UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO" – UNESP

FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO - FAAC

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO DOUTORADO ACADÊMICO EM MÍDIA E TECNOLOGIA – PPGMiT

LUCAS SÁ MATTOSINHO

A ILUSÃO DIGITAL:
Discurso tecnofílico e ataque às humanidades na educação básica

Bauru – SP
2022

LUCAS SÁ MATTOSINHO

A ILUSÃO DIGITAL:
Discurso tecnofílico e ataque às humanidades na educação básica

Trabalho de Conclusão de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Doutorado Acadêmico em Mídia e Tecnologia - PPGMiT, da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – FAAC, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, para obtenção do título de Doutor em Mídia e Tecnologia sob a orientação da Profa. Dra. Maria da Graça Mello Magnoni.

Bauru – SP

2022

M444i

Mattosinho, Lucas Sá

A ilusão digital : Discurso tecnofílico e ataque às humanidades na educação básica / Lucas Sá Mattosinho. -- Bauru, 2023

315 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design, Bauru

Orientadora: Maria da Graça Mello Magnoni

1. Tecnologia. 2. Educação. 3. Ideologia. 4. Humanidades.. I. Título.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE LUCAS SÁ MATTOSINHO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÍDIA E TECNOLOGIA, DA FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN.

Aos 30 dias do mês de janeiro do ano de 2023, às 14:30 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de TESE DE DOUTORADO de LUCAS SÁ MATTOSINHO, intitulada A ilusão digital: Discurso tecnofílico e ataque às humanidades na educação básica.. A Comissão Examinadora foi constituida pelos seguintes membros: Professora Doutora MARIA DA GRACA MELLO MAGNONI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educac¤a¤o da Faculdade de Cie¤ncias / Universidade Estadual Paulista, Prof. Dr. VITOR MACHADO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educac¤a¤o / Faculdade de Cie¤ncias e Letras de Araraquara, Prof. Dr JORGE LUIZ BARCELLOS DA SILVA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Após a exposição pelo doutorando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: APROVADO . Nadamais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Professora Doutora MARIA DA GRACA MELLO MAGNONI

Em decorrência de solicitação da Banca, acrescento o texto abaixo, elaborado pelos dois Professores Avaliadores como reconhecimento da Pesquisa realizada.

"Em função da relevância e atualidade do tema, pela escrita autoral e pelo rigor teórico e metodológico apresentado a banca sugere a publicação da Tese".

Dedico esta tese à memória de Roque José Ferreira, um dos imprescindíveis de nosso tempo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos meus pais Woltaire e Gilvanete e à minha irmã Laurine que, mais do que nunca, deram-me todo o suporte possível para que eu conseguisse concluir mais essa etapa. À Liciane, por estar sempre ao meu lado, dando-me força e sendo compreensiva em vários momentos difíceis. Agradeço, também, à minha orientadora, Profª. Drª. Maria da Graça Mello Magnoni, pela confiança em mim depositada, pela paciência diante de mudanças temáticas, pelas enriquecedoras orientações que tornaram esse trabalho possível e por não ter me deixado desistir. Ao Prof. Dr. Osvando, pelas discussões enriquecedoras e pela disposição em ajudar-me. À Egle, por ter se empenhado com tanta dedicação a fim de deixar o texto nas normas técnicas e ortográficas adequadas. Ao amigo Rafael, pelas conversas intermináveis e pelos conselhos sempre lúcidos e pertinentes. Ao também amigo Luiz, pelas gargalhadas revitalizantes e tagarelices aleatórias. Não poderia deixar de agradecer também ao sensei Márcio Nacamura, que me ensinou, dentre muitas coisas, a saber utilizar o poder e o ímpeto dos adversários a meu favor. Por fim, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui.

É um dever falar sobre educação.

Plutarco

Mostrar a realidade como ela realmente é e não como é apresentada pelo poder constitui a subversão mais genuína. Só a verdade é revolucionária.

A servidão moderna (tradução nossa)

MATTOSINHO, Lucas Sá. **A ILUSÃO DIGITAL: Discurso tecnofílico e ataque às humanidades na educação básica**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia, Doutorado Acadêmico. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – FAAC, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, sob a orientação da Professora Doutora Maria da Graça Mello Magnoni, Bauru, 2022.

RESUMO

A nova reorganização produtiva exige dos trabalhadores dos mais diferentes setores maiores autonomia, criatividade e flexibilidade. Todas essas competências individuais derivam diretamente da apropriação de conhecimentos. Todavia, a ampliação dos saberes por parte dos indivíduos oportuniza a ampliação de sua massa crítica e do desenvolvimento de uma consciência de classe para-si, o que a forma de organização social capitalista não pode tolerar. A educação formal contemporânea encontra-se, pois, diante deste dilema: ao mesmo tempo que necessita instrumentalizar os indivíduos para o trabalho nesse atual nível técnico, não pode socializar todo e qualquer conhecimento sistematicamente elaborado. A contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção encontra nos currículos contemporâneos a sua mediação no âmbito da educação. Nossa hipótese é que, diante de tal quadro, os currículos das escolas públicas serão marcados, em escala crescente, pela redução das humanidades no escopo de sustar a capacidade crítica e reprimir a sensibilidade. Em seu lugar, uma proposta de viés tecnicista em que a tecnologia se torna o elemento ideológico legitimador desse processo.

Palavras-chave: Tecnologia; Educação; Ideologia; Humanidades.

ABSTRACT

The new productive reorganization demands from workers from different areas greater autonomy, creativity and flexibility. All of these individual competences are directly derived from the appropriation of knowledge. However, the knowledge expansion by individuals provides opportunities for the expansion of their critical capacity and the development of a class consciousness for themselves, which the form of capitalist social organization cannot tolerate. Contemporary formal education is therefore faced with this dilemma: at the same time it needs to equip individuals to work at this current technical level, it cannot socialize any and all systematically elaborated knowledge. The contradiction between the development of productive forces and the social relations of production finds its mediation in the context of education in contemporary curricula. Our hypothesis is that, in view of this situation, the curricula of public schools will be marked, on an increasing scale, by the reduction of the humanities in the scope of suppressing critical capacity and repressing sensitivity. Instead of a proposal of a technicist bias, where technology becomes the ideological element that legitimizes this process.

Keywords: Technology; Education; Ideology; Humanities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: A TECNOLOGIA ENQUANTO INSTRUMENTO IDEOLÓGICO LEGITIMADOR DO ATAQUE ÀS HUMANIDADES 2

I – TRÊS TRADIÇÕES E UMA SENTENÇA 7

1.1. Considerações preliminares 7
1.2. Da razão libertadora à miséria ou ausência da razão 12
1.3. O racionalismo formal: tecnofilia e ensino pragmático 30
1.4. Irracionalismo moderno: tecnofobia e educação romântica 41
1.5. Neoiluminismo: tecnologia responsável e educação cidadã 59
1.6. Corolário: Em defesa da dialética materialista 74

II – OS FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS DA TECNOLOGIA E DA EDUCAÇÃO 81

2.1. Considerações gerais sobre a técnica e o trabalho na história do pensamento 81
2.2. Reprodução, educação e ideologia 110

III – SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: O MITO LEGITIMADOR 134

3.1. A importância do debate 134
3.2. Crise de legitimidade e a obsessão por um novo modelo societário 137
3.3. O pós-industrialismo e a descentralização do trabalho 142
3.4. O conceito abstrato de sociedade e a questão das classes sociais 149
3.5. Etapismo tecnológico 154
3.6. Sociedade do conhecimento como "fim da história" 158
3.7. Economia do conhecimento e capitalismo distópico 164
3.8. A escola ressignificada 172
3.9. As competências no pós-fordismo e o currículo exíguo 183

IV – ENSINO TECNOLÓGICO E ATAQUE ÀS HUMANIDADES 196

4.1. Reformas educacionais: Primeiro como tragédia, depois como farsa 197
4.2. Os novos currículos "tecnológicos" 215
4.3. O escolanovismo digital 241

CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS HUMANIDADES COMO ANTÍDOTO À FORMAÇÃO DESUMANIZADORA 259

5.1. Diminuição da capacidade de atenção e a importância da literatura 259
5.2. O entorpecimento da sensibilidade e o papel da arte 265
5.3. Redução da capacidade crítica e o valor da filosofia 274
5.4. A Falta de senso histórico e a pertinência do ensino da História 282
5.5. Epílogo humanitário 291

REFERÊNCIAS 295

INTRODUÇÃO: A TECNOLOGIA ENQUANTO INSTRUMENTO IDEOLÓGICO LEGITIMADOR DO ATAQUE ÀS HUMANIDADES

Não alcançamos a liberdade buscando a liberdade, mas sim a verdade. A liberdade não é um fim, mas uma consequência.

Léon Tolstoi

Na última década, assistimos a um verdadeiro ataque às humanidades. Seja no ensino básico ou nas universidades, esse assalto legitima-se, em grande medida, pela ideologia tecnofílica, segundo a qual, em virtude dos grandes avanços tecnológicos que nos conduziram a novos imperativos econômicos, necessitaríamos reformular todas as instituições sociais e, em especial, "revolucionar" aquelas destinadas ao ensino formal para gozar das benesses futuras desse novo modelo civilizacional. Esse movimento não ficou restrito aos países da periferia do capital. A Universidade de Sunderland, no Reino Unido, está buscando se reinventar, promovendo cursos que se alinhem a determinados setores da economia em detrimento das humanidades. A solução foi encerrar todos os cursos de Línguas, Política e História; afinal, segundo esse entendimento, seria mais importante uma formação mais "focada na carreira"[1]. Se, outrora, o pensamento liberal-burguês defendeu a universalização do patrimônio espiritual humano, pensemos aqui na iniciativa ilustrada da Enciclopédia, hoje o que impera nessa fase de decadência ideológica é o *ethos* mercadológico, cuja racionalidade é definida pela lucro, portanto guiado pela utilidade e pela rentabilidade, de modo que a aquisição de conhecimentos nessas áreas, além de se constituir um dispêndio financeiro, poderia concorrer para uma tomada de consciência acerca da realidade e de sua situação.

