da abordagem, seja para escolher a literatura mais condizente que discuta o objeto de investigação proposto. Nesse sentido, espera-se que a formação de professores através do desenvolvimento de seu trabalho intelectual apesar da precarização vigente, contribua com a criação e alteração de relações estruturais e estruturantes no desenvolvimento profissional do coletivo docente.

Assim, primar pela qualidade da formação docente, em última instância, como um caminho adicional por meio da educação e pelas possibilidades emancipatórias outras (trabalhadores de categorias diversas livremente associados empunharem a bandeira da necessária desalienação), permite a homens e mulheres que transitam nesta área desenvolverem-se, e construam relações que os levem a compreender crítica e continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros, e associarem isso a suas trajetórias e experiências pessoais subsumidas, mas também resistentes à lógica da sociedade capitalista. Assim, consideramos relevante a caminhada dos profissionais da educação (professores-pesquisadores como já fora mencionado) em cujo locomover-se atuam em dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias dos sujeitos históricos integrais que se transformam em autores de sua própria formação.

Colocamo-nos, assim, numa esfera epistemológica que respeita a constituição alinhada à ideia de integralidade, qual seja: advogamos, com base em Saviani e Lombardi (2005), que homens e mulheres que trabalham na educação, especificamente no ambiente escolar, por exemplo, estabelecem entre si por meio do trabalho intelectual disposto a resistir, nas entranhas da sociedade capitalista, e forjam a necessidade de compreender a fragmentação do saber produzido por uma educação escolar mecanizada, que em última instância não permite a emancipação humana, estando assim ligada ao modelo social educacional reprodutivista.

Relacionado a isto, aferimos neste trabalho tons de provisoriedade acerca dos usos que se faz da educação na contemporaneidade em virtude da já citada historicidade dos fenômenos sociais observados. No entanto, estamos cientes de que a gestão do mundo sob a lógica do capital deve ser dissipada em sua totalidade e que a ela não nos alinhamos, por apregoar-se a explicações “finalistas fundadas em motivações do comportamento” para citar novamente Poulantzas (1975, p. 14) de sujeitos históricos isolados, pois diante disso seria contraproducente para as notas teóricas gerais da tradição marxista na qual desde o início nos embasamos. Com tal caracterização teórico-política à vista não concebemos, mesmo que existentes conceitos da ciência burguesa insistam em dar laivos de hegemonia, por assim dizer, que sociabilidade capitalista possa ser servidora unívoca da educação. A tarefa de resistência e avanços emancipacionistas pode ser por vezes arriscada, mas legítima e necessária, e jamais apologética daquela.

Assim, se coloca, à prática (trabalho) do trabalhador (professor de Sociologia no ensino médio) que busca de forma útil, ainda que venda sua (nossa) força de trabalho a baixo custo, o estabelecimento de uma relação de transformação da natureza e de si mesmo. Isso confere inevitavelmente quando implicado o *Pensamento Crítico* na práxis uma disposição de ânimo, que é obtida numa fundamentação sólida refletida que justapõe à necessidade de compreender, refletir, registrar e agir sobre as estruturas internas atinentes à formação crítica do trabalhador docente, entendendo-as como algo processual, e que precisa através deste *Pensamento* “ir à raiz das coisas” (FERNANDES, 1989, p. 157).

Encontramos em Marx indubitavelmente, na condição de “advogado” radical em defesa da classe trabalhadora, com espírito inquebrantável e fonte perene de alimento espiritual para e na academia e outros espaços desde meados do século XIX até os dias correntes, um clássico. Para isso, entendemos (sabemos que isso soa quase como uma redundância, mas nunca é hiperbólico resgatar a Teoria do Conhecimento da tradição marxista-marxiana para entendermos a complexidade da lógica sociometabólica do capital) o autor alemão como um *clássico*, e afirmamos isso amparados no caro e significativo legado de Saviani (2003), que estabelece o *clássico* e sua fase como aquele que:

[...] não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2003, p.13-14). [...] e o que é fase clássica? É a fase em que ocorreu uma depuração, superando-se os elementos próprios da conjuntura polêmica e recuperando-se aquilo que tem caráter permanente, isto é, que resistiu aos embates do tempo. Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira etc. (SAVIANI, 2003, p.18). [...] tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado. Nesse sentido, nós temos que combater a pedagogia tradicional e reconhecer a validade de algumas das críticas na educação, pois este não se confunde com o tradicional. Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. E por isso que a cultura greco-romana é considerada clássica: embora tenha sido produzida na Antiguidade, mantém-se válida, mesmo para as épocas posteriores. De fato, ainda hoje reconhecemos e valorizamos elementos que foram elaborados na época. É neste sentido que se considera Descartes um clássico da Filosofia moderna. Aqui o clássico não se identifica com o antigo, porque um moderno é também considerado um clássico. Dostoiévski, por exemplo – segundo a periodização dos manuais de História, um autor contemporâneo – é tido como um clássico da literatura universal. Da mesma forma, diz-se que Machado de Assis é um clássico da literatura brasileira, apesar de o Brasil ser mais recente até mesmo que a Idade Média, quanto mais que a Antiguidade. Então, o clássico não se confunde com o tradicional. (SAVIANI, 2003, p. 101).

Ao lançar a citação acima, embora bastante extensa, somos levados a considerar que versar sobre o que é um *clássico* exige-nos, embora de forma passageira, entender quais são as instituições e atores que certificam o que é e o que não é um *clássico* e como estas instituições e estes atores se encontram materialmente. No entanto, esta asserção não será por nós aqui desenvolvida, mas temos pleno discernimento da sua relevância. Com efeito, compreendemos e defendemos, a partir da citação acima exposta elaborada por Saviani, que a universidade, como órgão máximo do sistema educacional de um país e reguladora do saber, cumpre uma tarefa histórica de fomentar ao problematizar o que é *Pensamento Crítico* posto na educação formal. A universidade é o fio condutor institucionalizado que permite o desenvolvimento (implícito e explícito) do processo de sistematização do conhecimento como síntese das várias formas de produção de conhecimento, além de ser proprietária da chancela, bem como de regulamentos do que vem a ser um clássico no sentido acima exposto como já fora mencionado. Dito isto, reconhecemos na clássica tradição marxista-marxiana a força contributiva da dimensão educativa da universidade, uma vez

que isto só é possível mediante a socialização daquilo que diferentes contextos produziram através dos tempos.

Com isso, assenta-se a posição inescapável em relação ao papel da universidade como espaço de fomento à formação de professores através do trabalho docente político-intelectual sob uma perspectiva crítica emancipatória, pois segundo a qual Estevão (2001, p. 185) adverte:

[...] A formação é entendida [...] como uma prática social específica e como uma verdadeira *instituição* que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social, entre outras, ao mesmo tempo que celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania. (ESTEVÃO, 2001, 185).

A relação existente entre universidade e trabalho docente permite construir um canal específico de diálogo cujo maior interesse está na tentativa de compreender a totalidade social através da pesquisa e do ensino, uma vez, é claro, quando se toma o materialismo histórico dialético como caminho viável para tal. Contudo, como aponta Feldmann (2009, p. 73), viabilizam-se neste mesmo contexto social educacional outras situações em que prevalece a busca por resultados, tendo como foco, “muito mais os produtos alcançados do que os processos formativos”, e é contra esta tese e outras (em tempos de avaliações institucionais que prezam muito mais pelo conhecimento técnico-instrumental do que por uma educação que visa à emancipação, ou por um trabalho docente reconhecido pela capacidade decisória de negar a alienação dos sujeitos históricos – estudantes do ensino médio, em última instância), que se urdiu uma das perguntas e que nos fustigou a refletir criticamente o *Pensamento Crítico*, o trabalho docente em Sociologia e a educação na sociedade contemporânea na qual estão (estamos) inseridos⁵³.

Não está além da medida recuperar mais uma vez os autores da tradição marxista utilizados ao longo deste trabalho como substrato teórico para deprendermos que a emancipação humana supletivamente proposta por Marx e Engels como matriz teórica refere-se refletidamente à formação crítica da classe trabalhadora voltada para a

⁵³ Isto se apresentou como um desdobramento das preocupações primeiras na condição de professor de Sociologia no ensino médio.

leitura refinada e propositiva de mundo, com marcas de consciência histórica verdadeira, desalienada e sem reducionismos.

