

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Filosofia e Ciências

Campus de Marília

Programa de Pós-Graduação em Educação

DOUGLAS GOMES NALINI DE OLIVEIRA

**SUBJETIVIDADE NO ANTROPOCENO: ALIENAÇÃO E FORMAÇÃO
OMNILATERAL**

Marília/SP

2019

DOUGLAS GOMES NALINI DE OLIVEIRA

**SUBJETIVIDADE NO ANTROPOCENO: ALIENAÇÃO E FORMAÇÃO
OMNILATERAL**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília/SP, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: **Filosofia e História da Educação no Brasil.**

Orientador: Prof. Dr. Vandêi Pinto da Silva.

Marília/SP

2019

O48s

Oliveira, Douglas Gomes Nalini de
Subjetividade no antropoceno : alienação e formação
omnilateral / Douglas Gomes Nalini de Oliveira. -- Marília,
2019

175 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Dr. Vandei Pinto da Silva

1. Educação. 2. Ambientalismo. 3. Subjetividade. 4.
Economia do Trabalho. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

DOUGLAS GOMES NALINI DE OLIVEIRA

SUBJETIVIDADE NO ANTROPOCENO: ALIENAÇÃO E FORMAÇÃO
OMNILATERAL

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, na Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na área de concentração Filosofia e História da Educação no Brasil.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Vandeí Pinto da Silva – *Orientador*

Universidade Estadual Paulista (UNESP – FFC. Campus de Marília)

Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho

Universidade Estadual Paulista (UNESP – FFC. Campus de Marília)

Prof. Dr^a. Rosiane de Fátima Ponce

Universidade Estadual Paulista (UNESP – FCT. Campus de Presidente Prudente)

Marília, Março de 2019.

AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento integral da pesquisa

Ao professor Dr. Vandeí Pinto da Silva, meu orientador e amigo, que sempre procurou apontar os aspectos positivos da pesquisa, assim como suas limitações.

Aos professores Dra Rosiane Fátima Ponce e Alonso Bezerra de Carvalho pelas importantes considerações feitas no exame de Qualificação e pela leitura cuidadosa do trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília com quem pude compartilhar minhas ideias e aprender tanto.

Ao meu avô Eurípedes Theodoro de Oliveira que sempre me mostrou a importância da natureza em suas diferentes formas.

Aos meus pais, Mateus e Eneida, que sempre apoiaram meus estudos e estimularam meu pensamento crítico.

À minha companheira Mariana.

Aos meus familiares, amigos e colegas.

A todos que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa, meus profundos agradecimentos.

RESUMO

Uma abordagem ontológica do ser social encontra a unidade entre lógica, teoria do conhecimento e dialética em termos materiais. Contrária a uma tradicional separação entre natureza e sociedade, implica em uma leitura histórica das relações sociais e um tratamento das representações subjetivas em termos da práxis, como conceito filosófico da atividade prática que considera primordialmente suas intrincadas e múltiplas manifestações reflexivas. Tem a atividade do trabalho como categoria central de análise por sua potencialidade transformadora e reconhece a contradição, imanente a qualquer fenômeno, como o motor que permite mudanças qualitativas na sociedade. Investiga-se, sobre esta perspectiva e nos modos da educação atual, as possibilidades de superação dos problemas ambientais, que têm como representação o conceito de Antropoceno. Destaca-se a importância da problemática ecológica no Brasil à luz deste conceito, vislumbrando o processo de desenvolvimento produtivo no país, principalmente a partir da mudança do eixo econômico do modelo agrário-exportador para o urbano-industrial, com a construção dos grandes centros comerciais e o consecutivo aumento do trabalho manifesto como *trabalho abstrato* (compreendido como mercadoria). A escola pública ganha espaço na agenda nacional durante este período, colégios são criados para preparar esta população que precisava ser melhor instruída para este novo tipo de trabalho que a indústria e a cidade exigiam. Com o processo de *globalização* acelerada nos últimos dois séculos, surge a problemática do *desenvolvimento* e do conseqüente *subdesenvolvimento*, que exprime a teoria que procura homogeneizar o processo econômico nos países pobres, que deveriam seguir os passos dos países ricos e desenvolvidos, favorecendo desta forma a permanência de determinada compreensão acerca dos processos naturais e o impacto sobre a biosfera estritamente antropocêntrica e eurocêntrica, estabelecendo-se uma relação *alienada* em que a pessoa não se identifica com sua prática diária e, por conseguinte, se vê estranha ao mundo que a cerca. Outro efeito deste processo é o desenvolvimento de uma *visão fragmentada de mundo*, que dificulta a análise das questões ambientais em suas características sistêmicas. Examina-se, portanto, as análises realizadas sobre o conceito de alienação e suas manifestações no âmbito formativo, estabelecendo a relação entre subjetividade e formação. Deste modo, somente uma modificação profunda nas relações formativas poderia reverter a crise ambiental, com o estímulo de uma educação diferenciada, integrada ou *omnilateral*. Somente uma escola disposta a oferecer uma abordagem complexificada da realidade, que promova um estilo de formação intelectual, técnica e corporal, ou seja, multifuncional e interdisciplinar, não especializada, fragmentada e unilateralizada, pode ajudar na discussão sobre um desenvolvimento econômico pautado em bases mais racionais.

Palavras-chave: 1. Antropoceno; 2. Ontologia social; 3. Formação Omnilateral.

ABSTRACT

An ontological approach to social being finds the unity between logic, theory of knowledge and dialectic in material terms. Contrary to a traditional separation between nature and society, implies a historical reading of social relations and a treatment of subjective representations in terms of praxis, as a philosophical concept of practical activity that considers primarily its intricate and multiple reflective manifestations. It has the activity of labor as the central category of analysis for its transforming potentiality, and recognizes the contradiction, immanent to any phenomenon, as the motor that allows qualitative changes in society. It is investigated, on this perspective and in the modes of the present education, the possibilities of overcoming the problems of the environmental, which has as representation the concept of anthropocene. It is important to highlight the importance of the ecological problem in Brazil, in light of this concept, looking at the process of productive development in the country, mainly from the economic axis of the agrarian-export model to the urban-industrial model, with the construction of large centers and the consequent increase of labor manifest as abstract labor (understood as commodity). The public school gained space on the national agenda during this period, colleges were created to prepare this population who needed to be better educated for this new type of work that the industry and the city demanded. With the globalization process accelerated in the last two centuries, the problem of development and consequent underdevelopment arises, which expresses the theory that seeks to homogenize the economic process in poor countries, which should follow in the footsteps of rich and developed countries, thus favoring permanence of a certain understanding about natural processes and our impact on the strictly anthropocentric and Eurocentric biosphere, establishing an alienated relationship in the person does not identify with his daily practice and therefore finds himself alien to the world around him. Another effect of this process is the development of a fragmented world view, which makes it difficult to analyze environmental issues in their systemic characteristics. Therefore, the analyzes carried out on the concept of alienation and its manifestations in the formative sphere are examined, establishing the relation between subjectivity and training. In this way, only a profound change in the formative relations could reverse the environmental crisis, with the stimulation of a differentiated, integrated, or omnilateral education. Only a school willing to offer a complex approach to reality that promotes a style of intellectual, technical, and bodily training, ie multifunctional and interdisciplinary, non-specialized, fragmented and unilateralised, can help in the discussion of economic development based on more rational bases.

Keywords: Anthropocene. 2. Social Ontology. 3. Omnilateral Formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I – Concepções teóricas e metodológicas	
1. Racionalidade	14
2.Aspectos preliminares para uma abordagem dialética, materialista e histórica.....	22
3. Para uma apreciação ontológica do ser social	3131
4.A centralidade do trabalho.....	37
5.O complexo da educação.....	45
CAPÍTULO II – Antropoceno: Interdeterminações entre Homem e Natureza	
1.Implicações desta nova Era geológica.....	50
2.Relações entre ecologia e crítica social	59
2.1.Crítica econômica e relação metabólica	60
2.2.Contribuições da perspectiva bioeconômica e termodinâmica.....	70
3.Emergência ecológica e globalização colonial.....	79
CAPÍTULO III– Configuração Brasileira: aspectos históricos e econômicos	
1.Questão territorial e emprego	92
2. Urbanização e Industrialização.....	99
3. A aceitação do trabalho abstrato.....	106
4.Formação do sujeito periférico	110
5.Panorama sobre a construção de um projeto nacional de educação	117
CAPÍTULO IV – Formação subjetiva, omnilateralidade e motivação	
1.Concepções relativas à subjetividade: práxis e alienação	12828
2.Formação Omnilateral e Interdisciplinaridade	14141
3.Formação de professores: psicologia do reflexo criador e o fenômeno motivacional.....	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS	16363
REFERÊNCIAS.....	116

INTRODUÇÃO

Durante o desenvolvimento da pesquisa, procura-se estabelecer algumas das relações mais importantes que permeiam o debate ecológico, atentos às suas interconexões entre formação educacional, determinações culturais e possibilidades de superação da atual crise ambiental a partir de uma educação integrada, em que o conhecimento seja menos fracionado, mais amplo no que diz respeito aos problemas humanos em geral. Este tema implica em uma série de questões devido à sua abrangência e significância. Portanto, se fez necessário uma aproximação filosófica acerca dos elementos indispensáveis para a compreensão dos métodos produtivos modernos e seu impacto no desenvolvimento subjetivo dos indivíduos.

Primeiramente, destacam-se as interconexões entre as determinações culturais e as possibilidades de superação dos problemas ecológicos, refletindo sobre o papel da educação para a conformação das ideias dominantes e ao mesmo tempo um importante dispositivo para questionar a noção de racionalidade na sociedade contemporânea, tendo em vista que a escola representa um elemento importante a ser observado neste processo, pois caracteriza o esforço institucionalizado de submeter grande parcela da população a determinado conjunto de informações, técnicas e condutas, ou seja, é o espaço estipulado, na sociedade moderna, à construção da subjetividade e transmissão da cultura.

Ainda no primeiro capítulo apresentamos a concepção teórico-metodológica utilizada que implica em uma abordagem ontológica da formação do ser social, que permite determinarmos um marco teórico abrangente acerca da ecologia, que relacione a questão da produção, do trabalho e da tecnologia. Pode-se dizer que o ser humano, *homo sapiens*, é a espécie em que melhor se identifica o fenômeno do aprendizado, da linguagem e conseqüentemente da *cultura*. Esta característica singular permite diferentes manifestações subjetivas e o surgimento de uma incrível diversidade de representações e modos de compreender nossa relação com a natureza. Entretanto, alguns aspectos são identificáveis em qualquer organização humana representando, portanto, a singularidade da espécie.

A partir de uma abordagem ontológica, que universaliza os homens pela dimensão do trabalho, discute-se a importância do modo de produção na construção social, destacando uma lógica materialista, histórica e dialética, considerada a principal perspectiva utilizada para destacar os aspectos antagônicos e contraditórios da sociedade capitalista. Deste modo, argumenta-se sobre a centralidade do mundo do trabalho, com suas transversalidades e o aprofundamento da exploração, a partir do desemprego estrutural e o avanço no sentido da apropriação da dimensão cognitiva para o exercício da atividade laboral.

No segundo capítulo, apresenta-se uma crítica a respeito da atual concepção econômica sobre o desenvolvimento, apresentando o conceito de Antropoceno, como o período em que a manifestação de uma organização social foi capaz de desenvolver suas forças produtivas a ponto de promover impactos impressionantes em todo o globo terrestre, de modo a se tornar uma ameaça inclusive ao futuro da espécie humana. Um modelo de desenvolvimento pautado na acumulação a partir da exploração seja dos recursos naturais, da força de trabalho ou da tecnologia.

Com o avanço da perspectiva desenvolvimentista, que procura estimular o incremento econômico a partir de diferentes modos de se extrair valor dos mercados, progride também os problemas ambientais que estão associados a esta maior exploração humana dos diferentes recursos presentes no mundo, sejam eles minerais, energéticos ou biológicos. Esta discussão permeia o surgimento do conceito de Antropoceno, que problematiza se realmente estamos entrando em uma nova Era em que o ser humano é capaz de destruir o planeta e a si mesmo.

Com o processo de *globalização* acelerada que temos visto nos últimos dois séculos e a expansão colonial europeia, associada a uma vasta estrutura mercadológica, são reforçados diferentes mecanismos de dominação e expansão de determinada leitura da realidade. Entre os mecanismos de estímulo à cultura capitalista que se consagram neste movimento, utilizaremos a problemática do *desenvolvimento* e do conseqüente *subdesenvolvimento*, que exprime a teoria que procura homogeneizar o processo econômico nos países pobres, que deveriam seguir os passos dos países ricos e desenvolvidos, favorecendo desta forma a permanência de determinada compreensão acerca dos processos naturais e os possíveis impactos sobre a biosfera estritamente antropocêntrica e eurocêntrica. Desta forma, nos cabe destacar

a importância do debate ecológico no Brasil, à luz desta problemática, vislumbrando o processo de desenvolvimento econômico no país.

No terceiro capítulo, discorremos sobre a influência de determinado projeto econômico na formação social brasileira, observando a última mudança do eixo econômico, do modelo agrário-exportador para o urbano-industrial que ocorre no início do século XX e que ajuda a modelar as cidades de hoje. Evidentemente não desconsideramos os processos que antecedem este fenômeno, como a escravização de milhões de pessoas, a eliminação compulsória de povos que aqui residiam, ou mesmo a vinda de imigrantes para comporem os grandes exércitos de trabalhadores de que a grande lavoura e a grande indústria necessitavam. Para percebermos a formação da *subjetividade neoliberal*, essencialmente urbana, o fenômeno de ampliação do mercado interno, com a construção dos grandes centros populacionais e o consecutivo aumento do trabalho manifesto como *trabalho abstrato* (compreendido como mercadoria) parece ser indispensável.

Este período, que compreende a mudança do eixo econômico brasileiro, também é o momento em que a *escola pública* ganha espaço na agendas federais, e assim grandes colégios são criados para educar uma parcela da população que precisava ser instruída para este novo tipo de trabalho que a indústria e a cidade exigiam. Procuramos compreender o papel da escola na sociedade brasileira atentos ao seu lugar na divisão internacional do trabalho e suas implicações com um país “subdesenvolvido” e dependente da economia global. Portanto, evidencia-se que a escola está centrada em uma relação muito profunda entre produção e reprodução da sociedade, pois ao mesmo tempo em que apresenta aspectos muito importantes de conscientização, contestação e emancipação, também detém diversos dispositivos que podem ser organizados para dominar e disciplinar.

No quarto capítulo, demonstra-se como o *trabalho* adquire uma posição central na análise por representar uma manifestação ontológica, ou seja, que está intimamente relacionada ao que se concebe como ato humano, sem o qual não se vislumbraria uma apreciação crítica da sociedade e seria impossível estabelecer uma compreensão mais apurada acerca das complexas relações entre a produção humana e o desenvolvimento psíquico. Quer dizer, toda sociedade humana vive do trabalho, uma característica universal da espécie, entretanto, a civilização atual parece ter

adquirido algumas características específicas que geram uma mudança profunda no modo como as pessoas se relacionam com a atividade do trabalho, com seu produto e seu significado, estabelecendo-se uma relação *alienada* em que a pessoa não se identifica com sua prática diária e, por conseguinte, se vê estranha ao mundo que a cerca. Análises realizadas sobre o conceito de alienação, e suas manifestações no âmbito formativo, estabelecem a relação entre subjetividade e formação.

A partir do trabalho transforma-se a natureza, e durante o processo também (auto) transforma-se o indivíduo, isso é, ao imprimir a atividade nos objetos, modifica-se o ser neste processo e nesta relação com o mundo físico. Todavia, quando o trabalho perde seu sentido, sua significação de utilidade, de compreensão dos objetos necessários para sua realização, assim como seu aspecto intelectual, intrinsecamente envolvida no ato prático, a *alienação* parece ser determinante, por favorecer o incremento econômico e o consequente crescimento capitalista, atribuindo-o esta dupla dimensão, como criação, mas também como “punição” e subjugação.

Esta alienação resulta em diferentes formas de distanciamento: do homem em relação à natureza, do homem em relação ao seu trabalho, em relação ao produto de seu trabalho e principalmente do homem em relação a seu ser genérico, enquanto espécie, podendo agravar ainda mais os problemas ambientais que estão intimamente ligados aos processos neoliberais de compreensão da natureza. Outro efeito deste processo é o desenvolvimento de uma visão fragmentada de mundo, que dificulta a análise das questões ambientais em suas características sistêmicas. Seria, portanto, o Antropoceno fruto da racionalidade descrita por este modelo econômico, que promoveria a alienação e, conseqüentemente, este distanciamento dos homens em relação à natureza?

No último capítulo, procura-se realizar um debate entre a perspectiva unilateral de educação, que está implicada na discussão acerca da alienação, e do ambientalismo, pautado pela crítica econômica. Trata-se de uma formação diferenciada, integrada e interdisciplinar, contrária ao modelo unificador e fragmentário. É necessário refletirmos sobre as profundas conexões que se criam na relação entre Escola, manifestando o interesse do Estado, e nossa formação subjetiva, psíquica e cultural. A escola é um espaço político fundamental na sociedade

contemporânea e por isso mesmo precisa dialogar sobre os processos de dominação, que tangem os mecanismos de produção social que procuram homogeneizar e unilateralizar nossa vida ao redor do mercado.

Concluimos que a profissão docente está no centro desta complexa discussão, pois somente uma atuação disposta a oferecer uma abordagem complexificada da realidade, que promova um estilo de formação intelectual, técnica e corporal, ou seja, multifuncional e não especializada, fragmentada e unilateralizada, pode ajudar na discussão sobre um desenvolvimento econômico pautado em bases mais racionais.

Capítulo I – Concepções teóricas e metodológicas

1. Racionalidade

Iniciamos a exposição a partir da problemática a respeito do conceito de Racionalidade, questionando de que maneira ele afeta os sistemas de saber e, portanto, a própria concepção de educação. Esta abordagem permite o questionamento sobre os discursos e as ideias dominantes, bem como seus impactos, tanto no que tange à compreensão da biodiversidade, quanto ao avanço da tecnologia. Sobre este ponto de vista, observa-se que em geral as diferentes culturas tendem a superestimar sua própria orientação objetiva e que os sistemas ocidentais de saber são considerados universais, em muitos casos, mesmo sendo uma lógica local e bastante orientada à dominação em diversos sentidos. A inclusão, nesta sociedade, geralmente se estabelece pelo consumo, seja de utensílios mercadológicos, um estilo de vida, ou mesmo bens culturais.

Para compreendermos o desenvolvimento das concepções filosóficas que fundam a atual percepção da racionalidade e do conhecimento é preciso uma digressão sobre o que representou as revoluções burguesas na Europa, sua nova proposta político-filosófica e o período intitulado “Era das Luzes” ou Iluminismo. Este é um momento importante por reconhecer-se no movimento histórico, estabelecendo uma ruptura consciente em relação ao que estava sendo feito até o momento. Idealiza-se um sistema de saber que se propõe a superar algumas das contradições na sociedade antiga, entretanto, a experiência efetiva revela a impossibilidade de se desvincular o universo das ideias à economia, que, de maneira geral, procura alienar e objetualizar os homens para seus fins, seja para a busca pelo capital ou pela força para o “mais-trabalho”.

O Iluminismo, ou a proposta de “esclarecimento” do século XIX, perde deste modo sua característica reflexiva que implica em pensar o próprio pensamento e seu significado. A mercadoria domina o universo da metafísica criando novos instrumentos de dominação e produção de valores e imagens, estimulando, deste modo, uma nova espécie de crise que resulta na semiformação dos indivíduos, ou seja,

uma autodeterminação alienada, com uma profunda dificuldade em conceber o “novo” e o “diferente”. A sociedade burguesa, que se estabelece no período das revoluções mencionadas, organiza um novo tipo de sociedade, de produção capitalista e individualização dos processos subjetivos.

Este é o sistema que funda o Neoliberalismo, representante do conjunto de ideias que procura orientar a vida econômica (e política) ao aprofundamento do *ethos* capitalista, assim como de sua reformulação no sentido de reformar os serviços públicos, privatizando-os, transformando os mecanismos de trabalho, de produção e troca na sociedade. Esta concepção de mundo atua em diversos níveis culturais orientadas aos campos de alta influência social, como o erudito, midiático e principalmente os institucionais, em que a Escola e a Universidade se inserem. Deste modo, age diretamente no âmbito que colabora com a formação intelectual e ética dos sujeitos, contribuindo especialmente na internalização de um determinado conjunto de valores.

Tendo em vista a crescente especialização do conhecimento, amplamente propagada e estimulada pelos órgãos competentes às áreas de ensino, e fruto de uma racionalidade que credita bastante valor à *técnica*, pode-se questionar quais as consequências de uma formação segmentada em detrimento de uma *educação integrada*, preocupada com os problemas essenciais da condição humana frente ao mundo habitado.

Como todos sabem aprender pouco é algo perigoso. Mas uma boa porção de aprendizado altamente especializado também é uma coisa perigosa, e por vezes pode ser ainda mais perigoso do que aprender só um pouco. Um dos principais problemas da educação superior agora é conciliar as exigências de muita aprendizagem, que é essencialmente uma aprendizagem especializada, com as exigências da pouca aprendizagem, que é a abordagem mais ampla, mas menos profunda, dos problemas humanos em geral. (HUXLEY, 2016, p.7).

Sobre este raciocínio, questões elementares a serem discutidas e melhor trabalhadas nas escolas seriam aquelas sobre como devemos nos relacionar com o planeta, para uma abordagem que leve em conta o ambiente em seus diferentes contextos, e os sujeitos que ocupam estes espaços em seus diferentes sistemas simbólicos e representações culturais. Pesquisadores e professores interessados em

contribuir para esta perspectiva devem levar em conta diferentes elementos, tendo em vista que: “Um homem de letras pode exercer uma função valiosa no mundo, juntando uma porção de assuntos e mostrando as relações entre eles. É uma questão de construir pontes” (HUXLEY, 2016, p.8).

Este contexto apresentado possibilita questionar os discursos e as ideias dominantes, ressaltando a importância dos debates contemporâneos sobre a biodiversidade e o avanço da tecnologia. A questão alimentícia é um assunto estratégico para a economia e a política, precisamente por envolver a saúde das pessoas. A agricultura de milho, soja, cana-de-açúcar ou mesmo café para exportação em modelo de commodities, implica em um modelo de produção agrária que deixa poucas alternativas.

A diversidade é uma alternativa à monocultura, à homogeneidade e à uniformidade. Viver a diversidade na natureza corresponde a viver a diversidade de culturas. As diversidades, natural e cultural, são fontes de riqueza e alternativas. (SHIVA, 2003, p.17).

É preciso observar a produção do próprio conhecimento, e entre eles incluem-se os *currículos de educação*, tendo em vista que em geral os sistemas ocidentais de saber são considerados universais e, no entanto, por mais que sejam dominantes, também são sistemas locais, com sua base social em determinada cultura, classe e gênero. Esta lógica hegemônica, que procura se colocar como única maneira eficaz de compreender e agir sobre o mundo, ganha espaço dentro da sociedade contemporânea por meio de diversos elementos, sobretudo a produção e difusão de ideias que procuram afirmar determinadas condições de vida. Entretanto, quando realizada uma análise mais apurada, identifica-se diferentes aspectos que permitem problematizar as práticas do capital, muitas delas que serão melhor discutidas durante o texto. Uma das condições, talvez a mais importante, seja os resultados das ações humanas sobre o planeta, sobretudo em um modelo social em que boa parte dos processos de inclusão passa pelo consumo de mercadorias ou de ideias relativas à determinada concepção de racionalidade.

Em diferentes formas de organização social observa-se a intenção de classificar os objetos como uma necessidade intelectual de compreender o mundo, o

universo é objeto de pensamento. O raciocínio, ou o exercício da razão, aparece como uma característica determinante nos seres humanos. Como aponta Lévi-Strauss (1970, p.23), a ânsia humana por dar nomes às coisas e procurar entendê-las possibilitou, sobre um conjunto de fatores, um maior conhecimento. Cada civilização tende a superestimar a orientação objetiva do seu pensamento considerando seu próprio desejo de conhecimento melhor equilibrado. O antropólogo acrescenta que a “estruturação” possuiria uma eficácia intrínseca, e toda tentativa deste tipo pode encontrar ordenações coerentes, promovendo antecipações em relação aos fenômenos (LÉVI-STRAUSS, 1970, p.30).

Qualquer interlocutor necessariamente é constituído em uma cultura e é resultado de seus meios, portanto, sua racionalidade como sua forma de linguagem, específica em seus conceitos, interferem no modo como processam o mundo. Neste sentido, em um país que passou por um processo de colonização envolvendo diferentes povos: americanos, africanos e europeus predominantemente, o hibridismo entre as práticas aparece como uma característica marcante, entretanto, muito do que se mantém incorporado e melhor difundido nos espaços públicos representa fortemente a cultura ocidental europeia. Para melhor compreendermos esta cultura hegemônica é importante voltar-se aos fenômenos ocorridos na Europa durante seu último período revolucionário (HOBSBAWN, 2007), o qual reformula as bases do pensamento dominante e institui uma nova forma de constatação e produção de verdades, produzindo-se transformações profundas em diferentes campos da vida social, mudando-se a maneira de se observar, e conseqüentemente, de se entender o mundo.

Este novo modelo político/filosófico, rapidamente difundido nas colônias europeias pelo mundo, se desenvolve neste período revolucionário em que surgem as principais ideias do Liberalismo. A Europa, durante o século XVIII e XIX, sobre o reflexo do movimento renascentista, passava por um processo de intensa transformação, ebulição política que culminou notoriamente nas grandes Revoluções Burguesas e no intenso debate filosófico/científico, com a ascensão da “Era das Luzes”. A introdução de conceitos como: Liberdade, Igualdade e Fraternidade, lemas da Revolução de 1789 na França, passam a ser elementos claves para a luta por direitos. Simultaneamente às lutas populares, criam-se novas formas de se pensar o

conhecimento, que apoiadas sobre princípios Iluministas começam uma empreitada, que ainda segue, por compreensões mais aprimoradas sobre o mundo.

Neste contexto, e preocupado com as possibilidades da razão humana, Immanuel Kant (2005), ao questionar sobre as possibilidades da compreensão, ou do Esclarecimento, afirma que este se caracteriza pela saída do homem de sua minoridade, o qual é o único responsável, e que resulta não da falta de conhecimento, mas da falta de coragem para utilizar o entendimento sem a tutela de outro, ou seja, se servir publicamente de seu próprio entendimento. Interrogando-se sobre seu momento histórico afirma que não vive em uma época esclarecida e que este processo é lento e gradual. O Iluminismo (Aufklärung) é um período que formula ele mesmo sua divisa por se reconhecer dentro de sua historicidade, atribuir-se um nome próprio, e estabelece elementos de ruptura com o que estava sendo feito até então, problematizando as práticas de transmissão da cultura e a própria cultura transmitida, entretanto ainda se manteve fortemente atrelado às condicionantes econômicas.

A noção mitológica está relacionada com o antropomorfismo, como apontam Adorno e Horkheimer (1985, p.19), se produz na projeção do subjetivo sobre a natureza, enquanto o Iluminismo reconhece de antemão como ser e como acontecer o que pode ser abrangido pela unidade. Seu ideal é o sistema, a fórmula, do qual tudo segue.

O preço que os homens pagam pela multiplicação do seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O iluminismo se relaciona com as coisas assim como o ditador se relaciona com os homens. Ele os conhece na medida em que pode manipular. (ADORNO & HORKHEIMER, 2005, p.24).

Esta lógica se converte em um verdadeiro ritual reflexivo. A doutrina da repetição sobre os homens, quando conjugada em determinada organização social que se organiza sobre uma lógica mercadológica (regida a partir da finalidade da obtenção do lucro) serve de instrumento para objetualizar os homens, escapando à sua pretensão de liberdade. Esta problemática, quando defrontada ao “novo”, atribui ao Iluminismo uma característica que impossibilita a crítica sobre si mesmo, conseqüentemente favorecendo a permanência da coação social que estrofia e aliena.

O Esclarecimento, como argumenta os autores, deixou de lado a exigência clássica de pensar o próprio pensamento, seu sentido, seus pressupostos e fundamentos, assim:

O fátual conserva o seu direito, o conhecimento se restringe à sua repetição, o pensamento converte-se em mera tautologia. Quanto mais a maquinaria do pensamento subjuga o ente, mais cega é a sua resignação ao reproduzi-lo. (ADORNO & HORKHEIMER 2005, p.44).

Segundo Adorno e Horkheimer (2005) refletindo sobre os trabalhos de Karl Marx, o trabalho na sociedade burguesa tem seu fim em restituir a uns o *capital acrescido*, e a outros a *força para o mais-trabalho*, o que, para a auto-conservação desta economia, resulta em um crescente auto-despojamento dos indivíduos que precisam moldar-se, corpo e alma, ao aparato técnico. Este processo, no qual o sujeito se reificou, é isento da plurivocidade do pensar “mítico”, pois sua própria Razão tornou-se mero instrumento auxiliar do aparato econômico que o engloba. Quando a mercadoria se torna a própria metafísica, pode-se considerar uma nova espécie de crise. O si - mesmo, absorvido totalmente pela civilização, dissolve-se num elemento daquela inumanidade da qual a civilização tentava escapar desde o início.

Este processo, em que a evolução da maquinaria já se tenha transformado em maquinaria de dominação, apoiado sobre a noção de “progresso”, resulta na progressão do poder, e no refinamento em suas manifestações. “A maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão” (ADORNO & HORKHEIMER, 2005, p.54), regressão que produziria uma semiformação nos sujeitos, que os torna incapazes de ouvir o que nunca foi ouvido, tocar o que nunca foi tocado, gerando um ofuscamento gigantesco sobre vários aspectos da realidade.

Observar a contemporaneidade, sobre estas implicações históricas, revela como apresentamos em diversos momentos, nas atitudes e práticas, muitos resquícios de outros tempos, que permanecem vivos nas ações e nas ideias dos sujeitos. O Iluminismo foi mais que apenas o momento em que a natureza se mostra perceptível em sua alienação, mas atribuindo como verdadeira somente uma forma de saber e uma forma de inteligência, distanciou os homens da complexidade de interpretações sobre o mundo. Por isso, a importância de atentar-se aos fenômenos relacionados à Razão, sobretudo aqueles defendidos atualmente no âmbito institucional,

reivindicando novas formas de inclusão e de solidariedade, tendo em vista este passado latente e pensando perspectivas pertinentes a um devir próximo.

Estes “resquícios”, ou estas manifestações, evidenciam-se na ação política pelas quais se constituem, por meio de vários instrumentos, com certo destaque à produção e difusão de ideias, imagens e valores, que por meio de narrativas, procuram explicar o mundo a partir de suas premissas, a fim de adquirir certa legitimidade frente à sociedade mais ampla e se instalar como modelo ideológico corrente. Interessado em interpretar melhor o cenário atual, encontra-se o neoliberalismo, manifestação mais recentes dos ideais liberais, que como aporte teórico introduz todo um conjunto de conceitos que possibilita interpretar os *mecanismos de trabalho*, os *sistemas de produção e troca* dentro da sociedade “globalizada”, assim como as relações com o conhecimento e com a natureza.

Segundo Moraes (2002), estes discursos, quando incorporados pelas camadas mais extensas da população, produzem uma mudança também no *imaginário* dos sujeitos, em suas representações entre signo e significado. Em suas propostas encontra-se, desde a reforma dos serviços públicos, aparentemente ingovernáveis ou ineficientes, introduzindo em seu lugar a iniciativa privada, como a reestruturação das escolas e seus currículos, interessada em fomentar o *ethos capitalista*¹.

A utopia Neoliberal, como argumenta Ibarra (2011), em síntese, valoriza as virtudes abstratas dos mercados, dos prêmios aos mais aptos, exaltando a competitividade e a eficiência. Atribuem valores aparentemente universais à sociedade e às pessoas a partir de dogmas “silenciosamente legitimados” (MORAES, 2002, p.20). Neste ponto, cabe indagar sobre as implicações desta lógica, quando divulgada e reafirmada nos campos de alta influência social, como o meio erudito (científico e artístico), midiático (Internet, televisão e rádio) ou com fundamental importância, que constitui o objeto central de análise neste momento, os meios institucionais, predominantemente as escolas básicas.

1 Para a crítica à esse projeto: NUSSBAUM, Martha C. *Sem fins Lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades*. Tradução Fernando Santos. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2015.

2 Jornal publicado em Paris por Karl Marx e Arnold Ruge, no mesmo período que Marx publicou: *Sobre a questão judaica e Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*.

3 Processo analisado na obra: MARX, Karl. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. Tradução Nélio Scheider. - São Paulo: Boitempo, 2011.

⁴ Grupo de Trabalho sobre o Antropoceno (AWG, na sigla em inglês), coordenado pelo paleobiólogo Jan Zalasiewicz, professor e pesquisador do Departamento de Geologia da Universidade de Leicester,

A visão instrumental da natureza, quando associada a processos de colonização fortemente propagados no período Pós-Renascentista, cria um sistema de pensamento extremamente impositivo e imperialista. Criando uma metodologia de análise que se expande por todo o mundo como uma lógica aplicável a qualquer realidade, que se propõe a “tirar os homens das trevas” como afirmariam os Iluministas do século XVIII e, acreditando-se infalível na produção de respostas e recursos se instaura como sistema global.

Diante deste preâmbulo em que se procurou elucidar, de forma esquemática, o surgimento da noção de racionalidade e suas contradições quando associada à sociedade capitalista, assim como problematizar os conteúdos hegemônicos em nossa sociedade, voltamos para as questões que tangem aos elementos educacionais e à noção de formação, tanto *intelectual* quanto *ética*. Historicamente, a escola apresenta-se intimamente relacionada à manutenção e reprodução das estruturas de certa sociedade.

Encontram-se já desenvolvidas diversas teorias sobre a necessidade da escola e suas formas de condução, mas de uma maneira ou de outra, a educação tem por objetivo imbuir os sujeitos jovens de um conjunto de ideias interessantes à manutenção de determinada cultura, proporcionando a internalização de determinado conjunto informacional. É importante destacar que os agentes sociais não são passivos portadores da ideologia, mas apropriadores ativos que reproduzem as estruturas existentes tão-somente através de luta, contestação e uma penetração parcial.

Os indivíduos não podem exercer domínio sobre suas interconexões sociais antes que as tenham criado. Mas constitui uma ideia inaceitável conceber esse vínculo objetivo como um atributo espontâneo, natural, dos indivíduos e inseparável de sua natureza (em antítese com seu conhecimento e vontade consciente). Esse vínculo é produto deles. É um produto histórico. Pertence a uma fase específica de seu desenvolvimento. O caráter estranho e independente através do qual ele atualmente existe *vis à vis* aos indivíduos apenas prova que esses últimos ainda estão envolvidos na criação das condições de sua vida social e que eles ainda não começaram, tendo como base essas condições, a vivê-lo... Indivíduos universalmente desenvolvidos... não são, de modo algum, um produto da natureza, mas da história. – Karl Marx; Grundrisse, 1857 [penguin, pp.161-2] (*apud*, WILLIS, 1991, p.10).

Neste sentido, é de grande serventia a discussão proposta no texto: “teses sobre Feuerbach” em que Karl Marx (1989) afirma a necessidade de se compreender

o caráter material das relações simbólicas como produto de determinado período e pensamento, apontando que “as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado” (MARX, 1999, p.5), tomando o mundo sensível como atividade humana sensível e prática, como conjunto das relações sociais.

A prática professoral em suas implicações e perspectivas traz consigo possibilidades interessantes, pois apresenta um tipo específico de ação que tem como característica singular uma impossibilidade de distinção entre uma ação propriamente objetiva com a subjetiva, por se dar exclusivamente no trato interpessoal e de forma imediata entre os sujeitos. Mediante estes elementos, a formação e o discernimento deste ator social são de extrema importância, delimita em grande medida a maneira como estes processos de transmissão cultural vão ocorrer. Por este motivo Adorno (1995) defende a importância da conscientização para exercício desta prática, apontando também a importância do conhecimento filosófico e psicanalítico, a fim de dialogar com os mecanismos de construção cognitiva. Ainda sugere que uma potente mudança na maneira de ensinar pode ser realizada a partir de uma transformação no comportamento dos próprios professores.

A educação se encontra hoje entre as principais pautas de discussão como um problema político de primeira grandeza, tendo em vista que a educação é um instrumento da política, assim como a política é um instrumento de educação. Portanto refletir sobre a questão escolar é investigar e explorar as relações fundantes de nossa sociedade, suas formas de lidar com o conhecimento e a maneira como este é transferido. Destacam-se, ao pensar as relações estruturais de nossa sociedade, aquelas relacionadas ao poder, sobretudo em suas manifestações nos aparatos estatais/institucionais, que demonstram um crescente investimento nos processos de disciplinarização, sobretudo aqueles que se direcionam para a alienação subjetiva dos indivíduos.

2. Aspectos preliminares para uma abordagem dialética, materialista e histórica

A partir do estudo bibliográfico de algumas das principais obras marxianas assim como de alguns cientistas e filósofos que utilizam o materialismo histórico dialético para analisar a realidade social, procuramos compreender sua importância como um marco na cultura ocidental e um grande avanço para as pesquisas científicas, por possibilitar uma abordagem diferenciada em relação aos problemas da vida social, destacando seus aspectos antagônicos e contraditórios. Esta abordagem leva em conta o estudo da teoria do conhecimento e da lógica, destacando a importância da prática social como critério de verdade, tendo em vista que: “a consciência, que é produto da matéria, permite que o mundo se reflita nela, o que assegura a possibilidade que tem o homem de conhecer o universo. A ideia materialista do mundo reconhece que a realidade existe independentemente da consciência.” (TRIVIÑOS, 1987, p.50).

Esta teoria, que representa uma abordagem materialista, histórica e dialética da realidade social ressalta a força das ideias, que são capazes de introduzir mudanças nas bases econômicas e sociais, destacando por isso a centralidade na ação política dos diferentes agrupamentos humanos, responsáveis por importantes transformações nos fundamentos materiais das diferentes organizações. Sobre este ponto de vista, pode-se considerar que:

A matéria é capaz de reflexo. O reflexo é uma característica geral da matéria, uma propriedade dela. A consciência é um tipo de reflexo, a propriedade mais evoluída de reflexo, peculiar só à matéria altamente organizada. Desta maneira, a consciência não é matéria como pensavam os materialistas vulgares.

A consciência é uma propriedade da matéria, a mais altamente organizada que existe na natureza, a do cérebro humano. Essa peculiaridade surgiu como resultado de longos processos de mudança da matéria. (TRIVIÑOS, 1987, p.62).

Em um contexto de grandes sínteses científicas, no curso do século XIX formula-se o pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels, que encontra uma explicação científica exatamente na elaboração do conceito de trabalho, tanto em sua dimensão físico-mecânica, quanto na política e econômica, que estabelece o caminho para sua teoria do valor. Este período é marcado pelo grande fenômeno social e histórico que foi a Revolução Industrial, que propicia mudanças nas relações de

produção e, portanto, nas relações sociais de trabalho. Não se limitaram à análise das consequências da acumulação capitalista para o trabalhador, mas da mesma forma para o próprio meio ambiente, observando o predomínio crescente da população urbana em grandes centros (COGGIOLA, 2004, p.41).

A produção capitalista, por um lado, concentra a força motriz histórica da sociedade e, por outro, dificulta o intercâmbio entre ser humano e natureza, por meio de diversos elementos que perturbam a eterna condição natural de uma fecundidade duradoura do solo. Destrói ao mesmo tempo a saúde física dos trabalhadores urbanos e rurais, estabelecendo uma produção e uma técnica a partir da destruição das fontes das quais emana toda riqueza: a terra e o trabalhador. Este assunto é debatido na obra *Dialética da natureza* (1876) em que Engels, abordando a “ciência natural”, demonstra que para ambos pesquisadores a crítica do capitalismo não se findava em uma ciência particular, mas se alicerçava sobre uma concepção do mundo total, que articulava tanto os conhecimentos das ciências sociais quanto aqueles das ciências físicas e naturais.

Desloca-se, metodologicamente, a atenção da *troca* (circulação), pensamento característico das teorias mercantilistas, para a *produção*, tendo a noção de *modo de produção* como a chave de interpretação da história humana. Neste sentido, um programa revolucionário para o enfrentamento da crise ecológica deveria dialogar com as seguintes premissas:

1) Os recursos da biosfera são limitados, e devem ser re-introduzidos depois de sua utilização pelo homem, nos ciclos naturais, sob pena de esgotá-los definitivamente; 2) A integridade desses ciclos naturais deve ser preservada; 3) A poluição pela tecnologia moderna destrói a integridade desses ciclos; 4) A luta contra a poluição é impossível no quadro da utilização dessa tecnologia e exige o recurso a outras tecnologias, racionais e não poluentes; 5) Essas tecnologias existem ou poderiam existir, mas não são desenvolvidas ou empregadas pelo imperialismo capitalista, pois são infinitamente menos rentáveis para os capitalistas do que as utilizadas atualmente. (COGGIOLA, 2004, p.45).

Premissas que podem ser somadas a diversas outras exigências, como o fim das diversas formas de poluição, das águas dos rios e dos solos; fim da destruição planetária das florestas, pulmão indispensável da biosfera e garantia da manutenção

dos solos; fim da exploração irracional dos solos e das diversas formas de pilhagem e desperdício dos recursos minerais, vegetais e animais da Terra; fim da destruição sem retorno do meio-ambiente natural e das espécies vivas; e por fim a elaboração de um levantamento dos problemas fundamentais que afetam a biosfera, assim como os processos geofísicos potencialmente instáveis, pensando um programa de desenvolvimento mundial das forças produtivas baseada no restabelecimento do equilíbrio entre sociedade humana e natureza.

Os desafios são imensos, entretanto, esta perspectiva analítica nos apresenta uma potente característica transformadora, que permite pensar a relação entre os diferentes aspectos da atividade humana, e entre elas principalmente a educação. Portanto, primeiramente é importante compreender a teoria marxista da sociedade, situando-a em seu universo de produção, percebendo a relação entre a vida do autor, suas principais reflexões e o contexto político do período em que escreveu suas obras, para depois observar algumas das implicações desta teoria, compreendendo-a como um marco na cultura ocidental devido ao seu impacto sócio-histórico e sua relevância, metodologicamente em pesquisas das áreas de ciências sociais e consequentemente para o estudo dos fenômenos relativos à educação.

Esta teoria ganha notoriedade nas últimas décadas, sobretudo devido aos processos de “barbarização” da vida social, que se agravam com a entrada no século XXI, como a insustentabilidade do padrão de crescimento capitalista, que tem seu reflexo mais preocupante nas catástrofes ecológicas, a reintegração das crises econômicas e o aprofundamento das desigualdades. Como argumenta José Paulo Netto (2012), figura central na recepção de György Lukács no Brasil e grande estudioso das obras de Karl Marx:

Ele instaurou as bases de uma teoria da sociedade burguesa que, fundada numa ontologia social nucleada no trabalho, permanece no centro das polêmicas relativas à natureza, à estrutura e à dinâmica da sociedade em que vivemos; e a investigação a que dedicou toda a vida foi norteadada para subsidiar a ação revolucionária dos trabalhadores, cujo objetivo – a emancipação humana – supõe a ultrapassagem da ordem social comandada pelo capital. (NETTO, 2012, p.7).

Para melhor compreender as categorias utilizadas pelo filósofo alemão, assim como os processos que o levaram ao desenvolvimento de sua teoria social, é interessante um breve retrospecto sobre alguns acontecimentos marcantes em sua trajetória, e também destacar elementos de sua vida política e intelectual que colaboraram para a formação de seu pensamento. No período em que viveu, as mudanças propiciadas pelas revoluções burguesa na Europa não haviam alcançado, todavia, a Alemanha que mantinha mais ou menos 40 Estados, com organizações diferentes, sistemas de representação políticos diversificados e restritivos, ausência de laicização, burocracias de raiz feudal submetida à dominação da nobreza fundiária. Essas características foram apresentadas como a “miséria alemã” por Karl Marx, que percebia o caráter vacilante do liberalismo alemão, incapaz de dar consequência à sua própria programática.