O *Australian Research Council*, órgão responsável por destinar recurso às pesquisas em território australiano, vem obrigando os candidatos a confirmarem se a requerida pesquisa seria de "interesse nacional", ou seja, subsumida à lógica da rentabilidade econômica e do desenvolvimento tecnológico. Recentemente, o ARC indicou um estudo em filosofia alemã, idealizado por uma autoridade no assunto, como a referência em pesquisas que em nada contribuíam, alegando tratar-se de "desperdício de dinheiro"[2]. Nas palavras do Ministro da

1 Disponível em: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/jan/26/no-history-no-languages-the-end-of-humanities-only-deepens-divides> Acesso em 31/01/2021às 20:20.

2 Disponível em: <www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/o-fim-das-humanidades> Acesso em 31/11/2019 às 20:23.

Educação, Dan Tehan, “Nosso governo está investindo em pesquisa de alta qualidade e no futuro da pesquisa australiana realizada em nossas universidades"; e continua: “As pesquisas feitas por nossas universidades podem levar ao desenvolvimento de novos produtos e inovações que impulsionam o crescimento de empregos, oportunidades de negócios e ganhos de produtividade”[3].

Nos Estados Unidos, uma recente proposta gerou certa preocupação por parte da comunidade acadêmica. Em 2018, a Universidade de Wisconsin em Stevens Point propôs o corte de treze cursos de graduação em Humanidades e Ciências Sociais, incluindo Linguagens, como o Inglês, Espanhol, Francês e Alemão, assim como Filosofia, História, Ciência Política e Estudos Americanos, em favor de programas com “alta demanda” de empregabilidade[4]. Longe de ser atitude de uma reitoria local, a própria Casa Branca propôs um orçamento cujo resultado seria o fechamento do *National Endowment for the Arts* e o *National Endowment for the Humanities*; iniciativa essa barrada por um projeto de lei que impediu cortes nesse sentido[5].

Em 2015, talvez no caso mais emblemático, o ministro da educação do Japão, Hakubun Shimomura, solicitou às universidades do país para que abolissem os respectivos departamentos de Humanidades, que compreenderiam além de Filosofia e Letras, também Ciências Sociais como Antropologia e Sociologia. A justificativa ministerial foi clara: era necessário servir melhor “às necessidades da sociedade”. Como resultado, nos três anos seguintes, quase metade das sessenta universidades japonesas que possuíam departamentos de Ciências Humanas fecharam cursos ou reduziram drasticamente o corpo docente. Contudo, a universidade de Tóquio e também a de Kyoto, as duas maiores do país, manifestaram-se contrárias à medida e não acataram a ordem ministerial. Apesar da recente radicalização, há precedentes no caso do Japão. Vinte anos antes, no auge da primeira onda neoliberal, as ciências humanas e sociais acabaram por ser excluídas dos programas de promoção científica por meio do Ato Básico de Ciência e Tecnologia. Isso acarretou uma discrepância entre a importância social dada às disciplinas que compõem essa área e seus respectivos professores e pesquisadores, que

---

3 Disponível em:<https://www.theguardian.com/australia-news/2020/jun/19/australian-university-fees-arts-stem-science-maths-nursing-teaching-humanities> Acesso em 31/01/2021 às 20:30.

4 Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/richardvedder/2018/03/26/the-end-of-history-and-more/?sh=3e259e715159> Acesso em 31/01/2021 às 20:36.

5 Disponível em:<https://www.washingtonpost.com/entertainment/trump-budget-again-calls-for-the-elimination-of-federal-arts-agencies/2020/02/10/8b9e8df2-4c4f-11ea-bf44-f5043eb3918a_story.html > Acesso em 31/01/2021>.

recebiam menores salários se comparados aos colegas das "ciências duras" e também dispunham de menos recursos[6].

Para se ter uma ideia, uma pesquisa focada unicamente em Humanidades não teria subsídio do governo japonês. Todavia, em 2019, apenas quatro anos depois da decisão, o Japão resolveu rever essas políticas e voltar a investir nas Ciências Humanas e Sociais para a próxima década, alegando a necessidade de se compreender os impactos sociais provocados pelas novas tecnologias. No texto da nova Política Básica japonesa de promoção da ciência, tecnologia e inovação (CTI), em articulação direta com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Unesco, percebe-se a necessidade de uma iniciativa conjunta entre diversos especialistas de várias áreas do conhecimento humano para se conseguir "inovar". "É importante estimular colaborações entre ciências humanas, sociais e naturais, porque a realização dos ODS poderia ser feita com interações de vários fatores, incluindo sociedade, economia, sistema, modo de vida e valores"[7]. Ou seja, o que levou o governo do Japão a rever sua política não foi a reconsideração da importância das Humanidades em si mesmas, mas do benefício de, ao articulá-las com outras áreas, promover inovações e, com isso, "serem úteis à sociedade".

Entre vários casos dignos de menção, podemos citar aqui a fala de Betsy DeVos, Secretária da Educação do governo de Donald Trump, à época em que seu governo propunha o fim do financiamento federal para as Artes e as Humanidades:

> Somos os beneficiários de *start-ups*, empreendimentos e inovação em todas as outras áreas da vida, mas não temos isso na educação porque é um sistema fechado, uma indústria fechada, um mercado fechado. É um monopólio, um beco sem saída. E os melhores e mais brilhantes inovadores e tomadores de risco evitam isso. Enquanto a educação continuar sendo um sistema fechado, nunca veremos os equivalentes educacionais do Google, Facebook, Amazon, PayPal, Wikipedia ou Uber. Não veremos nenhuma inovação real que beneficie mais do que um punhado de alunos[8].

É com essa parouvela sobre a necessidade social de inovar – como se as soluções para os problemas políticos, sociais, ambientais, econômicos e até mesmo cotidianos fossem absolutamente inéditas – que se ataca o conjunto das disciplinas de humanidades em todos os níveis de ensino. De natureza tecnofílica, a retórica dos capitalistas propalada por seus

6 Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/o-fim-das-humanidades-75fkvabjmdc3h6twtcuxmwc48/> Acesso em 31/01/2021>.

7 Disponível em:<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/o-governo-japones-prometeu-acabar-com-cursos-de-humanas-mas-o-que-realmente-aconteceu-2g4294xar711bks4klx0i1rnj/> Acesso em 31/01/2021.

8 Disponível em: <https://www.theatlantic.com/education/archive/2017/04/is-school-choice-really-a-form-of-freedom/523089/> Acesso em 13/03/2022 às 10:50.

intelectuais feudatários não permanece como simples discurso, como vimos com os exemplos acima. A ideia de que as novas ferramentas digitais aliadas a esse novo entendimento sobre métodos e finalidades em educação serão capazes de, não só alavancar a qualidade do ensino, mas de revolucionar toda a convivência social, produzindo uma sociedade mais justa, transparente e igualitária, vem ganhando corpo. A força do capital faz com que essas teses ganhem hegemonia dos debates sobre o tema e se consubstanciem em políticas na área da educação. Devido à amplitude e ao seu impacto, incorporado inclusive por organismos multilaterais, como a Unesco, urge repensá-las desde seus pressupostos fundamentais até as consequências de sua implementação. Na impossibilidade de avaliar esse processo nos mais variados países e nas mais variadas etapas de ensino, limitar-nos-emos a abordar, como objeto, os impactos da ideologia tecnofílica na educação básica no Brasil.

Nossa hipótese fundamental é que as transformações educacionais dos últimos anos no Brasil, que tanto investem contra as Humanidades, respondem não a uma necessidade estritamente mercadológica, como poderíamos julgar a princípio, mas, sobretudo, é ideológica. Essa retórica de empregabilidade e utilidade, tipicamente liberais, parte de um pressuposto completamente equivocado. Decerto, em nenhuma entrevista modelar de emprego o candidato será interrogado sobre seu conhecimento sobre Aristóteles, Monet, Bach ou Machado de Assis; de sorte que algum domínio nesses temas específicos em nada contribuiriam para sua empregabilidade. Todavia, o avesso também é verdadeiro. Ter lido Ética a Nicômaco ou Dom Casmurro em nada atrapalharia a sua função em uma empresa de qualquer ramo; o contato com os clássicos até mesmo auxiliaria o domínio maior da norma culta da língua e a melhora da capacidade de concentração e cognição, o que é desejável em qualquer ramo de atuação, ainda que o desenvolvimento de tais “habilidades” não seja o escopo precípuo de tais obras. Não obstante, relegar ao esquecimento os clássicos da filosofia e do pensamento social, assim como mestres das artes e da literatura, também não modifica em nada o atual quadro de coisas. Retirá-los do currículo escolar, assim como reduzir o investimento universitário sobre as Humanidades, não faz com que a economia cresça nem um centímetro sequer e não promove desenvolvimento social.

A razão para minorar ou até cessar o investimento em pesquisa e a oferta de cursos nas universidades públicas e, da mesma maneira, reduzir a quantidade de aulas e eliminar a obrigatoriedade de algumas das disciplinas e conteúdos das Humanidades nas escolas gratuitas não é a de readequar a formação aos imperativos tecnológicos da assim chamada indústria 4.0, tornando os indivíduos mais empregáveis e o país mais competitivo. Essa explicação é

insuficiente por um lado e mistificadora por outro. O que defendemos é que, em virtude da agudização das contradições sociais na atual configuração/crise do capitalismo, a luta ideológica torna-se mais acirrada de modo que, ao mesmo tempo que é necessário reverdecer a fé no futuro (obviamente dentro da ordem), é igualmente urgente impedir qualquer iniciativa que possa levar a algum esboço ou vestígio de uma consciência de classe por parte dos trabalhadores. A tecnologia, nesse viés tecnofílico, presta-se a esses dois objetivos: renovar a esperança no capitalismo e moldar as consciências acriticamente.