Assim, o trabalhador docente quando atravessado por tais referenciais teóricos, sendo de interesse científico, deve ultrapassar a linha da simples constatação, onde torna-se premente a manipulação dos dados obtidos com embasamento teórico-metodológico pensado criticamente, desmistificando-os, ou seja, ter respostas reflexivas e ações ordenadas, calcadas na práxis histórica confrontada dialeticamente com os ímpetos e ranços conservadores que se verificam de maneira, ora sutil, ora escancarada, no trabalho docente hodierno atinente ao capitalismo parasitário através de suas políticas educacionais.

Assentado no postulado da práxis histórica sob a matriz do materialismo histórico dialético que investiga o desenvolvimento das forças constituintes do metabolismo do capital e de suas políticas educacionais tal sistema não se desdobra de maneira ocasional ou por mera vontade de um ou outro grupo da sociedade, mas por frutos de uma determinada relação material estabelecida entre os sujeitos históricos inseridos em uma determinada conjuntura social e histórica, ou parafraseando Bianchetti (1997) são expressões de um patamar de sociabilidade situadas em um campo essencialmente político, porque são resultantes do embate de interesses e ações dos sujeitos sociais materializados. Assim, torna-se incoerente refletir sobre a atual configuração da educação no Brasil sem estabelecer uma relação com o particular processo de desenvolvimento sócio-histórico do país. Nosso desenvolvimento como nação sempre fora marcado por interesses externos à vontade da classe trabalhadora; tudo o que produzíamos e ainda produzimos teve e ainda tem como objetivo os interesses do consumidor externo, o que favorece o estabelecimento de uma economia subsidiária e dependente.

Neste sentido, detectamos que o conhecimento que busca ir à raiz dos problemas permite-nos enveredar por campos verdejantes, mas sinuosos, donde se podem triunfar mudanças radicais através de ações transformadoras e desmistificadoras com volições emancipatórias e consequentes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos por meio desta análise constatar sob a implacável condição histórica e tão somente histórica, pois nós (sujeito histórico cognoscente) e os objetos analisados (objeto em si, mas dialeticamente explorado, por assim dizer) somos revirados na trajetória científica, que ao fazermos pesquisa estamos afeitos à história e a seus movimentos pendulares. Significa dizer que fazemos ciência no limiar da materialidade, da objetividade, da sociabilidade, da historicidade humana. A ciência neste caso caracteriza-se como expediente essencialmente humano; não são eternas em si suas respostas, hipóteses e todas as suas marcas idiossincráticas. Portanto, a investigação aqui empreendida teve por extensão ao objeto principal de análise uma reflexão voltada para a contingência material e histórica onde o objeto se encontra. Como fora assinalado no começo deste texto, correríamos alguns riscos por termos deixado possivelmente lacunas elementares, mas que poderiam, mas ainda não sabemos como, também não ser deixadas, haja vista, tudo em história sofrer a implacável alternância das coisas no mundo dos homens.

O conceito de Estado capitalista sob as tintas da tradição marxista fundamenta sobremaneira nossas análises ao entendê-lo como um comitê de administração das proposições conteudistas de toda sorte comuns aqueles e aquelas que constituem as classes dominantes.

Acreditamos que a prática comprometida com a liberdade e com a emancipação ancorada na identificação e na seleção de argumentos radicalmente propositivos podem ser uma interessante via inicial para o desenvolvimento do *Pensamento Crítico*. Disto isto, os sujeitos históricos (o professor-pesquisador) conscientes de sua relativa importância passam a possuir os referenciais teóricos necessários e imprescindíveis sobre a materialidade das relações sociais e, a partir disto, empregar uma postura efetivamente crítica. Assim, através do *Pensamento Crítico* é satisfatório surpreender as práticas efetivas dos sujeitos históricos em sua mais profunda e banal cotidianidade querendo compreender e alterar radicalmente o mundo no qual vivem. Por isso, quando se diz que é preciso compreender a *totalidade*, o entendimento rasteiro fica boquiaberto por não poder suportar tal pretensão mais que estimada e premente.