As características políticas do governo alemão durante a primeira metade do século XIX propiciavam um ambiente intelectual que incitava à discussão político-filosófica. Neste contexto, sua experiência jornalística, muito importante para a sua formação, o fez entrar em contato direto com a realidade imediata política e questionar inclusive a insuficiência de sua formação acadêmica em Direito para dar conta dos conflitos que envolviam a sociedade, o que aguça suas convicções democráticas, tornando-as mais radicais. Outro fator importante em sua instrução, sem dúvidas, foi a participação no *Doktorclub*, grupo de estudo hegeliano, do qual se distancia devido ao elevado idealismo, que afastava as discussões dos problemas práticos da sociedade.

Em seus trabalhos nos *Anais Franco-alemães*², dois textos assinalam um giro no seu desenvolvimento teórico-político, assinalando a incorporação do materialismo e o seu trânsito do radicalismo democrático para a perspectiva revolucionária. Para superar a “miséria alemã”, está convencido de que é preciso intervenções teóricas e práticas, tendo em vista que: “Não bastam as *armas da crítica*, é necessário a *crítica das armas*”. Como destaca Anderson Deo (2017, p.51), existe nas reflexões do autor uma conexão direta entre pensar e agir como esferas distintas, mas intrínsecas e irremediavelmente vinculadas, próprias dos seres humanos. Passa a considerar de

² Jornal publicado em Paris por Karl Marx e Arnold Ruge, no mesmo período que Marx publicou: *Sobre a questão judaica e Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*.

forma mais evidenciada a importância da classe trabalhadora, como única interessada em transformar a sociedade, e a destacar a importância da exigência filosófica para tanto.

Portanto, nas palavras do próprio autor, “ser radical é ir à raiz das questões, e a raiz do homem é o próprio homem”. Sendo assim, se são os homens socialmente organizados que constroem relações de exploração, somente os homens poderão superar/eliminar tais relações, construindo formas sociais que possibilitem a plena emancipação humana. (DEO, 2017, p.51).

Amadurecendo a perspectiva crítica, da qual se torna expoente, Marx torna-se comunista em 1844, tecendo uma crítica radical à sociedade capitalista. Contata diferentes pensadores socialistas, com destaque a Pierre-Joseph Proudhon, assim como aprofunda a relação com os trabalhadores, assumindo uma perspectiva classista, enquanto intelectual, defendendo interesses de emancipação universal. Sua relação com Friedrich Engels, iniciada com suas contribuições nos anais franco-alemães, intensifica-se e suas reflexões indicam a Marx que um conhecimento mais profundo da sociedade só poderia ser elaborado com base na crítica da economia política. Neste mesmo ano, escreve os *Manuscritos Econômico Filosóficos de Paris* (1844), obra em que começa a elaborar sua concepção ontológica do homem como ser *prático e social*.

Ele desenvolve sua reflexão situando o trabalho como a objetivação primária por meio da qual o homem se auto-constitui e concebe a essência humana como estrutura radicalmente histórica, cujo aviltamento se expressa na alienação, que tem suas raízes especialmente na propriedade privada. Marx mostra como o trabalho assalariado aliena o trabalhador de si mesmo, dos outros homens e na natureza tanto quanto aliena também o capitalista. (NETTO, 2012, p.15).

Sobre este raciocínio, ultrapassar a *alienação* só poderia ser uma necessidade para os trabalhadores, portanto a crítica da economia política em suas concepções de trabalho e propriedade só poderia ser desenvolvida sobre a concreticidade de um humanismo disposto a construir uma livre sociabilidade que confira aos indivíduos a consciência do seu pertencimento ao *gênero humano*, e compreendendo o capitalismo

como uma determinação do desenvolvimento histórico, fundado na exploração, de natureza contraditória e historicamente transitória.

Em 1845 escreve as treze *teses sobre Feuerbach* em que dialoga com a perspectiva materialista deste filósofo, aponta alguns avanços em sua teoria e algumas incompletudes para uma leitura da realidade que fuja ao idealismo. Estes apontamentos realizados nas teses, com certo destaque a de número III (abaixo), implicam na importância das práticas de reprodução social, e conseqüentemente dos seus processos educativos.

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens *e que o próprio educador precisa ser educado*. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade (como, por exemplo, em Robert Owen). A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida como prática transformadora. (MARX, 1999, p. 5).

Em compasso com esta maturação intelectual, o contexto político da Europa exigia um esforço de compreensão. Em 1848 a revolução explode em Paris e logo se espalha pelo continente, segundo Netto (2012, p.20) este foi um momento divisor de águas e adquiriu um significado histórico-universal, tendo em vista que:

[...] esgotada a sua vocação emancipatória, a burguesia retrai-se no espaço do conservadorismo (ou do reformismo conservador) e o proletariado emerge na história como classe para si; a herança ilustrada da Modernidade, à direita, é ferida pelo emergente irracionalismo, ao centro degrada-se no positivismo e, à esquerda, é criticamente recolhida pelos revolucionários. No epicentro francês, a subsequente vitória de Luís Napoleão demonstrou que conquistas democráticas podem ser neutralizadas e, na periferia européia, foi breve a primavera dos povos – mas o mundo mudou. (NETTO, 2012, p.20).

Na França parte da população descontente com a situação de miséria ameaça o governo de Luís Bonaparte, que se associa à burguesia representada pelo Partido da Ordem e envia a Guarda Nacional para a repressão dos movimentos, também aciona o

governo prussiano para a dissolução do conflito³, mostrando o caráter internacional da burguesia ascendente. Este acirramento entre o governo e as classes populares, produziu as guerrilhas em fortes e barricadas, resultando posteriormente na Comuna de Paris (1871), considerada o primeiro governo operário da história. Segundo Vladimir I. Ulianov (ou Lênin, como é mais conhecido), figura essencial para a compreensão da luta revolucionária do século XX:

Marx veía en aquel movimiento revolucionario de masas, aunque éste no llegó a alcanzar sus objetivos, una experiencia histórica de grandiosa importancia, un cierto paso hacia adelante de la revolución proletaria mundial, un paso práctico más importante que cientos de programas y de raciocinios. Analizar esta experiencia, sacar de ella las enseñanzas tácticas, revisar a la luz de ella su teoría: he aquí cómo concebía su misión Marx. (LENIN, 2003).

Este movimento confirma a hipótese marxiana, segundo a qual a classe operária não pode simplesmente tomar posse da máquina estatal existente e colocá-la em marcha para seus fins, mas sim destruí-la, romper com o aparato burocrático-militar, e nisto consistiria a tentativa heroica dos camaradas de Paris. Este momento também aponta a correlação efetiva de classes, entre os proletários e camponeses para a conquista da democracia.

En la Europa de 1871, el proletariado no formaba la mayoría ni en un solo país del continente. Una revolución "popular", que arrastrase al movimiento verdaderamente a la mayoría, sólo podía serlo aquella que abarcase tanto al proletariado como a los campesinos. Ambas clases formaban en aquel entonces el "pueblo". Ambas clases están unidas por el hecho de que la "máquina burocrático-militar del Estado" las oprime, las esclaviza, las explota. Destruir, romper esta máquina: tal es el verdadero interés del "pueblo", de su mayoría, de los obreros y de la mayoría de los campesinos, tal es la "condición previa" para una alianza libre de los campesinos pobres con los proletarios, sin cuya alianza la democracia será precaria, y la transformación socialista, imposible. (LENIN, 2003).

3 Processo analisado na obra: MARX, Karl. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. Tradução Nélio Scheider. - São Paulo: Boitempo, 2011.

Este movimento desponta como a antítese direta do império, implicando na reorganização do Estado e demonstrando como nasce uma nova sociedade da antiga, por isso toma a experiência real do movimento proletário e se esforça para tirar os ensinamentos práticos dela. A Comuna de Paris é a primeira tentativa da revolução proletária de destruir a máquina do Estado burguês e tem como grande “descoberta” que não só se pode, como se deve destruir os modos de produção da vida social criada por este modelo. As revoluções que prosseguiram deste movimento como as russas de 1905 e 1917 perseveraram em circunstâncias e condições diferentes à obra dos Comunas e confirmaram as prerrogativas teóricas de Marx.

Outro aspecto muito importante a ser levado em conta nestas primeiras aproximações à teoria marxiana da sociedade e de sua transformação, é sua participação na luta operária dos anos que seguem aos do massacre sofrido pela Comuna, e a publicação durante os anos de conflito de sua obra que procura dialogar com os diferentes quesitos tocados no decorrer deste processo, assim como desenvolver uma perspectiva crítica e radical sobre a sociedade capitalista: *O Capital - A crítica da economia-política* é um livro dividido em três partes, sendo a primeira publicada pelo próprio Marx ainda em vida no ano 1867, e as outras duas organizadas e publicadas por Engels respectivamente em 1885 e 1894.

O primeiro livro está centrado no *processo de produção do capital*, o segundo tem por objeto o *processo de circulação do capital*, enquanto o terceiro trata do *processo global da produção capitalista*. Segundo Netto (2012) esta obra representa muito mais um projeto em curso do que uma obra acabada, a análise exaustiva do modo de produção capitalista é a condição necessária para a compreensão totalizadora da sociedade burguesa que nela se funda, e só poderia ser realizada adotando uma perspectiva que se eleva do abstrato ao concreto, tendo em vista que: “A crítica da economia política propicia o conhecimento dessa produção e, a partir dela, pode se desenvolver adequadamente a investigação sobre as instituições sociais e políticas, o *ethos* e a cultura, que exigem tratos específicos.” (NETTO, 2012, p.28).

Outro elemento que subsidia a produção desta obra e que consagra sua participação política é a criação da Internacional, ou a tentativa de “assalto ao céu” e a social-democracia alemã. Posterior à grande crise de 1857 desenvolve-se, segundo Marx, uma conjuntura favorável à retomada das lutas populares, com uma intensa

mobilização proletária na Europa Oriental, enquanto em 28 de Setembro de 1864 em Londres, representantes do operariado inglês, francês e emigrados decidiram criar a *Associação Internacional dos Trabalhadores* (Primeira Internacional). “Graças à Internacional, Marx, afastado da ação política desde a dissolução da Liga dos Comunistas, voltou ativamente a ela: foram notáveis o entusiasmo e o empenho com que assumiu a sua função dirigente na organização” (NETTO, 2012, p.32). E assim durante a breve vida da organização, toda intervenção de Marx visava um objeto estratégico: assegurar sua *unidade classista e internacional*.

Durante os debates propiciados pelos comitês da Internacional, desenvolvem sua *Crítica ao programa de Gotha* (1875), seus últimos textos políticos em que discorre acerca da transição revolucionária para além do capitalismo. Oferecendo pronunciamentos detalhados, procura problematizar as ideias defendidas por Ferdinand Lassale, figura influente do movimento operário, o qual posteriormente foi descoberto que mantinha relações com o império alemão, apontando a importância de problematizar os conceitos, integrando-os à uma leitura de mundo que compreenda suas significações inseridas em determinado contexto político e social.

Essa é a lei de toda a história até o presente. Portanto, em vez de lançar frases feitas sobre “o trabalho” e “a sociedade”, dever-se-ia demonstrar com precisão de que modo, na atual sociedade capitalista, são finalmente criadas as condições materiais etc. que habilitam e obrigam os trabalhadores a romper essa maldição histórica. (MARX, 2012, p.25).

Desta maneira, Marx aponta a importância da análise compulsória da sociedade a ser trabalhada, envolvendo suas diferentes determinações históricas, sua complexidade de funcionamento assim como suas características peculiares que determinam a maneira pela qual o sistema financeiro e a relação entre capital e trabalho se estabelecem, refletindo manifestações curiosas em todas as outras esferas da organização social, respaldando um tipo específico de educação e de reprodução da sociedade.

3. Para uma apreciação ontológica do ser social

Uma abordagem ontológica do ser social representa parte da filosofia em que todos os enunciados concretos falam de certo tipo de *ser*, ou seja, do ser concebido como tendo uma natureza comum que é inerente a todos. Segundo György Lukács (2012), não há na teoria marxista um tratamento autônomo de problemas ontológicos, jamais se preocupando em determinar o lugar desses problemas no pensamento de modo sistemático e sintetizante, entretanto como herdeiro da filosofia hegeliana, que se move dentro de certa unidade, determinada por um sistema de ontologia, lógica e teoria do conhecimento, visto que “o conceito hegeliano de dialética implica, no próprio momento em que põe a si mesmo, uma semelhante unificação, tendendo mesmo a fundir esses elementos” (LUKÁCS, 2012, p.282).

Outro autor importante para a formação de determinado pensamento social é Feuerbach. Os documentos apresentam uma aceitação compreensiva que aparece sempre como uma crítica a algo que exige maior desenvolvimento, apresentando um juízo que tem sempre dois lados: sua virada ontológica, considerando-o o único filósofo sério do período e ao mesmo tempo, a constatação de seu limite. A realidade social, sobre esta crítica, estabelece o critério último do ser social de um fenômeno, o que aprofunda uma percepção acerca da função prático-social de determinadas formas de consciência, independentemente de serem falsas ou verdadeiras, cortando qualquer vinculação necessária entre representação e realidade.

Mas é igualmente certo que, também nesses campos, ele assumiu muito cedo uma posição crítica, que o levou além de Feuerbach: no que se refere à filosofia da natureza, ele sempre se posicionou rigorosamente contra a tradicional separação entre natureza e sociedade, que Feuerbach tampouco havia superado, e sempre considerou os problemas da natureza, predominantemente, do ponto de vista de sua inter-relação com a sociedade. (LUKÁCS, 2012, p.285).

Ao estabelecer a produção e reprodução da vida humana como o problema central das relações sociais, inaugura também uma nova concepção de ciência histórica que engloba tanto a natureza quanto o mundo humano, suscitando vínculos e relações em todos os seus objetos, como dupla determinação de uma inseparável base natural e de uma ininterrupta transformação, propiciada pelo trabalho. Os diversos

objetos naturais continuam a ser em si o que eram por natureza, na medida em que suas propriedades, vínculos e relações existem independentemente da consciência do homem, todavia, tão somente a partir do trabalho é que podem ser postos em movimento, podem ser convertidos em coisas úteis. Logo, as formas de objetividade do ser social se desenvolvem a medida que a práxis social surge, estabelecendo uma *relação teleológica*, ou seja, em um sistema de relações entre meios e fins.

A forma do pôr teleológico enquanto transformação material da realidade converte a relação ontológica em algo radicalmente novo, tendo em vista que “somente sobre a base de um conhecimento ao menos imediatamente correto das propriedades reais das coisas e dos processos é que o pôr teleológico do trabalho pode cumprir sua função transformadora” (LUKÁCS, 2012, p.288), possibilitando a formação de formas de objetividade totalmente novas, que não encontram nenhuma forma de analogia na natureza. Entre estas novas formas de objetividade surge o “valor de uso”, e no curso do desenvolvimento social o “valor de troca”, no qual desaparece toda objetividade natural, criando o que Marx chamaria de uma “objetividade fantasmagórica”.

Estas novas construções humanas jamais estão “completas”, uma vez que a orientação de fundo do aperfeiçoamento consiste precisamente em substituir determinações naturais puras por formas ontológicas mistas, pertencentes à naturalidade e à sociedade, criando uma tendência principal neste processo que é o constante crescimento, quantitativo e qualitativo dos componentes. Nessa compreensão, a contraditoriedade se apresenta como motor permanente da relação dinâmica entre os complexos e entre processos que surgem destas relações.

Contrapõe-se, portanto, a qualquer filosofia construtivista precisamente porque assume um papel decisivo o problema ontológico da diferença, da oposição e da conexão entre fenômeno e essência. Ou seja, na vida cotidiana, os fenômenos frequentemente ocultam a essência de seu próprio ser e até mesmo a ciência, que pode realizar uma grande obra de esclarecimento neste terreno, em outro momento histórico poderia atuar em sentido inverso, obscurecendo e deformando indicações. A relação entre essência e fenômeno no ser social, por causa de sua indissolúvel ligação com a práxis, revela traços novos com intrincadas e múltiplas relações.

A totalidade não é, nesse caso, um fato formal do pensamento, mas constitui a reprodução ideal do realmente existente; as categorias não são elementos de uma arquitetura hierárquica e sistemática, mas, ao contrário, são na realidade “formas de ser, determinações da existência”, elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, em sentido tanto extensivo quanto intensivo. (LUKÁCS, 2012, p.297).

Portanto, destacamos o papel da filosofia como condutora dessa nova cientificidade, imbuído de uma mesma lógica, a dialética e a teoria do conhecimento (que em realidade representam a mesma coisa). Do ponto de vista metodológico, Marx separa dois complexos: o ser social, que existe independentemente da teoria, e o método de sua apreensão ideal mais adequada possível. Segundo Lukács (2012), desde os *Manuscritos econômico-filosóficos*, texto produzido por Marx ainda muito jovem, ele considera as inter-relações entre objetividades como a forma originária de toda relação ontológica entre entes:

A filosofia kantiana foi, no século XIX, a forma mais típica da teoria que afirma o nascimento sintético de cada objetividade concreta, em contraposição à transcendência da consciência e, portanto, à incognoscibilidade da coisa-em-si abstrata – uma teoria segundo a qual é o sujeito que, no que se refere à objetividade concreta, realiza em cada oportunidade a síntese concreta, embora submetido a um procedimento que lhe é prescrito por uma lei. (LUKÁCS, 2012, p.303).

É a partir desta perspectiva que realizam essa contraposição radical, concebendo o ente como uma totalidade dinâmica, uma unidade de complexidade e processualidade que forma o ser social. Toda sociedade constitui uma totalidade, o “real” e “concreto” é sempre a população, que é a base e o sujeito do ato de produção como um todo. Esta ruptura com o método idealista de considerar os fenômenos implica em um procedimento histórico apurado, assim como um proceder abstrativo-sintetizante, que evidencia as leis e tendências, entretanto a inter-relação orgânica dessas duas vias do conhecimento só é possível sobre a base de uma crítica ontológica permanente de todos os passos dados, já que a intenção dos dois métodos é compreender, de ângulos diversos, os mesmoS complexos da realidade.

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, portanto, também o ponto de partida da intuição e da representação. (MARX, 2011, p.77-78).

Esta vigilância crítica de tudo que é reconhecido como fato ou conexão, processo ou lei é o que pode reconstituir no pensamento a verdadeira inteligibilidade dos fenômenos. A economia política clássica – burguesa – sempre produziu suas análises sobre uma visão dualista produzida pela rígida separação dos procedimentos: de um lado aparece uma história econômica puramente empírica, na qual a conexão verdadeiramente histórica do processo global desaparece; e no outro pólo surge uma ciência que “de modo pseudoteórica, faz desaparecer as conexões autênticas e decisivas, mesmo que, em casos singulares, casualmente possam estar presentes relações reais ou seus vestígios” (LUKÁCS, 2012, p.306). Todo “elemento”, toda parte é também um todo, portanto as autênticas categorias econômicas são precisamente perceptíveis em sua complexidade e processualidade.

Analisar a formação econômica do ser social sobre estas considerações implica também em uma prioridade ontológica que privilegia o ser à sua consciência, simplesmente porque a primeira pode existir sem a segunda, enquanto o inverso é ontologicamente impossível, ou seja, não é possível que haja consciência sem um ente, a consciência só se torna possível em um grau relativamente elevado do desenvolvimento da matéria. Esse aspecto nos ajuda a delimitar em que medida se concebe a subjetividade. O mesmo vale para a questão da produção e da reprodução, sendo a primeira a base a partir da qual se explicita o conjunto de formas de consciência condicionadas pelo processo social, político e espiritual da vida, portanto não é a consciência que determina o ser social, mas sim o ser social que determina sua consciência.

No ser social, desta forma, o econômico e o extraeconômico convertem-se continuamente um no outro, construindo uma relação recíproca irrevogável, de mútua compenetração do econômico e do não econômico. No desenvolvimento do sistema metabólico capitalista, surge uma categoria peculiar que funde estas duas dimensões, ou seja, a “força de trabalho”, que contém um elemento histórico e moral em seu

valor e que aparece como um aspecto de importância central, porque antes de tudo aparece no valor, enquanto categoria social, o trabalho.

A ligação deste com as funções sociais do valor revela os princípios estruturadores fundamentais do ser social que derivam do ser natural do homem e, ao mesmo tempo, de seu metabolismo com a natureza, um processo no qual cada momento – a conexão ontológica inseparável entre a insuperabilidade última dessa base material e sua constante e crescente superação, tanto extensiva quanto intensiva, ou seja, sua transformação no sentido da sociabilidade pura – revela tratar-se de um processo que culmina em categorias que, como é o caso do próprio valor, já se separaram por inteiro da naturalidade material.

Por conseguinte, uma ontologia do ser social deve sempre levar em conta dois aspectos: em primeiro lugar, que ambos os pólos, ou seja, tanto os objetos que imediatamente parecem pertencer apenas ao mundo da natureza (árvores frutíferas, animais domesticados etc.) - mas que são, em última instância, produtos do trabalho social dos homens – quanto as categorias sociais (sobretudo o próprio valor), das quais já desapareceu toda materialidade natural, devem permanecer, na dialética do valor, indissolúvelmente ligados.

A inseparabilidade, que se expressa como contradição entre valor de uso e valor de troca, revela em sua ligação antitética que é também indissolúvel, como propriedade ontológica do ser social (LUKÁCS, 2012, p.314). Esta representa o aspecto inovador da teoria marxista do valor e revela-se em seu modo de tratar a abstração. Esta metamorfose sofrida pelo trabalho, explícita na composição entre valor de uso e valor de troca, transforma o trabalho concreto sobre um objeto determinado em trabalho abstrato criador de valor, transformando-o em uma “coisa” no plano do pensamento, levando a consciência do homem a formas totalmente novas de reificação que também se manifestam na produção científica e filosófica.

O agir social e econômico nasce, portanto, exclusivamente da práxis humana, entretanto sobre esta reificação se torna incompreensível para quem o produz, referindo-se a um fato tão elementar e cotidiano como o nascimento da troca simples entre produtos do trabalho segundo a relação de valor, Marx disse: “não o sabem, mas o fazem” (LUKÁCS, 2012, p.318), e, no entanto “dizem o que não sabe”.

Esta constatação tem uma importância fundamental para a economia e sua história, pois nos ajuda a observar a relação estabelecida entre práxis e consciência nos fatos elementares da vida cotidiana, apontando os fenômenos da fetichização, do estranhamento e da ideologia, que se manifestam sobre uma base material incompreendida, como *mediações*, que tem um desenvolvimento no qual as categorias naturais e orgânicas têm de incorporar em forma dialeticamente superada, a natureza inorgânica, isto é, o ser social tem um desenvolvimento no qual estas categorias naturais, mesmo sem desaparecerem, recuam de modo cada vez mais evidente, deixando lugar de destaque para categorias que não têm na natureza sequer uma analogia, criando um universo “fantasmagórico” de abstrações e mediações.

4. A centralidade do trabalho

A realidade existe independentemente de nossa consciência sobre ela, a consciência é um tipo de reflexo da matéria, peculiar somente à matéria altamente organizada, e uma propriedade altamente evoluída. Está orientada na conexão entre a atividade e pensamento, ou no *trabalho*, enquanto conceito elaborado tanto em sua dimensão físico-mecânico quanto política e econômica.

No sentido econômico, esta noção estabelece o caminho para o desenvolvimento da *teoria do valor*, e a conseqüente crítica em relação à destruição das fontes das quais emana toda riqueza, ou seja, a terra e o trabalhador. Determinado *modo de produção* orienta a atividade humana e conseqüentemente sua relação com a natureza. É sobre essas bases que se estabelece a noção de *ontologia*, lógica e conhecimento que universaliza os homens pela dimensão do trabalho. Assume a realidade social como o critério último para a análise e advoga contrariamente à tradicional perspectiva que separa Homem e Natureza, estabelecendo uma nova concepção científica de história que se orienta a produção e reprodução da vida humana que engloba tanto a natureza quanto a sociedade.

Para uma melhor compreensão dos diferentes mecanismos que envolvem a produção, e a conseqüente ampliação do fenômeno da alienação na sociedade brasileira, é ressaltado o estudo de Ricardo Antunes (2005). Sociólogo do trabalho,

procura destacar a relação que se estabelece entre o trabalho e a natureza do ponto de vista social, investigando como se manifesta o *trabalho*, esta categoria filosófica tão importante, na realidade do país. Nesta empreitada advoga que é preciso compreender o trabalho em sua dupla dimensão, ou seja, como “punição” e como realização. Essa dimensão, mesmo que pareça contraditória, é a que melhor expressa este movimento que cria, mas ao mesmo tempo subordina, humaniza e degrada, libera e escraviza, emancipa e aliena

Mantendo o debate a respeito desta categoria, que representa uma questão nodal para a vida, e tendo-a como um dos maiores desafios para a sociedade neste recente século XXI, se impõe uma problemática crucial, que é dar *sentido* ao trabalho, tornando também à vida fora dele dotada de sentido. Na sociedade contemporânea, o mundo do trabalho proporciona um intenso debate que precisa ser analisado em suas complexas relações que emergem no universo laborativo, visto que:

Hoje, segundo dados da Organização mundial do Trabalho (OIT), quase um terço da força humana mundial disponível para o ato laborativo está exercendo trabalhos parciais, precários, temporários ou já vivencia as agruras do não-trabalho, do desemprego estrutural. Perambulam pelo mundo, como prometeus modernos, à cata de algo para sobreviver. (ANTUNES, 2005, p.12).

Para a análise deste universo que engloba o mundo do trabalho, marcado por formas de dominação e controle, implicam-se muitas interconexões e transversalidades que mostram o trabalho como uma questão vital, por envolver a destruição do meio ambiente de forma mais abrangente, mas também tangenciando outras problemáticas muito importantes, como a questão da mulher no universo do trabalho e a perda da diversidade cultural, que colocam este tema como uma questão imprescindível para a humanidade e que revela as práticas perniciosas da pragmática capitalista.

Antunes (2005) opõe-se a teorias que procuram defender o fim da *teoria do valor-trabalho* de sociedades em que o trabalho já não seria mais necessário, substituído por novas modalidades na forma do valor e a implantação do maquinário suplente. Para ele, esta leitura implica em limites e equívocos, que contribuem para a

monumental “sociedade dos descartáveis”, em que a redução do trabalho vivo em seu sentido construtivo, criativo e transformador, pela sua substituição por trabalho morto, vendido como mercadoria e expresso em sua forma alienada (usando os termos de Marx), implicaria no aprofundamento do desemprego e da precarização do trabalho.

Sobre o aprofundamento das crises do trabalho é preciso ter em vista também que, “além do desemprego estrutural em franca expansão, ampliam-se e espalha-se por toda parte do chamado “primeiro mundo” os trabalhadores imigrantes (*gastarbeiters* na Alemanha, os *chicanos* nos EUA, os *dekasseguis* no Japão etc.), que configuram um quadro de enorme exploração em expansão em escala global” (ANTUNES, 2005, p.16), ou seja, em meio à tamanha ideologia Neoliberal, que exacerba o mito do *individualismo possessivo*, grande parcela da população perde até mesmo a possibilidade de viver da venda de sua única propriedade, isto é, sua força de trabalho, criando desta forma uma verdadeira *(des)sociabilidade* expressa nas imigrações forçadas.

Esta *(des)sociabilidade* contemporânea parece implicar em uma maior *especialização* da força de trabalho, a unilateralizando, respaldando a incidência do ideário e da pragmática da chamada “empresa moderna”, cada vez mais racionalizada em seu *modus operandi*, e exigindo ainda mais a implantação de “competências” e “qualificações”, maior “conhecimento operacional”, e desta forma intensificando ainda mais a degradação do trabalho. A apropriação da dimensão cognitiva do trabalho, estritamente compreendido, agora visa apoderar-se da dimensão intelectual do ser humano conjuntamente, ampliam ainda mais as formas e os mecanismos de geração de valor e exponencialmente buscam abordar aspectos da formação psíquica e subjetiva dos indivíduos. Essa “desindustrialização”, como advoga alguns dos defensores da tese do fim do trabalho, nos parece muito mais uma *reindustrialização*, buscando não mais simplesmente a revolução dos serviços oferecidos, mas também uma revolução nos cérebros.

A razão instrumental, anteriormente mencionada, assume a forma de uma verdadeira *irracionalidade* societal, resultando em um desafio fundamental que é a desconstrução deste ideário e dessa pragmática como oposição necessária à desantropomorfização do trabalho em curso, buscando atribuir sentido real ao trabalho e visando um futuro próximo em que “o objetivo da economia poderá

efetivamente recuperar seu sentido original de economizar (do latim *oeconomia*), cuja finalidade é utilizar racionalmente os recursos oriundos da natureza e da sociedade” (ANTUNES, 2005, p.20). Para realizar este debate Antunes (2005) utiliza uma metáfora empregada por Marx, de que o trabalhador e seus meios de produção nas sociedades pré-capitalista permaneciam indissolúvelmente unidos, como *o caracol e sua concha*, impedindo a base principal do desenvolvimento da manufatura, ou seja, a separação do trabalhador de seus meios, convertendo ambos em capital especulativo.

O fim da centralidade do trabalho foi uma tese defendida fortemente por Jürgen Habermas, sociólogo e filósofo da teoria crítica, que substitui a prevalência da esfera da razão instrumental, dada pelo trabalho assalariado que cria o capital, para a esfera comunicativa ou a razão intersubjetiva. Para Antunes (2005) isto representa uma disjunção analítica entre o sistema (esfera do trabalho e da razão instrumental) e o mundo da vida (esfera intersubjetiva da razão comunicativa), que transfere para esse segundo plano as reais possibilidades emancipatórias que estariam apartadas, ou sem sentido, no âmbito do trabalho (ANTUNES, 2005, p.24). Para uma perspectiva de análise da questão brasileira, pode-se dizer que esta teoria está amparada, eurocentricamente, na tese de que o trabalho está em vias de desaparecimento e que o capital não necessita mais dessa mercadoria especial. Entretanto:

Vale lembrar que pelo menos 2/3 da humanidade que trabalha encontra-se no chamado “Terceiro Mundo”; na Ásia, no Oriente, na África e na América Latina. Não parece um bom exercício analítico tematizar sobre o mundo do trabalho com um corte excessivamente eurocêntrico. Isso sem falar das complexificações que decorrem da nova divisão internacional do trabalho na era do capital mundializado. (ANTUNES, 2005, p.26).

Desta forma, pode-se afirmar que o sistema de metabolismo social do capital, discutido na primeira sessão do trabalho, necessita cada vez menos de trabalho estável e cada vez mais de trabalho parcial - *part-time* -, terceirizados, precarizados, imprimindo uma nova engenharia da “empresa enxuta”, que implica em mudanças profundas, como a desconstrução do espaço físico produtivo de tipo taylorista, novas configurações na divisão sexual do trabalho e uma maior flexibilização das condições de emprego, assim como uma maior valorização do trabalho abstrato, que atinge diretamente a classe trabalhadora, ou a *classe-que-vive-do-trabalho*.

O capital, como já apresentado, é um sistema global e, portanto, o mundo do trabalho e seus desafios também são cada vez mais transnacionais com esta reconfiguração, que expressa mudanças perceptíveis tanto no *espaço* quanto no *tempo* de produção dada por este sistema comum. Estes espaços também refletem um processo de re-territorialização e também de des-territorialização, quer dizer, novas regiões industriais emergem e outras desaparecem. Por este ângulo, a classe trabalhadora além de fragmentar-se, e se tornar mais heterogênea, também complexificou-se ainda mais, produzindo clivagens dentro do próprio segmento, tais como entre trabalhadores estáveis e precários, homens e mulheres, jovens e idosos, nacionais e imigrantes, brancos e negros, qualificados e desqualificados e “incluídos” e “excluídos”.

Apesar da progressão de formas de trabalho mais qualificadas em diversos setores, pode-se afirmar, segundo a teoria da crise da sociedade do trabalho, que em outros ramos diversos também se desqualificou e precarizou-se. Portanto, o entendimento do trabalho enquanto categoria filosófica e sua consequente manifestação para classe trabalhadora precisam abarcar um estudo aprofundado das relações entre trabalho produtivo e improdutivo, manual e intelectual, material e imaterial e, por conseguinte:

Ao contrário da propaganda de substituição do trabalho pela ciência, ou ainda da substituição da produção de mercadorias pela esfera comunicacional, da tão falada substituição da produção pela informação, as novas formas de interpretação existentes entre as atividades de concepção, entre produção e conhecimento científico, que vêm se ampliando no mundo contemporâneo, configuram-se como elementos analíticos que em nosso entendimento conferem validade à forma contemporânea da centralidade do trabalho. (ANTUNES, 2005, p.33).

A profunda imbricação destas distintas esferas nos mostra a dimensão da crise na sociedade do trabalho, compreendendo que é absolutamente importante qualificar o que se está tratando por crise, ou seja, que a sociedade capitalista tem gerado contradições singulares tanto ao trabalho abstrato quanto ao trabalho concreto, por seu processo “natural” de transformar tudo em mercadorias pela valorização do capital e por isso especular seu preço de acordo com as “leis de mercado”. Portanto, uma coisa é conceber a eliminação do capital e de seu sistema de metabolismo social, ou seja, o

fim do *trabalho abstrato*, em que este é concebido como mercadoria, que se manifesta de forma estranhada para os seres humanos, outra coisa bastante diferente é conceber a eliminação do trabalho no universo da sociabilidade humana, enquanto *trabalho concreto*, ou seja, aquele que cria coisas socialmente úteis e que, ao fazê-lo transforma a natureza a seu redor e ao mesmo tempo (auto) transforma seu criador. Posto isto, mais uma vez ressalta-se a diferença substancial das duas considerações, não deixando escapar esta dupla dimensão do *trabalho*.

O saber científico e o saber laborativo, cada vez mais, mesclam-se diretamente no mundo contemporâneo, estabelecendo um complexo processo interativo entre trabalho, ciência produtiva e formação, que não leva à “extinção do trabalho, mas a um processo de retroalimentação que gera a necessidade de encontrar uma força de trabalho ainda mais complexa, multifuncional, que deve ser explorada de maneira mais intensa e sofisticada, ao menos nos ramos produtivos dotados de maior incremento tecnológico” (ANTUNES, 2005, p.35).

A maquinaria, que não pode efetivamente suprimir o trabalho humano, necessita de uma maior interação entre a subjetividade de quem trabalha e os novos mecanismos tecnológicos, aumentando ainda mais a alienação do trabalho. Ao ampliar as formas modernas de *reificação* torna esta própria subjetividade cada vez mais alinhada aos interesses de desenvolvimento, criando manifestações intelectuais cada vez menos autênticas e autodeterminadas. É desta forma que o mundo produtivo do capital busca uma subjetividade “plena” para o seu poderio, ou seja, uma subjetividade cada vez mais inautêntica e heterodeterminada.

Estas novas formas de alienação e do estranhamento são o que levam a refletir sobre os dispositivos educacionais no interior desta sociedade, que estimula a prosperidade deste indivíduo dito pós-moderno, que afirma o fim das ideologias e da luta de classes, sem relacionar as interpenetrações entre as atividades produtivas e improdutivas, criando seres que se formam e se desenvolvem inteiramente para o trabalho. Isto leva a pensar na importância de um modelo educacional que favoreça a resistência da classe trabalhadora aos abusos das atuais investidas do capital a partir da flexibilização produtiva, e que ao mesmo tempo embase uma crítica pertinente e propositiva em relação aos problemas enfrentados, dialogando com estas novas formas de confrontação social contra o capital.

São ações que articulam luta social e luta ecológica (será possível uma atualização do socialismo sem articulá-lo com a luta ecológica? Será possível uma luta ecológica séria sem que ela esteja imbuída de um ideário socialista?). São ações que articulam luta de classes com luta de gênero, ação social com luta étnica. (A mesma indagação feita acima vale para essas formas de ação social: será possível uma atualização do socialismo sem articulá-lo com a luta étnica? Será possível uma luta socialista séria sem que ela esteja articulada com a questão de gênero?). (ANTUNES, 2005, p.37).

Os exemplos de contestação social, frente aos processos de capitalização da vida em seus múltiplos sentidos, são vários e poder-se-ia destacar alguns como a batalha de Seattle contra a Organização Mundial do Comércio (OMC), a de Washington contra o Banco Mundial, ambas nos EUA, confrontos no primeiro de Maio, a criação de diversos Movimentos Sociais de proporções gigantescas, como o Exército de Libertação Nacional Zapatista (ALNZ) no México e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) no Brasil, que são boas amostras dessas novas formas de confrontações e da vigência da centralidade do trabalho contra a lógica destrutiva que preside a sociabilidade contemporânea.

A própria forma assumida pela sociedade do trabalho abstrato possibilitou “por meio da constituição de uma massa de trabalhadores expulsos do processo produtivo, a aparência da sociedade fundada no descentramento da categoria trabalho, na perda de centralidade do trabalho no mundo contemporâneo” (ANTUNES, 2005, p.39), o que leva a reconhecer a importância destas novas inter-relações e interpenetrações que recolocam a questão da crise da sociedade do trabalho como um aspecto central.

O surgimento de diferentes movimentos sociais, assim como a variedade de greves, rebeliões e protestos nessa fase da mundialização dos capitais indicam que estamos em uma nova fase da globalização em que estes movimentos também precisam, cada vez mais, internacionalizarem estas ações coletivas e lutas sociais, e são ricos os exemplos das novas formas de confrontação social contra esta lógica destrutiva do capital, que expressa alguns aspectos dessa nova morfologia do trabalho e de seu novo caráter *multifacetado*, que mescla o *saber intelectual*, relativamente

desprezado na lógica taylorista-fordista, aos processos de trabalho tornando-o uma mercadoria ainda mais valiosa e produtiva.

Outro prisma essencial a ser retomado para um exame da sociedade do trabalho é que nesta moderna classe trabalhadora também estão incluídos os trabalhadores improdutivos, ou seja: “aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo no processo de valorização do capital” (ANTUNES, 2005, p.60), mas que estão envolvidos na “economia informal” e que como desempregados hipertrofiaram o exército industrial de reserva.

Os aspectos mencionados, sobre a nova morfologia do trabalho no século XXI, revelam que o trabalho detém diferentes dimensões, que estão manifestas na maneira como os seres humanos atuam sobre a natureza e sobre seus processos cognitivos e subjetivos, portanto, para encerrar esta abordagem preliminar é interessante analisar um pouco as relações dialéticas que se estabelecem neste processo transformativo e (auto) transformativo que é o trabalho, tendo em vista que:

Em outras palavras, o ser social dotado de consciência tem previamente concebida a configuração que quer imprimir ao objeto do trabalho no ato de sua realização. No trabalho, o momento distinguível, essencialmente separatório, é constituído pelo ato consciente que, no ser social, deixa de ser um mero epifenômeno da reprodução biológica. Ao pensar e refletir, ao externar sua consciência, o ser social se humaniza e se diferencia das formas anteriores do ser social. (ANTUNES, 2005, p.68).

O ser social humaniza-se a partir do trabalho concreto, externa sua dimensão interior, com o dispêndio de sua força produtiva, física e intelectual, criando um processo de transformação recíproca. Entretanto, na sociedade moderna este trabalho se converte em trabalho abstrato, deixando de lado seu caráter de utilidade, sua dimensão concreta, restando-lhe apenas o seu exercício socialmente determinado. Em sua dimensão abstrata, reduz-se a uma única espécie de trabalho, “o trabalho humano abstrato”, criando um movimento de alienação que não se efetiva apenas no resultado – ou seja, a perda do objeto -, mas abrange também o próprio ato de produção. “E desta forma, o trabalhador não se satisfaz no trabalho, mas se degrada; não se

reconhece, mas se nega” (ANTUNES, 2005, p.70), e o que é próprio da humanidade se animaliza enquanto o que temos de animalidade se torna humano.

Alienado e estranhado diante do produto do seu trabalho e diante do próprio ato de produção da vida material, o ser social torna-se um ser estranhado diante de si mesmo: o homem estranha-se em relação ao próprio homem. Torna-se estranho em relação ao gênero humano. (ANTUNES, 2005, p.71).

Esta metamorfose, criada a partir da transformação do trabalho humano na sua relação de produção capitalista, coloca o trabalho não mais como o momento de identidade do indivíduo, perdendo sua forma como uma relação social estabelecida entre os seres sociais, adquirindo a forma de uma “relação entre coisas”, atribuindo, portanto, uma transformação essencial que o altera e o complexifica.

5. O complexo da educação

Ao situar a problemática ontológica do ser social, evidenciando seu caráter modificado na sociedade moderna, e o conseqüente distanciamento entre ser e consciência produzida pelo processo econômico, se estabelece a problemática das mediações elementares para a produção da vida social em termos educativos. Também fundada pelo trabalho, a educação estabelece nele uma relação de identidade, que se consubstancia pelo fato de que o trabalho se transforma no modelo de toda a práxis social, portanto, neste modelo a educação também se caracteriza pela objetualização de posições teleológicas que movimentam séries causais.

Sua dimensão teleológica sofre mudanças substanciais quando não visa mais transformar objetos naturais e a utilizar processos naturais, mas sim transformá-los em valores de uso e de fruição estética. A educação visa, neste sentido, influenciar outros indivíduos a realizarem determinadas posições. Além de contribuir com a formação de indivíduos aptos ao contexto produtivo em que se insere o indivíduo, a educação contribui com sua socialização, dissemina a cultura e o conhecimento, reproduz, produz e cria bens não materiais destinados à plena satisfação do ser humano.

A educação é um complexo essencial para a reprodução do gênero humano, constituído na mediação entre individuação e generalidade, entretanto, a essência da reprodução social, diferentemente da continuidade da esfera orgânica, consiste em produzir o novo, ou seja, implicando no princípio ontológico da “permanência na mudança”. A subsunção da base natural realizada pelo ser social é um processo que perpassa todos os complexos sociais, e embora a base biológica continue ineliminável, o momento predominante na processualidade dos complexos não consiste precisamente nas forças motrizes da natureza, mas sim na sociabilidade.

A educação, enquanto categoria social, retroage sobre a constituição biológica do homem, é consequência da humanização, lembrando que a consciência, linguagem e autodomínio são características específicas deste processo, como resultado histórico da práxis, enquanto seu desenvolvimento social é consequência da complexificação da sociedade. Esta peculiaridade da reprodução social na educação dos homens e mulheres consiste em torná-los aptos a reagir adequadamente a eventos e situações imprevisíveis, que se apresentarão mais tarde em suas vidas, portanto, o homem tem sua *existência afetiva* num ambiente social, no qual a constante complexificação faz emergir novas e diferenciadas necessidades, novos comportamentos, novas habilidades, e novos conhecimentos. Em efeito disso, "a educação do homem - no sentido mais *lato* - em verdade não é jamais totalmente concluída" (LUKÁCS, 1981, p. 152).

Este complexo da educação desdobra-se em formas diferentes, de acordo com a situação na qual se realiza. Por isso determinadas formações sociais a desenvolvem em sentido *lato*, enquanto em outras seja erigida uma prática educacional em sentido *estrito*. Nestes dois âmbitos formativos existe uma mútua influência, entretanto, considerada em sentido *lato* a educação guarda significativa similaridade com a linguagem, como complexos universais em qualquer organização social, e tem como função articular o singular e o genérico, possibilitando a continuidade do ser social.

Enquanto a linguagem e a consciência consistem nos instrumentos para fixar e transmitir os conhecimentos produzidos, a educação é o processo que realiza sua transmissão e, ao efetivar a apropriação dos elementos constituintes da sociabilidade, também concorre para o recuo dos limites naturais, possibilitando o desenvolvimento das funções especificamente humanas e a subsunção dos aspectos biológicos. (LIMA e JIMENEZ, 2011).

A priori a educação comparece na totalidade social como um complexo, surge para atender a necessidade de continuidade da substância do gênero humano no processo de reprodução social, remetendo, portanto, à função de transmissão e apropriação das características que compreendem cada momento específico, para construção do indivíduo como partícipe do gênero. “A complexificação do trabalho, entretanto, ao produzir a divisão do trabalho e, especialmente, a divisão de classes, atua sobre o complexo da educação e modifica sua constituição inicial” (LIMA e JIMENEZ, 2011). Esta influência de uma categoria sobre a outra, apresenta a prioridade ontológica do trabalho, que faz com que a educação seja um complexo dependente.