Para conseguir atingir esse objetivo de compreender o fenômeno de modo razoavelmente satisfatório, houve a necessidade de separar a exposição da tese em quatro grandes capítulos, já que, diante do ataque às Humanidades, havia quatro perguntas fundamentais a serem feitas: “O que é?” ou seja, a essência do fenômeno; “Como é?”, quer dizer, sua significação ou estrutura; “Por que é?”, isto é, sua origem; e, por fim, “Para quê?”, indicando a finalidade, em outros termos, a quem interessa. No primeiro, discutiremos as grandes vertentes do pensamento contemporâneo, numa abordagem ontológica e materialista. Essa discussão é imprescindível para situar o limite objetivo das proposições em educação dentro do paradigma ontoepistêmico liberal-burguês assim como apresentar as raízes filosóficas do pensamento tecnofílico. No capítulo seguinte, discutiremos educação e tecnologia enquanto complexos sociais de autonomia relativa, esclarecendo a sua articulação com o trabalho e a reprodução da sociedade. No terceiro, colocaremos à prova os elementos estruturais das teses tecnofílicas, procurando revelar sua origem, caráter e função social. Esclarecida a natureza mistificadora das ideologias tecnofílicas, na última parte, focaremos em discutir o ataque às Humanidades na educação básica nas suas três frentes: nas reformas educacionais, nos novos currículos e nas pedagogias contemporâneas oficiais. Na conclusão, encerraremos defendendo a imprescindibilidade das Humanidades, sobretudo nesse contexto de digital.

I – TRÊS TRADIÇÕES E UMA SENTENÇA

"No lugar de mergulhar a história em superstições, iremos mergulhar as superstições na história."

Karl Marx

1.1. Considerações preliminares

Nos inúmeros manuais sobre metodologia científica que referenciam dissertações e teses dos neófitos da academia, recomenda-se que, num primeiro momento, o autor apresente um panorama das ideias discutidas sobre o tema em questão. Esse exame, condição necessária, mas não suficiente da produção teórica na área, faz com que o autor se posicione frente à massa crítica do assunto investigado. A própria estruturação da tese depende, muito antes de erigir a nossa, de sermos capazes de questionar e desconstruir as demais concepções acerca do assunto, de criticá-las radicalmente, isto é, de mostrar a limitação ou a mistificação oriunda de seus postulados. Como essa pesquisa versa fundamentalmente sobre dois dos complexos mais importantes do mundo contemporâneo, tecnologia e educação, e a articulação existente entre eles, não conseguiríamos de forma alguma esgotar a imensurável produção acadêmica sobre o assunto.

Dada essa impossibilidade, resta-nos analisar as grandes matrizes do pensamento social e seus pressupostos fundamentais, chão onde toda a produção teórica "do cientista normal" deve estar alicerçada. Ignorar as bases sobre as quais estão constituídas as pesquisas é desprezar a substância daquilo que se discute, afinal são as lentes através das quais enxergamos a realidade. Chamaremos a esse conjunto estrutural de tradição de pensamento. Qualquer que seja o fenômeno social a ser investigado, é inevitável sua filiação a uma dessas escolas. Nelas, há um conjunto mais ou menos coerente de pressupostos ontológicos (o que é a realidade), epistemológicos (o que é verdadeiro), estéticos (o que é belo), éticos (o que é bom) e políticos (o que é justo). Não há como, de maneira coerente, partir de um princípio ontológico marxiano e combiná-lo à uma epistemologia pós-moderna, por exemplo. A compreensão desse encadeamento é o que nos permite compreender os discursos ideológicos para além de sua aparência. Muitas vezes, sua função social não está explícita nos seus postulados políticos, mas podem ser hauridos de seus pressupostos ontológicos e epistemológicos.

O que faremos neste capítulo é apresentar cada uma dessas grandes linhas de debate contemporâneo, conferindo ênfase à educação e à tecnologia, salientando uma possível articulação entre ambas as dimensões. A amplitude do tema, invariavelmente, conduzir-nos-á a realizar uma incômoda redução da complexidade de cada tendência. Destacaremos aqui as características mais marcantes de cada uma das grandes tradições de pensamento alicerçadas na concepção burguesa de mundo na contemporaneidade. O nosso ponto de partida são as reflexões desenvolvidas pelos núcleos de estudos NERF (racionalismo formal), NEIM (irracionalismo moderno), NENI (neoiluminismo) organizadas por Paulo Ayres[9] e desenvolvidas a partir da leitura lukacsiana do marxismo. Procuraremos, a partir deles, desenvolver alguns desses apontamentos, sobretudo os que guardam relação direta com o tema proposto.

Embora as correntes burguesas sejam muito diferentes entre si, de modo a, inclusive, apresentarem-se como o simétrico oposto da tendência alheia, como é o caso do racionalismo formal e do irracionalismo, as três têm sua origem mais ou menos no mesmo contexto histórico e social. Elas começam a despontar na Europa, na primeira metade do século XIX, e passam a ganhar relevo na segunda metade do mesmo século. Esse período histórico marca a consolidação do poder político da burguesia e sua consequente virada conservadora, a que Hobsbawn (2016) atribui as insurreições trabalhadoras de 1848 e a forma como foram reprimidas, o marco decisivo. Isso nos leva ao segundo ponto compartilhado por elas, a sua estrutura onto-epistemológica. As três têm, como pressuposto central, a concepção burguesa de mundo. O ser humano seria por natureza um ser egoísta, competitivo e propenso a fazer trocas. Logo, a essência humana exige uma sociabilidade que permita aos indivíduos se realizarem tais como são, o que, desse ponto de vista, torna a sociedade capitalista a única forma societal possível. Todos os teóricos que se orientam por uma dessas três linhas, vão, em algum momento de sua obra, expressar explícita ou implicitamente sua afiliação a essa visão.

A força desse pressuposto deriva das relações sociais estabelecidas, cuja dinâmica nos impele a agir individualisticamente. Se agimos de forma individualista e mesquinha, temos a tendência a generalizar esse comportamento para toda a humanidade, em qualquer período ou forma societal, como se isso dissesse respeito à uma "natureza humana". Aliás, qualquer ideologia conservadora guia-se justamente pela ideia de "natureza". O racismo apregoa a

9 Graduado em Serviço Social e Filosofia. Mestre em Filosofia e criador dos blogs que reúnem textos, livros, artigos, discussões, vídeos sobre as três grandes concepções burguesas da decadência. Não encontramos mais informações.

inferioridade natural dos negros; o machismo, a inferioridade natural das mulheres; a escravidão e o servilismo, a inferioridade natural do escravizado e do servo, respectivamente, e assim por diante. Só se pode questionar essa ideia de "natureza" legitimadora das relações de exploração e dominação mediante uma concepção ontológica materialista e histórica, ou seja, que permita a compreensão de que os seres humanos fazem a própria história em condições postas pelo contexto social e que as ideias, valores e comportamentos dela derivam; e uma concepção epistemológica fundada no realismo, cuja critério de verdade não é o sujeito singular, mas a realidade concreta.

Uma ideologia que intente preservar uma relação de subjugação deve estar fundada numa concepção definitiva de mundo e num entendimento abstrato de ser humano, ou seja, inteiramente anti-histórica. À vista disso, a História é inimiga declarada do pensamento conservador em qualquer tempo. Em lugar da História, elege-se o mito como narrativa sobre a ordem das coisas. O mito da raça ariana, do homem hétero, da meritocracia e afins; uma narrativa exordial que explica "a ordem das coisas", mas sem precisar prestar contas com a realidade. Aliás, esse é um ponto importante, pois uma epistemologia reacionária opor-se-á à ideia de que podemos, pela via racional, descer às causas últimas de qualquer processo social e captar a essência histórica desse processo.

Com isso chegamos ao terceiro elemento comum dessas três formas de ler a realidade: a função social. Se a origem joga luz para compreender alguns aspectos das mencionadas linhas teóricas, é na sua estrutura que percebemos, diversamente ao pensamento burguês progressista de outrora, que essas tradições de pensamento são estruturadas com a finalidade última conservar as relações sociais vigentes. O desvelamento da realidade enquanto tal, deixa de ser uma preocupação da burguesia e isso passa a condicionar todas as formas de produção do conhecimento do pós 1848. Não estamos dizendo que todos os pesquisadores que se orientam por uma dessas linhas são mistificadores sociais. Alguns certamente o são e vão se utilizar do prestígio da ciência para dar credibilidade as suas teses absurdas, como veremos mais à frente. Contudo, esses ideólogos não constituem a totalidade dos cientistas sociais, talvez nem sequer sejam maioria. Isso não elimina conquistas pontuais obtidas pelas ciências particulares, mas o que acontece é que seus pressupostos teórico-metodológicos obstaculizam a apreensão do objeto de forma totalizante e, portanto, qualquer resultado é sempre parcial e inconclusivo.

Na Filosofia, esse quadro é agravado. Enquanto a ciência é um complexo social referente ao conhecimento daquilo que é, a Filosofia é a reflexão que incide diretamente sobre a concepção de mundo, problematizando-a. Desse modo, lemos o passado e projetamos o futuro procurando atribuir sentido as nossas práxis. Essa dinâmica requer um certo grau de liberdade,

afinal é um questionamento e, por isso, não pode ser diretamente uma expressão política[10]. Quando se tem um pressuposto que não pode ser questionado e as questões tão decisivas de nosso tempo são substituídas por respostas grosseiramente enviesadas, o resultado é o abandono da Filosofia e a instauração de uma Teologia[11]. A título de exemplo, peguemos o maior calcanhar de Aquiles do sistema capitalista, a pobreza. Em 1997, a Organização das Nações Unidas divulgou um relatório em que se lê "Não mais inevitável, a pobreza deveria ser relegada à história – junto com a escravidão, o colonialismo e a guerra nuclear". Ao menos desde essa época se tem ciência de que a pobreza e todas as mazelas que dela se seguem podem ser objetivamente superadas. Todavia, o capital, forma que a riqueza assume no modo de produção atualmente vigente, só pode ser produzido e reproduzido acumulando-se, como já havia demonstrado Marx (2015), há mais de 150 anos. A conclusão é óbvia, a superação da pobreza só será possível com a própria suplantação do capitalismo.