O complexo educacional contemporâneo de que tratamos neste trabalho dissertativo subsumido à lógica do capital na qual vivenciamos uma crescente polarização (alienação como elemento dominante no capitalismo e emancipação como estratégia política para uma nova forma histórica) e inerente a sua crise, que é global e hodierna, tem verificado e burilado expressões de multiplicação de riscos advindos de sua própria crise estrutural e, por este motivo, compreendemos que esta lógica imersa num inescapável colapso e com remediações paliativas coloca à sua disposição os serviços, por assim dizer, do *Pensamento Crítico*, cujas válvulas de segurança (aquilo que é exprimido como libertador, num sistema de classes sociais, mas que é para nós certamente ideológico) se encapsulam numa ordem extensiva, até então, aos imperativos do capital e que cumprem valor inestimável na manutenção da sociedade monetarizada de mercado. Todavia, utopicamente, mas como possibilidade, a tradição marxiana deseja, considerando que é premente, a recuperação de um reexame da teoria que se diz crítica. Desta forma, deve colocar o *Pensamento Crítico* à disposição de uma análise profunda que venha a corrigir dialeticamente, inclusive, a si mesmo.

Disto isto, a educação burguesa que prepara e utiliza a variabilidade sinonímica do *Pensamento Crítico* é notavelmente insuficiente, claudicante e restritiva, do ponto de vista da construção do novo homem genérico, pois esta encontra-se subordinada aos escusos e limitantes interesses de uma classe, a classe dona do capital.

Por consequência, tentamos demonstrar um tipo de pensamento que compreende-se no processo educativo formal inserido do complexo educacional da lógica monetarizada do capital como aquele de constatada abrangência e desenvolvida prática através do trabalho docente observado na escola pública oficial e que exige-nos a partir das flagrantes contradições universais e inevitáveis uma forma de sociabilidade na educação que possa ultrapassar histórica e socialmente a complexa e resistente sociedade de classes. E não é só com a apresentação e construção concreta do *Pensamento Crítico*, onde os próprios seres humanos associados livremente com esta arma em mãos, poderiam operar para a confecção de uma nova sociedade, mas também com a capacidade plena de luta implicando em mudanças reais, mesmo que num primeiro momento seja ele executado por meio da tragédia e depois por meio da farsa.

Sem a superação das contradições de classe e a compreensão da relação entre o Estado capitalista e a base material desta sociabilidade do estranhamento e de complementaridade com funções distintas sobre a alienação do homem tanto o

complexo educacional, o trabalho docente e a formação crítica dos sujeitos históricos para a emancipação, como desdobramentos a serem realizados pela escola cumpridora do papel de resistência, continuarão frágeis para com a colaboração do construto de seres sociais que são capazes de se tornar senhores de si e emancipados, uma vez possuidores de múltiplas possibilidades escancaradas pela riqueza material e espiritual produzida no curso histórico do instável, ideológico e antagônico processo civilizatório do capitalismo nestes últimos três séculos.

Neste sentido, é insuficiente analisar a crise atual imputada à educação pública (as elites a julgam incompetente, ineficiente, perdulária etc.) sem encadeá-la ao desenvolvimento do sistema do capital como um todo, num horizonte conjuntural da crise estrutural. É ilusório, portanto, pensar que com diligências, planos, providências administrativas racionais e gerenciais mais eficientes, podemos modificar a relação de tutela e condicionamento da coisa pública aos interesses privados da acumulação da lógica do capital.

Em vista disto, procuramos ao longo desses breves escritos estabelecer alguns apontamentos teóricos que contemplassem a relação dialética entre Estado e sua contrarreforma, a perda de direitos e os reflexos na educação, bem como a correlação de forças perpetrada pela classe trabalhadora como um dos sujeitos históricos que, no cenário de construção do motor da história e suas engrenagens através da luta de classes, rivaliza com a ação do Estado capitalista na condição também de sujeito histórico. Esta relação histórica e desigual perfaz-se como um tempo de disputa política, entendido como meio através do qual se compete pelo espaço público estatal, mas não para limitarmo-nos à função de corrigir o capital e sim escalá-lo como uma montanha, buscando travar materialmente seu “fencimento”, como diria Mészáros (2015).