Tal prioridade se expressa em dois momentos: primeiro, na gênese do ser social, porque o trabalho é sua categoria fundante; depois, na reprodução social, porque a reprodução biológica da vida forma a base de ser de todas as manifestações vitais; a primeira sem as segundas é possível, o contrário, não. (LUKÁCS, 1981, p. 234).

Esta dependência de uma sobre a outra não se traduz numa autonomia relativa entre cada complexo particular em suas funções específicas. Apenas no interior da dinâmica concreta do desenvolvimento econômico é que o trabalho, em decorrência da sociabilização por ele inaugurada, funda a educação como complexo social diferente dos processos de adaptação presente entre outras espécies animais. Portanto, seu aprofundamento, sua divisão e as consequências advindas impõem uma complexificação das relações sociais, tornando-as cada vez mais intrincadas e heterogêneas, assim, a educação cuja "essência consiste em influenciar os homens a fim de que, frente às novas alternativas da vida, reajam no modo socialmente desejado" (LUKÁCS, 1981, p. 153), também sofre mudanças profundas e um processo de complexificação.

A partir da crescente complexificação e divisão do trabalho em profissões, surge a necessidade de regulamentar os atos individuais de cada processo, e o conjunto de conhecimentos referente a cada ofício passa a ser transmitido mediante práticas não espontâneas de educação, imprimindo neste processo, da corporação à criação da grande indústria, transformações significativas sobre a educação, exigindo cada vez mais uma formação *específica*. Neste momento, a educação passa a ser

empregada em seu sentido estrito, altamente influenciada pelos interesses das classes dominantes, não perdendo obviamente sua dimensão em sentido lato.

Assim como o trabalho concreto, produtor de valores-de-uso, permanece efetivamente presente - mesmo que, em maior ou menor escala, subsumido ao trabalho abstrato - nas sociedades divididas em classes, inclusive no capitalismo, a educação em sentido *lato* também comparece em todo e qualquer modelo de sociabilidade. A educação em sentido estrito surge como uma diferenciação no interior da educação em sentido *lato*, mas não a substitui. O que se estabelece efetivamente é uma relação de mútua influência entre ambas (LIMA e JIMENEZ, 2011).

Esta nova forma de educação se assemelha muito ao complexo do direito, relativo à produção de leis e organização criminal na sociedade moderna, pois surge para atender demandas particulares e não universais, comparece com uma práxis social e teleologia secundárias, mantendo sua relação de dependência ontológica e autonomia relativa em relação ao trabalho.

A diferença fundamental entre estes dois eixos – lato e estrito – consiste no caráter universal da primeira e na dependência da divisão de classes da outra, ou seja, em sentido estrito, a educação é influenciada pelos antagonismos de classe. A educação em sentido lato, cujo desenvolvimento e efetivação necessitam da participação de todos os sujeitos que formam a totalidade social, perpassa a educação estrita, que neste movimento está mais alinhada à ideologias dominantes, e nesta influência mútua, o momento predominante é a totalidade social. Logo, a educação representa uma forma de ajuste das decisões individuais às necessidades e aos valores da sociedade.

A intencionalidade na educação põe em movimento séries causais não previstas, como resultado do próprio caráter da práxis humana, a qual produz muitas vezes mais do que almeja, ou seja, pode produzir resultados diferentes, ou até mesmo contrários, daqueles postos como finalidade, portanto, podemos dizer que os efeitos da educação sobre os indivíduos não se traduzem como um processo de ajustamento simples, pois os sujeitos produzem soluções alternativas ao se apropriar das objetivações humano-genéricas. Quer dizer, “à medida que realiza sua individuação, o homem também se constitui como membro do gênero e contribui para sua reprodução” (LIMA e JIMENEZ, 2011), assim, afirmar que o homem dá respostas é reiterar o pensamento marxista, segundo o qual:

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. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos. (MARX, 2011, p.25).

Este aspecto expressa com clareza a dialética que reside na relação entre sujeito e sociedade, em que as circunstâncias não são escolhidas pelos homens, e neste ponto podemos incluir a problemática ambiental tratada, mas correspondem uma síntese não teleológica de atos singulares teleologicamente postos. Deste modo, afirmar que o homem é produto de sua própria práxis significa que qualquer que seja suas respostas, estas têm caráter alternativo que ao mesmo tempo retroagem sobre seu produtor.

Para finalizar, podemos afirmar que a educação, concebida em sentido amplo, se assemelha à linguagem por seu caráter universal e pela espontaneidade de seu desenvolvimento, entretanto em sentido estrito, assemelha-se mais ao complexo do direito, pois surge como consequência da complexificação do trabalho e da divisão social em classes. Influenciada por interesses de classe, que em geral procuram a reprodução de seu *status quo*, a apresentam como um complexo totalmente autônomo, de modo a fetichizar sua função e articulá-la a esta mesma reprodução.

Pelo fato da educação manter uma dependência ontológica ordenada pela sociedade, mantém uma relação com a economia e sua efetivação, seja em sentido lato ou estrito, todavia, gozando de certa autonomia relativa não é deterministicamente ordenada pela sociedade, mas representa um campo específico que pode ser espaço para a objetivação de posições teleológicas concretas vinculadas à emancipação humana ou destinadas a manter as desigualdades sociais e a exploração do homem pelo homem. Em ambos os casos, o material sobre o qual opera essas teleologias secundárias é um sujeito que também reage com alternativas, podendo produzir resultados bem diferentes daqueles intencionados pelas práticas educacionais.

Capítulo II – Antropoceno: Interdeterminações entre Homem e Natureza

1. Implicações desta nova Era geológica

O desenvolvimento do conceito de Antropoceno representa um avanço significativo no âmbito científico e social, por conseguir englobar diferentes campos de análise que muitas vezes não conseguem desenvolver o diálogo, o que acaba prejudicando o aprofundamento das ideias no que tange a realidade concreta do mundo. É um conceito que adverte sobre a necessidade de uma melhor percepção ética sobre os futuros possíveis para a raça humana e para os diferentes organismos vivos do planeta.

Neste capítulo, apresentaremos o surgimento deste novo paradigma que tal conceito propõe, considerando algumas de suas implicações para os estudos geológicos e físicos, mas ressaltando sua significância para o estudo cultural, que melhor incorpora o debate proposto na dissertação, sobre a educação e a atuação dos profissionais que trabalham neste campo, no que diz respeito ao sentido dado à *formação* contemporaneamente, apresentando, de que maneira o debate ecológico possibilita uma melhor compreensão dos sentidos atribuídos ao desenvolvimento subjetivo nas escolas.

Em 2000, Paul J. Crutzen, (Prêmio Nobel de Química) e referência nos assuntos sobre química atmosférica e mudanças climáticas, e Eugene F. Stoermer, professor de biologia da Escola de Recursos Naturais e Meio Ambiente da Universidade de Michigan, propuseram que estávamos em um novo tempo geológico, o Antropoceno. Como discute Helmuth Trischler (2017), que é chefe de pesquisa do Deutsches Museum, em Munique, professor de história moderna e história da tecnologia na Ludwid-Maximilians-Universität de Munique e diretor, conjuntamente com o Prof. Dr. Cristof Mauch, do Rachel Carson Center, eles provavelmente não

imaginavam o impacto que resultaria na comunidade acadêmica e muito menos, o duplo sentido que seria atribuído ao termo, com uma nova trajetória tanto ao estudo da geologia quanto de suas profundas implicações culturais.

Poucos anos depois, parte da comunidade geológica começou a investigar as evidências científicas desta nova era e estabeleceu o Grupo de Trabalho do Antropoceno, que se dedicou a examinar seus possíveis marcadores e periodizações. Crutzen (2002), químico atmosférico, publicou um sucinto e preciso artigo intitulado: *Geologia da Humanidade*, em uma revista chamada *Nature*. Neste trabalho ele sugere que os humanos se converteram em uma força geológica. Uma força tão poderosa, segundo sua análise, que fazia necessário designar uma nova era geológica para descobrir com precisão este desenvolvimento e de que maneira afetava os elementos químicos que compõe nossa atmosfera.

Trischler (2017), também nos aponta que o limnólogo (especialista em água doce) Eugene Stoermer já havia começado a usar o termo Antropoceno de maneira informal desde a década de 1980, mas foi a contribuição de Crutzen, com sua reputação como Prêmio Nobel e descobridor do buraco na camada de ozônio, quem teve maior êxito na popularização do termo, portanto ambos os pesquisadores atribuem a amplitude e a evolução do conceito como uma co-autoria.

Se argumenta que el debate acerca de la “época de los seres humanos” es una buena oportunidad tanto para superar la división temporal, ontológica, epistemológica e institucional entre naturaleza y cultura que ha dado forma a la visión del mundo occidental desde el siglo XIX, como para explorar nuevas formas de colaboración interdisciplinaria y transdisciplinarias. (TRISCHER, 2017).

Para o debate geológico e físico algumas das principais questões que movimentam este debate estão relacionadas ao impacto da produção humana em áreas consideradas remotas até o começo do século passado, como a questão do estudo da Antártida. Nesta vasta região do hemisfério Sul, encontrou-se impactos da civilização humana, mesmo onde era considerado o ponto mais distante da interferência humana, como os sinais da alteração geoquímica nos sedimentos e capas de gelo, o

aparecimento de metais pesados nestas formações, resíduos de plaquicidas, assim como o aumento do nitrogênio e do fósforo.

Estes impactos estão relacionados, sobretudo, ao desenvolvimento de novos materiais com o avanço tecnológico, como o alumínio, o concreto, plástico e partículas esféricas carbonosas, que resultam alterações nos processos de criação de sedimentos, como por exemplo, a eutrofização das águas pelos fertilizantes, a erosão pela mineração e o desflorestamento. (TRISCHER, 2017).

Outros aspectos importantes da problemática ambiental relacionada às mudanças geoquímicas são a presença, inédita, de radionucleídeos naturais e artificiais liberados pelo testes de bombas nucleares, a mudança no ciclo de carbono sobre as bases de dados das mostras de núcleos de gelo, aumento da temperatura global e a consequente elevação do nível do mar, assim como as várias alterações na biodiversidade como, por exemplo, a extinção acelerada de algumas espécies, a homogeneização da agricultura e da criação de animais, e a suplementação da *biota* (conjunto de todos os seres vivos de um determinado ambiente ou de um determinado período) por espécies invasoras introduzidas pelos homens.

A finales de Agosto de 2016, El AWG⁴ presentó su resumen de La evidencia y recomendaciones provisionales. Sus 35 miembros, con una sola abstención, estuvieron de acuerdo en que el concepto de Antropoceno “es geológicamente real” y el fenómeno de escala suficiente para considerarlo parte de la escala de tiempo geológico oficial la mayoría de miembros de AWG también está de acuerdo en la asignación de una época que signifique que el Holoceno ha terminado (University of Leicester, Press Office, 2016b). (TRISCHER, 2017).

A partir desta breve exposição, em que expusemos alguns elementos que distinguiriam o momento presente em relação ao Holoceno, era geológica anterior, tocamos em alguns dos problemas decorrentes da ação humana que “refleja un cambio sustancial en el sistema de La Tierra” (TRISCHER, 2017). Sobre este paradigma pode-se construir uma maior compreensão do mundo, que reconheça os

⁴ Grupo de Trabalho sobre o Antropoceno (AWG, na sigla em inglês), coordenado pelo paleobiólogo Jan Zalasiewicz, professor e pesquisador do Departamento de Geologia da Universidade de Leicester, no Reino Unido.

limites planetários e abra espaço para a produção científica, nos diferentes campos de reflexão, que permite que o sentido do termo Antropoceno possa ser utilizado em um sentido mais amplo, possibilitando, desta forma, a clareza destas mudanças também em termos culturais, que parece melhor conectada ao que tange o debate educacional.

Em seus aspectos culturais, a problemática da produção humana, suas relações com a *energia*, e a progressão dos problemas do antropoceno, nos remete aos primórdios da evolução do homo sapiens:

Ou, nas palavras de Will Steffen, Paul J. Crutzen, e John R. McNeill: “O controle do fogo pelos nossos ancestrais proveu a humanidade com uma poderosa ferramenta monopolística indisponível para outras espécies, que nos colocou firmemente no longo caminho rumo ao Antropoceno.” Nesta narrativa, a economia fóssil é precisamente *a criação da humanidade*, ou do “o macaco-de-fogo, *Homo pyrophilus*”, como na versão popular do pensamento do Antropoceno de Mark Lyna, apropriadamente intitulado “A Espécie Divina”. (MALM, 2015).

Para Andreas Malm (2015), que leciona sobre a Ecologia Humana na Universidade de Lund, na Suécia e ganhador do prêmio Isaac e Tamara Deutscher Memorial, quando a humanidade inflamou sua primeira árvore morta, desencadeou um processo que em milhares de anos resultaria na queima de um barril de petróleo. Para ele, algo fundamental de ser notado é a estrutura lógica sobre o Antropoceno, ou seja, a problemática proposta pelo *mainstream* filosófico que está encharcada de referências à “humanidade como tal”, ou “a natureza humana”, “o engenho humano”, como um grande vilão que dirige o trem da destruição.

Para ele, é importante destacar que foram os proprietários dos meios de produção que instalaram este novo motor primário, e não a humanidade como um todo. Para melhor exemplificar este ponto, apresenta seis reflexões que propiciam uma melhor compreensão sobre a verdade por trás do Antropoceno, e algumas das principais questões que tencionam seu aprofundamento atualmente.

De maneira muito sintética, ele destaca a importância do uso dos combustíveis pelos colonizadores europeus, dá o exemplo das reservas de carvão da Índia, que já eram conhecidas pelas populações locais, mas que só tiveram sua extração organizada e sistematizada pela expansão da indústria manufatureira inglesa, que utilizava seu potencial energético para os navios de cargas. Outro exemplo, que para ele parece

essencial, é à entrada dos chineses nos grandes mercados internacionais na segunda metade do século passado, vistos como “mão de obra barata” e disciplinada pelos estrangeiros.

As questões relativas ao dinamismo do capital, tanto no aprofundamento da exploração dos recursos naturais assim como a exploração do trabalho, associados ao desenvolvimento tecnológico, reforçam a terceira tese de que a presença da China nos mercados força os trabalhadores a se sentirem mais pressionados pela ameaça do Capital de realocação por substitutos chineses. A outra colocação sobre esta nova fase do desenvolvimento econômico está na impopularidade das indústrias de gás e petróleo nos países em que se estabelecem como, por exemplo, a exploração de parte do Alaska, no Delta do Níger, Grécia e Equador.

Mas contra eles permanece um interesse recentemente expressado com clareza exemplar por Rex Tillerson, presidente e CEO da ExxonMobil: “Minha filosofia é fazer dinheiro. Se posso perfurar e fazer dinheiro, então é isso que quero fazer.” Esse é o espírito do Capital Fóssil encarnado. (MALM, 2015).

A quinta colocação remete ao fato de que os estados capitalisticamente avançados, que em geral defendem a mesma ideia que Tillerson, continuam a ampliar e aprofundar de maneira implacável suas infra-estruturas fósseis, construindo rodovias, novos aeroportos, novas usinas de energia à base de carvão, sempre afinados aos interesses do Capital internacional e nunca consultando as populações sobre os investimentos e custos destes projetos. Coloca, a partir destas problemáticas levantadas, que na verdade a “democracia perfeita” do Mercado representa uma ilusão que estimula uma noção de que “todos nós” estamos guiando este trem, sendo que em realidade as decisões mais importantes sobre o tema são decididas por alguns dirigentes.

A última problemática levantada por ele, e talvez a mais relevante, é a de que somente os 19 milhões de habitantes de Nova Iorque consomem mais energia que os 900 milhões de habitantes da África Subsaariana (MALM, 2015), enquanto um cidadão estadunidense médio emite mais resíduos poluentes que 500 cidadãos da Etiópia, Chade, Afeganistão, Mali ou Burundi, e finaliza questionando quão absurdas

seriam as taxas de consumo de um milionário norte-americano. Assim, conclui que falar em “humanidade”, ao designar os problemas do Antropoceno, se expressa uma abstração rasa demais para carregar o peso desta culpa.

Estamos não na *Época Geológica da Humanidade*, mas do *Capital*. É claro, uma economia fóssil não precisa necessariamente ser capitalista: a União Soviética e seus Estados-satélites tiveram seus próprios mecanismos de crescimento vinculados ao carvão, petróleo e gás natural. Eles não eram menos sujos, cobertos de fuligem, ou intensivos em emissões – eram talvez até mesmo mais – que seus adversários na Guerra Fria. Então por que focar no Capital? Por que razão se aprofundar sobre a destrutividade do Capital, quando os estados comunistas tiveram um desempenho no mínimo tão abismal quanto? (MALM, 2015).

A economia fóssil corresponde diretamente ao modo de produção capitalista e seu desenvolvimento histórico, que se amplifica atualmente em escala global, e significa, segundo Malm (2015), a necessidade de estimularmos cursos alternativos que uma sociedade ambientalmente responsável poderia tomar, e para tanto seria necessário as diferentes concepções científicas trabalhando conjuntamente, tendo em vista que:

A Ciência climática, a política e o discurso são constantemente concebidos dentro da narrativa do Antropoceno: a autoflagelação coletiva indiferenciada, o ataque à humanidade, o pensamento em termos de Espécie, apelam à população geral de consumidores a corrigir seus atos e outras piruetas ideológicas que servem apenas para ocultar o maquinista. (MALM, 2015).

Deste modo, finaliza seu artigo afirmando que retratar certas relações sociais como propriedades naturais da espécie não é algo novo, mas a afirmação de uma perspectiva que busca des-historicizar os fatos, universalizar, eternizar e naturalizar um modo de produção específico de um tempo e lugar determinados, representando um artifício claro de legitimação ideológica. Ou seja, pensarmos em termos de espécie em relação às mudanças climáticas apenas induz à paralisia, “Se todos são culpados, então ninguém é.” (MALM, 2015).

José Augusto de Pádua (2015) é professor do Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e coordenador do Laboratório de História e

Natureza. Foi presidente da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS), MEMBRO DO Rachel Carson Center for Environment and Society (Ludwig-maximilians-Universitat, Munique) e do Conselho Diretor do International Consortium of Environmental History Organizations, publicou um artigo chamado: *Vivendo no antropoceno: incertezas, riscos e oportunidade*. Neste trabalho ressalta, refletindo sobre uma entrevista concedida por Lévi-Strauss⁵, a velocidade das mudanças do mundo, produzindo transmutações profundas que dificultam previsões efetivas sobre o futuro. Segundo ele, estamos vivendo em uma época radicalmente diferente de tudo que já se viu no planeta, principalmente tendo em vista o tamanho da população.

Em 2005, momento da entrevista, a população avançava célere da marca de 6 para 7 bilhões (entre 2000 e 2010), com previsões de atingir 9 bilhões em 2050 e depois, possivelmente, se estabilizar nesse nível (sendo que alguns analistas falam na possibilidade de existirem 12 bilhões de pessoas por volta de 2100). (PÁDUA, 2015).

A população existe em um contexto de espaços geográficos, sistemas econômicos e tecnológicos, instituições e culturas, e estas novas escalas da vida humana no planeta remetem como já citadas, à imensa quantidade de plástico, papel, dejetos orgânicos e substâncias químicas que retornam para os ecossistemas. Para o historiador, o Antropoceno vem se transformando no principal instrumento conceitual para o entendimento dessas mudanças, e essa macrovisão global da história humana.

Em outras palavras, o termo pode ser entendido como a época em que a espécie humana deixa de ser um animal como outro qualquer, que vive da apropriação de uma fração relativamente pequena dos fluxos naturais de matéria e energia existentes no planeta, e passa a ser um agente geológico global. A partir da mudança de patamar aludida, a presença humana passou a impactar o “Sistema Terra” como um todo, sobretudo a atmosfera, a biosfera (o conjunto dos seres vivos), o ciclo das águas e alguns ciclos biogeoquímicos em escala planetária (como os ciclos do nitrogênio, do fósforo e do enxofre). (PÁDUA, 2015).

⁵ Considerado um dos grandes intelectuais do século XX, antropólogo e professor de filosofia, rompeu com várias ideias que eram defendidas sobre a formação cultural dos povos indígenas e é considerado o fundador da antropologia estruturalista.

Para trabalhar essa cronologia mais abrangente, que envolve a noção de antropoceno em seu debate histórico e cultural, John MacNeill, professor de história na School of Foreign Service em Washington e uma das grandes referências do estudo do Antropoceno em seu sentido histórico, propõe que esta nova era pode ser visualizada em três etapas. A primeira vai de 1800 a 1945, com a formação da indústria, a expansão maciça no uso dos combustíveis fósseis, especialmente carvão e petróleo, que também pode ser designada como a *era fossilista*, e indica fortes mudanças nos planos socioeconômicos, tecnológicos e culturais. “Do ano de 1800, quando o sistema industrial começou a expandir-se para além da Inglaterra, até o ano 2000, a produção econômica global aumentou cinquenta vezes e o consumo de energia, quarenta vezes” (PÁDUA, 2015).

A segunda etapa que começa por volta de 1945, mas não encerrando a primeira, ainda está em plena vigência, e é chamada de “a grande aceleração”. É resultado dos processos decorrentes da Segunda Guerra Mundial e tem como marco a abundância e preço baixo do petróleo, sobretudo devido ao descobrimento deste recurso nos territórios árabes. Também tem como característica notória a explosão do consumo de massa, ou seja, maior acesso a itens como: automóveis, telefones, televisores e etc.

Hoje, seguindo este mesmo processo, ainda poderíamos incluir computadores e telefones celulares, gerando uma mudança qualitativa da presença humana na Terra. A energia também passa a ser um bem de consumo importante, o que leva a um maior uso da energia nuclear e hidroelétrica, mas não reduzindo a utilização dos recursos anteriores, como o carvão e gás mineral, que também se intensificam.

Estas duas etapas estabelecem o cenário de onde surge o terceiro momento do Antropoceno, que poderia ser chamado de: Antropoceno consciente de si mesmo. “Seria o momento em que a opinião pública global, no contexto da própria emergência do conceito, pudesse reconhecer que houve uma mudança na escala da presença humana no planeta” (PÁDUA, 2015). Esta etapa é marcada por consequências dramáticas do aquecimento global e da perda da biodiversidade, o que necessariamente demanda um debate consciente sobre nosso futuro, tendo em vista que para problemas desta magnitude não encontraríamos uma saída única e

monolítica, tendo que enfrentar estes problemas de maneira realista e com perspectivas duradouras.

Esta última fase, onde nos encontramos, representa uma vontade ou uma possibilidade, em contraponto às inúmeras dificuldades em se criar e implementar instituições, leis e políticas que de fato sejam eficazes para se pensar a sustentabilidade. Vivendo, sobre este ponto de vista, realidades e problemas nunca antes vistos, que envolvem tanto a crise ambiental como a crise social (que caminham de mãos dadas) em escala planetária.

Existem, no entanto, possibilidades e fatores novos que podem modificar os termos da equação: um deles é o que sociólogos como Anthony Giddens e Ulrich Beck chamam de “modernização reflexiva”⁶. Um dos pontos essenciais desse conceito diz respeito ao número cada vez maior de pessoas alfabetizadas associado à velocidade dos meios de comunicação e ao estabelecimento de inúmeros espaços para o confronto de opiniões – elementos que vêm contribuindo para a formação de sociedades capazes de discutir cada vez mais o seu presente e o seu futuro, tanto no nível internacional quanto no interior de cada país e região. Nunca existiu um número tão expressivo de pessoas habilitadas a ler e a escrever, e com facilidade para processar informações e participar ativamente das discussões sobre o destino das sociedades. (PÁDUA, 2015).

Este aumento da circulação de informações e da capacidade dos sujeitos reagirem a elas, incorporando-as no seu pensamento e na sua subjetividade, é um aspecto positivo e contraditório deste processo histórico, estabelecendo uma nova visão sobre a política internacional. Deste modo, temos a disponibilidade de um conhecimento muito maior e mais apurado sobre os sistemas ecológicos, suas consequências potenciais, entretanto ressaltando a necessidade de refletir-se sobre os modos pelos quais este tema tem sido abordado, e de que maneira se relacionam com a formação dos jovens.

Este debate, portanto, escapa aos círculos restritos da academia, para atingir o discurso público de diversas formas, como nos aponta Helmuth Trischler: “El Antropoceno ha captado el interés de los medios de comunicación y se está convirtiendo en una cuestión con implicaciones culturales, que disuelve las fronteras

⁶ Anthony Giddens et al., *Modernização reflexiva*, São Paulo: Unesp, 2012.

entre ciencia y sociedad.” (TRISCHLER, 2017). Para ele, algo muito importante neste momento histórico é a possibilidade de livrar-nos das dicotomias tradicionais da racionalidade ocidental, como natureza-cultura, e assim redefinir a relação que estabelecemos entre sociedade e o meio ambiente, inextricavelmente entrelaçados. Esta tese também altera de modo radical nossa concepção do mundo, convocando uma “*inquisição*” de nossa época, pressionando os setores da política e da indústria que negam que os mercados e seus métodos são a causa dos problemas citados.

A problemática proposta por estes elementos, quando incorporadas às narrativas dos professores e dos representantes da educação formal, necessariamente implicam em outra noção de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, que são inerentes a esta nova concepção científica, que promete destruir fronteiras e transcender barreiras, pois subentende mais que o intercâmbio de ideias científicas, mas também uma “renegociação” de posições éticas fundamentais, que estão relacionadas, sobretudo às relações entre ecologia e a crítica social, que serão mais bem trabalhadas no decorrer do texto.

2. Relações entre ecologia e crítica social

O debate ecológico tem muito a contribuir ao meio científico, tecnológico e, sobretudo o educacional, pois apresenta uma análise preocupada não somente com os métodos e resultados do processo produtivo na sociedade atual, mas também com o *sentido* em que este se manifesta. Desta forma, surge o conceito de Antropoceno, trabalhado anteriormente, que indica este momento em que os homens deixam de ser simplesmente um agente biológico para se tornarem também uma força geológica. Para uma análise social do caso destacam-se duas vertentes do pensamento ecológico que, apesar de marginalizadas e de não confluírem em todos os pontos, apresentam contribuições significativas para crítica à economia clássica, pautada pela problemática do crescimento irrefletido e da produção consumista, temáticas que estão intimamente relacionadas com a cultura de determinada sociedade e conseqüentemente suas práticas educacionais.

A primeira linha teórica a ser apresentada é a de viés marxista, em que Karl Marx e Friedrich Engels são os maiores expoentes. A partir da obra de John Bellamy Foster, professor de sociologia na Universidade de Oregon e grande pesquisador do tema, destacar os principais elementos na obra dos autores é abranger sua relevância no debate político-filosófico contemporâneo. Sobre este ponto de vista, a partir de uma análise profunda da realidade histórica do desenvolvimento capitalista eles descrevem algumas das maiores contradições presentes em seu modo de conceber e conseqüentemente operar sobre a Natureza.

Posteriormente, elucidaremos algumas das principais colocações realizadas por Nicholas Georgescu-Roegen, proeminente matemático e economista heterodoxo, cujos trabalhos mais influentes para o debate ambiental são aqueles em que desenvolve seu conceito de *decrecimento econômico*, realizando uma crítica severa acerca da epistemologia econômica ortodoxa, ou neoclássica. Segundo o pensamento do autor esta prospectiva realiza um tratamento da temática ambiental a partir de pressupostos facilmente contestados. Os elementos utilizados para realizar esta crítica estão fundamentados especialmente a partir da *física termodinâmica*, em sua Lei da Entropia, e a *biologia* que identificam elementos incoerentes na cadeia argumentativa dos economistas.

2.1. Crítica econômica e relação metabólica

Para realizar a abordagem da temática ecológica expressa nas obras de Marx e Engels, o livro: *A ecologia de Marx*, de John B. Foster (2010), é de grande serventia, assim como a leitura dos textos clássicos. Segundo o pesquisador, que estudou em profundidade a contribuição dos autores para o pensamento social e econômico, alguns dos pontos determinantes para o desenvolvimento da teoria materialista, histórica e dialética, no tocante à questão ambiental, sugerida pelos autores são: sua crítica realizada a Thomas Malthus (1766-1834), no tocante a terra e sua teoria demográfica, aquela dirigida a Pierre Josef Proudhon (1809-1865) no que diz respeito à indústria, assim como o rompimento com o materialismo contemplativo de Ludwig Andreas Feuerbach (1804-1872).

Esta perspectiva de análise social parte de uma concepção ontológica do Homem, observa os fenômenos da vida a partir de uma perspectiva que valoriza a *práxis*, isto é, concebe a atividade humana dentro de suas manifestações tanto práticas quanto filosóficas. Para a percepção da realidade, utiliza uma metodologia que procura compreender a realidade levando em consideração sua historicidade, assim como as suas contradições inerentes. Este método, *dialético*, permite a consideração de mudanças qualitativas nas representações humanas em sua interação com a realidade, assim como discutido anteriormente.

Durante seus anos de vida, Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895), estabeleceram um amplo diálogo com o meio intelectual, problematizando algumas perspectivas adotadas e propondo novas abordagens para os problemas debatidos. Thomas Malthus, economista e pároco inglês, é considerado como um dos precursores da demografia por desenvolver uma teoria que procura explicar o porquê do aumento populacional e sua relação com a produção alimentícia. Da perspectiva de Foster (2010), a teoria malthusiana direciona-se à cisão da produção em dois polos opostos: o lado *natural* e o lado *humano*, como resultado da propriedade privada.

Para Marx, o pensamento dos economistas-políticos liberais clássicos, e entre eles Malthus, apresentava uma visão muito desumana em relação aos problemas da miséria, tendo os pobres “excedentes” como explicação para os baixos salários. A pobreza é explicada pela superpopulação em relação à oferta de alimento, mas não a superpopulação em relação ao emprego. Portanto, afirma que:

A fim de defender esse sistema de exploração dos seres humanos e da natureza, e negando ao mesmo tempo qualquer possibilidade de melhora, surgiu a teoria populacional malthusiana - “a teoria mais bárbara e mais crua que jamais existiu, um sistema do desespero” expressamente destinado a obrigar os seres humanos a aceitar as duras leis da economia política. Revendo detalhadamente a teoria de Malthus, Engels criticou agudamente a natureza inexorável das suas premissas, que consideravam o mesmo princípio populacional igualmente aplicável a todas as épocas e lugares, sem relação com as condições históricas. (FOSTER, 2010, p.155).

Outro aspecto, também importante de sua visão a-histórica da realidade, está revelada na sua rejeição da noção de melhora nos sistemas agrícolas. Marx salientava, no intercurso de muitas de suas obras, o fenômeno da *alienação* das necessidades

humana em geral, característica do capitalismo. Marcada por um distanciamento dos sujeitos em relação à natureza, aos produtos do seu trabalho, à sua condição enquanto humano e, por fim, um distanciamento de si mesmo. Sua perspectiva passa a ganhar significado após o desenvolvimento de seu “novo materialismo”, atribuindo uma grande atenção à luta de classes e a condição do proletariado, assim como o estudo aprofundado da economia burguesa associada ao progresso científico.

Sua crítica a Ludwig Feuerbach (1804-1872) se direciona em outro sentido, definida pela luta contra a religião positiva. Feuerbach era um filósofo reconhecido na época por suas teorias que buscavam explicar a razão do homem no mundo, a partir de uma análise basicamente essencialista, como seguidor de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). Ao contrapor suas perspectivas extremamente abstrativas, Marx eleva seu materialismo prático e argumenta que a natureza existe independentemente de toda filosofia, compreendendo-a como o alicerce sobre o qual nós, seres humanos, nós mesmos produtos da natureza, crescemos.

Deste modo, nada existiria fora da natureza e do homem, portanto, os seres criados pelas fantasias religiosas são apenas um reflexo fantástico de nossa própria essência. Atento ao caráter realmente objetivo da realidade, o “feitiço” poderia ser rompido, descartando o sistema hegeliano, e assim percebendo que os seres humanos não constituem uma “natureza humana” fixa, residindo em cada indivíduo, mas eram senão fruto do desenvolvimento (isto é, autodesenvolvimento) da natureza humana através do intercuro social.

Segundo este ponto de vista a natureza merece ser mencionada no limite em que ela era incorporada à história humana, pois, além da crescente dificuldade de encontrar uma natureza intocada pela história dos homens, a ênfase necessária deveria estar focada na qualidade da interação entre humanidade e natureza, ou o que Marx viria a chamar de “metabolismo” entre os dois, mediada pela produção. A produção, neste tocante, representa o modo como os indivíduos expressam a sua vida. O que eles são, portanto, coincide com sua produção, tanto com o *que* produzem quanto *como* produzem. O que são depende das suas condições materiais de produção.

A ontologia materialista preconiza à vista disto, que a natureza, ou o mundo material, é uma pré-condição da existência, e a produção dos meios de subsistência uma pré-condição da vida humana em todas suas múltiplas determinações. Deste

modo, a deficiência do materialismo feuerbachiano está em seu divórcio com a atividade, a prática e conseqüentemente a história, criando uma cisão que percebe de um lado uma relação natural e de outro uma relação social. Outro aspecto indispensável da teoria materialista marxiana e de sua compreensão dos antagonismos inerentes ao desenvolvimento da sociedade capitalista, destaca que esta separação do meio natural ao meio social acontece de maneira associada entre as análises filosóficas e o desenvolvimento das estruturas urbano-produtivas, estabelecendo a separação em dois planos distintos entre *cidade* e *campo*.

É só com o capitalismo, porém, que o antagonismo entre cidade e campo se torna plenamente desenvolvido, “a mais importante divisão entre trabalho material e mental”. De fato, “a contradição entre cidade e campo”, escrevem Marx e Engels, “só pode existir no âmbito da propriedade privada. Ela é a mais crassa expressão da sujeição do indivíduo à divisão do trabalho, a uma atividade definida à qual ele é forçado – uma sujeição que transforma um homem num animal restrito à cidade, outro num animal restrito ao campo, e recria diariamente o conflito entre os seus interesses”. Foi esta divisão, insistiram Marx e Engels, que resultou na segregação de toda a população rural de “todo intercuro mundial, e conseqüentemente de toda cultura”. Daí “a abolição da contradição entre cidade e campo ser uma das primeiras condições da vida comunal”. (FOSTER, 2010, p.168).

A partir destes pressupostos, a abordagem da questão da origem da vida na Terra a partir de uma ontologia materialista, necessariamente considera a transformação do planeta pela ação humana, que agora, mais do que nunca é uma força potente e poderia resultar em conseqüências avassaladoras. É neste sentido que se direciona seu exame à obra de Pierre J. Proudhon e aos intitulados “verdadeiros socialistas”, que segundo esta apreciação, eles eram incapazes de compreender a dimensão assumida pelo *trabalho*, através do qual a humanidade transforma a natureza e as suas relações sociais, caracterizando-se como a real essência do processo histórico.

Para Marx e Engels, dando uma resposta ao naturalismo sentimental e espiritualista dos verdadeiros socialistas, é necessário reconhecer a “luta do homem com a natureza”, que faz parte da história humana. Os verdadeiros socialistas eliminaram as distinções sociais que separam os seres humanos dos animais, deixando ao mesmo tempo de compreender as bases humanas reais da alienação da natureza. (FOSTER, 2010, p.178).

O grande avanço realizado por Proudhon é sua investigação crítica da *propriedade privada*, exaltada como um grande avanço científico realizado por ele, por revolucionar a economia política. Entretanto, em suas considerações, as contradições e o notório antagonismo entre proletário e produção residem simplesmente na divisão do trabalho, que parecia impedir um desenvolvimento harmonioso da sociedade. Esta contradição encontrava resposta no maquinário, que seria a chave para o progresso. Este prisma, ou o *prometeísmo mecanicista*, como foi considerado, representou um grande obstáculo ao socialismo nascente que demandava uma crítica em maior escala sobre os diferentes aspectos da reificação na sociedade.

Rejeitando a prerrogativa de que o maquinário seria a “síntese”, ou a “solução” para a divisão do trabalho, Marx e Engels desenvolvem um longo e detalhado estudo sobre o maquinário e da sua relação com a produção. Este assunto será tratado no final do capítulo, tendo em vista a importância do debate para o entendimento do conceito de *tecnologia* e sua importância para a compreensão do crescimento na sociedade moderna. Tendo em vista que a tecnologia e as ideias estavam sempre mudando por serem produtos históricos e transitórios, o que deveria ser observado com maior precisão eram os métodos pelos quais a tecnologia sofria estas transformações e o sentido de seu desenvolvimento.

O exame das teses de Malthus, Feuerbach e Proudhon por parte desta teoria, analisado em Foster (2010), permitiu a conexão entre as três principais críticas da economia burguesa: análise da extração da mais-valia do produtor direto; a teoria correlata da renda fundiária capitalista; e a teoria malthusiana da população, que conectava as duas entre si. Problematizando, desta maneira, não somente o modelo de produção industrial na sociedade capitalista, mas também o padrão de evolução da agricultura característica deste tipo de sociedade.

Portanto, a questão da divisão entre *campo* e *cidade*, sintetiza a divisão mais importante entre trabalho material e imaterial, criando homens restritos a seu *locus*, excluindo a população do campo de “todo intercuro mundial, e conseqüentemente, de toda cultura” (FOSTER, 2010, p.193), enquanto à outra parcela urbana faltar-lhe-ia o bem-estar e saúde física, legada as pessoas que teriam maior acesso ao ar puro, alimentos de qualidade e assim por diante. Sobre este panorama, a necessidade da

abolição desta divisão antagônica estaria no centro da transcendência à alienação da humanidade em relação à natureza.

Assim como Marx e Engels reconheceram que as características geradoras de riqueza do capitalismo foram acompanhadas por um aumento da pobreza relativa para a maioria da população eles também entenderam que a “sujeição das forças da natureza ao homem”, havia sido acompanhada da alienação da natureza, manifestada na divisão entre cidade e campo, que eles viam como central ao capitalismo. (FOSTER, 2010, p.196).

Neste sentido, apontam alguns elementos que poderiam favorecer a superação desta contradição, como a abolição da propriedade privada, revertendo qualquer tipo de aluguel a propósitos públicos, assim como a pulverização da população pela maior área ocupável. Esta análise que parte da concepção materialista tanto da história, quanto da natureza, cria subsídio para o desenvolvimento de sua teoria amadurecida da interação entre seres humanos e natureza (mediada pelo trabalho), ou seja, sua teoria da *interação metabólica* entre natureza e sociedade.

Na economia política desenvolvida de Marx, tal como apresentada no *Capital*, o conceito de “metabolismo” (*Stoffwechsel*) foi empregado para definir o processo de trabalho como “um processo entre o homem e a natureza, um processo pelo qual o homem, através das suas próprias ações, medeia, regula e controla o metabolismo entre ele mesmo e a natureza”. Mas uma “falha (*rift*) irreparável” surgiu nesse metabolismo em decorrência das relações de produção capitalistas e da separação antagonista entre cidade e campo. Daí ser necessário, na sociedade de produtores associados, “governar o metabolismo humano com a natureza de modo racional”, que excede completamente as capacitações da sociedade burguesa. (FOSTER, 2010, 201-02).

Esta estrutura conceitual permitiu a referida crítica das três principais ênfases da economia burguesa. Suas considerações geram diversos debates, principalmente sobre a possibilidade de melhoria agrícola, tendo em vista a crescente crise da fertilidade do solo na agricultura europeia e norte-americana, no período, e os grandes avanços das ciências do solo. Esta noção de melhoria das práticas de plantio, empregadas pela análise marxista transforma a questão numa crítica ecológica da agricultura capitalista em que o cultivo inadequado e a incapacidade de reciclar

dejetos orgânicos possibilitavam a criação de um “estado oposto de progressão” e até mesmo um processo de deterioração do solo.

Daí que, por volta da década de 1860, ao escrever *O Capital*, Marx já se havia convencido da natureza insustentável da agricultura capitalista graças a dois acontecimentos históricos da sua época: (1) a crescente sensação tanto europeia quanto norte-americana de crise na agricultura associada ao esgotamento da fertilidade natural do solo – uma sensação de crise que absolutamente não foi aliviada, mas sim impulsionada, pelos avanços da ciência do solo; e (2) uma guinada no trabalho do próprio Liebig em fins da década de 1850 e na década de 1860 em direção a uma forte crítica ecológica do desenvolvimento capitalista. (FOSTER, 2010, p.213).

A contradição entre o propagado modelo agrícola e a relação estabelecida com a natureza está associada a uma crítica sistemática da exploração capitalista do solo. “Daí as duas principais discussões de Marx sobre a agricultura capitalista se encerrarem com explicações de como a indústria de larga escala e a agricultura de larga escala se conjugaram para empobrecer o solo e o trabalhador” (FOSTER, 2010, p.218).

Portanto, esta relação permite a utilização do conceito de “falha na interação metabólica”, para captar a alienação material dos seres humanos dentro da sociedade capitalista em relação às condições naturais que formaram a base da sua existência, que se intensifica com o crescimento simultâneo da indústria em larga escala e da agricultura de larga escala, uma oferecendo à outra os meios para a exploração intensiva do solo. Uma parte central da argumentação de Marx era a tese de que o caráter inerente da agricultura de larga escala no capitalismo impede uma aplicação verdadeiramente racional do manejo do solo, por ser incapaz de manter as condições necessárias à reciclagem dos elementos constitutivos do solo.

O trabalho real é a apropriação da natureza para satisfação das necessidades humanas, a atividade da qual o metabolismo entre o homem e a natureza é mediado. “Marx utilizou o conceito de metabolismo em todas as suas obras da maturidade, embora o contexto variasse” (FOSTER, 2010, p.222), assumindo tanto um significado ecológico específico, quanto um significado social mais amplo, demonstrando a complexa interdependência entre os seres humanos e a natureza, e representando um

modo concreto de expressar a noção da alienação da natureza, característica da sociedade capitalista. Um componente essencial do conceito de metabolismo é a noção de que ele constitui a base que sustenta a complexa teia de interações necessárias à vida e que viabiliza o crescimento.

A dificuldade de reciclar os elementos de volta ao solo no campo ampliava os aspectos da poluição nas cidades, portanto ressalta-se necessidade de restabelecer uma conexão íntima entre a produção industrial e a agrícola, juntamente com uma distribuição mais uniforme da população por todo o país. A agricultura de grande escala apresenta grandes riscos à vida no planeta, sendo ela humana ou não.

Sob a influência dos materialistas da Antiguidade e de Darwin, Marx e Engels repudiaram a antiga concepção que havia colocado os seres humanos no centro do universo natural. Assim Engels professou “um desprezo fulminante pela exaltação idealista do homem sobre os outros animais”. Não há resquícios em Marx e Engels da redução cartesiana de animais a meras máquinas. (FOSTER, 2010, p.233).

Outro aspecto essencial na compreensão da análise ecológica marxista reside na importância dos processos colonizadores para a propagação e fortalecimento do modelo debatido. O sistema escravista transatlântico, assim como a pilhagem do mundo não capitalista representa, em termos filosóficos, a separação entre campo e cidade também reproduzida em escala mundial, pelo fato de que alguns países se tornam meros produtores agrícolas, fontes de matéria-prima para o desenvolvimento industrial dos centros.

A descoberta do ouro e da prata na América, a extirpação, escravização e o enterro nas minas da população indígena desse continente, os primórdios da conquista e saque da Índia e a conversão da África numa reserva para a caça comercial de negros são, todas, coisas que caracterizam o alvorecer da era da produção capitalista. Estes comportamentos idílicos são os principais momentos da acumulação primitiva. (FOSTER, 2010, p.241 *apud* MARX, Manifesto Comunista).

Deste modo, em um sistema artificial do capital, a busca por valores de troca (resultantes do lucro) supera a própria satisfação das necessidades genuínas, naturais, que constituem o objeto da produção. As mudanças tecnológicas representam um

elemento importante deste processo, tendo em vista que o próprio transcurso de expansão das forças produtivas, como a “descoberta” das Américas, são fruto do desenvolvimento tecnológico e seu impacto no mundo.