Claro que não é interessante para a classe dominante a extinção de seus privilégios, portanto essa situação não pode ser compreendida nesses termos. Para tal, a realidade é que se deve acomodar à teoria, tal como no mito de Procusto[12], e não o contrário. A morte de 25 mil seres humanos por dia de causas relacionadas à fome, segundo dados publicados por Martin Caparrós (2016), tem que possuir outras causas e, portanto, demandar outras alternativas "menos radicais" do que o desaparecimento das classes sociais e da produção visando não mais ao mercado, mas ao atendimento de necessidades humanas. Cada tradição de pensamento vai conferir à pobreza uma explicação que tangencie a discussão sobre a forma da produção, propondo medidas de atenuação ou mesmo de eliminação desse problema, sempre compatíveis com o modelo societário. De modo muito breve, pois o objeto desse estudo não é diretamente a pobreza, as três perspectivas assim se apresentam sobre o tema: para o racionalismo formal, essa questão é um problema tanto de instituições mal geridas como de insuficiência tecnológica. As novas tecnologias aliadas ao alinhamento das instituições com as políticas neoliberais irão

10 Não estamos afirmando com essa passagem que as boas filosofias estão acima das classes sociais. Isso não existe. Qualquer ato humano, inclusive o pensar, é permeado pela concepção de mundo geral e norteada por direcionamentos ideológicos, afinal intervém nas lutas sociais. Estamos apenas aventando que a filosofia não pode ser redutível à política.

11 Isso não é privilégio da burguesia, pois a vulgata estalinista também operou com a mesma lógica, transformando o "materialismo histórico" monolítico e dogmático em doutrina de Estado em vários países que compunham o bloco soviético.

12 Procusto "tinha um leito de ferro, no qual costumava amarrar todos os viajantes que lhe caíam nas mãos. Se eram menores que o leito, ele lhes espichava as pernas, e se fossem maiores, cortava a parte que sobrava." BULFINCH, Thomas. O livro de ouro da mitologia: histórias de deuses e heróis. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006, p. 153.

fatalmente nos conduzir do mar de lágrimas ao melhor dos mundos possíveis, basta que as pessoas, grupos e nações se adaptem às mudanças econômicas e tecno-científicas.

Se o racionalismo formal tem inclinação para exaltar o sistema vigente, o neoiluminismo vai buscar no idealismo moderno as ferramentas para criticar aspectos pontuais dessa forma de sociabilidade. Conferindo grande ênfase à subjetividade e ao papel das ideias como fio condutor da história, insistem no intelectualismo ético para a resolução de questões centrais. Quando um sociólogo relevante, como Edgar Morin, afirma que os "países precisam ser mais solidários", é por esse caminho que ele envereda[13]. Nesse viés, a pobreza poderia ser combatida resgatando o valor "perdido" da solidariedade através de campanhas de conscientização e direcionamentos, como o da agenda 2030. Tentam humanizar, através de imperativos morais, um sistema que objetivamente (para além da consciência desse processo) se alimenta das desigualdades.

O irracionalismo moderno, por sua vez, não tem pretensões de explicar grandes questões da humanidade e nem propor ações coletivas de combate aos males que nos assolam. Acusa de ser totalitarismo da razão qualquer iniciativa de captar a realidade na sua totalidade e uma nova forma de sociabilidade está fora do horizonte, mesmo daqueles que se autoproclamam "contestadores"[14]. A pobreza é vista como resultado inexorável do mundo moderno e, diante dela, pouco ou nada se pode fazer. No máximo, o que se vê são ativismos apolíticos (em relação à participação político-institucional) circunscritos a certos nichos comunitários sem a menor pretensão de universalidade. Por mais que as três perspectivas busquem explicar o fenômeno da pobreza, fazem-no sempre de maneira a ignorar os seus fundamentos ontológicos e, por isso, permanecem na epiderme do social. São, por essa razão, insuficientes enquanto base teórico-metodológica. Em virtude dessa limitação, elas se complementem em alguma medida. Isso faz com que os autores que por elas navegam tenham que migrar de tendência conforme a maré. Assim sendo, o ecletismo torna-se a regra da pesquisa nas ciências humanas e sociais.

Feita essa introdução, apresentamos agora as principais características de cada vertente, principalmente no que tange à tecnologia e à educação. Percebe-se que, apesar dessas tendências de pensamento serem essencialmente burguesas, há dentro de algumas correntes inúmeros autores progressistas, preocupados verdadeiramente com questões sociais. Há que se ressaltar que o posicionamento político nunca foi suficiente nem para apreender a realidade em seus aspectos fundamentais nem para estabelecer políticas efetivas para sua superação.

---

13 Disponível em: https://oglobo.globo.com/economia/rio20/paises-precisam-ser-mais-solidarios-diz-edgar-morin-5271168 <acesso em 13/05/2020 às 15:21>

14 Aqui, fizemos menção à diferenciação estabelecida pelo pensador Boaventura de Sousa Santos, para quem existem os pós-modernos de contemplação e os de contestação, dos quais faz parte.

1.2. Da razão libertadora à miséria ou ausência da razão

Em linhas gerais, o racionalismo é a doutrina que vê na razão a principal faculdade humana, capaz de apreender a realidade e que portanto nos torna capazes de alcançar a verdade sobre as coisas (JAPIASSU; MARCONDES, 2006, p.233). A palavra-chave é razão. Como afirma Marilena Chauí (2003, p.60), a palavra possui muitos significados, que vão dos motivos de alguém às causas de alguma coisa, passando também pela ideia de certeza de algo. Segundo a autora, razão deriva do termo latino *ratio* e do grego *logos,* que indicam a capacidade de reunir, medir e calcular. Daí o seu significado mais usual, pois para sermos capazes de tudo isso, devemos organizar o pensamento. A hipótese máxima do racionalismo é a de que a "mente humana possui em si a chave para a compreensão da realidade última" (HUENEMANN, 2012, p.11).

De acordo com os manuais de história da filosofia, o racionalismo encontraria em Platão sua origem e passaria até mesmo pela escolástica medieval, que buscava conciliação entre fé e razão até desabrochar em toda sua plenitude a partir do século XVII. Todavia, é mais acurado atribuir sua gênese ao início da modernidade e um dado que corrobora essa perspectiva é o surgimento do próprio termo, desconhecido em períodos anteriores. Nesse prelúdio, destacam-se três figuras: Descartes, Spinoza e Leibniz. A pretensão desses filósofos modernos de alcançar a verdade deriva da incorporação do modelo matemático a todas as formas de pensamento[15], cujo rigor metódico resultava numa precisão de resultados. O conhecimento da realidade, antes impossível, deixou de ser uma questão de mistério para transformar-se numa questão de método. O descobrimento das leis que regem o funcionamento das coisas não interessava aos eclesiásticos e demais beneficiados, pois a concepção de mundo estático, hierarquizado e só passível de conhecimento pela via da fé garantia a dominação e a exploração das demais classes sociais.

Apesar das significativas diferenças entre si, os três partilhavam a ideia de que o conhecimento verdadeiro não poderia ser deduzido simplesmente da experiência sensível. É nesse sentido que se contrapõem ao empirismo. Nesse viés, não se poderia deduzir que algo é verdadeiro simplesmente porque o vemos dessa forma. Nossos sentidos são insuficientes para dizer-nos se algo é verdadeiro ou falso, ou seja, de que não há coincidência entre essência e

15 Todos eles eram também grandes matemáticos. Descartes, por exemplo, é considerado pai da Geometria Analítica.

aparência[16]. Se não se pode provar a autenticidade de algo pela experiência, o caminho mais seguro é a lógica. A passagem no Discurso sobre o Método, de Descartes, é paradigmática:

> Assim, uma vez que os nossos sentidos às vezes nos iludem, quis supor que não havia nenhuma coisa que fosse tal como eles nos fazem imaginá-la; e uma vez que há homens que se enganam ao raciocinar, mesmo no que diz respeito às mais simples matérias da geometria, e cometem paralogismos, julgando estar eu tanto quanto os outros sujeito a erro, rejeitei como falsas todas as razões que tomara antes como demonstrações; e enfim, considerando que todos os pensamentos que temos quando despertos nos podem vir também quando dormimos, sem que nenhum deles seja então verdadeiro, resolvi fingir que todas as coisas que jamais me entraram no espírito não fossem mais verdadeiras que as ilusões dos meus sonhos. Mas imediatamente notei que, enquanto queria assim pensar que tudo fosse falso, era preciso necessariamente que eu que o pensava fosse alguma coisa; e notando que esta verdade *penso, logo sou,* era tão firme e tão segura, que todas as mais extravagantes suposições dos céticos não eram capazes de abalá-la, julguei que podia aceitá-la sem escrúpulos como o primeiro princípio da filosofia que buscava (DESCARTES, 2008, p.35-36).

A experiência sensorial sendo insuficiente para concluir sobre as verdades de algo, não poderia ser a matriz dos princípios lógicos, pois estes existiriam *a priori*. Logo, seríamos possuidores de alguns conceitos de forma inata, pois a mente humana em si carrega as competências necessárias para tornar inteligível o real. Essa alegação foi amplamente questionada pelos empiristas britânicos, especialmente por John Locke em seu *Ensaio acerca do entendimento humano* (1999). Locke concebeu a ideia de tábula rasa, segundo a qual nascemos como uma "folha em branco" e cada experiência acaba por imprimir em nós as suas "cores". Os empiristas afirmam que as experiências se transformam em ideias a partir de um processo de aglutinação. De acordo com Chauí (2003), as sensações que experienciamos se reúnem e formam uma percepção, e essas, por sua vez, associam-se por semelhança, contiguidade espacial ou por sucessão temporal e por meio de repetição vêm formar a ideia que temos das coisas.