A classe trabalhadora apreendeu com as próprias classes dominantes as armas para afugentá-las. As classes dominantes, por sua vez, conquistaram o seu espaço e se consolidaram através da exploração do trabalho pelo capital e do respaldo político dado pelo Estado nas fimbrias da contemporaneidade. Seguindo a tese marxiana do Estado, o mesmo vem das entranhas da sociedade de classes para cumprir uma função que aquela em si demanda, querendo conter e corrigir os antagonismos e laivos revolucionários para a manutenção resoluta do funcionamento do capital. Assim, o Estado teria uma natureza específica de correção, contudo, não subversiva, sendo, por isso, habilitado suficientemente para o capital e ineficiente para o trabalho, portanto,

asfixiante para a classe trabalhadora. Portanto, o Estado é um elemento coercitivo impreterível ao funcionamento sociometabólico do capital. Nesses termos, a superação ou fencimento do Estado só se transcorrerá com a superação do capital. É imprescindível lembrar que a tradição marxiana além de ser frequentemente adulterada, vem sendo deixada nas esquinas líquidas da pós-modernidade por teóricos conhecedores, curiosamente da mesma. Estes se permitem corromper por outras quaisquer perspectivas, refutando inclusive àquelas que reivindicam a categoria totalidade, desviando deste modo, o foco do papel revolucionário da classe trabalhadora na superação do capital através de uma esfera importante, pois determinada e determinante chamada educação.

A transformação social via classe trabalhadora ao germinar tenderá a destruir o capital, pois é dele que provém toda a contradição através da força coercitiva do Estado e também de sua contrarreforma que retirou (retira, pois as práticas neoliberais vêm a todo o momento se reconfigurando) direitos sociais que por amplificação atentou (atenta) violentamente para com a educação de modo especial. Para isto, se torna mister, mais do que nunca, a centralidade do trabalho no processo revolucionário e pela ação das mãos humanas operaremos atividades reguladoras para a transformação desta sociedade estranhada numa sociedade emancipada.

Com efeito, contudo, a classificação de fatos em organizações conceituais já prontas e o anteparo destas através de reducionismos científicos e da própria eliminação da reflexão séria (crítica) das contradições observadas não são parte da agenda libertadora e emancipacionista envolvida nas ações existentes no mundo dos homens que *pensam criticamente*.

Vale relembrar que na escola, em dimensão estrita, subsumida ao metabolismo do capital, como esteio de nossa análise, há a permeabilidade de intencionalidades e estas estão inseridas nos moldes capitalistas contemporâneos, projetados e organizados quase que hermeticamente, dificultando, assim, a todo instante, movimentos obstinados, que tendem a irromper no interior da própria escola como movimentos de resistência aos ataques expropriadores de direitos sociais historicamente conquistados. Isto é, embora, diante da “crise estrutural do capital” (MÉSZÁROS, 2011, p. 136) e das incertezas que se frutificam incontrolavelmente, dia após dia em seu interior e fora dele como consequência, vê-se a *possibilidade* de

emancipação humana em conformidade ao conhecimento pautado no materialismo histórico dialético comprometido com tal causa e que viceja dentro da escola.

Em resumo, encontramos na escola uma parte substancial de formação do estudante inserido no contexto da educação pública contemporânea voltada para a lógica do trabalho estranhado e do conhecimento científico fragmentado, com ou sem isenção ideológica, subsumida à lógica do capital, por ter sido transformada em mercadoria, e que acabou assumindo um duplo caráter como: “objeto útil e veículo de valor” (MARX, 2016. p. 69). Portanto, compreendemos, apoiando-nos em Marx que ao registrar-se manifestamente como mercadoria todo e qualquer conhecimento no mundo contemporâneo pertencente à lógica do capital, dentro ou fora da escola, por exemplo, assumindo a feição de mercadoria, apenas na medida que arvora-se nessa dupla forma, a forma natural e a de valor, se realiza a vontade encerrada da mercadoria, pois “a coisa-valor se mantém imperceptível aos sentidos” (p, 69), e, neste caso, mantém-se imperceptível aos sentidos daqueles que devem tomar as rédeas da história e alterá-la, a saber, a classe trabalhadora e seus herdeiros, desde de professores à carpinteiros e médicos, passando por estudantes, atendentes de telemarketing e outras tantas categorias laborais.

Com efeito, a ciência, a educação e o *Pensamento Crítico* se objetificam como mercadoria e, as condições de trabalho dos professores-pesquisadores como categoria estudada por nós, ficam degradadas, e um dos aspectos da objetificação desse trio é o surto incontrolável em direção ao “antiprogreso” (LÖWY, 1991, p.100), em que pesem as ações avaliativas, que quantificam a produção acadêmica sob a égide do produtivismo.