Como colocado por Nathan Rosenberg (2006), economista norte-americano especializado na história da tecnologia que dedicou um capítulo inteiro de sua obra: *Por dentro da Caixa Preta* a Marx, pode-se perceber esta relação primeiramente a partir do ritmo das mudanças tecnológicas, seguindo para as forças que influenciam sua direção, a rapidez com que novas tecnologias se difundiram e o impacto da mudança tecnológica sobre o crescimento da produtividade. Seu argumento é de que “uma tomada de decisão racional sobre a adoção de uma inovação requer cuidadosa consideração do que se espera do ritmo futuro da inovação tecnológica” (ROSENBERG, 2006, p.10). Ou seja, refletir acerca das forças de mercado na conformação tanto do *ritmo* quanto da *direção* das atividades inovadoras, visto que o progresso técnico é inseparável da história da própria civilização, na medida em que trata dos esforços para aumentar a produtividade sobre uma gama extremamente diversificada de condições ambientais.

Um problema central ao se examinar o progresso técnico, e que torna difícil até mesmo defini-lo ou caracterizá-lo de pronto, é que ele assume muitas formas diferentes. Isso porque o progresso técnico não é uma coisa, mas muitas coisas. Talvez o mais profícuo denominador comum subjacente a essa multiplicidade de formas seja o fato de o progresso técnico compreender certos tipos de conhecimento que tornam possível produzir, a partir de uma dada quantidade de recursos, (1) um maior volume de produto ou (2) um produto *qualitativamente superior*. (ROSENBERG, 2006, p.18).

De início, define a inovação de forma mais ampla, como o deslocamento de uma função de produção, para compreender o ritmo do progresso e seu dinamismo, que está diretamente associado à emergência histórica das instituições capitalistas, em que o crescimento rápido e continuado requer o desenvolvimento de novos produtos e de *novos ramos industriais*. Estas instituições e incentivos, criados por este mesmo sistema, são especialmente poderosos para acelerar tanto a mudança tecnológica quanto para intensificar a acumulação capitalista. O autor considera as aproximações de Marx um modo de análise muito mais rico por ser um modo que enfatiza as

interações e reações mútuas entre tecnologia e economia ao invés de postular uma cadeia causal unidirecional para tal (ROSENBERG, 2006, p. 69-70).

A indústria moderna estabeleceu o mercado mundial, que proporcionou um imenso desenvolvimento no comércio, que por sua vez, repercutiu na ampliação da indústria e conseqüentemente em semelhante proporção o desenvolvimento da burguesia, que aumentou seu capital. Deste modo, pode-se dizer que o ritmo básico da história humana é resultado desta interação dialética entre as forças sociais e suas relações produtivas, sendo a tecnologia aquilo que media à relação entre o homem e o mundo exterior, a partir do trabalho. Uma operação intrinsecamente humana, em que este entra em um ato de autotransformação e autorrealização durante o processo, ou seja, ao modificar a natureza modifica também sua própria natureza, o que atribui tamanha importância aos fenômenos do pensamento e da subjetividade.

O desenvolvimento da maquinaria, fruto da relação entre ciência e tecnologia, voltou-se desde o seu princípio ao incremento sobre o setor de bens de capital, com a finalidade de poupar trabalho humano e tonificar a exploração, portanto:

[...] dentro desse quadro se pode então examinar como o processo produtivo deu forma, no passado, ao desenvolvimento das habilidades e do conhecimento científico e tecnológicos. Estamos, portanto, em condição de explorar o processo social de formulação dos problemas e de sua eventual solução. (ROSENBERG, 2006, p.88).

Outro problema pode ser destacado com relação à distribuição da produção e o seu consumo. A logística da distribuição monopolizada, em âmbitos internacional e nacional por cartéis, encontra-se centrada na obtenção do lucro, gerando não somente custos adicionais de transporte, mas também a deterioração de mercadorias, desperdício e o seu descarte quando não convém destiná-la ao consumidor final. Por outro lado, o fetiche provocado pelas mercadorias é intensificado com estratégias abusivas de marketing, alimentando o consumo exacerbado e predatório.

Tais colocações favorecem a compreensão da maneira pela qual se desenvolve o cenário em que se percebem os problemas sociais, de que maneira é sugerido a sua solução, e de que forma estas soluções são justificadas e propagadas nos meios

econômicos convencionais. Assim, conclui-se que a tecnologia em si mesma só recebe sentido de acordo com a maneira com a qual ela é empregada e a qual finalidade ela segue, assim sendo, ela pode apresentar resultados notórios para a melhora na qualidade de vida humana, em geral, mas também, e como parece ter sido o sentido histórico da mesma nos últimos séculos, para aumentar a exploração humana entre si mesma e sobre a natureza.

2.2. Contribuições da perspectiva bioeconômica e termodinâmica

A discussão sobre o desenvolvimento da economia a partir dos avanços tecnológicos e novos mecanismos de trabalho, admite que o processo histórico do desenvolvimento da capacidade produtiva, com o processo de urbanização e industrialização das sociedades europeias gerou uma cisão importantíssima para a compreensão dos problemas ambientais, ou seja, a divisão entre cidade e campo. Esta desencadeia outros tipos de cisão, e talvez a mais importante, entre *trabalho concreto* e *trabalho abstrato*.

Considerando a complexidade deste processo, e como já discutido, a necessidade de considerar abordagens de diversas áreas do conhecimento para uma crítica efetiva, considera-se indispensável uma abordagem em relação à economia burguesa que se paute em pressupostos físicos e biológicos. Desta forma, as considerações de Nicholas Georgescu-Roegen (1906-1994), proeminente matemático que dedicou seus estudos à economia e os impactos da ação humana sobre o globo terrestre, advertem sobre a necessidade de outro ponto de vista sobre a ecologia, considera o subsídio da teoria termodinâmica, com destaque à Lei da Entropia, para realizar um diagnóstico de que a economia neoclássica passa a utilizar as hipóteses da física mecânica, mesmo depois desta ter perdido a supremacia em física e a preponderância no mundo filosófico.

A epistemologia mecanicista deveria ser superada do ponto de vista da avaliação econômica, principalmente por representar os fenômenos como diagramas circulares e sistemas fechados. Deste modo, entende a produção e o consumo como um circuito que se encerra em si, o que para Georgescu-Roegen (2012) deveria ser

revisto na literatura econômica ortodoxa, que valoriza muito pouco a contínua interação complexa entre o processo econômico e o meio ambiente, isto é: “toda a história da humanidade prova, incontestavelmente, que a natureza também tem um papel importante no processo econômico e na formação do valor econômico” (GEORGESCU-ROEGEN, 2012, p.56). Assim, do ponto de vista estritamente físico existe uma diferença entre o que é absorvido no processo econômico e o que dele sai, e essa diferença só pode ser qualitativa.

Os fundamentos propostos pela física termodinâmica nos demonstram que “a matéria-energia absorvida pelo processo econômico o é num estado de *baixa entropia* e sai num estado de *alta entropia*” (GEORGESCU-ROEGEN, 2012, p.57), ou seja, estados de energia qualitativamente diferentes, sendo a primeira energia utilizável (livre), sobre a qual o homem pode exercer domínio quase completo, e a segunda energia não utilizável (ou presa), que o homem não pode absolutamente manipular por encontrar-se caoticamente dissipada.

A distinção entre energia livre e energia presa é indubitavelmente antropomórfica. Mas esse fato não deveria, aliás, intrigar mais os que estudam o homem do que os que estudam a matéria na sua forma mais simples. Todo elemento pelo qual o homem procura entrar mentalmente em contato com a realidade não pode ser senão antropomórfico. Ocorre que somente o caso da termodinâmica é mais marcante. Porque foi exatamente a distinção econômica entre as coisas que tem valor econômico e os resíduos que sugeriu a distinção termodinâmica, e não o contrário. Na verdade, a ciência da termodinâmica originou-se de uma dissertação na qual o engenheiro francês Sadi Carnot estudou, pela primeira vez, a economia das máquinas a combustão. A termodinâmica teve seu início, portanto, como uma física do valor econômico, e assim permaneceu, apesar das numerosas contribuições posteriores de natureza mais abstrata. (GEORGESCU-ROEGEN, 2012, p.59).

A partir do pressuposto de que a entropia, ou a quantidade de energia presa de um sistema fechado, aumenta constantemente conforme se amplia a produção, conclui-se que o equilíbrio termodinâmico do planeta é afetado por este processo, desencadeando, desta forma, um movimento que transforma ordem em desordem continuamente neste sistema. Assim, “em termos de entropia, o custo de todo empreendimento biológico ou econômico é sempre maior do que o produto. Em termos de entropia, tais atividades se traduzem necessariamente por um déficit” (GEORGESCU-ROEGEN, 2012, p.62).

A noção de “déficit” em qualquer empreendimento econômico ajuda-nos a vislumbrar o *acesso* a essa energia presa como um tema de primordial importância, tendo em vista que o verdadeiro produto do processo econômico, em geral, não é basicamente o fluxo material de produtos e resíduos gerados, mas o fluxo imaterial, ou seja, *a alegria de viver*. Diversos itens de consumo, que são comumente associados às “necessidades” são, em realidade, amplamente maleáveis e em boa parte construídas social e subjetivamente.

A energia livre, pela qual providenciamos acesso, se divide em duas formas: o *estoque* depositado nas entranhas do planeta, e o *fluxo* dos raios solares interceptados pela Terra. Não há como ter controle sobre o fluxo de energia solar que incidirá sobre o planeta, sua quantidade ou intensidade, embora se tenha maior domínio sobre a dotação terrestre.

A esse respeito, nada é mais esclarecedor do que a luta entrópica do homem durante os últimos duzentos anos. Por um lado, em virtude do progresso espetacular da ciência, o homem chegou a um nível quase miraculoso de desenvolvimento econômico. Por outro lado, esse desenvolvimento obrigou o homem a levar a sua retirada de recursos terrestres a um grau assombroso, como atestam as prospecções em alto-mar. Ele manteve também um crescimento demográfico que intensificou a luta pelo alimento, cuja pressão atinge, em determinadas regiões, índices críticos. (GEORGESCU-ROEGEN, 2012, p.67).

Como reflexo do desenvolvimento direcionado à extração da energia presa no planeta, temos o aumento da poluição e dos resíduos, a exemplo dos recursos naturais que não são levados em conta como uma função de produção padrão. Os resíduos constituem um fenômeno físico geralmente nocivo a uma forma de vida ou outra. Deterioram continuamente o meio ambiente de várias maneiras: quimicamente, com o caso do mercúrio e as poluições ácidas; nuclearmente, com os detritos radioativos; e fisicamente, com em lugares que se expandem as minas a céu e o acúmulo de gás carbônico na atmosfera.

Na atualidade, sobretudo em países “subdesenvolvidos”, ou “em desenvolvimento”, como é o caso brasileiro, o avanço de projetos para produção de novas formas de extrair energia, sendo ela mineral ou hídrica tem sido tema de diversos estudos, atenuadamente após a aprovação do projeto da Hidrelétrica de Belo

Monte no estado do Pará, que pode vir a ocasionar algumas das maiores catástrofes ecológicas dos últimos tempos no país, sobretudo pela perda da biodiversidade regional como resultado do alagamento de grandes áreas.

No caso brasileiro, encontra-se uma proporção substancial de recursos facilmente acessíveis. O que a história da economia nos demonstra, como fato bastante elementar, é que os grandes saltos no progresso tecnológico foram desencadeados pela descoberta do domínio de uma nova forma de energia acessível. Portanto, não seria o momento de buscarmos modelos alternativos ao propagado pelo *main stream* econômico ao invés de seguir o mesmo padrão? E ter em vista que:

Os sistemas e os planos econômicos sempre foram avaliados em conformidade somente com sua capacidade de sustentar um alto índice de crescimento econômico. Todos os planos econômicos, sem exceção, visaram ao crescimento econômico mais elevado possível. Não há plano, até na própria teoria do desenvolvimento econômico, que não esteja solidamente amarrado aos modelos de crescimento exponencial. (GEORGESCU-ROEGEN, 2012, p.108).

Este crescimento exponencial propalado pela economia ortodoxa e amplamente defendido pelos Estados e instituições públicas, em geral não está preocupado com a condição de vida da maioria da população ou com as reais necessidades implicadas na vida diária das pessoas, seu maior interesse, assim como destacado anteriormente, é o lucro. Contrapondo esta posição, uma análise do desenvolvimento humano a partir de pressupostos biológicos ajuda a compreender a maneira como as diferentes espécies utilizam seus diferentes recursos, e o que possibilitou aos seres humanos uma preponderância em relação às outras formas de vida.

Do ponto de vista da bioeconomia, que indica essa relação, todas as espécies utilizam seus instrumentos endossomáticos (termo proposto por Alfred Lotka para designar as pernas, garras, asas etc.), dos quais os organismos individuais são dotados ao nascer. Entretanto, “somente então a evolução humana transcendeu os limites biológicos para incluir, também (e mesmo em primeiro lugar), a evolução de instrumentos exossomáticos, isto é, produzidos pelo homem, mas que não pertenciam ao seu corpo” (GEORGESCU-ROEGEN, 2012, p.115).

Esta evolução *sui generis* imprimiu na espécie humana duas transformações fundamentais e irreversíveis, sendo elas: um conflito social irreduzível e uma dependência crescente em relação aos instrumentos exossomáticos. O ser humano apresenta, por esta distinção, problemas totalmente diferentes das outras espécies, por ser não somente biológico e nem unicamente econômico, mas *bioeconômico*.

Segundo este ponto de vista, “nada existe de mais feroz na natureza do que a competição do homem pela energia (em sua forma primária ou na de seus subprodutos). O homem não se desviou um mínimo que seja da lei da selva; se fez alguma coisa, foi torná-la mais cruel com seus instrumentos exossomáticos aperfeiçoados” (GEORGESCU-ROEGEN, 2012, p.121). Ao conceber-se a produção da vida material neste sentido atribui-se uma função central à *técnica*, ou em outras palavras, como os instrumentos exossomáticos têm afetado o restante do mundo biológico.

A agricultura moderna, tema debatido por ambas correntes de pensamento tratadas, representa um problema de primeira ordem na sociedade brasileira, no que se refere aos problemas referentes à necessidade humana de encontrar mais energia. Segundo Georgescu-Roegen (2012), a agricultura moderna é pautada na utilização de diversos insumos, sejam eles uma maquinaria apurada ou seus fertilizantes variados, e efetua um grande desperdício de energia, exercendo uma pressão contínua sobre a população terrestre. As operações, para transformar energia solar e nutrientes em alimento, constituem o principal problema para o destino da espécie humana, e neste sentido:

[...] a mecanização da agricultura é uma solução que, embora inevitável no impasse atual, deve ser considerada, a longo prazo antieconômica. Ela ocasiona, para a existência biológica do homem, uma dependência cada vez maior em relação à fonte de baixa entropia mais escassa. Apresenta também o risco de levar o homem a um beco sem saída em razão da possível extinção de algumas espécies biológicas associadas à cultura orgânica. (GEORGESCU-ROEGEN, 2012, p.68).

Assim, a utilização econômica do estoque de baixa entropia não se limita unicamente à mecanização da agricultura, mas também ao interesse da espécie humana em sua totalidade, e deste modo deve ser abordada da forma mais sensata e

racional, evitando as diferentes formas de mitos que são usualmente defendidos no âmbito empresarial, e mesmo educacional e acadêmico. Alguns destes mitos ajudam no esclarecimento sobre o tema, assim como na compreensão da dificuldade em apresentar-se uma abordagem séria das ações humanas sobre o dote de baixa entropia do planeta.

Um destes mitos, talvez o mais preocupante, é o de que o homem se eleva a todos os outros seres vivos, e de que no mundo econômico (estritamente humano), uma vez que os acontecimentos que modificam a estrutura desaparecem, esta sempre retorna às condições iniciais. Este primeiro mito funda uma sequência de concepções que, em cadeia, vão fantasiando uma análise comprometida com a realidade.

Outro mito que poderia ser destacado é o de que a humanidade sempre consegue encontrar novas fontes de energia e novos meios de subjugar-la. Esta visão, um tanto presunçosa da capacidade cognitiva humana, não aceita nossa condição enquanto espécie, que também está sujeita irrevogavelmente à extinção, como qualquer outra no globo.

Segundo estas considerações, desenvolvidas durante o texto, pode-se afirmar que assinalar o processo econômico a um modelo mecânico é admitir o mito segundo o qual a economia não tem de modo algum a possibilidade de interferir no meio ambiente composto por matéria e energia, visto que a mecânica não reconhece a mudança qualitativa, mas apenas o deslocamento no espaço em que todo processo pode ser invertido, como num pêndulo, enquanto o movimento dos fenômenos reais tem uma direção definida e acarreta mudanças apreciáveis. Esse é o ensinamento da termodinâmica, e “para o nosso propósito imediato, podemos satisfazer-nos com a simples definição da entropia como um índice da quantidade de energia não utilizável contida num dado sistema termodinâmico num determinado momento da sua evolução” (GEORGESCU-ROEGEN, 2012, p.81), superando, portanto, uma perspectiva a-histórica de reversibilidade.

A Lei da Entropia é a única que reconhece a distinção qualitativa entre os *inputs* dos recursos de valor (baixa entropia) e os *outputs* finais de resíduos sem valor (alta entropia), e o paradoxo suscitado por esta reflexão é que todo processo econômico consiste em transformar matéria e energia em *valor* e *resíduos*. Todos os

organismos vivos aceleram a marcha da entropia, e nesta escala o homem ocupa a mais alta posição, sendo responsável por todos os problemas ambientais registrados.

Deste modo, a opinião pública deve valorizar mais os organismos vivos que tornam mais lenta a degradação entrópica, como por exemplo, as plantas verdes que armazenam uma parte da luz solar que se assim não fora, dissipar-se-ia imediatamente em calor, ou seja, em alta entropia. Talvez dessas novas relações entre o conhecimento humano e seu sentido surja formas de produção alimentícia, e de vida, superiores às de hoje, antes que parte da energia terrestre se torne tão difusa que não possamos mais utilizá-la.

Assim sendo, afirma-se que a economia necessariamente deve ser absorvida pela ecologia, tendo em vista que o domínio que esta segunda abrange é muito maior, pensando a qualidade de vida que terão as gerações futuras, com uma capacidade de baixa entropia muito inferior e os reflexos da alta de resíduos no espaço muito mais atenuante, trazendo a premissa de que é necessário mudar o sentido do desenvolvimento ou aguardar o desaparecimento da espécie. Portanto, “temos um único meio de proteger as gerações futuras, pelo menos do consumo excessivo dos recursos enquanto os temos em abundância. É nos *reeducarmos*, a fim de ter um pouco de simpatia pelos seres humanos *futuros*, da mesma forma que nos preocupamos com o bem-estar de nosso ‘próximo’ contemporâneo” (GEORGESCU-ROEGEN, 2012, p.130).

Como argumentou Andrei Cechin (2010), professor adjunto do departamento de economia da Universidade Nacional de Brasília (UnB) e estudioso da obra de Georgescu-Roegen, “A natureza é a única limitante do processo econômico” (CECHIN, 2010, p.13), e esta limitação se manifesta de diversas formas, seja pelo já tratado acesso às formas de energia, as diversas manifestações resultantes do acúmulo de resíduos, seja por meio das mudanças climáticas provenientes do aumento do efeito estufa, ou ainda pelo aumento significativo do plástico nos oceanos.

Argumenta também que algumas das pistas deixadas por Georgescu-Roegen (assim como seu notável isolamento no meio científico), como a ideia de decrescimento dos sistemas econômicos e a sustentabilidade ambiental no desenvolvimento, possam ajudar a entender uma possível revolução na ciência, talvez a primeira grande mudança de paradigma na economia formal.

Portanto, uma visão associada entre ambas correntes de pensamento pode contribuir para a construção de teorias econômicas e educacionais mais concentradas no problema da permanência humana na Terra. Assim, nesta última etapa do capítulo elencaremos alguns dos elementos principais nas obras mencionadas, destacando de que modo essa compreensão pode favorecer o estudo das ciências sociais e econômicas, modificando alguns pressupostos na análise e propondo uma nova epistemologia na abordagem dos problemas relativos à exploração e à sustentabilidade.

Segundo a apreciação da obra marxista, entende-se que a produção pode ser concebida filosoficamente como a maneira que os homens expressam sua vida, o que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, quanto como produzem. O trabalho é o meio através do qual a humanidade transforma a natureza e suas relações sociais. Na sociedade capitalista, percebe-se uma cisão entre as formas de trabalho material e imaterial, refletida, sobretudo, na contradição entre cidade e campo.

Partindo destes pressupostos, nota-se a necessidade da abolição desta divisão antagônica, que estaria no centro de uma transcendência à alienação da humanidade em relação à natureza. Esta alienação se manifesta de diferentes maneiras, mas tem sua principal característica no distanciamento do homem em relação à natureza, que se expressa com a não identificação deste com seus meios de trabalho e nem com o produto de seu trabalho, afastando-o como consequência final da sua condição enquanto ser humano *genérico*, ou seja, um dentro de uma espécie e sujeito à vida em sociedade. Esse paradigma ajuda a compreender, não somente a necessidade de construirmos novos ramos industriais, mas novos mecanismos para lidar com o processo de trabalho e suas relações nas construções subjetivas.

Este ponto, partindo de vista de uma análise social, somada à percepção da física aplicada, em que toda ação produtiva gera necessariamente valores e resíduos, favorece a compreensão dos novos fenômenos da poluição atmosférica, da contaminação das bacias hidrográficas, e do desmatamento entre tantos outros, percebendo que: “Não é possível passar da escala individual tratada pela teoria neoclássica para a escala da espécie humana, e do horizonte temporal pertinente ao

indivíduo para o horizonte pertinente à espécie humana sem mudar o arcabouço conceitual.” (CECHIN, 2010, p.138).

Esta mudança de arcabouço teórico encontra na perspectiva de Georgescu-Roegen os elementos que demonstram como todas as transformações e transações econômicas criadoras de valor são irreversíveis, e que todas as transformações e transações econômicas reduzem entropia localmente dentro do sistema econômico, enquanto aumentam a entropia globalmente.

O individualismo metodológico da teoria do consumidor neoclássica ignora sistematicamente a natureza hierárquica dos sistemas sociais e ecológicos. Uma das maiores falhas da teoria neoclássica é tratar todo valor como valor de troca no mercado, ignorando a base biológica da existência humana. Para essa teoria, as necessidades biológicas são indistinguíveis das mercadorias que o consumidor escolhe. Todavia, as pessoas não querem necessariamente substituir um objeto de utilidade por outro. As observações do dia a dia mostram que o pão não pode evitar que alguém morra de sede e que morar num palácio luxuoso não pode substituir a comida. (CECHIN, 2010, p.153).

Desta maneira, ao conceber os seres humanos como parte dos sistemas complexos que envolvem a existência no planeta, necessariamente deve-se pensar na coevolução entre as múltiplas espécies e a nossa, encontrando formas mais sustentáveis de vida, que talvez estejam relacionadas a uma maior valorização das plantas verdes que são, pelo que as análises têm nos indicado, as únicas formas de vida capazes de reverter o processo entrópico. Neste sentido, destacam-se os proeminentes estudos em *agroecologia* que têm ganhado seguidores nos últimos anos e uma força implacável no Brasil, sobretudo posteriores ao envolvimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.

A *agroecologia*, que infelizmente não poderá ser mais bem tratada devido ao espaço destinado à discussão, representa um conjunto de técnicas e tecnologias que procura estabelecer relações duradouras com os territórios, e encontra nas práticas *agroflorestais*, em que os alimentos são plantados utilizando-se da mutualidade positiva nos sistemas de plantio e que as florestas representam grande parte das áreas cultiváveis, ou na *agricultura sintrópica*, que enfatiza a necessidade de retornar os dejetos ao solo assim que realizado os processos de poda, podem indicar um caminho

diverso do que tem sido privilegiado pelo meio científico convencional e altamente aplicado nas lavouras brasileiras.

Outro aspecto que poderia ser trabalhado conjuntamente à agroecologia são os novos mecanismos de trabalho, tendo em vista que não adianta modificarmos a exploração que é feita da natureza sem realizamos transformações em todo o conjunto que engloba a produção. Portanto, para compreender-se a questão educacional brasileira em sua relação com o desenvolvimento econômico, destaca-se a necessidade de uma melhor apreciação histórica do processo produtivo, a distribuição dos espaços geográficos, assim como os principais paradigmas que permeiam o debate sobre o crescimento no país e suas implicações para a formação da cultura brasileira em geral e da subjetividade juvenil em especial.

3. Emergência ecológica e globalização colonial

A maneira pela qual determinada sociedade organiza suas relações entre o trabalho humano e a natureza, ajuda a compreender algumas das relações que se estabelecem entre a educação oferecida aos jovens brasileiros e a crise ambiental que parece desenvolver-se aceleradamente. Diferentes abordagens acerca da questão ambiental oferecem diferentes soluções para os problemas destacados, portanto, destaca-se as perspectivas que procuram evidenciar as enormes contradições propiciadas pelo atual projeto econômico, que a cada dia se estende ainda mais sobre o globo, e que remonta uma história de exploração por um lado e resistência por outro.

Para pensar perspectivas alternativas ao modelo vigente de produção da vida material e intelectual, faz-se necessário defrontar suas noções e buscar, a partir do conhecimento histórico e analítico, entender suas premissas a fim de compreender o que caracteriza a concepção atual sobre o conhecimento, suas formas de produção e difusão na sociedade. Alguns paradigmas atuais, para conceber o mundo e conseqüentemente operar nele, estão intimamente relacionados a uma lógica de dominação que deposita um crédito elevado à técnica.

Neste sentido, a perspectiva ecológica, representante de uma visão complexificada do mundo pode favorecer o debate sobre o *desenvolvimento da consciência* e o *estímulo à diversidade*, procurando reflexões menos antropocêntricas e mais interessadas nas informações que o ambiente oferece. Esta abordagem sobre os fenômenos possibilita um novo olhar sobre a natureza e o planeta, apontando para as relações de reciprocidade, de troca entre espécies ou entre múltiplos nichos. Para melhor compreender-se o *lôcus* da ecologia nas temáticas relativas à formação e conseqüentemente ao conhecimento, é preciso conhecer a tendência sobre a faz oposição.

O sucesso da física galileana⁷, como afirmam criticamente Maria Eunice Quilici Gonzalez e Juliana Moroni, especialistas em Filosofia Ecológica na área informacional, desencadeia a hipótese segundo a qual o mundo é uma grande máquina, cujo mecanismo de funcionamento pode ser compreendido a partir da matemática. Deste modo, “a compreensão dessa linguagem dispensa a experiência subjetiva cotidiana que é, então, substituída pela capacidade abstrativa, própria da razão humana” (GONZALEZ e MORONI, 2011, p.25).

Neste sentido, o homem conseguiria desvendar os segredos da natureza, subjugando-a aos seus desejos e suas necessidades. Essa visão de mundo proporciona uma abordagem mais insensível no que diz respeito ao nosso possível lugar na experiência, subestimando a natureza, assim como as outras espécies, animais e biológicas.

Determinada percepção/ação sobre ao planeta, em que a capacidade abstrativa dos homens tem maior legitimidade no meio analítico foi, e ainda é, o plano de fundo para muitas medidas que ampliaram alguns dos problemas que enfrentamos hoje, como a extinção de diversas espécies animais, crises ambientais graves e mesmo crises da racionalidade⁸. Esta visão instrumental da natureza, quando associada a

7 Galileu Galilei (1564-1642) foi uma personalidade fundamental na revolução científica, com contribuições em diversas áreas, entre elas a física, matemática, astrologia e filosofia. Desenvolveu a teoria dos movimentos uniformes e do movimento em pêndulo, base para o pensamento mecanicista e precursor da mecânica newtoniana.

8 Tema de estudo de filósofos como Theodor Adorno e Max Horkheimer, grandes pensadores da Escola de Frankfurt, ou teóricos da complexidade como Edgar Morin e Christopher Wulf.

processos de colonização fortemente propagados no período Pós-Renascentista, cria um sistema de pensamento extremamente impositivo e imperialista.

Esta metodologia de análise se expande por todo o mundo como uma lógica aplicável a qualquer realidade, se propõe a “tirar os homens das trevas” como afirmariam os Iluministas do século XVIII e, acreditando-se infalível na produção de respostas e recursos, se instaura como sistema global. Segundo Vandana Shiva (2003), Ph.D. em Filosofia, ativista pelo meio ambiente e também fundadora da Navdanya (ONG que promove a biodiversidade de sementes, estímulo às plantações orgânicas e os direitos de agricultores) na Índia, esta perspectiva acaba reduzindo as alternativas para a solução de problemas, por afirmar seu raciocínio a partir da oposição de ideias, procurando se elevar como único raciocínio imbuído de verdade.

Em geral, os sistemas ocidentais de saber são considerados universais. No entanto, o sistema dominante é um sistema local, com sua base social em determinada cultura, classe e gênero. Não é universal em sentido epistemológico. É apenas a versão globalizada de uma tradição local extremamente provinciana. Nascidos de uma cultura dominadora e colonizadora, os sistemas modernos de saber são eles próprios, colonizadores. (SHIVA, 2003, p. 21).

Evidentemente há trabalhos interessados em condições de vida mais sustentáveis, que se baseiam em relações mais harmônicas entre a sociedade e a natureza, entretanto, quando observados do ponto de vista crítico, alguns fundamentos que regem a produção dos trabalhos de pesquisa atualmente apresentam traços, ainda muito fortes, do dualismo cartesiano⁹, expressado claramente em proposições contrastantes como: Natureza/Cultura ou Corpo/Mente, distanciando os sujeitos dos objetos e subestimando, portanto, as correlações intrínsecas entre estes.

Destaca-se como marco histórico e científico, para captar esta problemática o surgimento do conceito de Antropoceno, como apresentado. Este é um conceito que surge no final do século passado gera reflexão em diversas áreas do conhecimento, a

⁹ René Descartes (1596-1650) teve papel fundamental na revolução científica e é reconhecido, muitas vezes, como o “fundador da filosofia moderna”. Inaugurou o racionalismo da Idade Moderna, compreendendo o corpo humano como uma máquina que apresenta um dualismo psicofísico, ou seja, uma ideia segundo a qual o ser humano é um ser duplo, composto de substância pensante e uma substância extensa.

partir de sua relevância filosófica, como um elemento que assinala o momento de repensarmos a maneira como estabelecemos os sistemas produtivos e os possíveis impactos deste, tanto para o planeta de forma geral, como para os seres humanos especificamente.

Baseado nessa problemática, quando observada sobre o ponto de vista antropológico, o conceito de antropoceno expressa:

O momento em que o homem deixa de ser agente biológico para se tornar uma força geológica, capaz de alterar a paisagem do planeta e comprometer sua própria sobrevivência como espécie e a dos outros seres vivos. Ou dito de outro modo, o ponto de virada em que os humanos deixam de apenas temer a catástrofe para se tornar a catástrofe. (CASTRO e DANOWSKY, 2015, p.1).

Portanto, assinala esta passagem do *Homo sapiens*, esta espécie tão singular, que deixa de ser simplesmente um agente biológico para torna-se o principal responsável pelas mudanças geofísicas no planeta. A controvérsia sobre o momento em que esta nova era se inicia ainda é motivo de muita discussão, alguns pesquisadores argumentam que seu início estaria estabelecido com o desenvolvimento da Revolução Industrial e outros a partir da Segunda Guerra Mundial, ou a intitulada “Era nuclear”. Sua difusão nos beneficia na medida em que nos leva a rever nosso modo de observar e modificar o mundo circundante, não estabelecendo uma data específica para sua utilização, mas destacando a importância do termo no que tange à emergência ecológica.

Neste sentido, cabe indagar quais os impactos da entrada dos países de “terceiro mundo”, com suas populações massivas, neste processo em que as noções de desenvolvimento e progresso sempre atravessam o campo da produção, e consequentemente da exploração. A luta por igualdade, como argumenta Castro e Danowski (2015, p.3), não poderia depender simplesmente do modelo de crescimento econômico.

O paradigma do desenvolvimento baseado no Produto Interno Bruto (PIB), per capita, é utilizado por economistas no mundo todo como critério para analisar a qualidade de vida: saúde, educação e segurança. Entretanto, como argumenta Martha

Nussbaum (2015, p.15), filósofa estadunidense destacada entre os 100 intelectuais mais influentes do mundo pela *Revista Foreign Policy* em 2005, essa medida de desempenho não vem cumprindo sua proposta, e por mais que a renda média se eleve, em grande medida conserva-se a desigualdade.

Nenhuma sociedade escapa à questão ambiental, tendo em vista que somente o *trabalho* e a *natureza* criam valor no processo econômico. Nas últimas, décadas com a ampliação do fenômeno da globalização, cada vez mais os problemas, de um modo produtivo extremamente agressivo, tem se espalhado pelo mundo, criando uma potente força transformadora de paisagens e subjetividades.

Carlos Walter Porto-Gonçalves, que atualmente é Professor Titular da Universidade Federal Fluminense e Coordenador do Laboratório de Estudos de Movimentos Sociais e Territorialidades (LEMTO), com experiência na área de Geografia Social, atuando principalmente nos temas: Geografia dos Conflitos Sociais, Geografia e Movimentos Sociais, Justiça Territorial e Ecologia Política, ajuda a perceber este movimento. Em seu livro: *O desafio ambiental* (2004) destaca que a globalização começa a deixar de ser simplesmente um conceito científico e filosófico, para se transformar numa Imagem, que se torna cada vez mais poderosa. Imagem que adquire uma carga política importante, principalmente sobre o modo como é tematizado a maneira pela qual se desenvolve este fenômeno de maior integração entre territórios e culturas e como ele tem se constituído.

Não nos deve escapar que essa recusa da escala local e a idealização da escala global dizem muito sobre quem são os protagonistas que fazem essa valorização/desvalorização. Não são os camponeses, por exemplo, que desvalorizam a escala local, tampouco os indígenas, os afrodescendentes, ou os povos da África, da Oceania e da Ásia, muitos dos quais têm suas culturas construídas numa relação mais próxima com a natureza e com fortes singularidades locais. A sobrevalorização daqueles que se afirmam por meio dessa escala global: as grandes corporações *transnacionais*, as organizações multilaterais – o Banco *Mundial*, O Fundo Monetário *Internacional*, a Organização *Mundial* de Comércio, as organizações não-governamentais (e os sujeitos e grupos que os sustentam). Desnaturalizemos, pois, esses termos tão emblemáticos: *transnacionais* – *internacionais* – *mundial* – não governo (escala) nacional. Assim, globalização não é um terreno neutro. (PORTO-GONÇALVES, 2004, p.14/15).

Neste sentido, afirma-se que a questão ambiental e ecológica, integra diferentes dimensões, sejam elas: éticas, filosóficas ou políticas, que necessariamente implicam em algumas soluções práticas e técnicas para graves problemas, como a poluição, o desmatamento, erosão dos solos, e não menos importante o fenômeno da alienação, que será abordado no decorrer do texto. Somente tendo em vista este embasamento preliminar, compreende-se que o debate ambiental pode adquirir diferentes sentidos, tendo em vista que:

Nos últimos anos, caminhamos para a ideia de “desenvolvimento sustentável” e, na década de 1990, para a ISO 14000, “selo verde”, projetos de coleta seletiva de lixo ou de ecoturismo. Entretanto, esse é o projeto de globalização que vem sendo construído por cima, pelos de cima, para os “de cima”, para usarmos a topologia de que gostava Florestan Fernandes, mas há um projeto de globalização que vem aproximando sindicalistas, ecologistas, mulheres, indígenas, afrodescendentes, camponeses, *rappers*, sem-terra, sem-teto, *okupas*, palestinos, judeus, árabes, mapuches, quéchuas, aimarás, galegos, catalães, bascos, operários, moradores de periferia... desde Seattle, Gênova, Porto Alegre, Cancún, Índia, conforme veremos. Tudo indica que estamos imersos num momento de bifurcação histórica, como diria Ilya Prigogine, em que múltiplas possibilidades se apresentam. É notório que, seja qual for o projeto (ou projetos) que se afirme a partir do *mundo-que-ai-está*, terá que incorporar a dimensão ambiental, até pelos riscos que o capitalismo – sobretudo no período neoliberal dos últimos trinta anos – colocou para a humanidade e para o planeta. (PORTO-GONÇALVES, 2004, p.19).

No centro da problemática, sobre a noção de *globalização*, está o aspecto político, que se evidencia destacadamente nas relações que se estabelecem com os processos colonizadores. Qualquer horizonte de análise está permeado pela colonialidade, tanto no que tange ao saber quanto ao poder. Com eles o estilo de vida, ou melhor, as *culturas* do “velho mundo” são difundidas e penetram as diferentes regiões do planeta. Neste tocante, é importante destacar a questão do desenvolvimento, encontrado nos países de “primeiro mundo” e o conseqüente *subdesenvolvimento* dos países do hemisfério Sul. Este é um conceito evidentemente problemático, pois o prefixo *sub* já implica semanticamente uma inferioridade, ou seja, a perspectiva dos países periféricos seria a busca pelos padrões de vida dos países ricos.

O debate relativo ao desenvolvimento almejado toca em diferentes aspectos da crítica ecológico, perceptíveis em diferentes elementos do discurso econômico que é

hegemônico na história do capitalismo, e que permite integrar uma análise detida nos problemas sociais, que claramente permeiam a questão educacional. O “crescimento” está conectado a esta complexa relação que se estabelece entre desenvolvimento econômico e social, tendo em vista que: “O desafio ambiental está no centro das contradições do mundo moderno-colonial. Afinal, a ideia de progresso – e sua versão mais atual, desenvolvimento – é, rigorosamente, sinônimo de *dominação da natureza!*” (PORTO-GONÇALVES, 2004, p.24). Portanto, reitera-se que a superação da desigualdade implica em uma perspectiva para a igualdade, que é comumente pautada segundo o padrão cultural europeu norte-ocidental e norte-americano.

Deste modo, vale questionar sobre a formação que é estimulada hoje nas escolas brasileiras, e quais culturas seriam marginalizadas no processo, “afinal, se por cultura entendemos o conjunto de saberes e valores que empresta sentido às práticas sociais, a contracultura indica exatamente, a busca de outros sentidos para a vida” (PORTO-GONÇALVES, 2004, p.29). Assim, percebe-se que há um modelo de ação humana, amparado por uma racionalidade instrumental, forjado na Europa Ocidental, sobretudo a partir do século XVII e XVIII, que ao se expandir coloca em risco todo o planeta. Assim, o mundo todo submetido a uma mesma lógica, mercantil, implica em uma nova roupagem a essa colonialidade do poder, que ao “unificar” o planeta, pretende unificar um único estilo de vida.

A homogeneização é, desse modo, contrária à vida, tanto no sentido ecológico quanto cultural. O que a espécie humana – *homo sapiens sapiens* – fez ao longo de sua aventura no planeta foi construir diferentes sentidos culturais para suas práticas, a partir de diferentes vivências com diferentes ecossistemas e as várias trocas entre culturas que ao longo da história pôde experimentar. (PORTO-GONÇALVES, 2004, p.32).

Os limites deste “progresso” estão demarcados, neste caso, pelo enorme risco que se coloca para toda a humanidade. Alguns autores como Georgescu-Roegen, já apresentado, defendem que este limite é dado pelas leis da termodinâmica, que sinaliza que toda transformação da matéria necessariamente implica em produção de valores e resíduos e em uma dissipação de calor, ou seja, a capacidade produtiva não é ilimitada conforma se acreditou. Este ponto revela a fragilidade da capacidade regenerativa de um determinado sistema (sua resiliência), sobretudo quando

submetido à combustíveis fósseis, recurso energético relativamente novo e gerador de grande calor e poluição.

A política volta a ser essencial, neste tocante, por referir-se à capacidade de *definir limites*, que deverão ser construídos por meio do diálogo de saberes entre diferentes áreas do conhecimento científico, seja no interior de uma mesma cultura ou entre culturas diversas, mas que necessariamente implicarão em enunciações *interdisciplinares*, ou *transdisciplinares*, por se tratarem de abordagens mais amplas e que conseguem oferecer melhores apreciações qualitativas no que tange estes problemas que atingem tantos âmbitos distintos da vida em sociedade.

O desenvolvimento científico aplicado, ou a tecnosfera, representa um setor interessante a ser observado sobre esta problemática, pois se aplica a distintas áreas da governança, sendo expressas em tecnologias informacionais, em técnicas jurídicas ou técnicas pedagógicas. Para dominar a natureza, como mandam os fundamentos da sociedade moderna, também é preciso dominar os homens. Não é mais possível separar a ciência dos outros domínios da vida, a técnica torna os meios e os fins inseparáveis, deste modo “[...] *des-envolver* é tirar o envolvimento (a autonomia) que cada cultura e cada povo mantêm com seu espaço, com seu território; é subverter o modo como cada povo mantêm suas próprias relações de homens (e mulheres) entre si, individualizando-os” (PORTO-GONÇALVES, 2004, p.39).

Para a superação dos desafios ambientais contemporâneos a técnica terá papel decisivo, portanto é elementar pensar os sentidos da técnica e de que modo ela tem se relacionado com a sociedade, a educação e a cultura brasileira. Ou seja, é necessário considerar a dimensão política implicada na ciência e no ensino, sobretudo em tempos de investida privada sobre os bens públicos, implicando em muitos casos na diminuição dos investimentos públicos em pesquisa e grandes empresas assumindo o setor. A superação dos desafios ambientais implica em uma profunda democratização dos meios informacionais e formativos, evidenciando as deficiências de determinado conjunto de ideias sobre o mercado, e a “mão invisível” do mercado, que desconsidera o fato de que este desenvolvimento gera ao mesmo tempo uma riqueza impressionante para alguns e miséria e destruição para tantos outros.

Não nos surpreendemos, portanto, quando nos vemos diante do triste espetáculo de miséria e devastação, quando tentam nos impor uma lógica única da mercantilização generalizada. Tenta-se dessa forma suprimir as múltiplas visões construídas por diferentes povos, que nos oferecem um espetáculo de diversidade cultural proporcionado por uma espécie biológica – a espécie humana-, o que nos faz ver que junto com o aumento da poluição das águas e do ar e da devastação dos solos e das espécies temos a extinção de povos e culturas. (PORTO-GONÇALVES, 2004, p.59).

Estas considerações, que serviram como uma delimitação do caminho por onde a argumentação estará situada, têm importantes considerações históricas, territoriais e filosóficas (para não dizer antropológicas), pois a democracia coloca-se como um elemento vital para a temática ambiental e precisa ser resgatada. De uma educação qualitativamente superior podem surgir novos protagonistas amparados para refletir e problematizar a dimensão financeira, que está dominando os diferentes aspectos da construção subjetiva.

A questão ecológica, nos marcos das relações comerciais hoje, apresenta três recursos naturais estratégicos: a *energia*, em suas diferentes formas, a *diversidade biológica* e a *água* (PORTO-GONÇALVES, 2004, p.72), recursos que o Brasil detém em relativa abundância, mas que por este mesmo motivo implicam em projetos de longo prazo, que visualizam a importância tática destes recursos para um projeto de desenvolvimento melhor alinhado com a qualidade de vida dos brasileiros e um maior acesso a uma vida digna, tendo em vista que muitas pessoas ainda hoje não têm acesso a recursos básicos como água tratada, potável, saneamento básico, ou energia na forma de eletricidade ou gás de cozinha.

Estamos diante, pois, de conflitos entre temporalidades distintas. Como o tempo não é algo abstrato como o uso do relógio nos induz a crer, mas, ao contrário, se concretiza nos diversos tempos da matéria, é no espaço que esses conflitos de temporalidade se dão. Enfim, territorialidades em tensão. Na verdade, dizer que o tempo não é algo abstrato já significa um posicionamento diante das temporalidades em tensão no mundo contemporâneo, uma vez que o tempo do capital se quer um tempo do relógio e, assim, um tempo abstrato e indiferente à materialidade nas suas diferentes qualidades (espaço-temporais). (PORTO-GONÇALVES, 2004, p.74).