A querela entre empiristas e racionalistas não se resume a posições epistemológicas divergentes. O racionalismo, ao postular a ideia racional de objetividade calcada na precisão lógico-matemática, pode pretender uma verdade universal, independente das subjetividade dos envolvidos, ou seja, de nossas crenças e opiniões, o que o empirismo não consegue fazer ao afirmar a impossibilidade do conhecimento objetivo da realidade. O impacto disso na ciência é assim descrito por Marilena Chauí:

> Se as ciências são apenas hábitos psicológicos de associar percepções e ideias por semelhança e diferença, bem como por contiguidade espacial ou sucessão temporal,

16 É por essa razão que imputam a Platão a paternidade dessa tradição, vide a famigerada passagem da Alegoria da Caverna, na República.

> então as ciências não explicam realidade alguma, não nos dão certeza alguma sobre a realidade, não alcançam os objetos tais como são em si mesmos e tais como funcionam e operam realmente. Em outras palavras, os conhecimentos não possuem objetividade, pois são apenas hábitos subjetivos (CHAUÍ, (2003, p.73).

Dentro do padrão empirista, como vimos, não há possibilidade de se superar o relativismo epistemológico e, portanto, nem o estético, o ético ou o político. Se somos tolhidos do conhecimento do real em si, como afirmar o que é belo, bom e justo? Essa perspectiva vai orientar a verdade, como veremos mais à frente, não como questão de adequação do pensamento à realidade, mas obedecendo a critérios de eficácia. Por ora nos cabe analisar que o racionalismo, apesar de suas limitações, como a sua a-historicidade, cumpria uma função importante.

O racionalismo clássico, enquanto corrente de pensamento, sempre foi acompanhado por dois valores complementares: o humanismo e o individualismo, como aponta Cotrim (1999, p.150). O humanismo contrapunha-se ao teocentrismo até então vigente, que tinha em Deus a referência ética, estética e política. Diversamente, a perspectiva humanista que é, por excelência antropocêntrica, deslocava para o indivíduo singular o parâmetro do que é bom, belo e justo. O individualismo é a expressão comportamental desse mesmo processo e, ao retirar a ênfase do coletivo, nesse primeiro momento, possibilitou o reconhecimento das diferenças entre as pessoas. O romance de Romeu e Julieta evidencia essa mudança, pois é a primeira obra na qual os personagens centrais transgridem inúmeras normas sociais em razão de um sentimento particular. Nesse esteio, é importante destacar o que defendia o racionalismo em termos políticos. Descartes, de acordo com Huenemann (2012, p.28), é o único dos três que não dedicou uma parte de seus escritos aos fundamentos filosóficos do Estado. Recomendou às pessoas que seguissem às orientações político-institucionais. Mais do que uma inclinação, era preciso lembrar que a França de Descartes era um dos lugares onde a Igreja Católica tinha mais prestígio e poder. Ele próprio, inclusive, deixou de publicar um livro depois da condenação de Galileu, então não lhe convinha manifestar-se contrário ao regime vigente legitimado eclesiasticamente.

Spinoza ocupou-se do tema em duas obras. A primeira e mais conhecida é o *Tratado teológico-político*, pela qual foi violentamente excomungado da Sinagoga de Amsterdã (GRISSAULT, 2012, p.118). A segunda é o *Tratado político*, que permaneceu inacabado em razão de sua morte. Na iminência da república holandesa retroceder à monarquia, o autor parte na defesa de uma república democrática alegando que o respeito às liberdades civis, sobretudo a de expressão, é essencial para a constituição de uma forma de governo mais estável e menos

propensa a guerras civis. A supressão dessa liberdade faria com que o Estado fosse engolido pelo caos proporcionado pelo ódio de parte da população não atendida, obstaculizando o desenvolvimento das ciências e das artes. O pensamento de Leibniz estava muito mais vinculado ao despotismo esclarecido do que em defesa de repúblicas democráticas, dada a sua ideia da realidade como "o melhor dos mundos possíveis", resultado de causalidades necessárias. O reino justo, logo, seria aquele que permitiria aos seus cidadãos a obtenção daquilo que lhes era devido. Isso só poderia acontecer se o Estado garantisse os meios necessários para que cada indivíduo desenvolvesse sua racionalidade e bondade (HUENEMANN, 2012, p. 29). Por isso, julgar o pensador alemão como alguém conservador é insensato. O monarca, nesses termos, é alguém que racionalmente toma as decisões no sentido de garantir as liberdades individuais.

Podemos concluir, apesar das significativas divergências entre os maiores expoentes, que a vertente racionalista estava convicta da necessidade histórica de um Estado guiado pela razão e não mais pela superstição. As limitações da doutrina racionalista, relacionadas sobretudo ao seu idealismo e à sua perspectiva anti-histórica, eram justificáveis pelo ainda incipiente desenvolvimento das forças produtivas. No entanto, não eliminam a gigantesca contribuição teórica e sua vocação vanguardista. A sistemática crítica dos racionalistas à superstição gerou inúmeros atritos com lideranças religiosas. Embora o inatismo intrínseco à perspectiva racionalista exija entidades demiúrgicas, ou seja, desemboca invariavelmente ou no deísmo ou no teísmo, a crença de que a razão individual (propriedade inata e de todos os seres humanos) permite, mediante os métodos corretos, a compreensão do que o mundo é, choca-se frontalmente contra a perspectiva da religião. Embora vários religiosos viessem há algum tempo buscando conciliar fé e razão e ciência com religião, ao postular que cada indivíduo tem a capacidade de atingir a verdade sobre as coisas, as instituições religiosas tornar-se-iam supérfluas.

A própria noção da divindade mudou nesse cenário. Enquanto no medievo prevalecia o entendimento de um deus antropomórfico, que impõe sua vontade de forma obscura e intransigente, nesse momento começa a vigorar a ideia de uma divindade que se expressa por meio de leis naturais. Descartes partiu de sua dúvida metódica para tentar provar, a partir de três argumentos, a existência de Deus. Ainda assim, em 1643, foi acusado de ateísmo pela Universidade de Utrecht e teve seus livros adicionados ao *Index Librorum Prohibitorum* pela Igreja Católica. Spinoza, para desenvolver seu pensamento, abraçou o panteísmo (como já tinha feito Giordano Bruno) ao identificar a divindade com o mundo expressa por *Deus sive natura,* por isso foi expulso da comunidade judaica onde vivia e teve também suas obras no *Index*.

A concepção religiosa medieval cada vez mais se mostrava incompatível com as novas relações sociais de produção encabeçadas pela burguesia, classe gestada na baixa Idade Média e que foi, paulatinamente, adquirindo poder econômico e político num processo muito bem descrito por Leo Huberman (1986). A estrutura feudal agonizava e o consequente enfraquecimento ideológico, frente a essa nova classe, traduzia-se em maior repressão eclesiástica. O que ocasionava a fúria da Igreja não era a derrota no debate teórico, mas a perda da legitimidade no plano prático-político enquanto instituição que regula a estrutura social ao normatizar o que é bom, justo, belo e verdadeiro. Se o ser humano é passível de erros e ilusões e só pode confiar na razão, o sujeito deverá tornar-se neutro, tal como aventa a professora Olgária Matos (1997, p.72), *ne-uter* "nem ego nem alter, mas entidade abstrata e suporte do conhecimento objetivo". Aqui se percebe um traço típico dessa perspectiva gnosiológica: a identificação entre neutralidade e objetividade, traço que marcará profundamente o positivismo e as demais correntes do racionalismo formal mais à frente. Isso posto, o caminho para o conhecimento verdadeiro não é de uma revelação divina, mas se descobre a evidência a partir de um método que guie a razão na direção correta.

A questão do método, de sua diferença entre a perspectiva medieval e moderna, é elucidada pela autora:

> Método, na Idade Média, não é o instrumento da consciência reflexiva mas tão somente a forma coerente e sistemática de exposição do pensamento. Não há o pensador individual que deve descobrir seu próprio caminho, mas a Tradição e a Erudição, formas peculiares assumidas pelo princípio de autoridade. Essa "ausência de método" reside no modo pelo qual o homem da Idade Média se relaciona com o passado. Seu método é o *ars disputandi,* arte da discussão e da persuasão com respeito às questões da fé. (...) Para os modernos, ao contrário, o método é um instrumento de descoberta e invenção, é *ars inveniendi.* Desmanchando os laços com a tradição, a ideia do método se vinculará à de solidão, plano e alicerce (MATOS, 1997, p.84).

A ciência interessava à burguesia por duas razões distintas, mas complementares, e por essas razões patrocinou tanto o Renascimento como as Luzes. O primeiro motivo é econômico. O capitalismo caracteriza-se por uma produção voltada para a troca e não diretamente para o uso, o que exige o aumento constante do volume produzido. Conhecer a fundo os elementos e os processos naturais permite extrair cada vez mais da natureza e do trabalho humano, significando eficiência produtiva e lucro. A contemplação, método de conhecimento que vigorava entre gregos e medievais, era compatível com a racionalidade dos modos de produção precedentes, menos dinâmicos e cuja riqueza era de caráter imobiliário. O regime do capital é muito mais dinâmico e requer uma intervenção ativa e muito mais meticulosa na realidade. A contemplação cederia lugar à experimentação e essa nova lógica demandava a utilização de

instrumentos técnicos, tal como o microscópio e o telescópio. Esse processo culminou mais tarde na Revolução Industrial.

O segundo motivo, é de caráter político. A estrutura feudal era um entrave à produção e à distribuição de mercadorias. Tanto a nobreza como o clero eram considerados pela burguesia como classes parasitárias, que viviam do trabalho alheio e em nada contribuíam para o verdadeiro desenvolvimento social. Como a dominação dessas classes era legitimada por concepções com forte vínculo religioso, o estado laico passou a fazer parte da agenda burguesa. Num primeiro momento, em que o capitalismo não estava suficientemente maturado, a burguesia alia-se ao rei para a constituição dos Estados modernos. Todavia, mais à frente, o absolutismo monárquico passa a obstaculizar o desenvolvimento do livre mercado, o que evidencia a tarefa histórica de acabar com o absolutismo, que encontrou na Revolução Francesa seu ponto mais alto. Portanto, o desenvolvimento das ciências e técnicas modernas não são a expressão de um abstrato espírito humano e, sim, em última instância, de uma transição intensa na forma de produção do conteúdo material da riqueza social. Justamente por serem também elas expressões de um processo, não podem ser o fio condutor da história, ou seja, fica evidenciado o equívoco teórico e político de esperar que a ciência e a tecnologia em si mesmas nos conduzam ao paraíso ou ao inferno[17].