Assim, ao tomarmos a decisão de escolher a categoria *Pensamento Crítico* para ser problematizada sob a lupa analítica da tradição marxiana a fizemos entendendo-a como aquela que no sistema social e desigual do capital, mais especificamente inserida no complexo educacional, é valorizada sobremaneira como o arquétipo qualitativo da meritocracia, por assim dizer, a qual a sua reificação transforma-se inevitavelmente em mercadoria, logo, em algo constituinte de valor de uso e de valor de troca, bem como, e, antes de mais nada, em objeto externo, estranhado, pois uma coisa que, por suas propriedades fetichizadas, satisfaz “artificiais” necessidades humanas, seja qual for a natureza e a origem delas, podendo prover do estômago ou da fantasia. Em outras palavras, no liame de uma interpretação crítica possível, o *Pensamento Crítico* tão

correntemente usado em inúmeras searas do conhecimento, há tempos, sobretudo na educação formal, e esgarçado em sua dimensão semântica e teórica, fica exposto e revolvido, a todo instante, a costumeiros e estéreis círculos, que a nosso ver, assumem-no como mercadoria, cujos “usuários” a seu bel-prazer, como numa prateleira de supermercado, fazem dele algo fungível, que pode ser em algum momento descartado como um objeto qualquer. Por isso, considerar tal situação posta significa operar uma análise epistemológica radical da realidade social (dialética) que a torne ao mesmo tempo arma da crítica (sujeito) e escopo (objeto) dessa mesma arma da crítica.

Com efeito, procuramos discutir os posicionamentos enviesados de sua variabilidade sinonímica sustentada no entendimento produzido pelo ambiente intelectual educacional contemporâneo a partir de matizes políticos, ideológicos e filosóficos distintos. São exemplos correntes dessa variabilidade sinonímica (que não deixa de ser teoricamente válida) na literatura vigente própria ao complexo educacional as expressões: *Criticidade* e *Senso Crítico*, e todas sinalizam para a mesma direção, ou seja, sugerem genericamente que o(a) detentor(a) dessa capacidade de análise minuciosa, por assim dizer, tenda a ser suficientemente competente e instruído(a) uma vez munido(a) para discutir, aceitar e fundamentar diferentes pontos de vista, tendo como fim a qualidade de se *pensar criticamente* acerca da realidade e das coisas. Todavia, a totalidade concreta, ou seja, a “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente conhecido” (KOSIK, 1976, p. 45), pode ser sonogada mediante o uso ideologizante que se faz do *Pensamento Crítico*.

Diante da constatada variabilidade sinonímica que a categoria *Pensamento Crítico* conserva e ao considerá-la alicerçada no mundo contemporâneo onde está fundada a educação formal atinente ao capital, estamos plenamente seguros, e caminhamos para o fechamento deste trabalho, de que instituídos os manejos teóricos de emancipação dos sujeitos históricos assentes na teoria marxista enquanto recurso de crescimento e autonomia refinadas podemos promulgar a partir de outras bases novos pontos de partida para os sentidos e significados ideológicos deste *Pensamento*, mas desprendidos da lógica alienante do capital que esforça-se ininterruptamente para encobrir os interesses de manutenção da ordem expropriadora do capital.

O *Pensamento Crítico* como categoria variante, por assim dizer, da categoria “antítese histórico-universal” de Marx, ao entrar em conflito com esta,

passaria a repousar numa sequência de ações extraídas da realidade histórica, tornando-se indispensável para a leitura propositiva de mundo, que abalaria o terreno das certezas (principalmente as da classe dominante), elaborando e dinamizando conflitos, organizando sínteses, enfim combatendo assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização, ignorando as estruturas de mediações (NETTO, 2011).

Finalmente, o *Pensamento Crítico* subsumido à materialidade do mundo dos homens em si não deve, em hipótese alguma, quebrantar-se mediante a sanha de privatização do conhecimento, da sabedoria, do pensamento realmente crítico, que só à humanidade pertence. Esta deseja a liberdade radical e criticamente!