Os desafios ambientais no Brasil são gigantescos assim como as proporções territoriais do país. Este motivo levou Elimar P. do Nascimento e João Nildo Vianna a organizar o livro: *Dilemas e desafios do desenvolvimento sustentável no Brasil* (2009), que convida alguns ícones do estudo ambiental para o debate econômico em suas imbricações sociais. Entre eles destacam-se as contribuições de Ignacy Sachs, polonês naturalizado francês denominado como *ecossocioeconomista*, que a seu modo compõe uma abordagem em relação à temática dos desafios ambientais, apresentando uma análise que procura compreender a relação entre o desenvolvimento capitalista brasileiro, suas relações entre a economia local e global, e de que maneira estas se relacionam aos processos educativos.

Levanta alguns pontos essenciais para uma melhor compreensão das dificuldades e potencialidades brasileiras partindo de uma da questão do *desenvolvimento sustentável*, ponto sobre o qual ainda não existe um consenso, mas que tem como definição corrente, segundo Sachs:

[...] um trevo com as clássicas três folhas: eficiência econômica, conservação ambiental e equidade social. Outros autores acrescentam pétalas e mais pétalas: político-institucional, cultural, espacial, tecnológica etc. Na sua forma primeira, aparentemente simples, o desenho já remete a uma enorme e talvez indecifrável complexidade. (SACHS, 2009, p.8).

A complexidade deste tema está relacionada à problemática já mencionada, de que o crescimento econômico, em conformidade com o padrão atual de consumo no mundo desenvolvido, provoca destruição ambiental e gradativamente torna este mesmo desenvolvimento inviável, sobretudo na perspectiva de expansão desse estilo de vida. Ou seja, é impossível generalizar o estilo de vida norte-americano e europeu, criando um verdadeiro impasse civilizatório que implica em uma série de problemas no que diz respeito aos Direitos Humanos modernamente concebidos. Este modelo quando propagado adquire uma dupla expressão que representa uma vontade de progresso de um lado, mas ao mesmo tempo uma perda de direitos e uma barbarização da vida de outro.

Desta forma, falar em desenvolvimento implica em um profundo debate sobre o aprimoramento tecnológico, principal recurso para o “progresso” atualmente, que ao

mesmo tempo democratiza o acesso a bens de consumo, que facilita a vida social, mas também cria as condições de maiores desigualdades e novos mecanismos de dominação, portanto a importância de se pensar o sentido do desenvolvimento tecnológico e as políticas que o embasam, que estão intimamente relacionadas aos programas de Pós-graduação das Universidades Públicas, ao investimento em pesquisa, e a formação dos professores que atuam em diferentes áreas da difusão científico-tecnológica. “E nisto a biotecnologia e as pesquisas na área da saúde, tendem a criar condições de vida ainda mais diferenciadas entre as pessoas em um futuro próximo.” (SACHS, 2009, p.12). Alguns dos problemas ambientais presentes hoje, como o aumento do *efeito estufa* e o conseqüente aquecimento global, são uma ameaça para todas as pessoas, entretanto são as populações mais pobres que sofrem seus efeitos de maneira mais intensa.

Neste debate, Sachs coloca uma questão muito importante, ou seja: “conseguiremos mudar o modelo de desenvolvimento antes que as mudanças climáticas sejam irreversíveis e mortais? Antes que a separação dos humanos não mais comporte a ideia de igualdade?” (SACHS, 2009, p.14). É necessário avançar nesta discussão no campo nacional e internacional, em um debate que necessitará o envolvimento de cientistas sociais, educadores, entre outros pesquisadores para estabelecer os critérios com os quais se avalia o desenvolvimento incluyente, sustentável e sustentado.

[...] na sequência dos trabalhos do indiano Amartya Sen, Prêmio Nobel de economia, podemos dizer, por exemplo, entre as mil definições de desenvolvimento, que o desenvolvimento é a efetivação universal do conjunto dos direitos humanos, desde os direitos políticos e cívicos, passando pelos direitos econômicos, sociais e culturais, e terminando nos direitos ditos coletivos, entre os quais está, por exemplo, o direito a um meio ambiente saudável. (SACHS, 2009, p.22).

Para avaliar a “efetivação universal do conjunto dos direitos humanos”, em meio ao período do Antropoceno, demanda-se o estabelecimento de critérios ambientais que compreendam o atual consumo excessivo de energia fóssil, a produção massiva dos gases de efeito estufa, o paradigma do crescimento perverso, que se dá

pelo aprofundamento das desigualdades sociais¹⁰, e a modernização rápida que é baseada, sobretudo, na difusão da tecnologia e sua dependência, gerando problemas sociais cada vez mais graves, e desigualdades sociais e regionais cada vez mais profundas.

O conceito de desenvolvimento, que será melhor tematizado no subcapítulo sobre a mudança do eixo econômico brasileiro, representa uma dupla acepção, pois de um lado implica na homogeneização de um modo produtivo específico, mas também pode representar um instrumento para avaliar o passado, ou seja, “para poder dizer que estivemos numa rota de mau desenvolvimento precisamos de um conceito normativo de desenvolvimento para comparar” (SACHS, 2009, p.28).

Para construir novos paradigmas, é necessário um marco conceitual para a construção destes paradigmas, ou seja, desenvolver um projeto nacional baseado em uma estratégia diferenciada de desenvolvimento, tornando essa discussão, mais do que nunca, necessária. Se estamos no começo de uma nova era em que o petróleo e outras fontes energéticas ganham preponderância no mundo econômico, se faz necessário o amadurecimento das instituições, e entre elas a Universidade ganha destaque, pois quanto mais cedo sairmos dessa geopolítica do petróleo, tanto melhor.

O Brasil está em uma posição interessante nesta geopolítica do petróleo, para compreendermos o que destaca o país neste cenário, e de que maneira o desenvolvimento econômico afetou o sentido atribuído à educação, sua característica de distinção de classe, extremamente vinculada à permanência da exploração dos recursos naturais e da exploração dos trabalhadores. Para um melhor discernimento sobre o tema, é indispensável considerar algumas questões importantes como a questão territorial no país, a mudança do eixo econômico do modelo agrário para o urbano-industrial e a conseqüente formação do sujeito periférico e suas relações com as transformações culturais no território, que estão conectadas à formação da subjetividade, e por isso estes elementos serão debatidos no próximo capítulo.

Esta aproximação inicial situa as principais concepções adotadas na análise, envolvendo a problemática da racionalidade, trabalho e educação. Estes diferentes elementos favorecem a compreensão da problemática acerca do surgimento do

10 Que tem como exemplo o “milagre brasileiro” da década de 1970.

conceito de Antropoceno, qual seu impacto para o pensamento filosófico atual e de que maneira pode contribuir para uma nova perspectiva educacional. Compreendido como um significativo avanço do ponto de vista científico e social, o conceito de Antropoceno consegue englobar diferentes tipos de análise. Representa um verdadeiro impacto para a comunidade acadêmica e pode repercutir de forma muito positiva socialmente.

É um conceito que adverte sobre a necessidade de uma melhor percepção ética sobre os futuros possíveis para a raça humana. Ressalta os impactos criados por determinado modo de produção, que envolvem tanto a dimensão física e química do planeta, quanto o estudo cultural. As mudanças climáticas e a perda da biodiversidade representam uma mudança substancial na Terra, portanto a necessidade de buscarmos novos paradigmas na atuação docente e na compreensão do conhecimento.

Reconhecer a importância do conceito de Antropoceno como uma mudança de paradigma e o reconhecimento da necessidade de ruptura também significa o comprometimento com a criação de cursos alternativos para o desenvolvimento. Assim, uma sociedade ambientalmente responsável só pode emergir a partir de uma educação preocupada com as interconexões entre as diferentes áreas do conhecimento, tendo em vista que em seus processos educativos a população existe em contextos de espaços geográficos, sistemas econômicos e tecnológicos, instituições e culturas específicas.

A *Era fossilista* revela a subjugação dos sistemas financeiros à lógica do mercado petrolífero, evidenciando que existem culpados para boa parte dos problemas sociais e ambientais decorrentes do Antropoceno, ou seja, é necessário desmistificar o próprio processo produtivo. Uma etapa em que o aquecimento global e o desmatamento atingem os sistemas biológicos de forma tão impactante, se faz necessário um debate consciente sobre o futuro convidando todos os intelectuais a refletir, em seus diferentes âmbitos, sobre uma ruptura profunda com o atual modo de produção e exploração da natureza, “renegociando” assim, nossas posições éticas fundamentais.

CAPÍTULO III– Configuração Brasileira: aspectos históricos e econômicos

1. Questão territorial e emprego

A questão territorial em países da América Latina, assim como no Brasil, remonta uma história de violência e resistência, tendo como aspecto unificador nestes diferentes países a expansão colonial europeia, em que a iniciativa mercantil associada a uma lógica dominadora exportou boa parte dos ideais gananciosos e egoístas para o mundo. Poder-se-ia dedicar centenas de páginas a este levantamento histórico e à descrição de alguns dos acontecimentos mais marcantes envolvendo a violência sofrida pelos nativos, ou o uso pernicioso da terra que se fez nos anos seguintes a República, com o uso intensivo de mão de obra escrava e a formação de uma sociedade extremamente desigual fortemente marcada pelo acúmulo do poder e a conservação do *status quo* capitalista, amplamente amparado pelo Estado, contudo, considerando-se os objetivos desta dissertação, é importante fixar-se em aspectos mais recentes da nossa história, sempre tendo em vista este passado ainda latente.

O debate acerca da utilização e ocupação da terra toma diferentes expressões de acordo com as propostas e os interesses defendidos, por isso a importância e a emergência de se pensar os discursos sobre a “funcionalidade” da terra, tanto em seu sentido econômico quanto político. Paul Singer (1980, p.9), economista que dedicou boa parte de seu trabalho ao estudo do trabalho associado e às cooperativas

trabalhadoras, destaca que para uma análise séria da ruralidade é necessário um sólido referencial empírico, assim como um entendimento claro dos conceitos envolvidos, de modo a interpretar o que os fatos realmente querem dizer, sobre um posicionamento geral em face à conjuntura da sociedade brasileira.

No Brasil, remonta-se à história da concentração de terras desde o período das Capitâneas Hereditárias e a Lei de Terras de 1850. Pode-se destacar ainda a importância das guerras de Canudos e Contestado, que já apresentavam como ditame a questão fundiária no país. A mecanização do trabalho representa o reflexo mais recente deste mesmo processo de dominação de territórios por iniciativa privada, e é fortemente estimulada pela implantação das *monoculturas* vendidas em formas de *commodities*. Produz-se, neste movimento, um grande êxodo rural, que contribui para a expropriação do agricultor de seu meio de sobrevivência, o que não implica simplesmente na perda de suas áreas cultiváveis, mas de toda a sua estrutura cultural, e os referenciais simbólicos sobre os quais operavam estes homens e mulheres.

O crescimento do Capital investido na agricultura encontra na Ditadura Militar¹¹ brasileira abertura para intensificar o processo de concentração da renda a partir da instauração da Política de Desenvolvimento Agropecuário. Neste contexto surgem novos movimentos sociais e novas formas de luta entre os movimentos que já existiam no campo, numa sociedade marcada por uma inacreditável desigualdade social em que “suas enormes disparidades em termos de distribuição de riqueza tem profundas raízes históricas” (CARTER, 2010, p.27).

O Brasil é o quinto maior país do mundo, tanto em território quanto em população, representa a nona maior economia e sem dúvidas “é uma das nações com a maior concentração de renda do mundo” (CARTER, 2010, p.36). Essas características denotam a perfeita simbiose entre modernização, técnica e latifúndio. A estrutura fundiária do país é basicamente circunscrita pelo:

[...] predomínio de grandes empresas agrícolas, que organizam sua atividade produtiva tendo como base o controle de vastas extensões de terra e a mobilização de grandes contingentes de mão de obra barata para

11 Um dos maiores períodos ditatoriais vividos na América Latina. Perdurou de 1964 até 1985 e como consequência houve diversas perdas sociais sob um discurso de progresso econômico.

produzir mercadorias em grande escala no regime de monocultura, cristaliza o latifúndio e a superexploração do trabalho como pilares fundamentais da vida econômica e social no campo. (SAMPAIO, 2012, p.1).

Este processo de capitalização agrícola necessariamente leva a um agravamento da crise social no campo, que recoloca a questão agrária no debate nacional como um tema de primeira ordem. “O surgimento de uma diversidade de movimentos de trabalhadores rurais pobres e a criação do Ministério do Desenvolvimento Agrário foram produtos históricos dessas contradições - representam respostas opostas para as tensões e conflitos no campo” (SAMPAIO, 2012, p.3).

Portanto, destaca-se a importância da questão agrária como nó programático do processo histórico de formação do Brasil contemporâneo, “ressaltando a importância estratégica do latifúndio como uma das bases fundamentais do padrão de acumulação e dominação do capitalismo dependente” (SAMPAIO, 2012, p.3). Padrão que respalda uma relação intrínseca entre capitalismo dependente, latifúndio, trabalho estranhado, miséria e barbárie, assentando o papel determinante do latifúndio na reprodução das estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais, estabelecendo:

[...] a concentração da propriedade fundiária e a presença de um gigantesco exército industrial de reserva permanentemente marginalizado do mercado de trabalho. O bloqueio do acesso do homem pobre à propriedade da terra impossibilita a organização de um mercado de trabalho baseado numa correlação de forças relativamente equilibrada entre o capital e o trabalho – a pré-condição fundamental para o funcionamento da economia capitalista em bases minimamente equilibradas. (SAMPAIO, 2012, p.4).

Este sistema aprofunda a desigualdade representada pela inabalável rigidez do índice de Gini¹², e que levam a abusos da superexploração do trabalho colocando a

12 O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. Na prática, o Índice de Gini costuma comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos. No Relatório de Desenvolvimento Humano 2004, elaborado pelo Pnud, o Brasil aparece com Índice de 0,591, quase no final da lista de

Reforma Agrária como tarefa primordial, que consistiria em criar condições objetivas e subjetivas para que todos os brasileiros que vivem no campo possam participar em condições de relativa igualdade dos frutos do “progresso”, resultante do desenvolvimento das forças produtivas.

O extraordinário desequilíbrio na relação entre *capital e trabalho* é uma premissa para a exploração, que está intimamente relacionada à posição subalterna do país na divisão internacional do trabalho, pois “o problema está relacionado com a necessidade do capitalismo dependente de reproduzir permanentemente *formas bárbaras* de expropriação do trabalhador e de depredação do meio ambiente” (SAMPAIO, 2012, p.11). Estas formas bárbaras de expropriação têm avançado no final do século XX e início do século XXI, e como aponta Henrique T. Novaes, professor da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e estudioso da questão agrária e dos projetos de trabalho associado no campo:

O capitalismo sob hegemonia financeira, a turbo-mercantilização e o retorno da acumulação “primitiva” levou Otávio Ianni a dizer que estamos vivendo uma *contrarrevolução* mundial. Esta ofensiva do capital só pode sobreviver através do aumento da repressão, de guerras “preventivas”, da criminalização dos movimentos sociais, dos assassinatos de lideranças, tal como os que ocorreram recentemente na Amazônia (NOVAES, 2013, p.71).

Portanto, compreendendo a luta pela terra com um problema de classe, a vitória da Reforma Agrária depende de mudanças de grande envergadura, sobretudo tendo em vista as investidas atuais do agronegócio que procuram revitalizar-se como força motriz do padrão de acumulação, introduzindo muitas das práticas fabris na lavoura. Estes estímulos ao *agrobusiness* ou à “modernização do campo” ganham muitos investimentos com a ampliação do projeto da Revolução-Verde.

Posteriormente à década de 1970 este projeto avança como pauta principal para implantação do neoliberalismo, que também tenta deslocar as lutas pela terra do âmbito social para o âmbito individual, implicando em uma tentativa de realizar a Reforma Agrária de cima para baixo. Este projeto implica em políticas de ajustes

127 países. Apenas sete nações apresentam maior concentração de renda. (Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28&Itemid=23).

estruturais na América Latina que resultam no aumento do desemprego, subemprego, indigência social e dependência tecnológica (NOVAES, 2013, p.72).

Por fim, a modernização indiscriminada, sob os auspícios das grandes multinacionais que controlam os pacotes tecnológicos e biotecnológicos da exploração do campo pelo capital, implica na eliminação de grandes quantidades de emprego no campo. (SAMPAIO, 2012, p.21).

A Revolução-Verde, como foi intitulada por seus financiadores, pretende modificar toda a concepção de Campo que se desenvolveu para o país até então, e por isso consideramos especial mencioná-la, por representar um conjunto de ideias/ações que aplicadas há algumas décadas já demonstra seu impacto. Caracteriza-se como a “solução” para os problemas agrícolas, investindo seus esforços técnicos e científicos na produção de sementes modificadas em laboratório e insumos químicos compatíveis a estas.

Este processo de “modernização” no campo, como argumenta Francisco (2016), foi financiado pelo grupo Rockefeller, utilizando o discurso ideológico de aumentar a produção de alimentos para acabar com a fome do mundo, expandindo assim seu mercado com vendas de pacotes agrícolas milionários, principalmente para países em desenvolvimento como a Índia, Brasil e México.

Esta premissa confere alta lucratividade para empresas multinacionais, que de modo impositivo implantam este modelo sobre as outras formas de produção alimentícia e de manuseio com a natureza regional e local. A introdução destas medidas acontece, sobretudo pelo arrendamento de terras, facilitada pelo estímulo midiático às “maravilhas” da cidade e à dificuldade para conseguir alguns recursos básicos, decorrência do próprio processo de exploração, entre outros fatores, como aponta Novaes (2016):

Para que a “modernização” do campo se consolidasse foi preciso uma pesada mão do Estado para criar as condições gerais de expansão do campo: crédito baratíssimo para a compra de máquinas e equipamentos, assistência técnica para a implementação da “revolução verde”, financiamento de exportações, repressão aos sindicatos do campo, extermínio das guerrilhas, reforma ou criação de universidades estatais tendo em vista a adequação do currículo aos ditames da “revolução verde” etc. (NOVAES, 2016, p.103).

Segundo Shiva (2003, p.56), os paradigmas defendidos por este projeto são reducionistas, tendo em vista que não existe uma medida neutra ou objetiva de “produtividade”, todos os termos são estabelecidos pela teoria e esta é produzida dentro de determinada lógica. Os custos e os impactos de determinada medida são descontextualizados em suas prioridades, e geralmente não apresentam uma visão sistêmica, que se preocupe com o conjunto que compreende as relações entre solo, água e recursos genéticos oferecidos pelas plantas.

No pacote da Revolução Verde, as safras estão intimamente ligadas à compra de insumos sob a forma de sementes, fertilizantes químicos, pesticidas, petróleo e irrigação intensiva e acurada. Uma produtividade elevada não é intrínseca às sementes: é uma função da disponibilidade dos insumos necessários que, por sua vez, tem impactos ecologicamente destrutivos. (SHIVA, 2003, p.58).

E nesta logicidade em que “a produção apela ao consumo, que, por sua vez, exige ainda mais da produção” (LÉVI-STRAUSS, 2011, p.11) grande parte dos recursos naturais que determinadas regiões podem produzir de forma “espontânea” são desqualificados e postos em condição de inferioridade por esta normatividade, que atinge hoje, áreas que até alguns anos eram consideradas remotas e inviáveis ao capital. Ao substituir, não só as variedades de sementes, mas safras inteiras do “terceiro mundo” inferiorizam e tratam como “de má qualidade” alimentações complexas e nutritivas, optando por monoculturas que têm como grande finalidade a alimentação do gado para exportação.

Os estímulos a este projeto são perceptíveis em diferentes âmbitos, no midiático pode-se destacar a campanha: “Agro é Tech, Agro é Pop, Agro é Tudo”, desenvolvida pela Rede Globo de Televisão visando valorizar o agronegócio brasileiro. Esta campanha foi homenageada pela Sociedade Nacional da Agricultura (SNA) com o Prêmio Destaque¹³. Este modelo agrícola força um grande contingente populacional a deixar as regiões rurais, sobretudo pela falta de emprego e a dificuldade de subsistência, o que leva também ao agravamento das crises urbanas:

13 <http://sna.agr.br/sna-homenageia-globo-por-campanha-agro-e-tech-agro-e-pop-agro-e-tudo/>

Com a globalização, o território brasileiro passa por notável transformação. Mudam as dinâmicas demográfica, urbana e ambiental, além das social e econômica. A exportação de commodities – grãos, carnes, celulose, etanol, minérios – ganha o centro da política econômica e sua produção reorienta os processos demográficos. A urbanização se interioriza. (MARICATO, 2013, p.3-4).

As cidades passam a ser o principal local onde se dá a reprodução da força de trabalho e constitui um grande patrimônio construído histórica e socialmente, “mas sua apropriação é desigual e o nome do negócio é renda imobiliária ou localização, pois ela tem um preço devido a seus atributos” (MARICATO, 2013, p.2), e os projetos de crescimento destes centros populacionais, em geral, tendem a estimular a lógica individualizadora expressa, sobretudo, nos meios de transporte, em que se valoriza a construção de toda uma estrutura logística para a locomoção de automóveis e que desconsidera o transporte público de qualidade, que seria utilizado pela maior parte da população. “As necessidades históricas impõem uma completa mudança no padrão de desenvolvimento da agricultura que têm na socialização das terras e dos meios de produção o seu ponto nevrálgico” (SAMPAIO, 2012, p.40).

Esta ampliação da população urbana, fruto do conflito agrário brasileiro, resulta em um dos grandes problemas enfrentados atualmente, que emergem como estruturas inultrapassáveis para o capital, ou seja, a questão da precarização e do desemprego, que estimula o *trabalho abstrato* como forma predominante de ofício, constitui elemento central para uma análise séria da questão ambiental contemporânea.

Desse modo, alcançamos um ponto no desenvolvimento histórico em que o desemprego se coloca como um traço dominante do sistema capitalista como um todo. Em sua nova modalidade, constitui uma malha de interrelações e interdeterminações pelas quais hoje se torna impossível encontrar remédios e soluções parciais para o problema do desemprego em áreas restritas, em agudo contraste com as décadas do pós-guerra de desenvolvimento em alguns poucos países privilegiados, nos quais os políticos liberais podiam falar sobre pleno emprego numa sociedade livre (Full Employment in a Free Society). (MÉSZÁROS, 2007, p.145).

O modelo de crescimento descrito permite interpretar os principais mecanismos de acumulação capitalista no Brasil, que operam sobre uma economia dependente no sistema econômico mundial e profundamente dependente das estruturas fundiárias para a reprodução do poder. A maneira específica do desenvolvimento das forças produtivas nacionais respalda o surgimento de diferentes tipos de movimentos sociais, que se fundam, em geral, em comunidades que vivem à margem das benéficas da acumulação capitalista e por isso mesmo estabelecem diferentes modos de vida, que exigem outras relações de solidariedade e de auto-organização.

Desta forma, a urbanização e a industrialização, processos que se desenvolvem conjuntamente, estabelecem um novo tipo de relação com a produção agrícola e conseqüentemente um novo modo de desenvolvimento da autonomia, e da compreensão da cultura local. Agrava-se, deste modo, a ampliação do trabalho como mercadoria e a alienação decorrente deste fenômeno, que está extremamente vinculado ao desenvolvimento econômico brasileiro.

2. Urbanização e Industrialização

Para melhor compreendermos este desenvolvimento histórico-social do Brasil e avançar na leitura do espaço escolar nele produzido, é importante observar as implicações do avanço do modelo urbano-industrial no início do século passado e com ele a subsequente modificação nas manifestações do *trabalho* na sociedade brasileira. O trabalho será tematizado como uma categoria indispensável, tendo em vista que esta forma de atuação sobre a natureza, quando observada do ponto de vista ontológico, oferece uma ampla perspectiva de análise.

Após este rápido levantamento sobre a questão fundiária no país, explicitando que a questão agrária representa um dos problemas centrais na política brasileira por estar intimamente relacionado à nossa estrutura colonial e à preservação de uma elite extremamente poderosa, pode-se afirmar que no âmbito produtivo, a industrialização passa a ser, a partir da primeira metade do século passado, o setor chave no processo de expansão do sistema capitalista enquanto modo de produção. Este fenômeno gera

mudanças profundas em vários setores da sociedade, sobretudo com o enorme contingente de pessoas que migram para as cidades e precisam se integrar a este espaço.

Francisco Oliveira (2003), doutor por notório saber pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (1992), e professor aposentado pela mesma Universidade, contribui para uma revisão do modo de se pensar a economia brasileira neste processo, para ele, “O ‘economicismo’ das análises que isolam as condições econômicas das políticas é um vício metodológico que anda de par com a recusa em reconhecer-se como ideologia” (OLIVEIRA, 2003, p.30).

Afirma ainda que esta *tendência dualista* divide as categorias centrais de interpretação em, por exemplo, “sociedade moderna” e “sociedade tradicional”, como se fossem um binômio indissociável, e por isso cairia no risco de se ver em um “beco sem saída” em que o caminho para qualquer sociedade seria se desenvolver em etapas. Esta problemática remete novamente à discussão acerca do subdesenvolvimento, que favorece esta dualidade, constituída polarmente a partir desta oposição entre um setor “atrasado” e um setor “moderno” e “desenvolvido”.

As raízes históricas e econômicas do “progresso” nos países ricos compreendem a simbiose e organicidade, uma unidade de contrários, em que o chamado “moderno” se alimenta da existência destes povos “tradicionais” e “atrasados”. Logo, pode-se afirmar que o “subdesenvolvimento” é precisamente uma produção da expansão do capitalismo (OLIVEIRA, 2003, p.33). Em resumo, o “subdesenvolvimento” é uma formação capitalista e não simplesmente histórica, é a teoria que sentou as bases para o “desenvolvimento” representando a ideologia própria do chamado populismo.

A atenção teórica focada na perspectiva europeia, que marginaliza a questão da *luta de classes* que envolve a ação política de movimentos sociais e o agravamento das questões trabalhistas, ajudou a consolidar a *hegemonia* de classes do período descrito e estabelecer o desenvolvimento capitalista em expansão após a década de 1930. Desta forma, a ruptura com este tipo de teoria também deveria ser radical, implicando em perguntas como: a quem serve o desenvolvimento?

Para o sociólogo, a Revolução de 1930¹⁴, marca o fim de um ciclo e o início de outro na economia brasileira, ou seja:

[...] o fim da hegemonia agrário-exportadora e o início da predominância da estrutura produtiva de base urbano-industrial. Ainda que essa predominância não se concretize em termos da participação da indústria na renda interna senão em 1956, quando pela primeira vez a renda do setor industrial superará a da agricultura, o processo mediante o qual a posição hegemônica se concretizará é crucial: a nova correlação de forças sociais, a reformulação do aparelho e da ação estatal, a regulamentação dos fatores, entre os quais o trabalho ou o preço do trabalho, tem significado, de um lado, de *destruição* das regras do jogo segundo as quais a economia se inclinava para as atividades agrário-exportadoras e, de outro, de criação das condições institucionais para a expansão das atividades ligadas ao mercado interno. Trata-se, em suma, de introduzir um novo modo de acumulação, qualitativamente e quantitativamente distinto, que dependerá substantivamente de uma realização parcial interna crescente. (OLIVEIRA, 2003, p.35).

Para introduzir esta nova roupagem no modelo de acumulação o Estado representou um papel fundamental, sendo responsável pela regulamentação das leis nas relações contraditórias entre trabalho e capital, ou seja, é nele que se institucionalizam as regras do jogo. Foi preciso um grande conjunto de medidas destinadas a instaurar este modelo na esfera econômica, operando na fixação de preços, na distribuição de ganhos e perdas, na *criação de escolas* para a reprodução da força de trabalho e na interpretação do salário mínimo como “salário de subsistência”, meramente de reprodução do sujeito, que igualando pela base os trabalhadores de forma alguma prejudicou a acumulação, pelo contrário, beneficiou-a.

Esta ampliação das funções do Estado perdurou por muitos anos, até Juscelino Kubitschek, sempre operando no sentido de criar as bases para que a acumulação capitalista industrial, no nível das empresas privadas, pudesse se reproduzir. Consolidar o “novo mercado” implicou em uma ampla agenda que envolveu diferentes aspectos, desde regulamentar o preço do trabalho, investir em infraestrutura impondo o confisco cambial ao café, por exemplo, até a redistribuição de ganhos entre os grupos capitalistas, transferindo recursos e ganhos para a empresa

14 BUENO, Newton Paulo. *A revolução de 1930: uma sugestão de interpretação baseada na Nova Economia Institucional*. Estudos Econômicos v.37 n.2. São Paulo abr./jun. 2007.

industrial, fazendo dela o centro do sistema. A população, com poucas opções, se transforma em um verdadeiro “exército de reserva”, favorecendo os ganhos de produtividade das atividades urbanas, que forçavam também o avanço das fronteiras agrícolas com a expansão das rodovias, enquanto:

[...] a agricultura deve suprir as necessidades das massas urbanas, para não elevar o custo da alimentação, principalmente e secundariamente o custo das matérias-primas, e não obstacularizar, portanto, o processo de acumulação urbano industrial. Em torno desse ponto girará a estabilidade social do sistema e de sua realização dependerá a visibilidade do processo de acumulação pela empresa capitalista industrial, fundada numa ampla expansão do “exército industrial de reserva”. (OLIVEIRA, 2003, p.42).

Este elemento demonstra como os dois fenômenos são fundamentalmente uma unidade, e mesmo que em termos de produtividade os dois setores – agricultura e indústria – se distinguiam substancialmente, aspecto que baseia o modelo dual, a relação entre estas duas esferas implicam em uma *integração dialética*. A primeira oferece material para a segunda, seja fornecendo os contingentes de força de trabalho, seja o alimento. A cidade passa a reproduzir um tipo de desenvolvimento horizontal, enquanto a função de produção se sustenta basicamente na abundância de mão-de-obra, evidenciando ainda mais o fenômeno da concentração da renda, da propriedade e conseqüentemente do poder.

Estes rudimentos históricos abordados apontam que o mesmo processo de expansão do capitalismo pode assumir diferentes manifestações, e não reproduz literalmente o modelo clássico do desenvolvimento em outros países, nem em sua estrutura e muito menos no resultado. Portanto, tomar uma “regra geral” para o entendimento do processo econômico levaria a equívocos, lembrando também que estes mesmos países dominantes promovem um programa nos anos Pós-Guerra, que implicava em evitar o socialismo nos países já desenvolvidos e estabelecer o comércio de manufaturas entre nações industriais do sistema, que será condição de viabilidade desta estratégia (OLIVEIRA, 2003, p.62).

A Revolução Burguesa¹⁵ brasileira, diferentemente de sua forma “clássica”, encontra sua fisionomia particular no populismo, visto que não há uma ruptura total na mudança do eixo das classes proprietárias rurais pelas novas classes burguesas empresário-industriais, mas inaugurando um período de convivência entre políticas aparentemente contraditórias, que de um lado penalizam produção para exportação, mas por outro procuram manter a capacidade de importação do sistema. Ou seja, sua progressão não empreende o aniquilamento do antigo modelo de acumulação. Este elemento também ajudou a manutenção de certos padrões escravocratas de relações de produção, criando uma larga periferia “onde predominam padrões não-capitalísticos de relações de produção, como forma e meio de sustentação e alimentação do crescimento dos setores estratégicos nitidamente capitalistas, que são em longo prazo a garantia das estruturas de dominação e reprodução do sistema” (OLIVEIRA, 2003, p.69).

A aceleração do Plano de Metas¹⁶, ou os “cinquenta anos em cinco”, como diria Kubitschek, forçou ainda mais a aceleração da acumulação capitalística. Seus ramos-chave eram: o setor automobilístico, a construção naval, mecânica pesada, papel e celulose, assim como a triplicação da capacidade siderúrgica, tudo isso, operacionalizado “através de uma estrutura fiscal primitiva e extremamente regressiva, com o que fatalmente incorrerá em déficits crescentes, numa curiosa forma de aumentar até o limite sua dívida interna sem mutuários credores” (OLIVEIRA, 2003, p.72). O papel dos financiamentos estrangeiros e a expansão do capitalismo em escala internacional evidenciam que o crescimento da economia no Brasil também é reflexo deste movimento, resultado concreto do tipo de estilo de luta de classes interna, que envolvem condições estruturais e intrínsecas.

A formação escolar, assim como o desenvolvimento científico, pode ser debatida neste contexto como um dos dispositivos que atuou deliberadamente em

15 FERREIRA, Emmanoel et al. *A revolução burguesa no Brasil: esboço de uma crítica*. Revista LABOR nº15, v.1, 2016.

16 “Este plano foi o programa de desenvolvimento econômico do governo, baseando-se em diagnósticos do Grupo CEPAL-BNDE sobre a demanda futura da economia brasileira e, ainda, em estudos e projetos da CMBEU. O Plano tinha como objetivo maior elevar o padrão de vida dos brasileiros, constituindo-se de projetos de desenvolvimento que se distribuíam em cinco grandes setores: energia, transportes, indústria de base, alimentação e educação. Cada um dos setores estava dividido em metas, que totalizavam 30. Era ainda parte do Plano a construção de Brasília, cujos projetos de transporte estavam especialmente articulados” (CAPUTO e MELO, 2009).

busca da ampliação e consolidação de estruturas de dominação capazes de propiciar crescimento, tendo em vista que o Estado parece ter atuado ostensivamente no sentido de privilegiar o capital internacional, ao invés de transferir tecnologia para empresas nacionais, por exemplo, e “inclusive as políticas científicas e tecnológicas de instituições como as universidades eram completamente desligadas da problemática mais imediata da acumulação do capital.” (OLIVEIRA, 2003, p.77).

Outra vertente pela qual seguirá o esforço de acumulação é a do *aumento da taxa de exploração da força de trabalho*, a ser tratada posteriormente, que ganha maior destaque em nossa análise por expressar a degradação nas condições de trabalho, agravando o problema do *estranhamento* em relação ao trabalho e conseqüentemente à natureza. A questão do valor dos salários mínimos começa a desequilibrar-se no momento em que o salário real não era capaz de cobrir o custo de reprodução desta mesma força de trabalho, e assim:

[...] simplesmente pelo fato de que, não somente à medida que o tempo passa, mas à medida que a urbanização avança, à medida que as novas leis de mercado se impõem, o custo de reprodução da força de trabalho urbana passa a ter componentes cada vez mais urbanos: isto é, o custo de reprodução da força de trabalho também se mercantiliza e industrializa. (OLIVEIRA, 2003, p.85).

A ampliação das necessidades, associada à dilatação de seus custos, com a maior utilização dos transportes, da energia elétrica, a educação, a saúde, enfim, faz com que diferentes componentes do custo de reprodução também se institucionalizem e se transformem em mercadoria, piorando ainda mais o problema da inflação e agravando a assimetria entre a distribuição dos ganhos da produtividade.

Após os anos 1964, como reflexo da forte recessão e com a implantação do Governo Militar (1964-1985), implica-se a contenção dos meios de pagamento com corte de gastos governamentais e uma política de combate à inflação que procura transferir às classes de rendas baixas o ônus desse combate. Privilegiando, assim, as necessidades da produção e gerando um aumento das contradições que se estabelecem a partir da distribuição extremamente desigual da renda, que estava longe de significar empecilhos ao crescimento. “Os dados provam, abundantemente, que não houve

nenhuma redistribuição para baixo, nem em termos de beneficiamento dos estratos médios, nem muito menos, como é obvio, dos estratos baixos” (OLIVEIRA, 2003, p.98).

Somente as classes médias e ricas, brancos em sua maioria, podiam consumir. Não havendo redistribuição intermediária, o superexcedente criado, como resultado da elevação do nível da mais-valia absoluta e relativa, desempenhou a função de sustentar uma superacumulação como exigências de aceleração, e deste modo:

[...] o sistema caminhou para um conflito entre relações de produção e forças produtivas, cujo desenlace conhecido foi aprofundar, como *condição política* de sua sobrevivência, aquela exploração; assim, em primeiro lugar, o superexcedente tem uma *função política de contenção*, para o que, necessariamente, reveste-se de características repressivas. Isto é, torna-se indissociável a política da economia, porque a contenção da classe trabalhadora se faz, principalmente, pela contenção dos salários. (OLIVEIRA, 2003, p.100).

Essa necessidade de homogeneização monopolística foi determinante para os esforços em manter elevada, quando possível, a taxa de lucro mais capitalista da economia, ou seja, a indústria. Isto afeta todas as variáveis da reprodução do capital, representando uma necessidade de produção de mercados e principalmente a necessidade da expansão das empresas monopolísticas em áreas até então não sujeitas a este domínio, tendo o *conglomerado*, como unidade típica dessa estruturação.

Resumindo, “a resolução das contradições entre relações de produção e nível de desenvolvimento das forças produtivas é “resolvida” pelo aprofundamento da exploração do trabalho” (OLIVEIRA, 2003, p.105), sendo o crescente distanciamento entre a órbita financeira e a órbita da produção o preço a ser pago por essa precoce hegemonia do capital financeiro. Neste sentido, pode-se dizer que o pós-1964 não se compatibiliza com a imagem de uma Revolução Burguesa, mas é a expressão de seu oposto, a de uma *contra-revolução*, que tem sua semelhança mais pronunciada com o *fascismo*, “que no fundo é uma combinação de expansão econômica e repressão” (OLIVEIRA, 2003, p.106).

Estes fatores econômicos, que proporcionam diretamente os problemas sociais no Brasil levam a entender a importância da concentração da renda para a realização da acumulação no país. A influência da escola econômica neoclássica em não

reconhecer a *distribuição* como um tema da economia vingou durante muito tempo, o que prejudicou intensamente o debate do assunto enquanto esforço teórico. A sutil reversão ao incremento da desigualdade operou-se principalmente pela *organização dos trabalhadores* e a legislação social de coibição dos excessos de exploração.

A situação desigual no campo, somada à distribuição desigual na cidade, conforma um padrão global de distribuição da renda concentracionista e excludente, conduzindo a expansão da economia capitalista brasileira a grandes riscos de crises mais latentes. O acesso das grandes massas trabalhadoras aos ganhos da produção sempre foi uma condição *sine qua non* da expansão capitalista, entretanto no caso brasileiro, sobretudo no pós Ditadura Militar, aprofundou a exclusão que já era uma característica que se firmava sobre as outras, tornando esta uma condição vital de seu dinamismo (OLIVEIRA, 2003, p.118).

Portanto, a distribuição da renda precisa ser observada a partir dos parâmetros de comparação, não entre duas ou mais categorias de trabalhadores, mas entre estas categorias e seus patrões, tendo em vista que a luta pelo acesso aos ganhos da produtividade por parte das classes mais baixas sempre representou uma bandeira importante em contestação ao regime e à luta pela manutenção da perspectiva da acumulação a qualquer custo, que se transforma claramente em repressão.

Sobre este ponto de vista, poder-se dizer que qualquer atividade representa um campo de batalha contra o avanço da desigualdade e com ela as baixas condições de desenvolvimento social. Deste modo a educação adquire uma posição medular por sua potencialidade de imbuir os sujeitos de conhecimentos necessários a uma contestação pertinente e propositiva. Engloba diferentes dimensões que se inserem no fazer cotidiano, e pode ser considerada como dispositivo imprescindível para melhor compreender-se as relações de trabalho, e possivelmente superar o trabalho estranhado, que expande suas manifestações na medida em que determinada lógica ocupa mais campos da vida social.

Neste sentido, combater as formas de alienação, expressas nos mecanismos de trabalho e conseqüentemente nas representações objetivas e subjetivas dos sujeitos, encontra-se como eixo central da problemática ambiental e educacional, na medida em que as novas morfologias do trabalho, também desempenham um papel importante na construção do ser social, e com isso na reconfiguração dos dilemas e

desafios sociais que são pautados como aspectos decisivos. Deste modo, é importante uma breve análise sobre a maneira como o trabalho estranhado é incorporado à personalidade dos jovens, como um “projeto de futuro” possível e ao mesmo tempo como elemento de negação e contestação.

3. A aceitação do trabalho abstrato

A obra de Paul Willis (1991), *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução cultural*, favorece o debate sobre a aceitação das formas de trabalho capitalista, de maneira muito relevante. O pesquisador realizou um dos primeiros trabalhos etnográficos feitos em escolas para a classe trabalhadora, e nesta situação procurou pensar as relações escolares levando em conta a importância das estruturas sociais, ressaltando a autonomia da cultura como incorporação por parte dos indivíduos. Analisa, assim, a perspectiva da transição da escola para o trabalho, que sofrem os jovens da classe operária inglesa que cursavam o secundário no colégio Hammertown.

Sua obra é dividida em duas partes, sendo a primeira uma apresentação empírica da escola e dos alunos, procurando compreender as formas de contestação e oposição dos jovens ao modelo institucional, que se apresenta pela bagunça, desatenção, violência e outras formas de negar aquele espaço, o que ele chamará de *cultura contra-escolar*. Na segunda parte do trabalho, ao se aprofundar nos aspectos teóricos, analisa os significados intrínsecos à racionalidade e à dinâmica dos processos culturais, mostrando como boa parte desta “oposição” contribui em grande medida para a cultura da classe trabalhadora, mas por outro lado, e de forma mais inesperada, favorece a manutenção e a reprodução da ordem social vigente.

Willis (1991) adverte que é imprescindível, para o desenvolvimento de uma teoria acerca da cultura escolar e seu papel na reprodução social, negar uma visão reducionista do nível cultural, compreendendo que existem elementos dos processos produtivos que carregam o peso de construções ideológicas inscritos e traduzidos numa forma de racionalidade técnica, que também se expressa no modelo de produção (fordista e taylorista). Portanto, tenta compreender de que maneira a cultura

destes agentes determinados, os jovens da classe trabalhadora, são influenciados pela estruturas sociais mais amplas, ligadas ao mercado, e em que medida esta mesma influência sofre uma ressignificação simbólica durante a vivência.

Uma das questões que o leva a este estudo é entender como e porque os jovens da classe operária assumem os empregos restritos a que estão direcionados, muitas vezes seguindo o caminho dos próprios pais, através de demandas que lhes parecem sensatas ao mundo familiar. Para esta abordagem utiliza a noção de “*milieu cultural*”, que representa o espaço e o grupo em que estes jovens estão inseridos, mas negando qualquer justificação simplista de causação mecânica, ressalta certa autonomia nos processos deste nível e mostrando que os indivíduos também são agentes deste *milieu*. Ou seja:

O abraçar o trabalho manual não é uma experiência de absoluta incoerência, na qual os indivíduos deixam de ter uma visão lúcida por causa de influências culturais perversas, assim como não é uma experiência de atávica inocência, profundamente marcadas por ideologias pré-estabelecidas. Ela tem a natureza profana de si própria: ela não se apresenta nem sem um significado, nem com o significado de outros. Ela só pode ser vivida porque é intimamente autêntica e autoconstruída. Ela é sentida, subjetivamente, como um profundo processo de aprendizagem: é a organização do eu em relação ao futuro. (WILLIS, 1991, p.210).

Desta forma, percebe-se que a cultura não é estática ou composta por um conjunto de categorias invariantes, dedutíveis ao mesmo nível em qualquer tipo de sociedade. No capitalismo, como síntese histórica do desenvolvimento das capacidades humanas e de nossa relação com o meio, estão disponíveis algumas formas de reprodução criativa e incerta, em tipos distintos de relação. Isto é, a prática pela qual os sujeitos reproduzem a cultura hegemônica também pode criar resultados alternativos, reproduzidos entre os membros e os agrupamentos de classe da sociedade e aquela entre estes e o processo produtivo, sugerindo que:

[...] as formas culturais proporcionam os materiais para a construção de subjetividades e a confirmação da identidade em seu contexto imediato. [...] Podemos pensar neste processo de reprodução como tendo dois momentos básicos. Em primeiro lugar estruturas externas e relações básicas de classe são apreendidas como relações simbólicas e conceituais ao nível especificamente cultural. Isto toma a forma, eu sugiro, de

penetrações culturais (isto é, não centradas no indivíduo ou na prática consciente) das condições de existência do grupo social que sustenta a cultura. As determinações estruturais agem, não por efeito mecânico direto, mas pela mediação através do nível cultural, onde suas próprias relações se tornam sujeitas a formas de exposição e explicação. (WILLIS, 1991, p.212).