Para que os indivíduos pudessem sair das trevas da ignorância e da superstição exercitando a razão para apreender intelectivamente a realidade, foi preciso desenvolver meios técnicos para isso. Havia agora uma necessidade social para se sistematizar e socializar o conhecimento, o que culminou num avanço sem precedentes na história das ciências. A valorização do corpo, frente à ideia medieval de prisão da alma, oportunizou a evolução exponencial dos conhecimentos nessa área. Leonardo da Vinci, entre inúmeros outros feitos, foi o primeiro a descrever detalhes do corpo humano, inclusive a posição fetal dentro do ventre materno. Em 1543, Andreas Vesalius criou o primeiro Manual de Anatomia. Michael Servetus, em 1553, descreveu a circulação pulmonar. O inglês Robert Hooke descobriu as células em 1665. A necessidade de se ampliar o conhecimento levou Antoin van Leeuwenhoek, em 1683, a aperfeiçoar o microscópio, o que possibilitou descrever microrganismos e fibras musculares.

Se em pouco mais de um século a humanidade deu um salto de qualidade na compreensão do corpo humano, impelindo o desenvolvimento de instrumentos técnicos para

17 No período das grandes navegações ibéricas, o que etnocentricamente se convencionou chamar de “era dos descobrimentos”, espanhóis e portugueses lançaram-se ao mar não por um espírito aventureiro, tal como cantado nas epopeias nacionalistas, mas por uma necessidade econômica. Decerto que as razões mercantilistas dos recém-Estados modernos empobreceriam o conteúdo poético d´*Os Lusíadas,* entretanto foram elas que conduziram às proezas de seus contemporâneos.

fazer avançar ainda mais esse conhecimento, com os corpos celestes a história não foi diferente. Copérnico, em *De revolutionibus orbium coelestium*, livro de 1543, retira a centralidade do universo de nosso planeta e desloca-a para o Sol, permitindo esclarecer que a Terra é que gira em torno do Sol e não o contrário, como se supunha, além de girar em torno de si mesma, o que ocasiona o dia e a noite. A luneta aperfeiçoada por Galileu, assim como vários outros instrumentos desenvolvidos por ele, ampliaria enormemente as possibilidades nesse campo; e sua metodologia expressa em formulações matemáticas garantiu-lhe a posterior alcunha de "pai da ciência moderna". Entre todos os conhecimentos e instrumentos resultantes desse processo histórico, a prensa móvel de Gutemberg merece destaque especial. Essa técnica permitia a impressão de textos, imagens, mapas, diagramas e tabelas em larga escala. Nascida da necessidade histórica de disseminar-se o conhecimento, constituiu mediação crucial para o advento da nova sociabilidade, auxiliando a divulgação de novas ideias sobre as coisas, o que foi fundamental tanto para o desenvolvimento científico, artístico e filosófico como também no enfrentamento ideológico.

Além das inovadoras técnicas no Renascimento, há uma outra mediação fundamental e que está intimamente ligada à primeira, a educação. Aranha (2006) afirma que há, nesse período, grande interesse pela educação, o que resulta na proliferação de colégios e manuais de ensino. Enquanto as elites continuam tendo seus filhos educados por preceptores, as classes médias, sobretudo a burguesia, encaminhavam-nos para a escola. Diferentemente do servo, cuja atividade exigia saberes práticos[18], a atividade econômica da burguesia exigia noções de administração, portanto conhecimentos de ordem teórica. A educação renascentista florentina procurava nos clássicos greco-romanos a inspiração do seu humanismo. Os valores reinantes na Hélade e Roma antigas eram ressignificados para adequarem-se às novas relações emergentes. Olgária Matos (1997) faz um paralelo entre o *que sais-je* de Montaigne e o socrático "conhece-te a ti mesmo". Nesse viés, a educação serve para formar um espírito crítico que enfrente o senso comum com suas pré-noções. Ainda que admita a impossibilidade de se conhecer tudo, o que importa é a mentalidade de se continuar apreendendo. A dúvida intelectual vale mais do que a certeza dogmática.

A chamada Ciência Nova é um exemplo dessa síntese entre tradição e renovação. Para superar o misticismo religioso e os valores a ele associados, essa nova forma de saber retira a

18 Para os filhos dos trabalhadores, bastava uma instrução prática, com ênfase no "saber fazer". A moralidade era burilada pela religião. Justamente por isso não havia a necessidade de que frequentassem escolas que ensinassem coisas, como gramática e oratória. Hoje, por mais que novos currículos propalem a importância de se formar um cidadão crítico e reflexivo, a educação das classes trabalhadoras continua, sob nova roupagem, a enfatizar a prática e a moralidade em detrimento do pleno exercício da racionalidade.

referência da transcendência e resgata dos gregos a imanência da natureza. Todavia, não o faz mais dentro de uma perspectiva cosmológica e sim antropológica, donde uma certa *hybris* é resultado inevitável. Dessarte, nessa passagem da ciência contemplativa à ciência ativa, o ser humano deixa de ser espectador para transformar-se em senhor da natureza. Diferentemente de outrora quando o conhecimento era restringido por instituições religiosas, o saber produzido pelos humanistas passava a circular possibilitando sua reprodução, logo seu desenvolvimento. De acordo com Teresa van Acker (1992, p.40), em meados do século XIV, aproximadamente metade das crianças estudavam em escolas elementares em Florença, berço do Renascimento. Mesmo os iletrados tinham como hábito reunirem-se em torno de alguém que lia para o grupo, sobretudo livros e folhetos que aconselhavam sobre a atividade comercial (*idem,* p.41).

O exemplo acima nos permite inferir algo fundamental. As atividades comerciais florentinas exigiram uma nova forma de produção e de distribuição do conhecimento. O mecenato, portanto, não é o patrocínio livre e desinteressado de um rico comerciante que está contribuindo para o belo quadro social porque "ama as ciências e as artes". O incentivo está grávido de interesses materiais. O Renascimento pôde florescer porque as condições objetivas o tornaram possível, o que sustenta a tese materialista. Contudo, o papel das ideias não pode ser subestimado. A relação entre economia e educação não é mecânica nem direta, como postula o marxismo mais vulgar; ao contrário, é dialética e perpassada por mediações. A liberdade de acesso é condição imprescindível para o avançar das ciências, da filosofia e da arte. Sem a mediação da educação, responsável pela formação das crianças segundo a nova concepção de mundo, Florença jamais seria tal como foi.

Embora o humanismo típico do Renascimento apregoasse o ideal de secularização, os colégios ainda mantinham, no conteúdo e na forma, a estrutura medieval. Com grande ênfase na moralidade, os alunos submetiam-se a uma rígida hierarquia e a uma severa (e, às vezes, até violenta) disciplina. A base dos programas de ensino ainda era a gramática e a retórica, inspiradas no *trivium e quadrivium,* com predomínio do latim em detrimento da língua vernacular (ARANHA, 2006, p.126). As críticas de Erasmo de Roterdã e Michel de Montaigne evidenciavam um certo descompasso dessas instituições de ensino com os ideais humanistas daquele tempo[19]. Enquanto expressão teórica do pensamento burguês, o racionalismo do século XVI e início do XVII não tinha condições de irromper completamente, de retirar de seus pressupostos todas as consequências societárias, por mais esforços que empreendessem seus

19 Erasmo critica, no Elogio da Loucura, a severidade do castigo imposto às crianças e recomenda uma educação mais lúdica e menos pragmática. Já Montaigne, nos Ensaios, defende igualmente uma educação menos severa, advogando um ensino menos conteudista e que contemplasse o ser humano de forma omnilateral.

pensadores. Os grilhões do Estado absolutista e das políticas mercantilistas próprios da acumulação primitiva, não permitiam, naquele momento, levar a cabo um projeto de sociedade para-si. Ao passo que o capitalismo se desenvolvia, impelindo o incremento das forças produtivas e tornando a sociabilidade muito mais complexa e dinâmica, a burguesia se fortalecia e o antigo pacto estabelecido com o monarca absolutista torna-se, nesse contexto, um entrave aos seus anseios.

Nesse processo histórico, a burguesia passa a radicalizar o seu ponto de vista em um movimento que se expressa, também teoricamente, na defesa mais intransigente da razão, do humanismo e do individualismo. A etimologia de "Iluminismo", nome pelo qual ficou conhecido esse período, permite inferir a razão como a luz, que retiraria as pessoas das sombras da ignorância e da superstição, noutras palavras, do jugo religioso[20]. Se a postura racionalista de outrora era acompanhada por um ideal de reformismo político, a posição agora era majoritariamente revolucionária. No esteio da revolução científica, que põe em xeque os principais postulados da concepção aristocrática de mundo, os iluministas colocam a razão como principal instrumento para se conhecer e organizar a realidade, garantindo prosperidade ao conjunto dos indivíduos. Defendiam a liberdade de pensamento frente aos dogmas religiosos e a repressão oriunda das monarquias absolutistas agora encurraladas. A ciência passa a ser vista como desmistificadora da realidade, eliminando preconceitos e ambiguidades de outras formas de saber, e, vinculada à técnica, passa a ser entendida como promotora do progresso humano.