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ALGEBAILLE, E. Escola sem partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido** : esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017. p. 63-74.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. 2.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985
- ALVES, Ana Elizabeth Santos. Trabalho docente e proletarização. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.36, p. 25-37, dez. 2009. Disponível em:< http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/36/art03_36.pdf.> Acesso em: 22/12/2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1981. Disponível em: <<https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/02/bakhtin-marxismo-e-filosofia-da-linguagem.pdf>.> Acesso em: 15/02/2018.
- BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**: e outros temas contemporâneos. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BEHRING, Elaine R. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.
- BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo. Cortez Editora. 1997. (Questões da Nossa Época).
- BONAVIDES, Paulo. **Ciência política**. 10. ed. São Paulo. Malheiros editores,1997.
- BOTTOMORE, T. (Ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Carta Magna promulgada a 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF,1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9.394 promulgada a 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF,1996.
- BRASIL. Lei nº 11.684 promulgada a 2 de junho de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **BNCC**. Brasília, 2018. Disponível em http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_05. Acesso em 30/03/2018.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n128/0101-6628-sssoc-128-0085.pdf>. Acesso em 22 de fevereiro de 2018.

BROEIRO, Paula. Papel social do pensamento crítico. **Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar**, Lisboa, p. 147-148, 2014.

BURKE, Peter. **O que é história do conhecimento**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

CANAL, Rodrigo. O significado de pensamento crítico. **Perspectivas em Ciências Tecnológicas**, Pirassununga (SP), v. 2, n. 2, p. 49-74, mar. 2013.

CANAL, Rodrigo. Pensamento crítico: algumas de suas características, valor e outros problemas. In: VIEIRA, Rui Marques...[et al.]. **Pensamento crítico na educação: perspectivas atuais no panorama internacional**. Aveiro: UA Editora, 2014. 423 p.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. (org). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CASTANHO, S. **Teoria da história e história da educação: por uma história cultural não culturalista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

CAVÉQUIA, Márcia Aparecida Paganini, MACIEL, Aline Guilherme e REZENDE, Lucinea Aparecida de. Formação do leitor: Criticidade e autonomia. **Revista Eletrônica Contrapontos**, Porto Alegre, v. 10, n. 3, p. 299-306 / set-dez 2010.

CONFORTI, Marcos. O senso crítico e o estudante universitário. **Revista: Em Tempo**, Marília, v. 3, ago. 2001.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1985.

_____. **Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

DOMINGUEZ, Caroline. **Pensamento crítico na educação: desafios atuais**. Vila Real: UTAD, 2015.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESTEVÃO, Carlos V. Formação, gestão, trabalho e cidadania contributos para uma sociologia crítica da formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 77, Dez. 2001.

ESTEVE, J. M. **O mal estar docente: a-sala-de-aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP, EDUSC, 1999.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, Marina Graziela. (org). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Ed. Senac. São Paulo, 2009.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1989. p. 157-175.

FERREIRA, Filipe Rodrigues Silva; HENRIQUES-COELHO, Tiago. O desenvolvimento do pensamento crítico em geografia através da aprendizagem baseada na resolução de problemas. In: DOMINGUEZ, Caroline. **Pensamento crítico na educação: desafios atuais**. Vila Real: UTAD, 2015.

FRANCHINI, A.S e SEGRANFREDO. C. **As melhores histórias da mitologia: deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana**. Porto Alegre. RS: L&PM, 2014. v. I.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. Disponível em: https://www.emater.tche.br/site/arquivos_pdf/teses/Livro_P_Freire_Extensao_ou_Comunicacao.pdf. Acesso em: 16/10/2017

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção: Questões da nossa época).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

GENTILI, Pablo e SADER, Emir (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Luiz Roberto. Theodor Adorno e os fundamentos políticos da educação. In: ZUIN, A. S. Antonio, LASTÓRIA, Luiz A. Calmon N. e GOMES, Luiz Roberto. (Orgs.) **Teoria crítica e formação cultural: aspectos filosóficos e sociopolíticos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GUIMARÃES, Elizabeth da Fonseca; TOMAZINI, Daniela Aparecida. Sociologia no ensino médio: historicidade e perspectivas da ciência da sociedade. In: CARVALHO,