As formas culturais, sobre esta perspectiva, não podem ser reduzidas como mero resultado de fatores estruturais básicos, pois elas não são variáveis acidentais condicionadas pela determinação estrutura/cultura. São parte de um movimento necessário no qual nenhuma das categorias pode ser pensada separadamente, tendo em vista que é na passagem através do nível cultural que as relações estruturais reais da sociedade são transformadas em relações conceituais, e vice-versa, ou seja, a cultura é parte fundamental da dialética entre reprodução e transformação da sociedade.

Nesta dialética, que tem a cultura como “motor”, os processos que interagem com as *penetrações* das estruturas externas são apreendidos como relações simbólicas que produzem um campo cultural específico, ou “*limitações*”, utilizando o termo do autor, que representam decisões da vida tomadas para reproduzir e não para rejeitar as estruturas de dominação existentes. Estas limitações específicas do nível cultural incluem também efeitos de sistemas de significado relativamente independentes, tais como o racismo e o sexismo entre outras formas de preconceito, que são incorporados como ações de poderosas ideologias externas.

Estas formas de preconceito destacam-se, no convívio dos estudantes analisados, como uma aceitação sem ilusão dos papéis de trabalho definidos, buscando certa vantagem ou ressonância cultural, em determinado grupo específico em que busca maior expressividade. Portanto, é importante sempre ter em vista que “os agentes sociais não são passivos portadores da ideologia, mas apropriadores ativos, que reproduzem as estruturas existentes tão-somente através de luta, contestação e uma penetração parcial daquela estruturas.” (WILLIS, 1991, p.214).

Sobre as instituições e seu papel na reprodução cultural e social, Willis (1991) as considera em três níveis: oficial, pragmático e cultural, intimamente conectados pelas subjetividades reprodutoras. Para esclarecer de que maneira estes níveis operam através da instituição escolar, argumenta que:

No caso da educação, por exemplo, o progressivismo tem sido desenvolvido e teorizado como uma ideologia oficial por acadêmicos, em conjunção com os movimentos democráticos sociais, políticos e institucionais mais amplos para aumentar as oportunidades e o acesso para a classe trabalhadora. No nível pragmático, entretanto, o progressivismo é adotado nas escolas principalmente como uma solução prática para problemas práticos, sem nenhuma mudança real nas filosofias básicas de educação. No nível cultural, pode-se argumentar que frequentemente o “progressivismo” tem tido o efeito contraditório e involuntário de ajudar a reforçar processos no interior da “cultura contra-escolar” que são responsáveis pela preparação subjetiva particular da força de trabalho e aceitação de um futuro de classe trabalhadora de uma forma que é exatamente oposta das intenções progressivas em educação. É essa reprodução cultural reforçada com relação à escola que naturalmente garante o futuro do experimento educacional, ao limitar sempre a abrangência de seu êxito. (WILLIS, 1991, p.218).

O objetivo institucional, sobre este ponto, revela que nenhuma iniciativa moral ou pedagógica se move no ar estático e cristalino da boa intenção e da mecânica cultural simplista. “Portanto todo movimento deve ser considerado em relação com seu contexto e prováveis círculos de eficácia no interior do baixo mundo (aos olhos oficiais e institucionais, em geral) da reprodução cultural e do mundo principal das relações sociais de classe” (WILLIS, 1991, p.218).

Paul Willis (1991), portanto, nota nas várias agências e instituições que mantêm diferentes relações entre dominante/subordinado, profissional/clientes, diferentes distâncias, rupturas e inversões da ideologia, diferentes momentos e pontos de luta, diferentes intersecções com o sistema de classe e com os modos de reprodução cultural. Sendo assim, conclui que essas instituições podem ter em comum, em algum nível, uma crença auto-enganadora na unidade de sua própria ideologia oficial. Por fim ele sugere “[...] que em muitas instituições é o senso característico de penetração cultural (impedido por limitações) que realmente motiva os membros nas suas ações concretas, e que é, com frequência, na vitória prática do domínio e do controle informal que a reprodução social é decisivamente estabelecida” (WILLIS, 1991, p.219).

Compreendendo-se a importância da escola, na criação do panorama por onde as penetrações e limitações terão acesso à formação cultural e subjetiva dos jovens, percebe-se a necessidade de refletir sobre a maneira específica como se insere a escola e o desenvolvimento capitalista nas cidades, em que grande parte da população

vive em regiões periféricas e condicionadas por aspectos da divisão social do trabalho. Assim, é importante considerar também os referenciais simbólicos pelo qual estes indivíduos se desenvolvem, não somente no que tange à educação formal, mas também englobando as mudanças culturais e sociais, propiciadas pelo modelo urbano-industrial, que ajudam a moldar sua compreensão sobre o trabalho, a formação cultural e, portanto, da relação com a natureza.

4. Formação do sujeito periférico

Historicamente, o Brasil apresenta como aspecto central de seu desenvolvimento capitalista uma economia que por muito tempo se concentrou exclusivamente no desenvolvimento a partir do campo. Recursos são extraídos através da agricultura, predominantemente da cana-de-açúcar e do café, assim como da mineralogia, também muito importante na formação do país enquanto colônia e elementar na ocupação interiorana do espaço nacional. Deste modo, pode-se dizer que a agricultura colabora para a consolidação do território nacional, e também representa o mecanismo de permanência de uma estrutura de governo extremamente elitizada.

O latifúndio aparece como elemento especial deste movimento, tendo em vista que atribui um baixo valor produtivo às terras, atribuindo-lhes alto valor de especulação. Na segunda metade do século XX, com a intensificação da industrialização no país, a proposta de “modernização” procura-se consolidar por meio da urbanização, estimulada pela iniciativa midiática que promovia “as maravilhas da cidade”, assim como o “braço forte” de um Estado ditatorial.

Nesta etapa, em que as grandes cidades são infladas com os enormes contingentes populacionais oriundos de diversas regiões do país, inicia-se seu processo de proletarização. Junto com as pessoas e suas bagagens também se deslocavam para estes novos polos empregatícios, seus sonhos, desejos e aspirações, amparados por um imaginário muito associado ao mundo rural e que precisava se adaptar a este novo modelo de produção. Neste sentido, podemos destacar a relevância da mídia, assim como da introdução e massificação dos aparelhos

televisivos, que cumprem o papel de integrar esta população a um projeto de vida e a uma determinada coesão social.

Surge neste contexto a noção de cotidianidade, que está intimamente relacionada ao projeto de modernidade tardia brasileira, que agora precisa lidar com uma intensa transformação nos modos de vida, nas manifestações culturais e, sobretudo, na formação da subjetividade destes sujeitos urbanos. Considerando estas condicionantes históricas, cabe observar algumas manifestações mais recentes que envolvem este projeto da vida cotidiana e suas contradições inerentes, que remontam a esta sociedade extremamente desigual.

Para realizarmos uma análise, ou mesmo uma breve reflexão sobre o tema, necessariamente precisamos compreender a importância do Neoliberalismo, como uma corrente que ajuda a reestruturar as cidades, tanto economicamente quanto ideologicamente. Este projeto, do ponto de vista sociológico, representa uma mudança de paradigma, tendo em conta que até o final do século XX a sociologia se preocupava muito com a questão da Revolução, que perde força a partir da desagregação do bloco Comunista, criando novas tendências.

É neste contexto que surge a sociologia do cotidiano, que passa a enxergar não tanto os fenômenos relativos à transformação social, mais sim os problemas da permanência, os limites das propostas alternativas, assim como a análise da infinidade de mecanismos e técnicas de integração e controle social. Tenta identificar os fatores e as causas, interpretar e descobrir onde é que a sociedade consegue manifestar suas *inquietações* em relação a mudanças possíveis. Novos mecanismos de controle da subjetividade humana, perceptíveis na atualidade, representam uma tendência global e precisam ser observados atentamente, sobretudo do ponto de vista das novas tecnologias e das manifestações culturais.

O surgimento de novas formas de coletividade e de subjetividade descreve a rapidez com que os fenômenos nos aparecem e somem na contemporaneidade, e por isso a necessidade de um olhar atento, que procure dialogar tanto com os limites históricos quanto com as transformações possíveis. Neste sentido, Celso Frederico (2013), livre docente em Sociologia pela Universidade de São Paulo e professor na mesma universidade, desenvolve um trabalho intitulado: *Da periferia ao centro: cultura e política em tempos pós-modernos*, em que analisa as manifestações de Junho

de 2013 sobre uma ótica que problematiza as mentalidades, periférica e central, de São Paulo em relação a suas manifestações culturais, tentando compreender as possibilidades dos movimentos do começo do século XXI e seus limites frente ao avanço capitalista.

Para a realização destas reflexões e apontamentos, que nos levam a compreender melhor algumas das recentes manifestações no cenário brasileiro, o autor procura demonstrar os imbricados mecanismos que permeiam a importante relação entre cultura e política. Demonstra como a explosão cultural na periferia, assim como as jornadas de Junho, compostas predominantemente pelas classes médias, representam uma lógica dualista, que reflete uma forma de pensar prisioneira do imediato.

Abarcando a questão política sobre uma ótica histórica, Frederico (2013, p.239) destaca que os movimentos da década de 1960 gravitavam em torno do público estudantil da classe média escolarizada, e que apesar do crescimento do número de universidades, e um aumento dos jovens considerados estudantes, o destaque para as manifestações atuais estaria relacionado a um grupo intitulado pelo autor como “nem-nem”, que caracterizam aqueles jovens que nem estudam e nem trabalham.

Segundo esta abordagem, estes novos protagonistas ocupam uma localização geográfica imprecisa a ser designada pela palavra polissêmica: Periferia. Este termo, é importante destacar, foi apropriado por diferentes campos discursivos, e cada qual em seu modo procura cristalizar um significado a ele, conferindo-lhe um conteúdo. A explosão cultural da década de 1990 atribui um novo sentido ao termo, dando visibilidade a um processo em curso, que também envolvia a reestruturação econômica decorrente (FREDERICO, 2013, p.240).

Uma intensa crise social marcava o período, assim como uma democracia recente e uma poderosa ofensiva neoliberal, fortalecendo uma leitura de mundo bastante pragmática. Na cidade de São Paulo, inicia-se o governo Paulo Maluf, em que o transporte individual e privado é privilegiado, a partir da construção de inúmeras avenidas e viadutos, isolando e abandonando as periferias. Neste curso de expansão do capital, amplia-se a concentração de renda, gerando um novo fenômeno habitacional, criando padrões geográficos inéditos, determinado pelo surgimento de

inúmeros condomínios fechados e, em contraposição, favelas gigantescas que se aproximavam, inclusive, de áreas consideradas “nobres” da cidade.

Com a chamada *flexibilização econômica*, proposta pelo pacote neoliberal, boa parte dos planos e sonhos da classe trabalhadora se vê em meio a um ambiente conflituoso e de poucas perspectivas, em que as propostas de vida e carreira de boa parte das famílias pobres se viam desagregadas. Quando fenômenos decorrentes dessas mudanças, como a intensificação do tráfico de drogas, da violência policial e a degradação das condições de vida, acentuam-se a periferia conhece uma surpreendente floração cultural.

Frederico (2013), procura apresentar três abordagens que colaboram para na leitura destas expressões. Segundo Tiarajú Pablo D’Andreas (2013), sociólogo e militante, a resposta à crise social expressou-se nos diversos movimentos culturais: literatura marginal, teatro popular, samba, saraus, cineclubes, mas principalmente no Hip-hop. Destaca a introdução de muitas Organizações não Governamentais (ONG’s) que estimularam o RAP (rhythm and poetry), mas problematiza a introdução de um discurso empreendedor por parte destes grupos, que procuravam valorizar as conquistas pessoais, e o mérito, vislumbrando a arte como uma saída para o crime, mas deixando de lado as questões de classe.

Segundo esta leitura, o grupo *Racionais Mc’s* foram os mais importantes, por conseguirem exprimir como ninguém o surgimento da nova subjetividade do emergente sujeito periférico. Em suas músicas apresentam uma visão de mundo, representada por códigos e valores que orientam uma ação coletiva, contribuindo na “educação sentimental” de muitos jovens negros e pobres. Suas letras estão imbuídas de uma crítica agressiva à sociedade de consumo.

Assim como o RAP, nota-se o fortalecimento de outros grupos como as seitas evangélicas, o lulismo e até mesmo de organizações criminosas como PCC (Primeiro Comando da Capital), que ressaltam este aspecto da prevalência de um determinado código de conduta, um “procedimento”, uma gramática moral forjada para se sobreviver numa situação agônica. As novas subjetividades que se desenvolviam neste contexto de desemprego, fragmentação das categorias e “flexibilização” do trabalho, não se identificam mais na perspectiva classista e tem sua identidade acomodada sobre o destaque de questões mais individuais, como a questão racial, a

luta feminina a juvenil, entre outras. Criam-se novos padrões de segregação, tanto espacial, baseados na criação de enclaves fortificados e sistemas de segurança, assim como do ponto de vista identitário, consolidando a identidade em boa medida pela oposição a algo ou algum grupo.

Teresa Caldeira (2011) adverte sobre o fortalecimento das “políticas de fronteira” que constroem a coesão social. Nas décadas de 70 e 80 a comunidade se via unida pelo mundo do trabalho, com a atomização das lutas cria-se posições antagônicas entre o RAP, por exemplo, e os Movimentos Sociais. O Hip-hop, segundo esta leitura, se coloca fora da esfera política, reivindicando como direito principal a liberdade de expressão, mas sem considerar o direito ao trabalho e a dignidade. A democracia não faria parte de seu léxico linguístico, por ser uma noção deste “outro lado”, da sociedade branca e rica. Reafirmando assim uma ordem moralista, onde não existe lugar para a diferença.

Outra abordagem, de Pablo Nabarrete Bastos (2008), identifica três tendências no RAP atual: a questão racial, a crítica ao capitalismo e a questão cultural, ou a formação da juventude para a cidadania. Ele aponta para a interessante junção de elementos progressistas e reacionários em muitas das letras, e analisa também o desenvolvimento do Funk como cultura periférica emergente. Para o autor, o culto às marcas e ao “possuir”, notória em músicas atuais do nomeado Funk Ostentação, representaria um dualismo de classe que é reafirmado pela cultura periférica. Questiona, portanto, as possibilidades de integração social neste modelo de sociedade e sobre esta lógica dual que permeia o imaginário das comunidades.

Questiona, o que seria *integrar* em uma sociedade marcada pela exploração e pelos contrastes financeiros? Seria possível uma integração crítica? Tendo em vista que a sociedade é contraditória, devemos refletir sobre os limites impostos a esta juventude, observando estes particularismos que negam o diálogo, tendo em vista que dar consciência, ou integrar criticamente, é permitir que o indivíduo escolha entre valores alternativos. Uma posição dual geralmente exaspera o antagonismo, fomentando a intolerância; e não apontando para a superação dos problemas, criando um movimento que se mostra incapaz de transcender os limites, e propor projetos universalizantes.

Outro aspecto fundamental a ser ressaltado é a transformação da *cultura* em mercadoria, sendo 7% do Produto Interno Bruto (PIB) mundial direcionado a ela (FREDERICO, p.247). Esta deixou de ser tratada como um bem público e passou a ser mais um ativo financeiro à espera de valorização, e um valor de troca sujeito a especulação. Compondo o grupo que mais consome este produto está a classe média (considere este um termo em concorrência, assim como “periferia”) branca, que está entre os condomínios e as favelas. Este grupo, que participou massivamente das manifestações de 2013, apresenta fortemente posições de direita.

Pode-se dizer que o século XXI se destaca por uma grande *crise representativa* (FREDERICO, 2013, p.248), que cria um conjunto infinito de reivindicações particularistas, em uma sociedade vigorosamente assediada pelo esforço midiático e pelas redes sociais. Os atos contra o aumento da passagem do ônibus, estopim para as grandes manifestações, se diluíram em um conjunto de outras reivindicações, seguindo um caminho inesperado e contraditório à orientação inicial. As possibilidades emancipatórias da internet convivem com sua colonização pelas atividades comerciais, o ciberativismo, muitas vezes financiados por partidos e empresas, desloca as discussões sérias atribuindo uma centralidade na *imagem*, como se esta fosse capaz de substituir o trabalho político de convencimento e conscientização.

2013 representou uma estranha dialética entre indivíduo e coletivo (sociedade), uma “multidão atomística” toma as ruas, contra as mediações. Linhas de direita em muitos casos incorporaram palavras de ordem da oposição de esquerda, enquanto movimentos de esquerda adotam um discurso imediatista contra a “normalidade”. Do ponto de vista da estetização da política surgem dois movimentos interessantes, o dos neófitos “Coxinhas” e o “Black Blocs”, ambos substituindo a questão social por uma agenda ancorada em valores éticos e não constituindo uma força organizada (FREDERICO, p.248-249).

Muitas das bandeiras, quando alicerçadas sobre uma ótica da *afirmação da diferença*, como mencionado anteriormente não atingem a essência dos problemas, se encerram em suas características sensíveis, perigosamente manipuláveis nesta “sociedade do espetáculo”, podendo gerar um simulacro no lugar do mundo real. A partir destas considerações devemos destacar os limites desta consciência emergente,

atentando para a preocupante introdução da ideologia dominante no imaginário da juventude periférica, assim como da classe média.

Do ponto de vista político isto representaria um grande triunfo da lógica capitalista, uma vitória que precisa ser combatida a partir de um referencial crítico e disposto a dialogar com as pautas realmente inteligentes da luta social, como a igualdade e o diálogo entre os diferentes, procurando maneiras de libertar-se das amarras do mercado, a partir de um esforço tanto da educação quanto da cultura em criar projetos e propostas universalizantes e democráticos.

Após destacar alguns dos elementos atuais da formação subjetiva, no contexto urbano, deve-se pensar a escola como uma instituição interessante na assimilação da juventude às novas manifestações culturais. Como apresentado anteriormente, a questão ambiental emerge como um assunto importante no século XXI, ou no nomeado: “Antropoceno consciente de si mesmo”, e que abrange tanto as questões reativas à manutenção dos nichos ecológicos, como da construção de formas de trabalho e de política mais dignas e menos determinadas pela ótica consumista, portanto, voltamos à análise das maneiras como a escola brasileira contribui para a reprodução do *status quo*, reafirmando vários aspectos desta lógica dominante.

5. Panorama sobre a construção de um projeto nacional de educação

Otaíza Oliveira Romanelli (2010), referência no campo de História da Educação, concluiu seu doutorado pela Sorbonne (Paris) onde pesquisou o desenvolvimento do projeto educativo brasileiro e suas relações de classe, contribuiu para o desenvolvimento de novas interpretações sobre o subdesenvolvimento latino-américa. Segundo sua abordagem, sempre que se tentou romper com os sistemas de avaliação nos deparamos com leis, decretos, regulamentos, pareceres e normas baixados pelos órgãos superiores da administração do ensino. Afirma, que em princípio “pouca coisa se mudou na forma de encarar a educação que nos foi legada pelos jesuítas” (ROMANELLI, 2010, p.13), tendo em vista o contexto sociocultural em que estava inserida determinada concepção de educação e sua razão de ser.

As relações entre *cultura letrada, herança cultural e sistema político* evidenciam as enormes contradições político-sociais ocasionadas pela luta existente em vários setores das camadas dominantes.

“Essa relação se torna evidente na organização do ensino que evoluiu, refletindo aquela luta, de modo que se pode perceber, nessa evolução, ora a conciliação das facções opostas, ora a predominância de uma delas, sendo a tendência geral favorável às facções conservadoras” (ROMANELLI, 2010, p.15).

Realizando algumas considerações em torno do conceito de cultura, pode-se dizer que ela é o próprio modo de ser humano, quer como processo, quer enquanto produto. O que se transfere, em geral nos processos colonizadores, a partir da educação, são os produtos acabados da cultura, não suas circunstâncias. O controle e domínio desses bens ajudaram a manter a dependência cultural em relação à Metrópole (ROMANELLI, 2010, p.22). Pensar a educação, sobre estas características e em determinado contexto, é refletir também sobre o próprio contexto, sendo a educação a mediadora, nascida das necessidades das gerações mais velhas transmitirem às mais novas os resultados de suas experiências. No caso da colonização, “o que se tem em vista, na cultura transplantada, é a imposição e a preservação de modelos culturais importados sendo, pois, diminuta a possibilidade de criação e inovação culturais” (ROMANELLI, 2010, p.23).

Pensar a educação formal neste período implica em compreender que nas sociedades “subdesenvolvidas”, de modo geral, a educação tem desempenhado papéis eminentemente conservadores, reforçando a distinção entre setores da sociedade e levando as camadas mais baixas a se adequarem as expectativas de desenvolvimento impostas a ela, tendo em vista que:

[...] existem já um certo grau de industrialização ou de modernização, a educação escolar tem estado quase sempre em atraso em relação ao desenvolvimento. Isto porque existe um momento em que a modernização técnica, mesmo quando importada, acaba por exigir um dinamismo maior do sistema de produção e consumo, o que gera necessidades cada vez mais urgentes de absorção das camadas sociais não consumidoras, de um lado, e

de qualificação de mão de obra, de outro. É então que se faz sentir mais profundamente a inadequação do sistema educacional ao sistema econômico. (ROMANELLI, 2010, p.25).

Neste sentido, acontece uma inversão de valores em que se tenta impor mudanças à realidade para que ela se adapte aos esquemas preestabelecidos. Deste modo, situar qualquer projeto educativo implica em considerar as estruturas educacionais mais avançadas, mas sem deixar de se preocupar com uma análise crítica da situação que provocou e alimentou a defasagem em relação ao ensino. Os rumos da economia, no momento de mudança do eixo econômico, do modelo agrário-exportador para o urbano-industrial, por exemplo, exigiam uma determinada qualificação profissional, aproximando as relações entre a educação e o desenvolvimento.

Assim, constatar o crescimento da demanda escolar equivale a constatar o crescimento das necessidades sociais de desenvolvimento, que envolvem a oferta de ensino, assim como a procura de educação profissional em determinados ramos. A crise vivenciada nestes anos expressa justamente este desequilíbrio entre as necessidades reais de desenvolvimento, a demanda e a oferta de ensino.

De um lado, temos uma demanda social de educação que cresce aceleradamente, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial. Essa demanda exerce uma pressão sobre a oferta do ensino, acabando por obrigar os sistemas escolares a experimentar uma considerável expansão.

De outro lado, temos novas e múltiplas necessidades econômicas que vêm sendo criadas pela expansão da economia capitalista, a um ritmo cada vez mais acelerado, de vez que os países recém-saídos do colonialismo e até aqueles secularmente ligados a uma economia de subsistência estão experimentando mudanças aceleradas na sua economia.

Finalmente, temos a expansão mesma do ensino, resultado da pressão de um dos dois fatores acima citados, ou da conjunção de ambos. (ROMANELLI, 2010, p.28).

Esta defasagem entre educação e desenvolvimento estabelece o pano de fundo sobre o qual, no Brasil dos anos 1930, a expansão do ensino acabou por acentuar a defasagem entre educação e desenvolvimento. De um lado pela falta de oportunidades educativas, e de outro, por um desequilíbrio entre os produtos acabados fornecidos

pela escola e suas necessidades de qualificação de recursos humanos, a estrutura do poder político e a organização do ensino estão intimamente imbricados neste processo, uma vez que a *ilustração*, ou a formação erudita, se tornou um artifício de distinção, um símbolo de classe e um instrumento de dominação.

Mas, em quase todo o curso da história brasileira, as bases políticas assentaram-se mais no poder real dos donos da terra, nos interesses do latifúndio e numa minoria aristocrática agrária. Ao longo dessa evolução, a organização do ensino mostrou-se sempre *fragmentada*, dada a predominância dos interesses particularistas e serviu sempre para suprir as necessidades da ilustração da minoria aristocrática. Dentro desse contexto, a ilustração dada pela escola servia também para qualificar o representante político do poder local nas esferas mais altas. O monopólio da cultura letrada dada pelas escolas era garantia de nível mais elevado de atuação, quer relativamente à prática, quer relativamente à esfera administrativa. (ROMANELLI, 2010, p.31).

No final da década de 1920 a elite brasileira consegue consagrar este modelo de educação fragmentado, no momento em que estas camadas deixam de ser as únicas a procurar a educação escolar. A educação escolar passa a organizar-se de forma a refletir as contradições próprias do sistema político, que sofria severas metamorfoses em relação às formas tradicionais de controle do poder, muito mais do que para desenvolver outras formas. Ao realizar um esboço dos acontecimentos ocorridos entre 1930 e 1964, Romanelli (2010) constata que:

Em 1929, as economias mundiais autônomas tentaram transferir para os países economicamente dependentes os efeitos da crise mundial. E o Brasil foi atingido, ficando entregue à sua própria sorte para resolver os problemas que lhe vinham de fora e que complicavam com o aspecto agudo que lhe acarretava a crise da superprodução do café. No entanto, ele conseguiu emergir da crise, utilizando amplamente seus próprios recursos, como afirmam Nelson Werneck Sodré e Celso Furtado. Esses recursos lhe vinham de dois fatores importantes: a acumulação primitiva de capital e a ampliação crescente do mercado interno, fatores que possibilitaram a arrancada do Brasil para seu desenvolvimento industrial, em plena crise. (ROMANELLI, 2010, p.50).

Esta transferência da renda para outros setores faz com que o Estado necessite manejar todo seu aparato institucional, enquanto o país passava por um contexto extremamente conflituoso, marcado por revoltas armadas que definiram o tenentismo,

a Semana de Arte Moderna e o surgimento do Partido Comunista, se opunham à velha oligarquia latifundiária. Esta crise delineou-se a partir da inevitabilidade de ajustes às novas necessidades da política e da economia, ou seja, de se substituir urgentemente toda a estrutura do poder político que contribuiu para criar e manter a crise econômica. (ROMANELLI, 2010, p.51). Este período marca uma série de acordos precários entre constitucionalistas liberais, nacionalistas autocráticos e uma parcela das camadas populares mais voltadas a tendências socialistas, destacando uma crescente participação do governo. Golpes e contragolpes ideológicos marcando vários rompimentos que caracterizaram o momento histórico.

O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, tentava realizar uma ação em prol da educação pública, originou-se da constatação de que o sistema de organização da educação brasileira era extremamente *fragmentado e desarticulado*. Os intelectuais que estavam por traz deste movimento defendiam a ideia de que para o Brasil alcançar os níveis de progresso dos países europeus e norte-americanos era preciso organizar um sólido sistema educacional, estabelecendo um movimento de idealização da identidade nacional, da modernidade e do progresso.

Esta proposta procurava criar uma ruptura com o passado colonial, mas ao mesmo tempo afirmando diversas premissas eurocêntricas. Foi um grupo de intelectuais que mesmo com diferenças ideológicas compartilhavam a ideia de modificar a educação para que a sociedade pudesse acabar com o atraso econômico, social e político em que se encontrava o país.

No período do Estado Novo, posterior, a economia nacional desenvolveu-se em um contexto estatizante composta, sobretudo, de grandes corporações empresariais e industriais. O Estado, neste momento, torna-se um dos empregadores essenciais, portanto, surge a necessidade de qualificar a mão de obra do professorado, para que a mesma atendesse à demanda que exigia a nova realidade financeira em vigor. Diferentemente da Segunda República, as discussões referentes à educação “hibernam” neste momento, porque as conquistas do movimento renovador, muito influentes na Constituição de 1934, foram enfraquecidas pela nova Constituição de 1937.

Uma nova regulamentação do ensino só foi efetiva a partir de 1942, ano em que se deu a Reforma Capanema, como foi conhecida. Gustavo Capanema, então

Ministro da Educação (entre 1934 e 1945), reforma o ensino comercial estruturando o ensino industrial e criando o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI –, também realizando mudanças significativas no ensino secundário a partir das Leis Orgânicas do Ensino. Durante este processo, como tentativa de manter-se no poder do Estado, inaugura-se o período denominado *populismo*, ou República Nova, que tem como momento predominante a Constituição de 1946. Este documento continha dispositivos voltados à educação, entre elas a gratuidade do Ensino Primário.

Neste processo, regulamentou-se o ensino primário, o ensino normal além de criar o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC –, atendendo às mudanças exigidas pela sociedade. Esta conjuntura representa o início de uma profunda luta ideológica em torno da interpretação das propostas constitucionais que implicavam na responsabilidade do Estado quanto à educação e quanto à participação das escolas particulares no ensino. Somente em 1948 inicia-se a discussão sobre uma Lei de Diretrizes Básicas.

Desde a redemocratização do país em 1946 é retomada a luta dos ‘pioneiros da educação nova’. Em 1948 é apresentado pelo ministro Clemente Mariani um anteprojeto da LDB à Câmara dos Deputados [...]. Por ter sofrido grande oposição, liderada por Gustavo Capanema, que defendia o controle da educação pela União, o projeto foi ‘engavetado’ e só retomado em meados da década seguinte com a apresentação de substitutivos por Carlos Lacerda, sob orientação privatista. (FIGUEIREDO, 2005).

Os debates sobre estas diretrizes básicas estendem-se por 13 anos, até que seja sancionada a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, durante o governo João Goulart, que estabelecia a aprovação da LDB, representando um avanço para a educação, superando um pouco o caráter centralizador que não deixava nada sob a competência dos estados e municípios. Em 1964 as Forças Armadas brasileiras contrárias ao governo de João Goulart, então presidente, se rebelam, marcando o início do Regime Militar que assolou o país de violência (física e econômica) por vinte e um anos.

Com o militarismo ocorreu também o aumento do autoritarismo, que atingiu inclusive a área educacional, estabelecendo leis rígidas que estão entre algumas das primeiras medidas pós-golpe. O Ato Institucional nº1 implicava, inclusive, na punição

de funcionários públicos “subversivos” ou não coniventes com o governo. Neste contexto ditatorial, é criado em dezembro de 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF -, como seguimento das campanhas de alfabetização de Lourenço Filho, todavia surge com uma ideologia totalmente diferente da que era aplicada, tendo como objetivo primeiro fazer com que os alunos aprendessem basicamente a ler e escrever, sem qualquer preocupação maior com a formação em sentido amplo.

No final do Regime Militar as divergências sobre a educação passam a incluir uma maior participação de pensadores de diversas áreas, não simplesmente restritas à discussão sobre ensino, adquirindo uma maior atitude política e perdendo um pouco de seu foco pedagógico. Estabelecida a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), que define e regulariza a educação baseada na Constituição Brasileira, que surge pela primeira vez em 1934, mas que, entretanto, foi criada em 1961 e modificada em 1971, vigorando até 1996. Em todas as suas versões altera-se a abordagem do processo ensino-aprendizagem, fato decorrente das mudanças do conceito de educação que ocorreram na história recente. A LDB de 1996, embasou-se na Constituição de 1988, que inclui a educação como um direito formal para todas as camadas que compõe a sociedade brasileira, implicando na obrigatoriedade do Estado de oferecer ensino e cumprir o ato formal de educação.

Em uma sociedade extremamente desigual, onde a cidadania é frágil como apresentado, as políticas públicas dentre elas a educação, baseiam-se em pressupostos defendidos por aquelas classes que estão no poder político. Superar a lógica capitalista, que molda o desenvolvimento subjetivo dos indivíduos infringe uma dupla condição à educação. Primeiramente ela aparece como pressuposto para a reprodução do sistema de metabolismo social do capital, mas por outro viabiliza as condições para que se compreenda este modo produtivo e conseqüentemente envolva a tomada de decisões coletiva, desenvolvendo uma forma diferente de consciência.

Em sentido genérico, podemos dizer que educação escolar preenche diferentes funções segundo o teor e o sentido das mudanças socioeconômicas ocorridas em determinado contexto nacional. É na mudança do eixo econômico brasileiro que a educação passa a ser considerada como um fator importante para a consecução de

metas de desenvolvimento, preenchendo sua função de acordo com a polarização das classes sociais.

Para suavizar os efeitos da descentralização, acentuados com o federalismo, cria-se um sistema nacional de educação, até então praticamente inexistente até a Reforma Francisco Campos, que ajuda a organizar o ensino superior em grandes conglomerados, em que:

[...] a autonomia da universidade foi colocada e conquistada como reflexo dos anseios da burguesia empresarial e das camadas médias que haviam participado do levante de 1930, para eliminar toda e qualquer ingerência do Estado oligárquico, no âmbito do ensino superior, que esses estratos desejavam se lhes mantivesse aberto. O erro de perspectiva da Reforma Francisco Campos ao reforçar a autonomia da cátedra e da própria universidade foi o de não ter levado em conta que o ensino superior ainda seria, por muito tempo, o ensino para poucos, monopólio das elites e, de certa forma – dado o quadro social e político da época –, das elites conservadoras, educadas segundo o velho padrão de ensino superior. Como este se manteve na universidade conglomerada, a autonomia, que então se acentuava pela via legal, foi utilizada, de forma às vezes despudorada, para criar aquilo que já chamamos de “feudos” do saber. (ROMANELLI, 2010, p.266).

A criação das universidades, extremamente atrelada à distinção de classes, nos evidencia que a acentuação da relação entre desenvolvimento e educação, não só marginalizava boa parte da população, como também não correspondia às reais necessidades da expansão da economia, graças à manutenção de um modelo antigo de educação. Portanto, sua funcionalidade, expressa no dualismo do sistema educacional, tem não somente uma função econômica, mais ainda mais, uma função política.

A educação, portanto, é utilizada não somente como uma tática de consolidação das bases do modelo populista, gerido pelas empresas, mas também com a manutenção do *status* da elite. Não só treinava o pessoal de acordo com os interesses destas empresas, mas também mantinha o nível de treinamento e escolaridade da maioria da população de baixa renda, evitando assim, pressões sociais por melhores salários. Desta forma, a seletividade do ensino e a predominância do investimento em ensino acadêmico sobre o técnico revestiam-se igualmente de uma funcionalidade paralela para a própria economia. A universidade conglomerada não tinha condições de atender a demanda por formação e ao mesmo tempo:

[...] a absorção da crise e a redefinição do modelo de educação foram feitas, menos em função da crise em si do que em função dos papéis que teriam de ser desempenhados pelo setor educação na fase da retomada da expansão. E foram as pressões internas e externas que levaram o governo a optar pela modernização do sistema educacional. (ROMANELLI, 2010, p.268).

A tomada de decisão que a escola possibilita envolve as decisões sobre os rumos sociais, políticos e econômicos da sociedade, contribuindo para a democratização dos conhecimentos e criando subjetividades, individuais e coletivas, mais conscientes sobre a realidade social, ou tanto mais alienadas. Ou seja, ao mesmo tempo em que pode servir para manter as pessoas coesas ao sistema de exploração, também pode dispor das condições para se informarem e se posicionarem diante dos acontecimentos mundiais, percebendo suas implicações locais, regionais, nacionais e continentais, elaborando a autoconsciência.

Portanto, apesar de compreender-se o local controverso em que a educação se coloca nos mecanismos de produção e reprodução da sociedade na história brasileira, sobretudo no que diz respeito à sua função chave para o desenvolvimento econômico, parece muito importante a atenção às políticas públicas reservadas a esta área, que estão sempre direcionadas ao fomento de determinada concepção de racionalidade e de formação para as exigências do mundo do trabalho em cada momento.

Neste ponto, a problemática educacional emerge como elemento especial do processo por estar relacionada às tendências na evolução do pensamento científico, à produção de significados em seus conceitos, seus métodos e valores. Os modos de pensar predominante em Filosofia, Psicologia, Sociologia, entre outros campos, estão em meio a esta produção ideológica e sofrem modificações a longo alcance em nossos hábitos de pensar. Prioriza, como nos mostra a construção de um projeto educacional brasileiro, a intelectualização do conhecimento em detrimento de sua manifestação prática, empírica, àquela que está intimamente relacionada ao nosso modo de *estar* na natureza, e de nos identificar culturalmente. Assim, o rechaço empírico radical garante uma justificativa metodológica para a “desmoralização da mente pelos intelectuais – um positivismo que, em sua negação dos elementos transcendentais da

Razão, forma a réplica acadêmica do comportamento socialmente exigido” (MARCUSE, 1979, p.33).

Esta réplica acadêmica do comportamento exigido, estimula esta determinada forma de pensamento que é sistematicamente promovida por realizadores de políticas e seus dispositivos de informação de massas, construindo as definições e prescrições sobre uma lógica totalitária, que muitas vezes não compreende os limites de sua própria razão:

Surge assim um padrão de *pensamento e comportamento unidimensionais* no qual as ideias, as aspirações e os objetivos que por seu conteúdo transcendem o universo estabelecido da palavra e da ação são repelidos ou reduzidos a termos desse universo. São redefinidos pela racionalidade do sistema dado e de sua extensão quantitativa. (MARCUSE, 1979, p.32).

Esta lógica totalitária, que busca homogeneizar e unilateralizar nosso modo de pensar, converte-se em definições e prescrições hipnóticas que dificilmente aceitam, ou percebem os limites de sua própria razão. Por este motivo impede o surgimento do novo, de alternativas, as formas de resistência são minadas e marginalizadas, visto que esta sociedade “barra todo o tipo de operações e comportamentos oposicionistas (MARCUSE, 1979, p. 35). Sobre esta percepção, podemos destacar que a noção de “progresso” não é um terreno neutro, criando inclusive um elemento irracional na própria racionalidade, que se organiza para dominar cada vez mais, e de forma mais eficaz o homem e a natureza, utilizando de forma cada vez mais feroz seus recursos.

O Brasil é marcado pela enorme concentração de renda, a capitalização agrícola, a importância estratégica do latifúndio, que impossibilita a consecução da Reforma Agrária, assim como por uma profunda crise urbana, marcada pela precarização do emprego e da falta de moradia. Observando o período em que a indústria se torna o setor chave na expansão capitalista, nota-se uma tendência dualista na compreensão do conceito de desenvolvimento, identificando os processos sociais como “etapas”, ou seja, não percebe que o próprio *subdesenvolvimento*, ao qual o país está submetido é precisamente uma produção da expansão capitalista.

Compreender que estes dois fenômenos são em realidade uma unidade, sublinha a integração dialética e a correlação de forças que estabelece que uma

economia forneça recursos para outra. Neste momento mencionado, a formação escolar e o desenvolvimento científico atuaram deliberadamente em busca da ampliação e consolidação das estruturas de dominação capazes de propiciar o crescimento, privilegiando o capital internacional. Deste modo, o custo da reprodução da força de trabalho também se mercantiliza, industrializando-se e ampliando a distribuição desigual da renda.

Qualquer atividade reconhecendo esta complicada relação entre crescimento, colonização e exploração, se torna um “campo de batalha” contra o avanço das desigualdades, às formas de alienação e a favor da efetivação universal do conjunto dos direitos humanos. Assim, a educação institucionalizada assume uma posição medular para a promoção de um projeto nacional baseado em uma estratégia diferente de desenvolvimento.

Os fenômenos relacionados à aprendizagem relacionam os significados intrínsecos à racionalidade e à dinâmica dos processos culturais, pois os indivíduos são sujeitos ativos deste processo, compõem um *milieu cultural* específico. Isto é, diferentes influências podem produzir ressignificações simbólicas que revelam como a *experiência* só pode ser vivida porque é autêntica e autoconstruída, ou seja, é sentida subjetivamente, como uma auto-organização do eu em relação ao futuro.

A consolidação do projeto educacional no país revela sua intenção de estabilização social, ou seja, estabelece uma relação ainda muito determinada por uma relação arcaica entre cultura letrada, herança cultural e sistema político, como resultado de lutas políticas em diversos setores da sociedade. A imposição de modelos culturais importados e a oferta de ensino determinada pela economia revelam que a elite sempre teve interesse em manter a “ilustração” e a “formação” como um artifício de distinção de classe, estabelecendo os cursos superiores para uma pequena parcela da população, enquanto a formação profissional é direcionada para os setores mais pobres da população.

A organização do ensino foi estruturada de forma *fragmentada*, predominando interesses particularistas das elites aristocráticas. Portanto, sempre esteve imerso em uma profunda luta ideológica em torno da interpretação das propostas constitucionais que implicavam nas responsabilidades do Estado, definindo-se por uma dupla condição: como pressuposto para a reprodução do sistema de metabolismo social do

capital e outro de viabilizar as condições para que se compreenda e se supere este modo produtivo. Reconhece-se, assim, que educação escolar preenche várias funções segundo o teor e o sentido das mudanças socioeconômicas ocorridas.

Hoje grandes conglomerados do ensino procuram atingir a autonomia das Universidades públicas como reflexo dos anseios da burguesia empresarial e das camadas médias, exercendo pressões internas e externas que faz com que o governo “modernize” o sistema educacional. Este fator nos ajuda a compreender o local controverso da educação, que se coloca nos mecanismos de produção e reprodução da sociedade, focando nossas atenções às políticas públicas direcionadas à área.

CAPÍTULO IV – Formação subjetiva, omnilateralidade e motivação

1. Concepções relativas à subjetividade: práxis e alienação

A noção de subjetividade estabelece uma conexão importante entre os elementos discutidos até o momento porque expressa a relação da construção do ser social, evidenciando também a formação interpessoal. É compreendida como um sistema complexo e plurideterminado, “afetado pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem dentro do contínuo movimento das complexas redes de relações que caracterizam o desenvolvimento social” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. IX), portanto é um conceito que exprime diferentes formas de realidade em unidades simbólico-emocionais e que contraria a visão racionalista e individualista que dominou a filosofia moderna, como apresentada nos capítulos anteriores.

Esta problemática nos interpela um debate com a Psicologia, que apresenta historicamente diferentes abordagens acerca deste conceito e seu conteúdo, desta forma, a que está mais coesa ao debate realizado é a que enfatiza a complexidade da organização simultânea e contraditória dos espaços sociais e individuais na compreensão da configuração subjetiva.

Segundo Fernando González-Rey, doutor em psicologia pelo Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica de Moscou e doutor em ciência pelo Instituto de Psicologia da Acadêmica de Ciências da União Soviética, que atualmente é professor titular e pesquisador do Centro Universitário de Brasília, bem como professor visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, onde coordena o grupo de pesquisa “A subjetividade na saúde e na educação”, as investigações acerca da subjetividade orientam-se a núcleos teóricos que estão em pleno processo de desenvolvimento e que, portanto, continuarão se enriquecendo de forma permanente, tendo em vista que “a subjetividade representa uma construção teórica de valor ontológico, ao passo que é um conceito orientado para gerar visibilidade sobre as formas da realidade que o conceito delimita.” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. XI).

Desta forma, para compreender-se o local da formação subjetiva na problemática educacional, que está circunscrita em uma sociedade marcada pela alienação da atividade em geral, ou seja, pela prática esvaziada de sentido, e a questão ambiental, fruto deste processo, é necessário considerar que o homem é constituído subjetivamente em sua própria história, e que seu *sentido* aparece como registro emocional comprometido com os significados e as necessidades que vão desenvolvendo-se no decorrer deste processo. Assim, o conceito de subjetividade sugere que:

O sujeito é sujeito de pensamento, mas não de um pensamento compreendido de forma exclusiva em sua condição cognitiva, e sim de um pensamento entendido como processo de sentido, ou seja, que atua somente por meio de situações e conteúdos que implicam a emoção do sujeito. [...] O pensamento se define como um processo psicológico, não somente por seu caráter cognoscitivo, mas por seu sentido objetivo, pelas significações e emoções que se articulam em sua expressão que não é automática, mas construída pelo sujeito mediante complexos desenhos intencionais e conscientes, nos quais também não se esgota seu caráter subjetivo. (GONZÁLEZ REY, 2005, p.235).

Um pensamento dialético sobre a subjetividade implica em compreender que nossas representações não são simplesmente o exercício da linguagem, mas sim uma processualidade reflexiva. A educação, neste sentido, expressa este momento essencial na produção de sentidos e significados que acompanha a ação dos sujeitos. A partir desta abordagem, compreende-se que além de sujeito do pensamento e da linguagem os indivíduos também são sujeito da emoção, isto é: “a emoção é uma condição permanente na definição do sujeito. A linguagem e o pensamento se expressam a partir do estado emocional de quem fala e pensa” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.236). Portanto, o indivíduo na qualidade de sujeito define cada vez maiores responsabilidades dentro de diferentes espaços da experiência social, gerando novas zonas de significação de sua experiência pessoal.