Liberto dos grilhões do absolutismo, visto que esse passou a se constituir óbice aos seus próprios interesses, o racionalismo burguês pôde, pela primeira vez, generalizar seu projeto teórico e político para todas as classes subjugadas. Essa não é nem de longe uma questão moral; a burguesia necessitava da aliança com as classes trabalhadoras e nesse contexto histórico ela foi porta-voz da emancipação humana. Não obstante, quando vinculamos o projeto iluminista à burguesia na sua fase ascendente, não estamos alegando que essa intencionalidade fosse plenamente consciente. Inúmeros pensadores ilustrados estavam realmente convictos de que o liberalismo social e político emanciparia a humanidade. Essa tese, naquele momento, não havia sido ainda negada pela história. Braick e Mota (2010) afirmam que o ideário iluminista possuía três princípios básicos: a universalidade, a individualidade e a autonomia. Essa trindade, que sustenta a proposta do iluminismo, já aparecia de modo latente no Renascimento e, de forma

20 Assim se explica o resquício iluminista de denominarmos a Idade Média de "era das trevas".

caricata, sobreviveu até hoje fazendo parte do ideário contemporâneo, sobretudo na tradição neoiluminista que analisaremos ainda neste capítulo. Por ora, é preciso destacar que, no campo teórico, esses três aspectos correspondiam às aspirações da burguesia no campo político e seus antagonismos intrínsecos, especialmente a tensão existente entre o universalismo e o individualismo foram resultado direto das contradições dentro do heterogêneo movimento burguês.

O universalismo encampado pela burguesia deriva de uma concepção teológica segundo a qual Deus deseja salvar todos os homens, não estando ninguém, *a priori*, condenado ao "choro e ao ranger de dentes", postura aliás explicitada e sustentada por Leibniz (ABBAGNANO, 2012, p.1170). Essa perspectiva implica uma liberdade de ação, cujo correto ato individual pode conduzir à vida boa. Diferentemente da versão religiosa, na Ilustração essa perspectiva é laicizada: troca-se o mito divino por outro, o mito do progresso. Ambas as versões legitimarão a dominação das colônias europeias na América, África e Ásia. O portador da luz, tem o dever moral de levá-la àqueles que não a possuem. Esse entendimento etnocêntrico necessariamente implica valores absolutos. Na variante religiosa, o absoluto é Deus e a luz é a fé na "palavra". Na alternativa laica, há o problema do absoluto: se não há uma entidade eterna e imutável, como afirmar que os nossos valores, e por consequência nosso modelo de sociedade, são *per se* melhores do que os dos aborígenes australianos, por exemplo? Para resolver isso, Kant propõe-se a desenvolver a ideia de universal a partir de um ângulo subjetivo, indicando a possibilidade de um juízo ser válido para todos os seres racionais. Partindo da estética, através do reconhecimento do belo enquanto um "prazer necessário", ou seja, de que todos devem experienciar da mesma forma, Kant estende o raciocínio para o campo da ética afirmando que uma lei só tem validade se for intersubjetiva (ABBAGNANO, 2012, p.1170).

Como já foi aventado, havia, pela primeira vez na história, a oportunidade de uma classe social universalizar seus ideais, de modo que o projeto ilustrado visava à totalidade da humanidade, sem distinções culturais ou barreiras nacionais. O kantismo nasce da necessidade histórica de resolver essa questão apartada da religião e torna-se o sistema filosófico que consegue dar alguma resposta à antinomia estabelecida entre indivíduo e gênero naquele período. Todavia, às vésperas da consolidação de seu projeto político e econômico, a burguesia abandona temporariamente o idealismo transcendental e adota o hegelianismo, para quem o universal tem existência concreta, ou seja, é ontológico, e seu retorno a Kant dar-se-á somente muito tempo após seu êxito na luta de classes contra o absolutismo monárquico. O individualismo, característica perene de qualquer sociabilidade burguesa, implica na centralidade do indivíduo. Se, na fase do Renascimento, essa característica havia se mostrado

de forma tímida, aqui ela encontra terreno fértil para expandir-se. O reconhecimento do indivíduo é importantíssimo tanto no desenvolvimento da sensibilidade, como no respeito às diferenças individuais e não como partícipe de uma massa amorfa. Todavia, se ampliado em demasia, entra fatalmente em contradição com a ideia de universalidade. A ideia de universal implica no reconhecimento de uma dimensão comum, que o individualismo extremado nega.

Durante o período de ascensão burguesa, o individualismo apresenta-se como pressuposto do jusnaturalismo, do liberalismo econômico e do contratualismo social. O entendimento jusnaturalista atribui ao indivíduo singular direitos inatos, universais, imutáveis e, portanto, inalienáveis. Apesar de serem naturais, são apreendidos pela razão. Nesse sentido qualquer imposição legal que colida frontalmente com esses direitos é, por natureza, ilegítima e passível de contestação. Na fase de decadência ideológica, o direito natural cede lugar ao positivismo jurídico. Já o contratualismo é a expressão do individualismo no campo social. Nesse viés, as sociedades, e por extensão o Estado, decorrem de convenção voluntária entre os indivíduos livres. Claro que nenhum contratualista conseguiu provar o exato momento em que se dá esse pacto, pois o que eles defendem, em verdade, é que a anterioridade do indivíduo em relação ao Estado não é cronológica, mas ontológica. Essa perspectiva veio se desenvolvendo e atinge seu apogeu justamente no Iluminismo, pela pena de Rousseau (2009, p.29), para quem uma associação que tem como escopo "achar uma forma de sociedade que defenda e proteja com toda a força comum a pessoa e os bens de cada sócio e, pela qual, unindo-se cada um a todos, não obedeça, todavia, senão a si mesmo e fique tão livre como antes".

Embora a anterioridade do indivíduo em relação à sociedade tenha permanecido incólume até os dias que correm, o contratualismo foi relegado à história das ideias. Se os indivíduos, em algum momento, organizaram-se para criar um Estado, em tese, nada os impediria de desfazer esse pacto e/ou de refazê-lo sob nova perspectiva. Isso não pode ser admitido pela burguesia enquanto classe dominante na etapa de um capitalismo já maduro. O modo de produção capitalista e a sociabilidade burguesa devem aparecer como um dado insuperável, que corresponda a uma abstrata ideia de ser humano enquanto ser egoísta e concorrencial e, no máximo, passível de ser aperfeiçoada.

Contrariamente ao direito natural e ao contrato social, o liberalismo econômico e o individualismo subjacente perseveram e ainda constituem o discurso hegemônico da burguesia nos dias que correm. Isso abre margem a um processo de mistificação baseado numa manobra de anacronismo teórico, como se Adam Smith referendasse as políticas neoliberais. Essa descontextualização ignora justamente que Smith, pensador iluminista, estava convicto de que a razão humana, num futuro próximo, resolveria a situação de degradação humana posta em

marcha pelo capitalismo industrial. Via de regra, ao fazer da vontade individual a pedra de toque das relações sociais, o liberalismo postula o pluralismo de opiniões e crenças, conjuntamente à divisão e independência entre os poderes constitutivos do Estado (JAPIASSU & MARCONDES, 2006, p.168). Se o Estado não deve interferir cerceando as liberdades individuais num plano político, também não pode interferir na dinâmica do mercado, a não ser para conferir legalidade à propriedade privada e fomentar a chamada livre iniciativa. É preciso ressaltar que tanto para Smith como para Bentham havia uma identificação entre o interesse individual e coletivo, de sorte que autoprosperidade traduzir-se-ia numa haloprosperidade, numa tendência à universalização.

Vimos que o colapso do feudalismo trouxe o descrédito das explicações de ordem religiosa, de modo que havia a necessidade de se explicar tudo, inclusive os fatos sociais, pelo prisma da ciência. A economia política nasceu dessa perspectiva e tal como Montesquieu (2010) já havia feito em relação às estruturas de poder, elaborou-se um modelo para explicar e entender as dinâmicas sociais com ênfase, mas não restrita à esfera econômica. Baseando-se em relatos históricos e dos viajantes de seu tempo, concebeu-se uma teoria etapista da história, todavia não unidirecional ou determinista como faria Augusto Comte futuramente. O ponto de partida era forma de subsistência, o que vai permitir inferir, de modo até então inédito, que toda riqueza provém do trabalho, o que mais tarde se tornará o pilar da demonstração da exploração e da alienação dos trabalhadores.

As manufaturas observadas pelos pensadores ingleses, com destaque aqui para a produção de alfinetes descrita por Adam Smith (1979), representavam um salto na produção de bens em relação às formas precedentes. Era muito natural que, diante desse quadro promissor, se fizesse apologia à divisão do trabalho como elemento imprescindível dessa nova dinâmica produtiva. Segundo as lentes do jusnaturalismo, do contratualismo e do liberalismo nascedouro, a racionalidade humana individual era suficiente para examinar e moderar as relações de produção, distribuição e consumo, não havendo a necessidade de imposição e restrição por parte do Estado.

> Argumentando que os indivíduos, ao buscarem realizar seu interesse pessoal, promoviam de forma indireta e involuntária o interesse coletivo, Adam Smith cristalizou o conceito de sociedade civil como uma estrutura autorregulada, mas benéfica. A racionalidade individual levava ao bem coletivo; a aparente anarquia da busca individual do interesse egoísta levava a um universo ordenado, a uma ordem provocada não pela ação política deliberada, mas, inconscientemente, pela ação de muitas pessoas. A esfera do interesse privado tornou-se, assim, autônoma em relação à do interesse público, o indivíduo privado divorciou-se do cidadão. Mas em contraste com os receios, até então existentes, de um colapso da ordem e de uma guerra civil entre os interesses privados na ausência de um Estado que superintendesse o domínio

> econômico, Adam Smith oferecia um quadro de harmonia, de benefícios e de prosperidade, devido precisamente à ausência do Estado na esfera do interesse privado. Mostrava-se, assim, que a sociedade civil era autônoma, benéfica e capaz de progresso (BOTTOMORE, 1988, p.195).

A articulação entre as dimensões política e econômica do liberalismo encontra-se na expressão "sociedade civil". Adam Smith, de acordo com Bottomore (1988) desvendou a possibilidade de se ter uma sociedade civil autorregulada em que todos pudessem livremente e racionalmente encalçar os próprios interesses, permitindo sua emancipação diante do Estado. A forma política assumida pelos estados naquele contexto e os fundamentos iluminista, jusnaturalista e contratualista que formavam as lentes através das quais pensadores enxergavam a realidade, dava ao liberalismo uma fisionomia progressista.