- Lejeune Mato Grosso de. (org). **Sociologia e ensino em debate:** experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- HINKELAMMERT, Franz. A globalidade da terra e a estratégia da globalização. In: BORON, Atilio A., AMADEO, Javier e GONZÁLEZ, Sabrina. (orgs.). **A teoria marxista hoje:** problemas e perspectivas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO, 2006.
- HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: ADORNO, BENJAMIM, HABERMAS e HORKHEIMER. **Textos escolhidos.** São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).
- IANNI, Octávio (org.). **Florestan Fernandes.** São Paulo: Ática, 2008. p. 109-136. (Grandes Cientistas Sociais).
- KONDER, Leandro. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção: Primeiros Passos).
- KORTEN, David C. **Quando as corporações regem o mundo.** São Paulo: Futura, 1996. p. 174-185.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- LAZARINI, Ademir Quintilio. **Capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani:** apontamentos críticos. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.
- LENIN, Vladimir Ilitch Ulianov. **O estado e a revolução:** o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna.** 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.
- LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- LOWY, Michael. **Ideologias e ciência social:** elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez. 6ª edição. 1991.
- LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 22, n. 74, p. 77 – 96, abr. 2001.
- MARKUS, György. **Marxismo e antropologia:** o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx. São Paulo. Expressão Popular, 2015.
- MARX, K. ; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** 11. ed. São Paulo. Editora Hucitec, 1999.
- MARX, K. ; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Centauro, 2004. p. 35-51.

MARX, K. ; ENGELS, F. **A sagrada família, ou, a crítica da crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. ; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** 3. ed. São Paulo: Edipro, 2015. (Série clássicos Edipro).

MARX, K. **Miséria da filosofia.** São Paulo: Icone, 2004. (Coleção fundamentos de filosofia).

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** [4. reimpr.]. – São Paulo: Boitempo, 2010.

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

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política: livro I. Primeira parte. A mercadoria. 34. ed.– Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 57-105.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006. p. 263-282.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital.** 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI:** socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar:** reflexões acerca do Estado. São Paulo: Boitempo, 2015. p. 9-30.

MORRISH, Ivor. **Sociologia da educação:** uma introdução. 2. ed. Zahar Editores. 1975. p. 12-26.

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

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 12. n. 34. Jan/abr. 2007. p. 137-151.

_____. Trabalho e educação. In: GOMEZ, C. M...[et al.]. **Trabalho e conhecimento:** dilemas na educação do trabalhador. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil:** um manifesto. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do**

Século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

PEREIRA, Francisco. **Karl Marx e o direito:** elementos para uma crítica marxista do direito. LeMarx. Salvador-BA, 2015. Disponível em:
<<http://www.lemarx.faced.ufba.br/arquivo/karl-marx-e-o-direito.pdf>.> Acesso em 09 de fevereiro de 2018.

POULANTZAS, N. e MILIBAND, R. **Debate sobre o estado capitalista:** crítica e sociedade 2. Porto: Edições Afrontamento, 1975.

REICH, Wilhelm. **O caráter impulsivo:** um estudo psicanalítico da patologia do ego. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes. 2009.

ROSSI, Marina. PEC 241: com quase 1.000 escolas ocupadas no país, ato de estudantes chega a SP. **El Pais O Jornal Global**, São Paulo, 28 abr. 2016. Disponível em:
<https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658_698523.html.> Acesso em 10 de fevereiro de 2018.

ROSSO, Ademir José. MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. Entre o perene e o novo: a arte de compreender o modismo educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 197, p. 50-63, jan./abr. 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo. Autores Associados e Cortez Editora. 1980. p. 9-30.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** polêmicas do nosso tempo. 27. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção: Memórias da educação).

SEBRAE/MG. **Políticas Públicas:** conceitos e práticas. Belo Horizonte: Sebrae-MG, 2008. Disponível em:
<<http://www.mp.ce.gov.br/nespeciais/promulher/manuais/MANUAL%20DE%20POLITICAS%20P%20C3%9ABLICAS.pdf>.> Acesso em 08 de janeiro de 2018.

SILVA, Maria Aline; SOUSA, Antonio Macelo Pereira. **Trabalho, educação e crise do capitalismo contemporâneo:** uma aproximação crítica em torno da educação profissional- tecnológica. S/d. p. 01-29. Disponível em:
http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1733_01c0cc23a225198c5460a6e0612c3e2f.pdf. Acesso em: 15/01/2018.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. A sociologia no ensino médio: perfil dos professores, dos conteúdos e das metodologias no primeiro ano de reimplantação nas escolas de Londrina – PR e região – 1999. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. (org). **Sociologia e ensino em debate:** experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **Marx a crítica da educação:** da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **A crise da escola.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. **Revista Brasileira de História da Educação** n. 16, p. 63-85, jan./abr. 2008.