Esta noção nos ajuda a refletir sobre a permanente contradição entre as formas rígidas e autoritárias que se orientam a prescrever tudo na sociedade, o modo como devem se portar as pessoas, e a margem de atuação individual e coletiva que está na capacidade geradora, criadora e, portanto, transformadora. Apontando, desta forma, novos caminhos para compreender-se “os sentidos e o significados das diferentes atividades e formas de relação, que são resultado das complexas sínteses da experiência individual que acompanham as diversas formas de expressão subjetiva do homem” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.237).

Deste modo, a noção de sujeito, e a conseqüente construção subjetiva, torna-se essencial no processo de ruptura dos limites imediatos que o contexto social parece impor, é responsável pelos espaços que a pessoa vai modificando, gerando novas opções dentro do cenário social, que supõem novas relações e novos sistemas de ação e valores.

Por estes motivos, a abordagem da problemática educacional amparada pelo discurso ecológico, em contraposição ao atual modelo econômico, tem muito a ganhar quando absorve a noção de subjetividade. Ela acrescenta a participação do indivíduo no ato formativo, compreendendo-o como resultado dos processos históricos, mas também dando margem para sua prática social. O caráter social da subjetividade individual afirma, assim, que:

O sujeito é o indivíduo comprometido de forma permanente em uma prática social complexa que o transcende, e diante disso tem de organizar sua expressão pessoal, o que implica a construção de opções pelas quais mantenha seu desenvolvimento e seus espaços pessoais dentro do contexto dessas práticas. (GONZÁLEZ REY, 2005, p.238-239).

Sobre este entendimento, a sociedade pressiona as pessoas para que construam de forma permanente novas alternativas, que em certos casos rompem completamente sua localização espaço-temporal, criando novos espaços e novas dinâmicas, em que a noção de identidade social e pessoal sofre transformações profundas, como é o caso, por exemplo, das migrações e os conflitos transnacionais. Neste sentido, pode-se dizer que: “A saúde, física e mental, está muito relacionada à capacidade do sujeito de produzir sentidos ante seus conflitos” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.239), ou seja, a capacidade de auto-organização das pessoas, também está relacionada à proliferação de estímulos e de situações conflitantes na vida do sujeito, levando-o a níveis de desenvolvimento nunca vistos.

Realizados os apontamentos necessários para questionar-se o lugar da *cultura*, em meio às discussões traçadas, podemos afirmar, à luz de Marshall Sahlins (1997, p.41), antropólogo estadunidense que apresenta grandes contribuições na definição deste conceito, que: “A ‘cultura’ não pode ser abandonada, sob pena de deixarmos de compreender o fenômeno único que ela nomeia e distingue: a organização da experiência e da ação humana por meios simbólicos” As diferentes formas de vida, quando observadas a partir da temática da inclusão e não da instrumentalização, podem servir de ferramenta para atacar os processos de dominação. Portanto, para melhores abordagens, é necessário levarmos em conta que “em si mesma, a diferença cultural não tem nenhum valor. Tudo depende de quem a está tematizando, em relação à situação histórica mundial” (SAHLINS, 1997, p.45).

A cultura aparece contemporaneamente como uma antítese de um projeto colonialista de estabilização, uma vez que os povos a utilizam não apenas para marcar sua identidade, como para retornar o controle sobre seu próprio destino. (SAHLINS, 1997, p.45). Assim, a valorização de outros modos de estar na natureza, permite-nos questionar os mitos burgueses, “visto que as concepções dos filósofos iluministas eram inteiramente conscientes com a sensibilidade burguesa, a antropologia contra-iluminista se desenvolveu como uma crítica do *individualismo radical* – sobretudo

com a negação de sua universalidade” (SAHLINS, 1997, p.47), estimulando solidariedades assentadas sobre outros meios. Estas várias formas de resistência cultural marcam a iniciativa de incorporar o sistema mundial a uma ordem mais abrangente: seus próprios sistemas de mundo.

Para estarmos organizados de forma a questionar a supremacia racional ocidental, sobretudo implicada nas práticas educativas mencionadas, e em sua difusão massiva pelas cidades brasileiras, precisamos estar atentos a este paradoxal enriquecimento da cultura tradicional que acompanha a interação à economia global. “Mesmo sofrendo a alienação de seu trabalho, eles mantiveram um sentido inalienado de sua própria atividade – construindo seu próprio ser com meios significativos que lhes pertenciam” (SAHLINS, 1997, p.57), ou seja, a “cultura” assumiu uma variedade de novas configurações e conotações.

Estas novas características, adquiridas pelas manifestações subjetivas, no que tange à maleabilidade cultural, geram uma alta mobilidade psicológica comprometida com a produção de sentido em campos diferentes e simultâneos de suas práticas sociais, que muitas vezes “levam-no a coexistir de forma simultânea com róis diferentes que demandam dele/dela profundas mudanças em seus processos de subjetivação” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 240).

Este fator põe em evidência a questão da *reflexividade*, que não restringe a subjetividade ao intrapsíquico, mas apresenta a subjetividade manifesta de forma dialética, entre o momento social e o individual, assim:

“por intermédio de seu pensamento e do exercício de novas práticas sociais, o sujeito enfrenta de forma permanente suas posições anteriores e se mostra com força em momentos de ruptura com o social, que podem representar novos focos de subjetivação social.” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.240).

Subjetividade, nestes termos, favorece a compreensão da atividade humana em termos não estritamente utilitários ou “práticos” basicamente, mas compreendida enquanto *práxis*, isto é, como uma “categoria central da filosofia que se concebe ela

mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (VÁZQUEZ, 2007, p. 28-29). Para Adolfo Sánchez Vázquez, filósofo, professor e escritor espanhol que viveu exilado no México, esta consciência filosófica diferenciada em relação a práxis permite observá-la em sua essência, que não se manifesta de maneira direta e imediata através de sua aparência (que muitas vezes faz ocultá-la), forçando a superação do ponto-de-vista espontâneo ou intuitivo adotado pela consciência cotidiana, tendo em vista que:

Sua própria cotidianidade está condicionada histórica e socialmente, e o mesmo se pode dizer da visão que tem da própria atividade prática. Sua consciência nutre-se igualmente de aquisição de toda espécie: ideias, valores, juízos, preconceitos, etc. Nunca se enfrenta um fato puro; ele está integrado numa determinada perspectiva ideológica, porque ele mesmo – com sua cotidianidade histórica e socialmente condicionada – encontra-se em certa situação histórica e social que engendra essa perspectiva. [...] Sua consciência da práxis está carregada ou penetrada de ideias que estão no ambiente, que nele flutuam e os quais, como seus miasmas, ela aspira. Trata-se, em muitos casos, da adoção inconsciente de pontos-de-vista surgidos originalmente como reflexões sobre o fato prático. Portanto, a consciência comum da práxis não está descarregada por completo de certa bagagem teórica, ainda que nesta bagagem as teorias se encontrem degradadas. (VÁZQUEZ, 2007, p.31-32).

Esta bagagem teórica, que nos remete à educação em sentido *lato*, como debatida anteriormente, expressa em muitos casos atitudes adotadas inconscientemente e que não permitem o comprometimento com uma ação propriamente teórica em relação à prática, e apesar do homem comum apresentar certa ideia que embasa suas atitudes, e certa teoria que a compreende, dificilmente expressa sua consciência a partir de uma atitude propriamente reflexiva, ou no plano filosófico, em que a intenção pela qual a atividade se orienta é “transformar criadoramente”. Na sociedade em que o trabalho *abstrato* é predominante, desenvolve-se, a partir do poder e dos mecanismos de controle, um trabalho destinado a deformar e esvaziar a consciência política, e desta forma:

A despolitização cria, assim, um imenso vazio nas consciências, vazio que só pode ser útil à classe dominante, que recheia as consciências com atos, preconceitos, hábitos, lugares-comuns e preocupações que, enfim, contribuem fortemente para manter a ordem social vigente. (VÁZQUEZ, 2007, p.33).

Esta mudança qualitativa na relação entre prática e consciência, que sustenta a atividade e seu sentido, também se desloca à atividade propriamente teórica, criando um movimento em que pensamento e ação, teoria e prática, se tornam coisas separadas. A teoria torna-se algo estranho, em que o sujeito não se reconhece, desenvolvendo uma práxis forjada de modo espontâneo e irreflexivo, ou seja, ideologicamente condicionada, reforçando este processo em que o homem comum:

[...] não consegue ver até que ponto, com seus atos práticos, está contribuindo para escrever a história humana – como processo de formação e autocriação do homem – nem pode compreender até que grau a práxis necessita de uma teoria, ou até que ponto sua atividade prática se insere numa práxis humana-social, o que faz com que seus atos individuais influam nos dos demais, assim como, por sua vez, os destes se reflitam em sua própria atividade. (VÁZQUEZ, 2007, p.35).

Esta observação, segundo a qual se cria uma distinção entre o que seria uma práxis propriamente reflexiva e aquela meramente espontânea, nos remete novamente à importância de considerar a alienação como fenômeno característico da sociedade atual, pois, uma práxis criadora exige uma elevada atividade da consciência, não somente no início do processo prático, mas durante a sua execução. Em ambos os casos, pode-se dizer que há algum grau de consciência, mas que a consciência da prática, que se determina: “na medida em que traça um fim ou modelo ideal que busca realizar, e que ela mesma vai modificando, no próprio processo de sua realização, atendendo às exigências imprevisíveis do processo prático” (VÁZQUEZ, 2007, p.292), não representa uma consciência da práxis, ou seja, “aquela que se volta a si mesma, e sobre a atividade material em que se plasma” (VÁZQUEZ, 2007, p.293).

A alienação, como nos aponta Marcello Musto (2014), professor de teoria sociológica na York University, em filosofia e política pela Universidade de Nápoles, L’Orientale, e em filosofia pela Universidade de Nice, pode ser incluída entre as teorias mais relevantes e debatidas do século XX, sofrendo várias mudanças e diferentes significados dependendo da abordagem:

Na reflexão teológica ele designou o afastamento do homem em relação a Deus, nas teorias do contrato social serviu para indicar a perda da liberdade original do indivíduo, enquanto na economia política inglesa foi empregado para descrever a transferência de propriedade de terras e de bens. (MUSTO, 2014, p.61).

Em Hegel, na *Fenomenologia do Espírito*, adquire uma dimensão central para o mundo moderno, representadas pelos termos: “*Entäusserung* (renúncia) e *Entfremdung* (estranhamento, cisão) para representar o fenômeno mediante o qual o espírito vem a ser o outro de si mesmo na objetividade” (MUSTO, 2014, p.62), noção que ampara a perspectiva marxiana na compreensão do conceito. Nas obras publicadas em vida, Marx empregou estes termos pouquíssima vezes, mas pode-se dizer que este aspecto da teoria foi redescoberto por György Lukács, em seu livro *História e consciência de Classe*, em que se referindo ao *O Capital*:

[...] em particular ao parágrafo dedicado ao “caráter fetichista da mercadoria” (*Der Fetischcharakter der Ware*), elaborou o conceito de reificação (*Verdinglichung o Versachlichung*), ou seja, o fenômeno através do qual a atividade de trabalho se contrapõe ao homem como algo objetivo e independente e o domina mediante leis autônomas e estranhas a ele. (MUSTO, 2014, p.63).

Nesta perspectiva, a reificação das relações sociais representa um fato no capitalismo, ou seja, uma expressão material das relações de produção, e não uma simples “mistificação” ou uma fantasia ideológica. O que contribuiu para revolucionar, de maneira irrefutável, a difusão do conceito foi a publicação em 1932 dos *Manuscritos Econômico Filosóficos* (de 1844), uma obra até então inédita, redigida durante a juventude de Karl Marx. Neste texto, escrito no período em que Karl Marx se aproxima da economia política, a alienação emerge com certo destaque, pois mediante a categoria trabalho alienado, ele transporta a problemática da esfera filosófica, religiosa e política para a esfera da produção material, compreendendo esta última como o pressuposto básico para explicar, inclusive, as outras três.

Segundo István Mészáros (2006), em sua obra dedicada ao tema, *Teoria da Alienação em Marx*, a gênese desta reflexão pode ser percebida na tese de doutorado de Marx, entretanto de uma forma bastante peculiar, ao analisar a filosofia epicurista “como expressão de uma fase histórica dominada pela “privatização da vida”.”

(MÉSZÁROS, 2006, p.67), e o “isolamento da individualidade”, representativa desta fase histórica. Nesta perspectiva, o caráter *contraditório* do mundo está no centro de sua problemática, ressaltando que Epicuro está principalmente interessado na contradição, principalmente em sua determinação do átomo como algo inerentemente contraditório.

E é assim que o conceito de alienação surge na filosofia de Marx, ressaltando a contradição que se manifesta na “existência alienada de sua essência”: “Por meio das qualidades o átomo adquire uma existência que contradiz sua ideia; ele é posto como um ser *alienado*, separado de sua essência”. (MÉSZÁROS, 2006, p.68).

Salienta que essa “externalização” e “alienação” representam um modo de existência independente, autônomo, em que a “ciência natural da consciência”, proposta por Epicuro a partir de seu princípio absoluto do atomismo, representa a “individualidade abstrata” que está na natureza do Estado moderno. Nesta fase de seu desenvolvimento, boa parte de suas atenções estão voltadas ao Estado, o que o ajuda a compreender a natureza e a função religiosa, propiciando uma inversão radical de sua abordagem, “que ele chama de “história de cabeça para baixo” - é um passo importante na direção de uma concepção materialista abrangente da totalidade complexa da alienação capitalista.” (MÉSZÁROS, 2006, p.69). Neste sentido, compreende-se que a superação prática da alienação não pode ser concebida em termos exclusivamente políticos, pelo fato de que a política é apenas um processo *parcial* da totalidade dos processos sociais.

Durante esta fase de seu desenvolvimento filosófico havia usado a palavra alienação em poucos textos, como *A sagrada família* e o *Manifesto do partido comunista*, ambos escritos em parceria com Engels (MUSTO, 2014, p.86). Somente quando toma contato com categorias importantes da economia política sua observação se torna mais rigorosa, compreendendo o nexos entre alienação e *valor de troca*, criando uma “personificação das coisas e reificação das pessoas”, isto é, o produtor estando condicionado pelo produto do seu trabalho e não o contrário.

Portanto, o momento que representa esta problemática, da “auto-alienação” do trabalho, segundo a qual o produto do trabalho surge para o ente de modo estranho,

como algo independente e capaz de dominar seu produtor, é o ponto filosófico sintetizador do dinamismo do desenvolvimento humano, que põe todas as relações racionais e naturais de cabeça para baixo, como uma “condição inconsciente da humanidade”, que implica em quatro tipos diferentes de alienação, decorrentes deste mesmo fenômeno.

Uma vez que o trabalho alienado: 1) aliena a natureza do homem, 2) aliena o homem de si mesmo, a sua função ativa, a sua atividade vital, aliena igualmente o homem a respeito da espécie; transforma a vida genérica em meio de vida individual; em seguida, muda esta última na sua abstração em objetivo da primeira, portanto, na sua forma abstrata e alienada. (MARX, 1964, p.164).

Surge como um aspecto da vida social, na qual as esferas *política* e *social* encontram seu ponto de convergência entre a alienação e a noção de “trabalho”, compreendendo-o, como já discutido, como “atividade produtiva” geral, mas também como determinação ontológica fundamental da humanidade, ou seja, um modo realmente humano de existência. Esta nova forma de mediação entre as relações, ou seja, uma mediação *historicamente específica* da automeiação fundamental do homem na natureza surge como um aspecto da sociedade em sua relação entre atividade, formadora da subjetividade, e a apropriação ativa por parte dos sujeitos.

“Atividade” (Tätigkeit), “divisão do trabalho” (Teilung der Arbeit), “intercâmbio” (Austausch) e “propriedade privada” (Privateigentum) são os conceitos essenciais dessa abordagem da problemática da alienação. O ideal de uma “transcendência positiva” da alienação é formulado como uma superação sócio-histórica necessária das “mediações”: **propriedade privada – intercâmbio – divisão do trabalho** que se interpõem entre o homem e sua atividade e o impedem de se realizar em seu trabalho, no exercício de sua capacidade produtiva (criativas), e na apropriação humana dos produtos de sua atividade. (MÉSZÁROS, 2006, p.78).

A *atividade produtiva* é, por isso, a mediadora na relação sujeito-objeto, ou seja, entre homem e natureza. A natureza física e mental dos homens está conectada com a natureza, que significa dizer que a natureza está interconectada consigo mesma, visto que o homem também é parte da natureza. A relação entre homem e natureza é

“automediada” num duplo sentido, negando o culto da privacidade e uma idealização do indivíduo abstrato:

Primeiro, porque é a natureza que se media consigo mesma no homem. E em segundo lugar, porque a própria atividade mediadora é apenas um atributo do homem, localizado numa parte específica da natureza. Assim, na atividade produtiva, sob o primeiro de seus aspectos ontológicos duais, *a natureza medeia a si mesma com a natureza*; e, sob o segundo aspecto ontológico – em virtude de que a atividade produtiva é inerentemente atividade social –, *o homem medeia a si mesmo com o homem*. (MÉSZÁROS, 2006, p.81).

Deste modo, trabalho assalariado e a conseqüente transformação dos produtos do trabalho em objetos que “se contrapõem” aos produtores, poderia ser considerado a marca na formação subjetiva na sociedade moderna, e encontraria sua maior expressão no fetichismo da mercadoria. Os homens são dominados pelas coisas que criaram e vivem em um mundo no qual as relações de reciprocidade se manifestam não como relações imediatamente sociais, entre sujeitos, mas como relações sociais entre coisas e pessoas, e entre coisas.

Portanto, os homens não relacionam entre si seus produtos do trabalho como valores por considerarem essas coisas meros invólucros materiais de trabalho humano de mesmo tipo. Ao contrário. Porque equiparam entre si seus produtos de diferentes tipos na troca, como valores, eles equiparam entre si seus diferentes trabalhos como trabalho humano. Eles não sabem disso, mas o fazem. Por isso, na testa do valor não está escrito o que ele é. O valor converte, antes, todo produto do trabalho num hieróglifo social. (MARX, 2011, p.208-209).

A mercadoria, neste sentido, se apresentaria de forma misteriosa, que assim como um espelho reflete aos homens a imagem das características sociais de sua produção, e “se manifesta em uma realidade histórica precisa da produção, aquela do trabalho assalariado, e não está vinculado à relação entre a coisa em geral e o homem, mas àquilo que se verifica entre este e um determinado tipo de objetividade: a mercadoria” (MUSTO, 2014, p.88). O capitalismo, como um sistema no qual os trabalhadores são subjugados pelo capital e suas condições, desenvolve as bases para uma sociedade complexificada e dependente de seus produtos.

Esta produção de caráter social, juntamente com os progressos tecnológicos e científicos e a consequente redução da jornada de trabalho, cria as possibilidades para o nascimento de uma nova formação social, na qual o trabalho coercitivo e alienado, imposto pelo capital e subsumido pelas suas leis, é progressivamente substituído por uma atividade criativa e consciente, não imposta pela necessidade; e na qual as relações sociais tomam o lugar da troca indiferente e acidental em função das mercadorias e do dinheiro. Não é mais o reino da liberdade do capital, mas aquele da autêntica liberdade humana do indivíduo social. (MUSTO, 2014, p.89-90).

Esta nova sociedade certamente pode surgir dos novos processos de interação e complexificação cultural, entretanto esta tendência alienadora, que se expressa no intercâmbio produtivo, precisa ser superada, pois ela é o que propicia o desenvolvimento de novas formas de controle, que estão cada vez mais relacionados a um tipo específico de subjetividade, e consequentemente um tipo específico de educação que procura defini-la.

As novas formas de controle social são trabalhadas por Herbert Marcuse, sociólogo e filósofo alemão, pertencente à Escola de Frankfurt, em sua obra: *A ideologia na sociedade industrial*, em que procura compreender a regulamentação da “livre competição” entre sujeitos econômicos desigualmente equipados. Ele afirma que na sociedade atual identificam-se, segundo estes princípios mencionados: “uma falta de liberdade confortável, suave, razoável e democrática prevalece na civilização industrial desenvolvida, um testemunho de progresso técnico” (MARCUSE, 1979, p.23). Com isto, pretende dizer que os *direitos e liberdades*, que foram fatores determinantes no início da sociedade industrial, cada vez mais perdem seu sentido inicial, perdendo mesmo seu sentido lógico.

Liberdade de pensamento, liberdade de palavra e liberdade de consciência foram- assim como o livre empreendimento, que elas ajudaram a promover e proteger – ideias essencialmente *críticas* destinadas a substituir uma cultura material e intelectual obsoleta por outra mais produtiva e racional. Uma vez institucionalizados, esses direitos e liberdades compartilharam do destino de sociedade da qual se haviam tornado parte integral. A realização cancela as premissas. (MARCUSE, 1979, p.23).

Na sociedade atual a independência de pensamento, a autonomia e o direito estão perdendo suas funções básicas, de expressão criativa e formação da identidade

política, dando lugar a formas de representação vinculadas ao aparato “técnico” que engloba as diferentes áreas da produção e distribuição material, e deste modo: “o aparato impõe suas exigências econômicas e políticas para a defesa e a expansão ao tempo de trabalho e ao tempo livre, à cultura material e intelectual” (MARCUSE, 1979, p.24), criando uma tendência *totalitária*. “Pois ‘totalitária’ não é apenas uma coordenação política terrorista da sociedade, mas também uma coordenação técnico-econômica não terrorista que opera através da manipulação das necessidades por interesses adquiridos. Impede, assim, o surgimento de uma oposição eficaz ao todo” (MARCUSE, 1979, p.24-25).

Esta expressão totalitária da organização social se apresenta, sobretudo, naquilo em que é considerada uma *necessidade*, visto que estas mesmas necessidades também são produtos históricos, e assim quando a sociedade exige o desenvolvimento repressivo do indivíduo, estas mesmas necessidades individuais e seu direito a satisfazê-las estão sujeitas a padrões críticos predominantes. Portanto, perceber estas necessidades em seus conteúdos e funções sociais determinadas por forças externas, sobre as quais o indivíduo tem pouco controle, mostra que a satisfação destas necessidades é também heterogênea e, entretanto, continua sendo produto de uma sociedade que exige certo grau de repressão. Assim “as únicas necessidades que têm direito indiscutível à satisfação são as necessidades vitais – de alimento, roupa e teto ao nível alcançável de cultura” (MARCUSE, 1979, p.27).

A questão sobre as necessidades, quando compreendida sobre o debate da produção de significados culturais específicos, que estão associadas às emoções e mecanismos de significação, altamente influenciados pelo fenômeno da alienação que expressa o modo produtivo da sociedade, nos leva a pensar que estas mesmas necessidades (falsas ou verdadeiras), só poderiam ser respondidas pelos próprios indivíduos, mas somente se estiverem livres para dar a sua própria resposta, mas “enquanto eles forem mantidos incapazes de ser autônomos, enquanto forem doutrinados e manipulados (até os seus próprios instintos) a resposta que derem a essa questão não poderá ser tomada por sua.” (MARCUSE, 1979, p.27). Em uma sociedade em que a população tem sido objeto de dominação, pode ela mesma criar as condições de sua liberdade?

As formas repressivas da sociedade moderna, se impõem cada vez mais de maneira “racional”, “técnica” e “total”, criando uma administração da vida intrapsíquica, assim como prática (relação indissociável, como já tratado) altamente repressiva, criada a partir do paradoxo de se impor uma única razão à sociedade inteira. Entretanto, devemos mencionar, esta mesma sociedade industrial “desenvolvida”, que busca a “sufocação das necessidades que exigem libertação” (MARCUSE, 1979, p.28), também produz, neste processo, formas inimagináveis de resistência e rompimento com a servidão, tendo em vista que: “Toda libertação depende da consciência de servidão e o surgimento dessa consciência é sempre impedido pela predominância de necessidades e satisfações que se tornaram, em grande proporção, do próprio indivíduo” (MARCUSE, 1979, p.28).

Somente neste sentido, pode-se realizar uma análise sobre as diferentes manifestações deste paradoxo social propiciado pelos diferentes mecanismos de produção subjetiva na sociedade, em que o aspecto ideológico, como produção alienada do próprio conhecimento, cria uma situação em que a própria liberdade pode ser transformada em um poderoso instrumento de dominação. Na medida em que o “poder de escolha”, teoricamente produzidos na introjeção, no espaço privado do homem em que ele pode se tornar ele mesmo, está subordinado à forma da mercadoria. Portanto, quanto mais os indivíduos se reconhecem na mercadoria, sendo ela a única que “ata o indivíduo à sociedade”, mesmo o conceito de alienação torna-se questionável, uma vez que:

[...] os indivíduos se identificam com a existência que lhes é imposta e têm nela seu próprio desenvolvimento e satisfação. Essa identificação não é uma ilusão, mas uma realidade. Contudo, a realidade constitui uma etapa mais progressiva de alienação. Esta se tornou inteiramente objetiva. O sujeito que é alienado é engolfado por sua existência alienada. Há apenas uma dimensão, que está em toda parte e tem todas as formas. As conquistas de progresso desafiam tanto a condenação como a justificação ideológica; perante o tribunal dessas conquistas, a ‘falsa consciência’ de sua racionalidade se torna a verdadeira consciência. (MARCUSE, 1979, p.31).

Deste modo, podemos afirmar que a educação oferecida nas escolas e a participação do professor estão imersos em um conjunto de questões extremamente delicadas, que tocam nos temas das motivações pessoais e sociais, aquele dispositivo

psicológico que leva os indivíduos a assumirem a responsabilidade sobre seu meio social, sobre a regulação de suas necessidades, sua participação política e seu conhecimento histórico.

Portanto, advoga-se a necessária mudança de paradigma no que tange tanto à compreensão dos conteúdos escolares, assim como o próprio papel da educação institucionalizada, por estarem relacionados a uma ampla gama de mecanismos que podem favorecer na compreensão dos problemas ambientais, e no autoconhecimento dos jovens, deste modo implica-se um debate sobre o que seria a educação unidimensional, e aquela que realiza a oposição a este modelo.

2. Formação Omnilateral e Interdisciplinaridade

A partir da discussão realizada, pode-se dizer que pensar, tanto a *educação* como a *questão ambiental*, também nos remete a uma reflexão histórica marcada por continuidades e rupturas. Sua compreensão só é efetiva ao considerar os diferentes modos de pensar a relação entre a humanidade e a meio natural em determinado momento do contínuo processo desta interação, em que:

Um dos problemas essenciais da humanidade, surgido com seu próprio nascimento, foi dominar o tempo terrestre. Os calendários permitiram organizar a vida cotidiana, pois quase sempre estão ligados à ordem da natureza, com duas referências principais, o Sol e a Lua. Contudo, os calendários em geral definem um tempo cíclico e anual, e permanecem ineficazes para pensar tempos mais longos. Ora, se por um lado a humanidade, até o presente, não é capaz de prever o futuro com exatidão, por outro lhe é importante dominar seu longo passado. (LE GOFF, 2015, p.8).

A globalização das práticas produtivas capitalistas, e com ela sua unificação histórica, como destacado, representa um novo momento deste processo. Reforça, a partir de diversos meios, os diferentes mecanismos de dominação e entre eles a periodização, que não representa uma abordagem neutra ou inocente em relação aos fenômenos, mas sim uma ferramenta cronológica indispensável para referir-se ao passado. “Periodizar a história é um ato complexo, carregado ao mesmo tempo de

subjetividade e de esforço para produzir um resultado aceitável para o maior número de pessoas” (LE GOFF, 2015, p.13-14). Portanto, a compreensão acerca da imagem pela qual determinado período histórico apresenta-se também pode mudar com o passar do tempo.

A construção da periodização é ao mesmo tempo artificial e provisória, por também estar inserida no sofisticado processo de produção e reprodução da vida humana, tendo uma dupla utilidade: “permitir melhor controlar o tempo passado, mas também sublinhar a fragilidade desse instrumento do saber humano que é a história.” (LE GOFF, 2015, p.29). A transformação de uma era em outra é longa, progressiva e cheia de sobreposições, por isso a dificuldade em se estabelecer datas fixas para uma ruptura clara entre ambas. A periodização esclarece a maneira pela qual a humanidade se organiza e evolui na duração do tempo.

Neste sentido, é pertinente à reflexão realizada durante as seções do texto afirmar que o *Antropoceno* é um conceito importante para a compreensão do momento histórico presente. Parece estar mais bem amparado para acompanhar os processos de avanço dos meios produtivos sobre nossos estoques energéticos, e a consequente resposta ambiental a estes diversos mecanismos de exploração à qual submetemos a biosfera e também os sujeitos. Assinala a emergência de refletirmos sobre o passado de nosso desenvolvimento, pensando perspectivas para o futuro que estejam em contraste com o atual estágio alcançado.

A partir deste debate pode-se questionar o papel das *escolas e universidades* na contemporaneidade, amplamente estimuladas na proporção em que se complexifica as técnicas de produção, que passam a ser regidas pela globalização da economia e da cultura hegemônica. No presente modo de produção, a técnica assume diferentes modalidades tanto como trabalho como intercâmbios, que nos evidenciam que a funcionalidade da formação também está associada a uma determinada pretensão educativa.

Até o momento presente, como aponta a análise realizada, a educação superior serviu para a “ilustração” da parcela dominante da sociedade, que produz as teorias filosóficas e científicas nos diferentes campos do conhecimento. Por outro lado, a formação básica estabelece, em grande medida, uma educação técnica para os trabalhadores, destinada à função de desenvolver especialidades para o trabalho.

Considera-se um avanço do ponto de vista da democracia afirmar o acesso à educação formal a todos os sujeitos, entretanto ela estabelece limites inultrapassáveis dentro do reino das estruturas dominantes do capital, pois suas determinações, que estabelecem sua consolidação, admitem que o Estado exerça a gerência de seus programas escolares. Pode-se, portanto, observar este fenômeno sobre um duplo aspecto, tendo em vista que uma coisa é o Estado financiar a educação e seus professores, mas outra é querer ser o educador e estipular os conteúdos e métodos a serem utilizados.

O “progresso”, como foi delimitado, forma um novo tipo de ser humano, que se organiza subjetivamente em um contexto de extrema desigualdade, desemprego, e destruição dos recursos naturais, afetando muitas vezes sua saúde física e psíquica. É neste contexto que se elucida algumas possibilidades e características de uma educação escolar diferenciada, ou *omnilateral* (de todos os lados) do ser social, com vistas a propiciar uma formação da subjetividade que permita a reflexão sobre as principais questões da atualidade. Karl Marx (2004), ao estabelecer um marco para esta nova organização do ensino argumenta que:

Por educação, entendemos três coisas: 1) Educação *intelectual*. 2) Educação *corporal*, tal como a que se consegue com exercícios de ginástica e militares. 3) Educação *tecnológica*, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX, 2004, p. 68).

É importante, em meio à discussão proposta, destacar as condições materiais e históricas que estão no centro do processo de produção da consciência, observando o papel ativo dos sujeitos no processo de compreensão de sua existência e na transformação de sua realidade social, mas sempre tendo em vista a prerrogativa de que “as circunstâncias fazem os homens tanto quanto os homens fazem as circunstâncias” (MARX e ENGELS, 1989, p. 36). Assim, defender um estilo diferente de educação implica em afirmar que:

[...] os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada esquece que as circunstâncias são modificadas

precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado.
(MARX, 1999, p.5)

A noção de sujeito, compreendido em suas manifestações subjetivas (portanto ativas e emotivas), implica em uma profunda conexão entre pensamento e ação, assim, destaca-se a necessidade de se recuperar a atividade sensível presente na atividade prática. O processo de esvaziamento do ser humano, fruto da alienação de suas características essencialmente humanas, expressa a redução do trabalhador a mero objeto, meio para a realização do lucro, invertendo a relação que integra desde as práticas educativas às questões mais íntimas da formação da personalidade.

Chega-se à conclusão de que o homem (o trabalhador) só se sente livremente ativo nas suas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito, na habitação, no adorno, etc. – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano e o humano animal. (MARX E ENGELS, 1993, p.162).

Neste processo de “animalização” dos indivíduos acontece uma transformação da subjetividade, que comporta seu planejamento para a realização de determinada atividade, no uso de sua mente e de seus instrumentos. Assim, uma educação disposta a confrontar as premissas do mercado e da fetichização da vida, deve valorizar o ser humano em todas as suas múltiplas dimensões, e reconhecer as articulações entre trabalho e educação desde a mais tenra infância. Desta forma, se estamos em um novo período de nossa construção histórica, necessariamente devemos repensar o modelo educacional, tendo em vista que: “A soma dos conhecimentos humanos e a complexidade dos problemas humanos estão sempre aumentando; logo, cada geração deve repensar seus métodos educacionais, a fim de arranjar tempo para o estudo do novo” (RUSSELL, 2014, p.24).

Sobre este ponto de vista, valoriza-se uma ideia de educação voltada à construção de um tipo de sujeito que desenvolve um alto nível de cultura intelectual, sem a atrofia emocional, estimulado a desenvolver uma aptidão científica. Para tanto é preciso o desenvolvimento de uma educação não fragmentária, que desenvolva, sobretudo, a *sensibilidade*, expressa “quando uma grande variedade de estímulos ativa suas emoções” (RUSSELL, 2014, p.55).

Bertrand Russel, um dos mais influentes matemáticos, filósofo e lógicos do século XX, ganhador do Prêmio Nobel de Literatura, emprega esta noção de sensibilidade cognitiva como, em realidade, um hábito de observação ampliada, também associada ao desenvolvimento da *inteligência*, que se caracteriza por uma aptidão para adquirir conhecimentos. Refletindo sobre quais princípios são necessários para realizar estes estímulos, aparentemente simples, mas que envolvem o aprimoramento da *curiosidade* e o desenvolvimento dos *sentidos* de modo não repressivo.

Os limites impostos a este tipo de análise são muitos, mas considera-se importante evidenciar-se apenas alguns aspectos para a construção de um novo paradigma educacional, visando uma formação integral dos indivíduos, sobretudo a partir da *crise mundial da educação* que estamos vivendo, que gera mudanças radicais no que as sociedades democráticas ensinam e exigem de seus jovens, portanto destacamos este momento em que “os sistemas de educação estão descartando, de forma imprudente, competências indispensáveis para manter viva a democracia.” (NUSSBAUM, 2015, p.4).

Os defensores do antigo modelo gostam de afirmar às vezes que a adoção do desenvolvimento econômico trará, por si só, as outras coisas boas que mencionei: saúde, educação e diminuição da desigualdade social e econômica. Até o momento, contudo, analisando os resultados dessas experiências divergentes, descobrimos que, na verdade, o antigo modelo não cumpre o prometido. (NUSSBAUM, 2015, p.15).

A crise da educação caracteriza-se não apenas como uma crise das instituições escolares, mas “a crise estrutural de todo o sistema da ‘interiorização’ capitalista” (MÉSZÁROS, 2006, p.273). Estas mudanças de ênfase notabilizam-se por toda parte, portanto a necessidade de defendermos uma educação que percebe “os outros como seres humanos, não como simples objetos” (NUSSBAUM, 2015, p.7). Esta relação estabelece uma consequência indissociável às áreas de ensino conhecidas como “as *humanidades*” – história, filosofia, sociologia e geografia -, assim como as artes, que desenvolvem a capacidade de pensar criticamente, e que estimulam “a capacidade de transcender os compromissos locais e abordar as questões mundiais como um ‘cidadão do mundo’; e, por fim, a capacidade de imaginar, com simpatia, a situação difícil em que o outro se encontra” (NUSSBAUM, 2015, p.8).

Visto que a educação, envolvida nesta complexa relação entre funcionalidades, não é útil apenas para a conservação da cidadania, mas também prepara os sujeitos para o trabalho e, portanto, para o desenvolvimento do sentido em sua atividade prática, deve visar à plena expansão da personalidade humana, reforçando os direitos conquistados pelas lutas históricas, fornecendo compreensão acerca de seus fundamentos humanísticos, e reforçando assim a tolerância entre os diferentes grupos sociais e culturais.

Em uma sociedade extremamente conservadora e desigual como a brasileira, a educação formal voltou-se para a construção de um conjunto de trabalhadores obedientes e tecnicamente treinados para executar o projeto das elites, portanto a liberdade de pensamento e de expressão dos alunos sempre foi considerada perigosa, gerando um potente desestímulo ao raciocínio crítico. Deste modo, podemos apreender que:

A despeito dos entraves políticos impostos pelo *status quo*, quanto mais a tecnologia parece capaz de criar as condições para pacificação, tanto mais são a mente e o corpo do homem organizados contra essa alternativa. [...] A tendência para a consumação da racionalidade tecnológica e esforços intensos para conter essa tendência no seio das instituições estabelecidas. Eis a contradição interna dessa civilização: o elemento irracional de sua racionalidade. (MARCUSE, 1979, p.36).

Novas dimensões são criadas para a realização humana, diversos dispositivos são introduzidos ao projeto de cotidianidade da era moderna, que estabelece uma relação diferente com os produtos culturais. Com o uso de diversos mecanismos desenvolve-se e aprofundam-se formas de dominação cada vez mais eficazes dos diferentes recursos, e entre eles, a cultura se torna um elemento indispensável.

Distinguem-se nessas afirmativas dois aspectos importantes: o que se relaciona com a cultura, como processo, como ação mesmo, e o que se relaciona com os resultados desse processo, isto é, os bens culturais. O primeiro define a ação geradora de bens como sendo também cultura. Daí a presença de dois elementos indispensáveis: o agente da transformação e o objeto a ser transformado, ou seja, o homem e o meio. Entre ambos situa-se, na direção homem-meio, o impulso do primeiro para aceitar o desafio do segundo e, na direção meio-homem, o desafio mesmo. O resultado imediato, para ambos, é a ação transformadora, e o resultado mediato, para o meio, é a sua transformação em produto cultural, em bem, em valor e, para o homem, é a modificação de sua própria condição humana. Sim, porque, na medida em que o homem percebe e aceita o desafio do meio,

sente-se compelido a utilizar e explorar sua imaginação, sua inteligência, sua capacidade física de agir, enfim, sente-se compelido a atualizar as qualidades integrantes de sua condição humana, o que faz com que ele se torne mais homem a cada gesto cultural. (ROMANELLI, 2010, p.20).

A concepção econômica de mundo se aprofunda em níveis mais íntimos e mais imbricados neste processo de identificação cultural, passa a ser exteriorizada a partir da alienação, que é expressa na própria formação da subjetividade, portanto a necessidade de afirmar o desenvolvimento de todos os recursos disponíveis da personalidade humana, que ajudam no fortalecimento da Democracia, visto que, para combatermos os imperativos do mercado é necessário gerenciar uma ruptura, tendo em vista que:

Quando esse ponto é atingido, a dominação – disfarçada em afluência e liberdade- se estende a todas as esferas da vida pública e privada, integra toda oposição autêntica, absorve todas as alternativas. A racionalidade tecnológica revela o seu caráter político ao se tornar o grande veículo de melhor dominação, criando um universo verdadeiramente totalitário no qual a sociedade e a natureza, corpo e mente, são mantidos num estado de permanente mobilização para a defesa desse universo. (MARCUSE, 1979, p.37).

Mais do que em qualquer outra época o sistema econômico é estabelecido de modo global e nitidamente abrangente. Cada vez mais dependemos de pessoas que nunca vemos e dependemos de instrumentos que não compreendemos, entretanto, os problemas que necessitam ser enfrentados nesta nova era do Antropoceno - ambientais, econômicos, políticos, sociais e educacionais – exigem uma aproximação de pessoas, até então, distantes e uma cooperação nunca vista antes.

Os problemas transnacionais, como o aquecimento global, as regulamentações comerciais, a proteção do meio ambiente e de espécies ameaçadas, o futuro da engenharia nuclear, os movimentos trabalhistas etc. implicam numa tarefa importante no sentido formativo, a de “desenvolver nos estudantes a capacidade de se perceber como membros de uma nação heterogênea (pois todas as nações modernas são heterogêneas) e de um mundo ainda mais heterogêneo, e inteirar-se um pouco da história e da natureza dos diversos grupos que nela habitam.” (NUSSBAUM, 2015, p.80).

Esta “tomada de consciência” sobre os diversos grupos que compõem a sociedade, seus diferentes trabalhos e suas condições de vida, implica em uma educação para a criatividade e para a democracia, que deve, necessariamente, incluir contribuições da história, geografia, estudos culturais interdisciplinares, ciências sociais, filosofia, história do direito e dos sistemas políticos, pois todos interagem entre si, estabelecendo evidentemente uma forma de conhecimento interdisciplinar.

No momento em que estas disciplinas mencionadas são retiradas dos centros de ensinamentos universitários, e perdem prestígio na sociedade, pode-se dizer que se torna mais distante os objetivos da construção de uma formação omnilateral. Somente a partir deste debate amplo entre as disciplinas, é possível trocar ideias com pessoas diferentes, e conceber realidades diversas, de forma a estabelecer práticas diferentes de intervenção pessoal e certa independência crítica.

Assumindo-se a premissa básica de que a educação não deve ser qualificada para o mercado, mas para a vida, defende-se uma escola para as maiorias, para as periferias, onde estão concentradas as maiores possibilidades de mudança efetiva. A grande questão a ser enfrentada não é unicamente a modificação política dos sistemas educacionais, mas a forma de reprodução das estruturas de valor, que contribuem para a perpetuação de determinada visão de mundo alicerçada na sociedade mercantil, ou seja, aquela que estipula uma educação para o trabalho alienado.

Um projeto de educação omnilateral está atrelado a um projeto de transformação radical do atual modo econômico e político, que se estabelece como uma totalidade reguladora sistêmica, incontrolável e incorrigível. Este novo projeto, ainda em desenvolvimento, busca alternativas à globalização capitalista, tendo em vista que a história é um campo aberto de possibilidades, visando a superação positiva da alienação, que só pode ser uma tarefa educacional, na medida em que exige uma “revolução cultural” radical que precisa ser colocada em prática. Com a institucionalização da educação esta:

[...] tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (SADER, 2008, p.15).

Estabelece-se, dessa forma, um procedimento ideológico que proclame e inculque diariamente esses valores na mente das pessoas. A disponibilidade dos fatores para o mercado encontra sua expressão mais crítica no momento em que a própria educação se converte em mercadoria.

Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo têm preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro. (SADER, 2008, p.16).

Para a educação adquirir características de insubordinação e rebeldia em relação à sua mercantilização, precisa redescobrir suas relações com o trabalho e com o mundo do trabalho, e ainda precisa redescobrir-se em suas relações com a natureza. Somente ela pode lutar para realmente decifrar os “enigmas do mundo”, e superar o que Sader (2008) destacou como “novo analfabetismo”, em que as pessoas se acham capazes de explicar, mas não de entender diversos fenômenos.

Esta diferença entre *explicar* e *entender* destaca a relação entre o acúmulo de conhecimento por um lado, e de outro a compreensão do mundo. “Explicar é reproduzir o discurso midiático, entender é desalienar-se, é decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria, é ir para além do capital” (SADER, 2008, p.18). Esta “contra-interiorização”, ou “contraconsciência”, para usar os termos empregados por Mészáros (2008), que acontece no ato de *entender* seria o primeiro grande passo para a “transcendência positiva da autoalienação do trabalho”.

As relações entre a intimidade dos processos educacionais e os diferentes regimes sociais, mais abrangentes, nos evidenciam que uma reformulação significativa da educação é impossível sem a correspondente transformação do quadro social em que são construídas historicamente. A incorrigível lógica do capital

[...] exclui, com uma irreversibilidade categórica, a possibilidade de legitimar o conflito entre as *forças hegemônicas fundamentais rivais*, em uma dada ordem social, como *alternativas viáveis* entre si, quer no campo

da produção material, quer no âmbito cultural/educacional. (MÉSZÁROS, 2008, p.26).

Este aspecto traduz o fato de que limitar as mudanças educativas aos quadros e margens corretivas interesseiras do ponto de vista do capital, significa abandonar o objetivo de uma transformação social qualitativa. “É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p.27).

As utopias liberais, também construídas educativamente, apresentam uma estreita relação entre suas ideias e a defesa de “procedimentos”, “passo a passo”, solucionáveis apenas por meio da Razão.

É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito. (MÉSZÁROS, 2008, p.27).

A educação institucionalizada, ou *estríta*, serviu de modo geral ao propósito de fornecer o conhecimento e o pessoal necessário ao sistema produtivo em expansão, mas também beneficiou a geração e transmissão de um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes. Aplicando medidas diferentes aos “trabalhadores pobres” e aqueles “homens de razão” das classes dominantes, as instituições educativas tiveram de adaptar-se no decorrer do tempo, mas implicando uma questão crucial, ou seja, a de que sob o domínio do capital, cada indivíduo adote como suas as metas de reprodução objetiva.

Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. (MÉSZÁROS, 2008, p.44).

Enquanto a internalização cumprir seu papel de estabilização, a brutalidade e a violência com o objetivo de impor determinados valores pode ser controlada, e estas

pressões externas “onipresentes”, que estão inseridas na perspectiva global e mercantil conseguem se efetivar, por meio dessa construção de “consensos”. Fica bastante claro, portanto, que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o capital, e por isso, tão pouco por si só pode fornecer as alternativas de uma emancipação radical. Mészáros (2008) argumenta que por este motivo as mudanças devem ser *essenciais* e não *formais*, inclusive no que tange à educação, isto é, devem abarcar a totalidade das práticas na sociedade estabelecida.

Como o que precisa ser confrontado é *todo o sistema de internalização*, em todas suas dimensões, crítica amplamente expressa na perspectiva ecológica, o que caracteriza um rompimento com a lógica do capital na educação é a substituição das formas “profundamente enraizadas de internalização mistificadoras por uma alternativa *concreta* abrangente” (MÉSZÁROS, 2008, p.47). A educação, compreendida em sentido *lato*, nos demonstra que a aprendizagem é um fenômeno de toda a vida, ou seja, da juventude à velhice aprendemos coisas diariamente.

Desta forma, ela pode ser condutora da auto-realização dos indivíduos quando não está a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante. Assim sendo, pode-se afirmar que o *conhecimento* é um elemento necessário para transformação positiva da sociedade. Pode ser manipulado para favorecer a concretização dos objetivos reificados do capital, mas ao mesmo tempo representa um instrumento de pressão sobre a lógica mistificadora.

Assim, sobre uma nova maneira de se abordar a questão educacional, segundo a qual não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir a intervenção intelectual, destaca-se a necessidade de mudar determinadas concepções de mundo. Todo ser humano pode contribuir para a formação de uma concepção de mundo predominante, efetivamente por categorias que estão orientadas em formas contrastantes de “manutenção” por um lado e “mudança” por outro.

A importância de se modificar o modo de *internalização* historicamente prevalecente aparece como uma marca importante deste novo período histórico, sobretudo com o agravamento de conflitos e confrontos, inclusive disputas morais, políticas e sociais, que tendem para o controle e a coerção. Sobre este ponto de vista, uma perspectiva *omnilateral* de formação está associada a esta reivindicação de uma educação para toda a vida, que não pode se efetivar sem a confrontação ao modelo

que induz ao conformismo generalizado. Estimula um processo de “contrainternalização”, ou de “contracultura”:

[...] coerente e sustentada, que não se esgote na *negação* – não importando quão necessário isso seja como uma fase nesse empreendimento – e que defina seus objetivos fundamentais, como a variação de uma alternativa abrangente *concretamente sustentável* ao que já existe. (MÉSZÁROS, 2008, p.56).

Esta proposta educativa deve, necessariamente, trabalhar a totalidade das práticas políticas-educacionais-culturais, tratando à noção de emancipação de forma mais abrangente. Neste processo, o papel do educador, assim como sua responsabilidade é gigantesco. Ao afirmar as prerrogativas de José Martí, Mézáros (2008, p.58) afirma que “ser culto es el único modo de ser libre”, portanto, a necessidade de integrar às práticas formais de educação a processos, também formativos e constitutivos do ser ontológico, mais abrangentes como “a nossa própria vida”.

Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado das coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como “reificação”) porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social. É por isso que, segundo Marx, os seres humanos devem mudar “completamente as condições da sua existência industrial e política, e, conseqüentemente, *toda a sua maneira de ser*”. (MÉSZÁROS, 2008, p.59).

A alienação do trabalho, ou a autoalienação dos homens a partir do trabalho, não é uma condição imposta de forma exterior mítica, uma predestinação histórica ou uma “natureza humana” imutável, portanto pode ser transformada na práxis, por uma reestruturação radical das nossas condições de existência, gerando assim um novo metabolismo reprodutivo social. Esta transformação prática, vale mencionar novamente, não pode ser apenas uma questão de negação do atual modelo, pois todas as formas de negação “permanecem condicionadas pelo objeto da sua negação” (MÉSZÁROS, 2008, p.60).

A “contrainternalização”, sugerida neste projeto alternativo de educação, representa uma antecipação em relação a uma visão geral, concreta e abrangente. Abarca as contradições do sistema existente e, portanto, nega uma perspectiva reformista que tenta desviar a atenção das determinações *sistêmicas*, que definem o caráter de todas as questões vitais, trabalhando, deste modo, os efeitos específicos e não a base causal destes defeitos, reafirmando um discurso altamente mistificador, que respalda “o pernicioso axioma que assevera ‘não haver alternativa’” (MÉSZÁROS, 2008, p.64).

A partir destes elementos destacados, pode-se dizer que a educação é indispensável na sociedade contemporânea, tanto para a elaboração de estratégias na mudança das condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos interpelados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica diferente e melhor alinhada aos interesses de perpetuação da espécie, assim como de uma maior aproximação em relação à natureza vegetal e biológica.

Isto é, ela é um instrumento importante para a *efetiva transcendência da autoalienação do trabalho*. Uma educação omnilateral visa à sociabilidade para além do capital, que implica em uma maior consciência ampliada e uma formação *continuada*, ou seja, não é “vocacional”, utilitarista e representante do modelo unilateralizante mencionado, e nem tão pouco “geral”, que deve ensinar aos indivíduos “habilidades e métodos do pensamento”, mas aquela que compreende a práxis como *autogestão*.

Este novo período histórico, demarcado pelo Antropoceno, é definido pela crise estrutural do sistema do capital global, que sempre atendeu à perspectiva colonizadora. É também uma época de transição “de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p.76), portanto a necessidade de reafirmarmos a construção de novos paradigmas educacionais de modo concreto e ativo. Acompanhados destes novos paradigmas, aos seres desenvolvidos, pode-se somar algumas contribuições significativas na compreensão da atividade criativa e de sua relação com a emancipação subjetiva.

Neste ponto, para encerrarmos a discussão proposta, evidenciaremos alguns caminhos para a construção deste novo modelo educativo, apenas indicando o campo de estudo em que ela pode operar, assim como algumas contribuições realizadas a

partir da iniciativa soviética de compreensão da formação e do desenvolvimento intrapsíquico, que se caracterizam como um fenômeno multifacetado e interdependente.

A problemática acerca da construção de novas subjetividades, a partir da construção diferenciada em relação à formação, encontra nas propostas desenvolvidas na Rússia, pós-revolução de 1917, um importante quadro na construção de conceitos e procedimentos para ultrapassar à lógica perniciosa do capital. Estes métodos estão expressos na concepção intitulada de Teoria Histórico-Cultural (THC), e na Psicologia Histórico-Crítica.

Estas teorias representam a apropriação dos princípios do marxismo para a construção de uma nova psicologia, contrastando as perspectivas da psicologia tradicional, que embasa os modelos escolares. Entre os principais autores podemos destacar a importância de Lev Vigotsky, Alexander Luria, Daniil Elkonin, Vasily Davidov e Alexei Leontiev que se dedicaram ao estudo das implicações educacionais de determinada mudança de padrão analítico.

Sobre esta perspectiva, a educação está relacionada às experiências individuais estipuladas coletivamente, e o desenvolvimento das crianças é estabelecido a partir da *atividade de estudo*. É possível o estabelecimento de muitas conexões entre estas teorias educacionais já desenvolvidas e a crítica realizada durante o texto, que pode suscitar trabalhos interessantes para a implantação de modelos formativos diferenciados e com vistas a transcender os problemas relativos ao crescimento do sistema capitalista e de suas formas de dominação, que estão profundamente interligados às crises ambientais e o distanciamento dos homens em relação à natureza.

3. Formação de professores: psicologia do reflexo criador e o fenômeno motivacional.

Na pesquisa de temas relativos ao desenvolvimento da subjetividade e suas relações com o aprendizado, concebe-se, em linhas gerais: 1) o que caracteriza o fenômeno da motivação, associado aos processos cognitivos e à formação da

subjetividade; 2) de que maneira os conteúdos da psicologia podem contribuir para a atuação professoral; e 3) como professores em formação podem operar com estas categorias para desenvolver melhores práticas em sala de aula e um melhor desempenho no estímulo ao aprendizado.

As ciências psicológicas, associadas a outras abordagens de pesquisa, têm se mostrado fundamental para a compreensão de diversos elementos na sociedade contemporânea e também servido como ferramenta para a construção de dispositivos que podem ser muito úteis para outras tomadas de posição em relação aos problemas enfrentados no ambiente escolar.

Primeiramente, para uma aproximação acerca do fenômeno motivacional, é preciso refletir sobre as *necessidades* e os *motivos* do ser humano, que surgem em sua atividade individual e em grupo, como reflexo do meio em que vivem. Essas construções estão intimamente relacionadas às suas experiências prévias, memórias e afetos, assim como suas reações aos acontecimentos presentes, portanto, pode-se dizer que “[...] la motivación humana es una construcción subjetiva que a la vez constituye un reflejo de su medio social” (GONZÁLEZ-SERRA, 2008, p.3). Desta forma, para uma melhor compreensão deste fenômeno é preciso considerar perspectivas apontadas pela psicologia em suas interconexões com o campo educacional.

As ciências, em suas distintas concepções metodológicas, estão relacionadas aos seus projetos e metas, em vista disso, necessariamente associam-se a alguma noção *ética*, ou seja, uma visão de mundo que orienta sua ação. No caso da profissão docente, que lida de forma direta com os sujeitos/objetos da ação, os alunos, e que está intimamente conectada ao saber científico, a psicologia é imprescindível, pois aponta elementos teóricos que são absolutamente necessários para a profissão, centrada na problemática sobre a formação da personalidade e do psiquismo, tanto em um microgrupo analisado, quando do macrogrupo social.

La ciencia y la ética han de estar unidas y a la vez ser respetadas en sus diferencias cualitativas. La ciencia ha de guiarse por metas morales y responder a ellas. Y la moral debe tener en cuenta las realidades, cuyo conocimiento lo brinda la ciencia para proyectarse hacia la acción. (GONZÁLEZ-SERRA, 2008, p.6).

Por este motivo, o tratamento metodológico para a análise proposta coincide com a psicologia histórico-cultural representada, sobretudo, pelo pensamento de Lev Vigotsky e Serguei Rubinstein entre outros importantes psicólogos, associada a uma variante cubana, também conhecida como: psicologia do reflexo criador, que está relacionada a ideias filosóficas e psicológicas de José Martí.

Para uma aproximação acerca da questão motivacional, é necessário guiar-nos por uma compreensão que se orienta a partir do aspecto social da psique humana, visando alternativas para o desenvolvimento de seu *reflexo criativo*. Para isso, o método que nos parece melhor aparelhado é aquele que integra um pensamento filosófico *dialético* e *eletivo*, orientado ao estímulo de metas morais, dirigidas à formação de uma subjetividade humana espiritualmente superior em *criatividade*, *independência* e *harmonia* com a vida em sociedade, compreendendo que somente desta forma podemos gerar mudanças qualitativas no cenário político e social em longo prazo.

Como destaca González Serra (2008), é importante atentar-nos à unidade dialética da teoria psicológica e sua investigação empírica, que compreenda a realidade das salas de aula, associadas à prática profissional. Assim, a valorização de determinados aspectos é um instrumento importante nas mãos de professores e pesquisadores que procuram melhores formas de conduzir o aprendizado daqueles alunos que apresentam dificuldades, sempre associando à compreensão científica, que investiga e se orienta sobre a base dos dados concretos.

Llamamos *científica* a aquella afirmación que ha sido verificada en los hechos. Llamamos *valorativa* a aquella afirmación que no ha sido verificada en los hechos, pero que, se cree en ella, influye positiva (orienta moralmente y alivia al ser humano) o negativamente. (GONZÁLEZ-SERRA, 2008, p.7).

Deste modo, orienta-se à unidade dialética entre os elementos valorativos e científicos como um princípio para a produção de conhecimentos sociológicos e psicológicos, mas sempre destacando a importância da ciência como expressão da interpretação teórica em sua verificação empírica e prática, que constitui a essência de qualquer método. Duas das metodologias mais utilizadas em pesquisas atualmente são

a positivista e a antipositivista, sendo que a primeira privilegia: “el logro de la objetividad, los datos de la observación externa y la metodología cuantitativa”, enquanto a outra “por el contrario y por lo general, destaca en un primer plan la interpretación teórica, la función decisiva de la subjetividad, los datos de la vivencia y la metodología cualitativa.” (GONZÁLEZ-SERRA, 2008, p.8).

No aprimoramento das análises, recomenda-se a integração de ambos os pontos de vista, buscando a superação de seus antagonismos. Destacaremos a unidade entre interpretação teórica e verificação empírica, buscando superar a limitação unilateral e eclética, compreendendo a determinação recíproca dos contrários. Assim sendo:

Una dialéctica realmente científica debe descubrir las leyes a partir de los hechos de la práctica. Los datos aportados por las ciencias y las hipótesis elaboradas deben ser verificados, a su vez, en la práctica, en la observación, en el experimento, en la acción social y productiva. (GONZÁLEZ-SERRA, 2008, p.10).

Para a superação desta contradição que se estabelece cientificamente (mas que também se manifesta no modo de atuação dos professores) é importante ater-se a este debate como desdobramento do resultado do curso histórico da ciência, tendo em vista que o método dialético constitui um sistema que caminha na direção da síntese em relação ao conhecimento humano, compreendendo a necessidade da identidade, assim como da unidade e da diversidade dentro da produção de conhecimentos. Por consequência, esta metodologia encaminha-se para a superação da unilateralidade e do antagonismo acadêmico, valorizando a importância de se estudar a fundo cada categoria e cada princípio separadamente, em sua natureza relativa e autônoma, mas nunca perdendo de vista a elaboração de teorias cada vez mais detalhadas, profundas e que tenham também sua expressão empírica aplicada.

Assim, destacaremos a importância de teorias que procuram orientar jovens professores a lidar de forma mais efetiva com os problemas do desinteresse juvenil pelos conteúdos escolares, e desta forma apontar a importância do desenvolvimento histórico das teorias psicológicas voltadas à educação. A tarefa do professor de ensinar e educar consiste precisamente em proporcionar o desenvolvimento e a

transformação do psiquismo do estudante, seus hábitos, habilidades, conhecimentos, valores, motivos e conseqüentemente sua personalidade (GONZÁLEZ-SERRA, 2003, p.3).

O psiquismo está diretamente ligado à atividade, portanto, se constitui na *ação* social dos sujeitos. A ação não está centrada exclusivamente em seus processos internos, nem somente em sua atividade externa com o mundo objetivo, é resultado da integração destes elementos. Esta máxima está muito bem expressa no pensamento de Martí, ao afirmar que: “el hombre es *exógeno* y *endógeno*”, ao mesmo tempo. Sobre esta lógica, devemos considerar a importância do mundo externo, a natureza e o mundo social, como *determinante* e ao mesmo tempo *produto* da psique humana. Isto significa que para uma boa apreciação dos problemas da motivação, devemos conceber:

[...] la psicología como el estudio de lo psíquico en su naturaleza específica e irreductible (ideal, subjetiva y socio histórica), en su automovimiento, papel activo y en sus leyes internas; pero, además, en su unidad dialéctica con el mundo material y social, con el organismo biológico del ser humano, con la actividad y las condiciones materiales y sociales externas que, en última instancia, resultan los determinantes fundamentales de la existencia y transformación del psiquismo humano, es decir, concebimos la psiquis como una realidad ideal, específica e irreductible a los fenómenos materiales, con una relativa autonomía y un papel activo creador, pero a la vez la apreciamos como una función del cerebro y un reflejo de la realidad objetiva material en interrelación con el organismo biológico y la actividad y circunstancias externas, físicas, materiales. (GONZÁLEZ-SERRA, 2008, p.13).

O que determina a correlação entre a psique e o mundo externo, neste sentido, é a *atividade* do ser humano, ou o próprio trabalho (concebido como uma categoria filosófica essencial, e não somente como ato laborativo), ou seja, aquela ocupação em que o ser humano modifica a natureza ao seu redor, e ao mesmo tempo modifica sua própria natureza durante o processo. Deste modo, o estudo da atividade favorece a apreensão da consciência e da personalidade em seu papel ativo e criador, na conformação de si mesmo nos indivíduos, e na regulação da própria atividade. Assim, se faz importante o entendimento desta imbricação entre ambos os aspectos, interno e externo, negando a visão reducionista que limita o psíquico a uma determinação do

mundo externo, valorizando a interação do sujeito com seu meio externo social, assim como com seu próprio organismo.

A assimilação cultural do sujeito engendra a formação de sua consciência e personalidade, mas sempre considerando que esta assimilação não é passiva, mas de modo contrário, esta compreensão do mundo se estabelece de maneira criadora, ativa e problemática, a partir das potencialidades inatas dos sujeitos, que possibilitam o aparecimento do pensamento racional e a reconstrução, para si, da cultura assimilada sobre a base de sua própria experiência. (GONZÁLEZ-SERRA, 2008, p.15).

Chegamos, neste ponto da exposição, à necessidade de destacar o estudo da função ativa da subjetividade humana, que está profundamente imbricada às determinações sócio-históricas, ideológicas e econômicas, indicando que a essência humana é o conjunto das relações sociais, assim, pode-se dizer que: “El medio social externo es el que crea y conforma la personalidad, pero mediante la función activa y creadora del sujeto, que parte de sus propias potencialidades inatas” (GONZÁLEZ-SERRA, 2008, p.16-17).

A ação dos sujeitos, sua atividade com os objetos materiais, assim como sua posição no sistema de relações econômicas determina quais conteúdos da comunicação são descartados ou reafirmados e assimilados, aprofundando a percepção e interpretação do mundo, que favorece a construção de uma noção de *si mesmo*. Logo, a *autorrealização* torna-se um conceito fundamental na compreensão do fenômeno motivacional, pois demarca o predomínio ou não de determinado comportamento. “La autorrealización puede ser *social, altruista* o, por el contrario, puramente *individual*” (GONZÁLEZ-SERRA, 2008, p.17), mas em geral se predomina uma conduta adaptativa, determinada pelas possibilidades e exigências do meio social.

Sobre esta perspectiva apresentada pelo Dr. Diego J. González Serra, representando o pensamento histórico-cultural na psicologia, o psiquismo humano pode ser compreendido como a constituição da unidade entre: *autorrealização, adaptação e reação* ao mundo externo, sendo estabelecida de acordo com a interação entre indivíduo e meio social, no momento histórico em que se vive. Representa a unidade de suas capacidades intelectuais, que se demonstram na unidade entre o *cognitivo* e o *afetivo*.

Outro aspecto importante a ser mencionado são os fatores *inconscientes* de nossa formação subjetiva e psíquica, por indicar a complexidade do tema e os níveis de compreensão que se pode ter dos agentes e processos formadores do caráter e da autorrealização. Este é um conceito que surge, nos termos psicológicos, a partir da psicanálise e que causa grande impacto na comunidade científica. Inicialmente representando um movimento heterogêneo, bastante associado ao tratamento de desordens psíquicas, produz impactos filosóficos profundos na compreensão do funcionamento da mente e da integração do sujeito na vida social, com referência a suas memórias. Nestes termos:

La consciencia es la forma superior de la psiquis, propia solo del ser humano, y consiste en el reflejo de la esencia, en la imagen del mundo y de sí mismo, que distingue lo objetivo de lo subjetivo, lo cual permite al individuo y al grupo someter a crítica la regulación psíquica de su comportamiento, sobre la base de la consciencia social predominante en ellos. (GONZÁLEZ-SERRA, 2008, p.19).

Deste modo, o estudo dos mecanismos psicológicos da formação subjetiva é importante para a atuação do professor, por oferecer subsídio teórico na compreensão dos feitos e vivências conscientes dos sujeitos em sala de aula, que se comunicam através de palavras e símbolos, mas sempre tendo em vista estes aspectos indecifrados ou inconscientes, que estão contidos nas diferentes atitudes e comportamentos.

Estas breves considerações, sobre a importância de considerar os aspectos psicológicos da formação para uma melhor atuação profissional do docente, nos ajudam a compreender a importância da *interpretação*, da *observação* externa e objetiva por parte do agente que conduz o processo educativo. A auto-observação assim como a introspecção, mediante a interpretação e a comunicação que os sujeitos nos oferecem, nos ressalta a importância da posição que defende a unidade entre teoria e prática na atividade exercida.

Para descobrir-se a realidade do psiquismo dos estudantes, e com isso aquilo que os motiva a aprender, é necessário valorar o que os sujeitos dizem em relação ao que fazem, ou seja, estar atento tanto aos dados objetivos da observação externa como da vivência subjetiva de cada pessoa, compreendendo-os como pontos de partida para

o conhecimento, tendo em vista que partir de apenas uma das características mencionadas não representa um método fundamental ou único, mas ambos são dados necessários para uma melhor compreensão do psiquismo (GONZÁLEZ-SERRA, 2003, p.9).

No experimento formativo o que se dispõe é a aspiração por formar uma melhor qualidade psíquica do sujeito, portanto, é necessário que o professor saiba operar com os diferentes métodos trabalhados anteriormente, o positivista e o antipositivista, de modo a produzir melhores análises sobre as turmas com que trabalha e de que maneira mantê-los motivados para o aprendizado, tendo em vista que:

La cuantitativa emplea numerosos sujetos o una muestra representativa de ellos, va dirigida al descubrimiento de lo general y particular de los hechos, destaca la verificación empírica de la hipótesis planteadas o la constatación de hechos, investiga la cantidad y por lo tanto, emplea métodos estadísticos y el experimento objetivo es su forma fundamenta de expresión. La cualitativa se caracteriza por el estudio intensivo de un solo sujeto (individual o colectivo), por la investigación de las estructuras psicológicas complejas o de lo único o individual; enfatiza la construcción teórica a partir de los hechos que conduzca a una conclusión; se orienta a conocer la calidad o naturaleza de las estructuras psíquicas, no emplea estadísticas, pues un solo caso es relevante; el método clínico, el estudio do caso, es su forma fundamental de expresión donde la comunicación con el sujeto investigado es fundamental. (GONZÁLEZ-SERRA, 2003, p.12).

Resumidamente, é importante compreender a realidade mais abrangente, usando diferentes métodos de análise que se estabelecem nas relações sociais entre a macroeconomia, a organização do município, o bairro onde a escola está situada, mas sem deixar de observar os reflexos desta mesma realidade nos indivíduos específicos, ou nos alunos, algo que só é possível a partir da comunicação, do contato e do diálogo.

Neste sentido, destacamos que a melhor forma de direcionar o plano de ensino é trabalhar em favor de teorias que busquem a verdade mais plena possível em nosso momento histórico, evitando a unilateralidade, a parcialidade e o ecletismo. Reafirmando, deste modo, a aplicação de teorias pedagógicas que consigam

compreender os determinantes externos ao indivíduo, fundamentais em sua aprendizagem, por estar relacionada ao meio em que vivem, quais características simbólicas sua expressão cultural adquire, e o ambiente que o cerca, mas sempre tendo em vista os determinantes internos da pessoa, ou seja, aqueles biológicos, hereditários, psíquicos, subjetivos e etc. que nos ajudam a desenvolver uma maior aproximação em relação aos sujeitos estudantes, e que permite uma maior maleabilidade ao lidar com os conteúdos, tendo em vista o que estes jovens já detêm como conhecimento aprendido, e assim poder orientar o sentido que suas aulas podem tomar e de onde partir para avançar na construção de novos saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A noção de subjetividade expressa a relação da construção do ser social, evidenciando também a formação interpessoal, retratando um sistema complexo e plurideterminado por enfatizar a complexidade da organização simultânea e contraditória dos espaços sociais e individuais. Exprime diferentes formas de realidade em unidades *simbólico-emocionais*. O *sentido* da atividade aparece como registro emocional comprometido com os significados e as necessidades, ou seja, estão inseridas em uma processualidade reflexiva, que abre espaço para novos espaços e dinâmicas de atuação.

Novos espaços e novas dinâmicas, proporcionados pelos diferentes conflitos e contextos, reforçam a concepção segundo a qual a cultura, como organização da experiência em termos simbólicos, reforça o projeto anti-colonialista por permitir

questionar os mitos burgueses, sobretudo o da individualidade epistemológica, questionando assim a supremacia racional ocidental e evidenciando o paradoxal enriquecimento das culturas tradicionais que acompanha a interação à economia global.

A “cultura” assume uma variedade de novas configurações e conotações, reforçando assim, a sua maleabilidade relacionada à ampla mobilidade psicológica. A reflexividade não restringe a subjetividade ao intrapsíquico, mas a compreende como unidade dialética entre social e individual. Deste modo, é importante considerar as relações entre teoria e prática, como coisas inseparáveis, estimulando a consciência da própria práxis, ou seja, estimulando o pensamento que volta a si mesmo e sobre a atividade que plasma.

O fenômeno da alienação reflete bem esta problemática e pode ser considerado como uma das teorias mais relevantes do século XX. A reificação é uma expressão material das relações de produção que, de forma contraditória, contrapõe o homem ao objeto por estar condicionado pelo trabalho, e não o contrário. O produto manifesta-se para seu produtor de modo estranhado, como algo independente e capaz de dominá-lo. Nesta relação o ser se aliena em relação a natureza, em relação a si mesmo e em relação a sociedade, por individualizar-se.

Neste processo de automediação com a natureza, historicamente específica, o fetiche da mercadoria converte o valor dos objetos em um “hieróglifo” social, reforçando ainda mais as novas formas de controle social. A própria identidade política manifesta-se a partir da técnica, fazendo com que os direitos e a liberdade percam seu sentido. A “livre competição” entre indivíduos economicamente diferentes estabelece uma falta de liberdade confortável, suave, razoável e “democrática”. Manipulam-se neste “jogo” as *necessidades* de maneira altamente repressiva, determinada pela administração da vida intrapsíquica, assim como prática, criando um verdadeiro paradoxo social.

Esta questão da manipulação dos interesses reforça os aspectos ideológicos da sociedade, representando o fenômeno da alienação no âmbito do próprio conhecimento. Cria a situação em que o próprio discurso sobre a liberdade pode ser transformado em um poderoso instrumento de dominação, ou seja, é preciso atentar-se para a transformação da identidade real, que cada vez mais está condicionada economicamente e, portanto, se torna mais um produto da alienação.

Neste sentido, institui-se uma forma de pensar e agir *unidimensional*, determinada exclusivamente pelas condicionantes do trabalho estanhado, evidenciando, desta maneira que a noção de progresso não é um “terreno neutro”, e que a própria racionalidade, na sociedade contemporânea reforça processos irracionais. Assim, podemos conceber que tanto a educação, como a questão ambiental remetem a uma reflexão histórica marcada por continuidades e rupturas, que está marcada por diferentes modos de conceber a relação metabólica entre homem e natureza.

Considera-se importante dominar o passado, compreender as relações que trouxeram a sociedade para este momento histórico, e assim, a periodização representa uma ferramenta cronológica indispensável. Esclarece o modo como a sociedade organiza seu tempo. Neste sentido, o Antropoceno surge como um conceito importante para a compreensão do tempo presente, por estar melhor orientado na compreensão das relações de produção e a emergência de novas práticas produtivas e sociais, portanto, ao ser incorporado nos discursos educativos pode promover um novo papel às escolas e universidades.

O conceito de Antropoceno, também dá abertura para pensarmos a *educação omnilateral* (de todos os lados), na medida em que reconhece o papel ativo dos sujeitos no processo de compreensão da sua existência no planeta. Ou seja, as circunstâncias fazem os homens, tanto quanto os homens fazem as circunstâncias. Este projeto de educação diferenciada direciona-se à confrontação do fetichismo, em suas múltiplas manifestações. Reconhece a profunda articulação entre trabalho, educação e sociedade.

Um alto nível intelectual, sem a atrofia emocional, não pode ser alcançado sem uma aptidão para a ciência, mas também para a sensibilidade. Vários estímulos afetam as emoções, e o desenvolvimento deste novo paradigma na educação, considera a necessidade de valorizar estes estímulos de forma não repressiva, como único modo de favorecer a democracia e superar a atual crise da educação alienante.

A alienação ressalta a intensa crise em todas as formas de internalização na sociedade capitalista. Portanto, adverte sobre a necessidade de transcender-se os limites locais, reconhecendo que somos “cidadãos do mundo” e que a plena expansão das personalidades é um aspecto essencial para a transcendência positiva à auto-alienação do trabalho.

O desenvolvimento da subjetividade e suas relações com o aprendizado estão relacionados com o sentido atribuído à vida, que só se determina pela motivação. A motivação está associada aos processos cognitivos que determinam as *necessidades e motivos*, constituída como reflexo do meio social. Portanto, o debate ecológico em sala de aula necessariamente precisa incorporar a psicologia em suas interconexões com o meio educacional, destacando a noção ética que ela incorpora, ou seja, a visão de mundo que orienta a ação dos indivíduos.

A profissão docente lida diretamente com os sujeitos/objetos de sua ação, está centrada na problemática sobre a formação da personalidade e do psiquismo, assim, um tratamento metodológico diferenciado em relação aos problemas ambientais também favorece uma nova compreensão acerca do aspecto social da psique humana, o que abre espaço para o desenvolvimento do *reflexo criativo*, que compreenda a formação dos jovens em sua necessidade de identificação, ou seja de construção de uma identidade. Portanto, a importância de buscar-se teorias que orientem os professores a lidar de forma mais efetiva com os problemas do desinteresse juvenil pelos conteúdos escolares.

O professor pode proporcionar o desenvolvimento e a transformação do psiquismo do estudante, seus hábitos, habilidades, conhecimentos, valores, motivos e conseqüentemente sua personalidade, entretanto, é importante ter em vista que este desenvolvimento está diretamente ligado à atividade, se constitui na ação social dos sujeitos, centrada não exclusivamente em seus processos internos, nem somente em sua atividade externa com o mundo objetivo, mas como resultado da integração destes elementos.

A *atividade* é o que determina essa correlação, deste modo, seu estudo contribui com a compreensão da consciência e da personalidade em seu papel ativo e criador. A consciência se desenvolve numa profunda imbricação entre elementos externos e internos, não limitando a psique a uma determinação do mundo externo, portanto, pode-se dizer que é resultado da interação do sujeito com seu meio social, assim como na relação com seu próprio organismo. É neste sentido que se estabelece a *função ativa* da subjetividade humana, associada à construção de uma noção de *si mesmo*.

A personalidade, ou a maneira como o indivíduo reage aos diferentes estímulos, constitui uma unidade entre *autorrealização, adaptação e reação*, ou seja, reafirma a unidade entre aspectos cognitivos e afetivos. Deste modo, a pesquisa

evidencia que a compreensão dos aspectos psicológicos da formação subjetiva tem muito a contribuir para a atuação do professor no que diz respeito à superação da autoalienação do trabalho, pois no experimento formativo o que se dispõe é a aspiração por formar uma melhor qualidade psíquica do sujeito.

Percebe-se que é necessário que o professor saiba operar com estas categorias, assim como desenvolver a interpretação e a observação acerca dos fenômenos psicológicos e suas relações com o universo produtivo, gerando a unidade entre teoria e prática. Isso implica em valorar o que os sujeitos dizem em relação ao que fazem, e sempre ter como ponto de partida para a prática educativa a realidade objetiva dos jovens, que abrange a efetividade entre macroeconomia, relações de trabalho, organização do próprio município e seus reflexos na composição do bairro onde a escola se insere.

Concluimos, portanto, que a melhor forma de direcionar o plano de ensino é trabalhar em favor de teorias que busquem a verdade mais plena possível em nosso momento histórico, evitando a unilateralidade, a parcialidade e o ecletismo. É importante relacionar o meio social, a expressão cultural e simbólica, assim como o meio ambiente, mas sem desconsiderar os aspectos internos que refletem estes elementos.

A subjetividade é constituída por estes diferentes aspectos, biológicos, hereditários, psíquicos e sociais, que quando melhor compreendidos podem representar um importante instrumento para a superação do fenômeno da alienação, por desenvolver uma maior aproximação não somente em relação aos sujeitos estudantes, mas também a uma maior maleabilidade ao lidar com os conteúdos, tendo em vista o que estes jovens já detêm como conhecimento aprendido, e assim poder orientar o sentido que suas aulas podem tomar e de onde partir para avançar na construção de novos saberes e de uma autorrealização não condicionada estritamente ao meio laboral, mas que se reconheça em diferentes possibilidades de construção identitária e transformação do meio em que vivem.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

_____, Theodor & HORKHEIMER, Max. *Conceito de Iluminismo*. In: Os pensadores: Adorno. São Paulo: Nova Cultura Ltda. 2005.

_____, Theodor & HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução: Guido Antônio de Almeida. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ANTUNES, Ricardo L. C., 1953 – *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. - São Paulo: Boitempo, 2005.

BASTOS, P. N. *Ecos de espelho. Movimento Hip-Hop no ABC paulista: sociabilidade, intervenção e mediações sociais, culturais, raciais, comunicacionais e*

políticas. 2008. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

BUENO, Newton Paulo. *A revolução de 1930: uma sugestão de interpretação baseada na Nova Economia Institucional*. Estudos Econômicos v.37 n.2. São Paulo abr./jun. 2007.

CAPUTO, Ana Cláudia e MELO, Hildete Pereira. *A industrialização brasileira nos anos 1950: uma análise da instrução 113 da SOMUC*. Estudos Econômicos Vol.39 no.3 São Paulo Jul/Set. Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e Faculdade de Economia, Universidade Federal Fluminense (UFF). 2009.

CALDEIRA, T. P. do R. *O rap e a cidade*. In: KOWARICK, L.; MARQUES, E. (Org.) São Paulo: novos percursos e atores. Sociedade, cultura e política. São Paulo: Editora 34, pg. 301/2, 2011.

CARTER, Miguel (Org.). *Combatendo a desigualdade social: MST e reforma agrária no Brasil*. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

CASTRO, Eduardo V. e DANOWSKI, Deborah. *Diálogo sobre o fim do mundo*. Entrevistadora: BRUM, Eliane. Opinião: El país. 2015.

CECHIN, Andrei. *A natureza como limite da economia: a contribuição de Nicholas Georgescu-Roegen*. - São Paulo: Editora SENAC São Paulo/Edusp, 2010.

COGGIOLA, Osvaldo. Ecologia e marxismo. *Motrivivência* Ano XVI, Nº 22, P. 39-46 Jun./2004.

CRUTZEN, Paul J. *Geology of Mankind*. In: *Nature*, vol. 415, nº. 6867, p. 23. 2002.
D'ANDREAS, Tiarajú Pablo. *A formação dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Sociologia, USP, 2013.

DEO, Anderson. *Sobre a atualidade de Marx*. In: FILHO, Paulo A. F.; NOVAES, Henrique T.; MACEDO, Rogério F. (Org.). *Movimentos sociais e crises contemporâneas à luz dos clássicos do materialismo crítico*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

ENGELS, Friedrich. *Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica* (apêndice contendo teses sobre Feuerbach). Tradução Álvaro Pina. Editorial Avante! e Edições Progresso Lisboa: Moscovo, 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm> (Consulta março/ 2017).

FERREIRA, Emmanoel et al. *A revolução burguesa no Brasil: esboço de uma crítica*. Revista LABOR nº15, v.1, 2016.

FREDERICO, Celso. *Da periferia ao centro: cultura e política em tempos pós-modernos*. Estudos Avançados 27 (79), 2013.

FOSTER, John Bellamy. *A ecologia de Marx: materialismo e natureza*. Tradução de Teresa Machado. - 2ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira E. *"Revolução Verde"*; Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/geografia/revolucao-verde.htm>>. Acesso em 24 de setembro de 2016.

GEORGESCU-ROEGEN, Nicholas. *O decrescimento: entropia, ecologia, economia*. Apresentação a organização: Jacques Grinevald, Ivo Rens; Tradução Maria José Perilla Isaac. - São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2012.

GIDDENS, Anthony et al. *Modernização reflexiva*. São Paulo: UNESP, 2012.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação. Histórico-cultural*. Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2005.

GONZÁLEZ-SERRA, Diego Jorge. *Psicología de la motivación*. La Habana – Cuba, 2008.

_____. *Fundamentos psicológicos de la educación*. In: Colectivo de autores. Psicología educativa. Editorial Pueblo y Educación La Habana, Cuba, 2003.

GONZALEZ, Maria Eunice Q. e MORONI, Juliana. *Visões de mundo a partir da Filosofia Ecológica*. In: A (in) sustentabilidade do desenvolvimento: meio ambiente,

agronegócio e movimentos sociais / Mirian Cláudia Lourenção Simonetti, organizadora. – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

HOBBSBAWN, Eric J. *A era das revoluções: Europa 1789-1848*. São Paulo: Paz e Terra. 2007.

HUXLEY, Aldous. *A situação humana*. Tradução: Lya Luft. – 2º ed. – São Paulo: Biblioteca Azul. 2016.

IBARRA, David. *O neoliberalismo na América latina*. Revista de Economia Política, vol. 31, nº 2 (122), pp. 238-248 abril-junho/2011. In: <http://www.scielo.br/pdf/rep/v31n2/04.pdf>.

KANT, Immanuel. *Resposta e pergunta: Que é “Esclarecimento”?* (*Aufklärung*). In: Textos Seletos. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. 3a ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

LE GOFF, Jacques. *A história deve ser dividida em pedaços?* Tradução: Nícia Adan Bonatti – 1ed. – São Paulo: Editora UNESP, 2015.

LENIN, Vladímir. *El Estado y la Revolución: La teoría marxista del estado y las tareas de proletariado en la revolución*. Edição eletrônica: Unión de Juventudes por el Socialismo (Argentina). Marxists Internet Archive, 2003. In: <https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/1910s/estyrev/>.

LEVI-STRAUSS, Claude. *A antropologia diante dos problemas do mundo moderno*. São Paulo: Cia das Letras. 2011.

_____. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Companhia das Letras. 1970.

LIMA, Marteano Ferreira e JIMENEZ, Susana Vasconcelos. *O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social*. Edição eletrônica: (<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000200005>) Educ. rev. Vol.27 no. 2 Belo Horizonte Aug. 2011.

LUKÁCS, György (1885-1971). *Para uma ontologia do ser social I*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. - São Paulo: Boitempo, 2012.

_____, György. *Per una Ontologia dell'Essere Sociale*. Roma: Riuniti, 1981. V. 2.

MALM, Andreas. *The Anthropocene Myth: Blaming all humanity for climate change lets capitalism off the hook*. Jacobin Magazine. 2015.
(<https://www.jacobinmag.com/2015/03/anthropocene-capitalism-climate-change/>).

MARCUSE, Herbert. *A ideologia na sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1979.

MARICATO, Ermínia. *É a questão urbana, estúpido*. Adital, 2013.

MARX, Karl. *Teses sobre Feuerbach* (1845). Edição: Ridendo Castigat Mores. (Edição eletrônica: www.jahr.org), 1999.

_____, Karl. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. Tradução Nélio Scheider. - São Paulo: Boitempo, 2011.

_____, Karl. *Crítica ao programa de Gotha*. Tradução: Rubens Enderle. - São Paulo: Boitempo, 2012.

_____, Karl. *Grundrisse. Manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política*. Tradução: Mario Duayer e Nélio Schneider. - São Paulo: Boitempo, 2011.

_____, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Artur Morão. Lisboa - Portugal: Edições 70, 1964.

_____, Karl. *O Capital [Livro I]*. Tradução: Rubens Erdele. - São Paulo: Boitempo. 2011.

_____, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____, Karl. *Textos sobre educação e ensino*. 4. Ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. [tradução: Isa Tavares]. - São Paulo: Boitempo, 2006.

_____, István. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. Tradução: Ana Cotrim, Vera Cotrim. - São Paulo: Boitempo, 2007.

_____, István. *A educação para além do capital*. Tradução: Isa Tavares. - 2.ed. - São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Reginaldo C. *Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideologia e redefinição das relações Estado-sociedade*. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 13-24. Setembro/2002.

MUSTO, Marcello. *Revisitando a concepção de alienação em Marx*. In: Marx e a dialética da sociedade civil / Marcos Del Roio (org.). - Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

NETTO, José Paulo. *O leitor de Marx*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

NOVAES, Henrique Tahan. *O trabalho associado como princípio educativo e a educação escolar: notas a partir das fábricas recuperadas brasileiras e argentinas*. Revista HISTEDBR Online, ISSN: 1676-2584. Nº 54, p.70-88, dez 2013.

_____, Henrique Tahan, e SILVA, Douglas R. *Cooperação e cooperativismo do MST de São Paulo: uma análise das ações do Estado capitalista que bloqueia o potencial educativo do trabalho associado*. In: Questão agrária, cooperação e agroecologia. / Ângelo Diogo Mazin, Henrique Novaes, João Henrique Pires [e] Joice Aparecida Lopes (organizadores). - 1.ed. - São Paulo: Outras Expressões, 2016.

NUSSBAUM, Martha C. *Sem fins Lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades*. Tradução Fernando Santos. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2015.

OLIVEIRA, Francisco. *Crítica à razão dualista*. Boitempo Editorial: São Paulo. 2003.

PÁDUA, José Augusto. *Vivendo no antropoceno: incertezas, riscos e oportunidades*. In: Livro 10 - Antropoceno hoje, onde estamos? 2015. In: <https://museudoamanha.org.br/livro/10-vivendo-no-antropoceno.html>.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *O desafio ambiental*. (Os porquês da desordem mundial. Mestres explicam a globalização). Organizador: Emir Sader. - Rio de Janeiro: Record, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Prefácio: Francisco Iglésias. 36.ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ROSENBERG, Nathan, 1927 – *Por dentro da caixa-preta: tecnologia e economia / Nathan Rosenberg*; tradutor: José Emílio Maiorino. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

RUSSELL, Bertrand. *Sobre a educação*. Tradução Renato Prelorentzou. – I.ed. – São Paulo: Editora UNESP. 2014.

SADER, Emir, Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução: Isa Tavares. - 2.ed. - São Paulo: Boitempo, 2008.

SACHS, Ignacy. In: NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do; VIANNA, João Nildo (Org.). *Dilemas e desafios do desenvolvimento sustentável no Brasil*. - Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SAHLINS, Marshall. *O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: Porque a cultura não é um “objeto” em vias de extinção*. [Parte I e II]. MANA 3(1):41-73, 1997. Versão eletrônica: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/MAN/VOL3N1/2455.PDF.

SAMPAIO, Plínio Arruda. *Notas críticas sobre a atualidade e os desafios da questão agrária*. Edição eletrônica:
<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/artigo-e-ensaio/noticias-criticas-sobre-atualidade-e-os-desafios-da-questao-agraria>. 2012.

SINGER. Prefácio. SANDRONI, Paulo. *Questão agrária e campesinato. A “funcionalidade” da pequena produção mercantil*. São Paulo: Livraria e editora Polis Ltda. 1980.

SHIVA, Vandana. *Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia*. Tradução: Dineli de Abreu Azevedo. São Paulo: Gaia. 2003.

TRISCHLER, Helmuth. *El Antropoceno, ¿un concepto geológico o cultural, o ambos?* Revista Desacatos no.54 México May./Ago. Saberes y Razones. 2017. In:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2017000200040 .

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

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis* -1ª ed – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução cultural*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Daise Batista. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.