Por fim, a autonomia é o terceiro pilar do Iluminismo. Intimamente vinculado aos demais, o comportamento autônomo acaba por ser uma decorrência natural da própria liberdade. Introduzido por Kant, o conceito significa a independência da vontade em relação ao desejo, isto é, inspirado pela razão e não condicionado por inclinações exteriores. Autarquia da razão. Contrapondo-se à heteronomia, que significa justamente a sujeição da vontade pelo desejo, só seria livre nessa concepção quem utilizasse a razão de forma a libertar-se dos grilhões do domínio do desejo. Essa concepção, apesar de seu evidente dualismo, vai sugerir que o exercício intelectual é capaz de nos tornar autônomos, de nos fazer pensar com a própria cabeça, e vai influenciar sobremaneira a educação crítica dos séculos seguintes.

Sabemos que o individualismo é resultado líquido e certo da sociabilidade burguesa, todavia, antes da consolidação do seu poder político, os desenvolvimentos científico, artístico e filosófico, embora marcados por esse traço considerado como pertencente à "natureza humana", eram pensados de uma maneira libertadora. O Estado criticado por retirar as liberdades dos indivíduos é o absolutista, não é o *welfare state*, como o fazem os neoliberais. A autonomia dos indivíduos era pensada no sentido emancipatório porque se propunha a criticar racionalmente o que estava estabelecido, diferentemente do simulacro que hoje temos, que se limita a um artifício retórico para introjetar direitos e deveres de um modelo social posto a princípio ao qual temos que nos adaptar. A razão, ainda que assimilada de maneira idealista, era a expressão de um anseio revolucionário.

Ainda que o idealismo ilustrado, do qual Kant é o expoente máximo, propusesse que o problema político é em verdade um problema de ordem moral, o livre exercício da razão conduziria à emancipação política. O exame da razão, a que tudo deve criticar, permite ao ser humano superar sua minoridade, entendida como "a incapacidade de fazer uso de seu

entendimento sem a direção de um outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a sua causa não estiver na ausência de entendimento, mas na ausência de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem" (KANT, 2011, p.115). Maioridade é autonomia. Não devemos nos sujeitar a discurso de autoridade; aliás, como pontua Matos (1997), o exame racional, realizado de forma livre e pública, simboliza "insubmissão à autoridade" (p.129).

Ouse saber, *sapere aude*, é pois o lema do Iluminismo (KANT, 2011). Tal como para os habitantes da caverna em Platão, também para os ilustrados o senso comum é por excelência a zona de conforto, com respostas prontas e comportamentos predeterminados. Abdicar do pensamento é ser tutelado, é deixar que alguém pense por nós. Assim, de acordo com essa concepção, a autonomia requer apenas condições subjetivas para ser efetivada, é ousar, ter coragem. Em suma, o que a tradição iluminista suplica é o pensamento crítico como a antítese à obediência cega. Essa subordinação, submissão, é cara às instâncias militares e à religião. Nesse sentido, quando uma sociedade admite que alguém pense por ela e submete-se, combinando esses dois aspectos, é sintoma fatídico e funesto de insuficiência crítica.

O progresso técnico-científico, expressão maior dessa racionalidade, vinha no sentido de alforriar os seres humanos, fazê-los senhores da natureza e de si mesmos. Essa ambição, hoje vista por muitos como empáfia[21], traduziu-se num projeto que visava tirar os homens da sombra da ignorância a partir do conhecimento, derrubando os mitos e suprimindo a imaginação. A conclusão weberiana da sociedade moderna enquanto mundo desencantado nasce dessa percepção. A ideia de uma racionalidade capaz de iluminar, vide o termo *aufklärung* (esclarecimento, capacidade de entendimento, em tradução livre), impeliu a uma iniciativa inédita de se disseminar esse saber libertador: a Enciclopédia.

A autonomia é o eixo-chave do modelo educacional sustentado pelo Iluminismo. Para além das diferenças significativas entre os pensadores, alguns pontos eram comuns, como a defesa de uma escola laica e livre. Como afirma Aranha (2006), desse ponto decorrem algumas ideias: a educação estatal, gratuita e obrigatória, o nacionalismo em oposição ao universalismo jesuítico, que confere ênfase às línguas vernáculas em detrimento do latim e um ensino mais prático, voltado para a vida e não mais para a simples erudição, resultado da ressignificação moral da ideia de trabalho. Claro que, na prática, a teoria é outra, como declara o ditado popular. Durante a Revolução Francesa por exemplo, Condorcet redigiu um plano de instrução pública, o *Rapport*, que estendia a todos o direito ao ensino público e o conhecimento técnico-

21 Em verdade não são apenas os irracionalistas pós-modernos. Boa parte dos pensadores do século XX, inclusive os da escola de Frankfurt, como Adorno e Horkheimer, teceram críticas severas às pretensões dos iluministas.

profissionalizante que visava à diminuição das desigualdades, não aprovado pela assembleia legislativa (*idem,* p.174).

Dos pressupostos iluministas nasceram duas tendências pedagógicas principais que, em alguma medida, encontram ecos nas pedagogias contemporâneas. A primeira tem origem em Rousseau. O pensamento pedagógico do filósofo suíço não se separa da sua concepção política liberal. Rousseau parte da premissa jusnatural e contratualista, mas subverte-a de uma maneira única. Segundo ele, os indivíduos nascem livres, todavia a sociedade desfaz essa liberdade e o único modo de distanciar-se desse quadro de coisas é a formulação de um novo contrato social, que exprima uma vontade geral, isto é, resultante da autorização de todos os indivíduos. Rousseau critica a existência de um governo que esteja acima do povo. Para ele, ao contrário, o governo deve ser a consubstanciação da vontade do próprio povo, limitando-se a executar o que é legislado pela população e apenas na democracia direta isso poderia se consumar (ARANHA, 2006, p.177).

Sendo portador da perspectiva mais radical que o liberalismo democrático poderia conceber no plano político, Rousseau eleva ao máximo a defesa iluminista da autonomia e da liberdade. Necessariamente, para sua efetivação, esse projeto implica um modelo de ensino voltado para a formação desse cidadão livre e ativo. A educação nos moldes existentes naquele momento, segundo a qual a formação escolar visava à adequação do indivíduo à vida social, jamais concorreria para seu ideal político. Por esse motivo, o filósofo genebrino, na obra *Emílio* (1995), desloca a centralidade pedagógica do professor, colocando-a no aluno de maneira inédita até então, de modo que a função da educação passa a ser o próprio indivíduo numa dimensão integral. “Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem” (ROUSSEAU, 1995, p.15). Esse paidocentrismo[22] rousseauísta, como vimos, é expressão de um compromisso político de democratização total dentro dos moldes liberais. Nesse mesmo sentido se insere a crítica que Rousseau apresenta contra o ensino tradicional, defendendo, inclusive, uma “razão sensitiva” (*idem,* p.125) e a valorização da experiência contra o intelectualismo estéril e livresco. Apontado como precursor da Escola Nova, como registra Gadotti (1993, p.88), é preciso lembrar que as pedagogias contemporâneas apenas fisgam aspectos particulares, como a

22 O paidocentrismo, conceito advindo de Comênio (1592-1670), concebe o estudante como figura central do processo educativo, ao contrário do magiocentrismo (do latim *magister*) que tem o docente como tal figura.

centralidade do aluno, a formação para a "vida" e o desenvolvimento da sensibilidade, rejeitando todo o arcabouço ideopolítico de Rousseau.

A segunda tendência educacional que advém do Iluminismo é o idealismo pedagógico inspirado em Kant. Como mencionado anteriormente, esse pensador procurou realizar uma síntese entre o racionalismo epistemológico e o empirismo. Para ele, há uma estrutura racional universal que permite que atribuamos sentido às experiências e, portanto, com elas possamos aprender, o que influenciará substantivamente a epistemologia genética de Jean Piaget séculos depois. Além do conhecimento propriamente dito, a razão é capaz de desenvolver uma consciência moral. Aqui, a moralidade decorre da razão, não mais especulativa, mas prática, sendo fruto direto do entendimento humano como ser autônomo e livre, típico das luzes. O agir moral, além do reconhecimento da própria liberdade e de sua autonomia, implica disciplina. Só alguém disciplinado pode ser autodeterminado (ARANHA, 2006, p.181). Como a moralidade não é espontaneamente apreendida, é indispensável um processo de educação que a fomente. Kant, num texto não tão conhecido chamado *Sobre pedagogia* (1999) assim deslinda a disciplina como parte do tornar-se homem:

> A disciplina transforma a animalidade em humanidade. Um animal é por seu próprio instinto tudo aquilo que pode ser; uma razão exterior a ele tomou por ele antecipadamente todos os cuidados necessários. Mas o homem tem necessidade de sua própria razão. Não tem instinto, e precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta. Entretanto, por ele não ter a capacidade imediata de o realizar, mas vir ao mundo em estado bruto, outros devem fazê-lo por ele (KANT, 1999, p. 12).

Tal como em Rousseau, o aluno para Kant é fim em si mesmo e deve ser educado para tornar-se um ser humano de fato, uma vez que nasce apenas com a potência de humanização e não acabado. O processo de humanização, resultado da educação sistemática, culmina na formação de um indivíduo moralmente livre. A obediência, nesse caso, é voluntária e decorre de uma análise racional e não de uma imposição legal e normativa. Em Kant, conforme admite Gadotti (1993, p.91), o ser humano humaniza-se mediante dedicação intelectual contínua e respeito às leis morais subjetivas.

Embora o aprimoramento das forças produtivas proporcionado pela Revolução Industrial tenha evidenciado as insuficiências do idealismo na explicação do mundo, inúmeras pedagogias idealistas continuam a brotar nas pesquisas em educação. O materialismo, ao demonstrar as determinações e os condicionamentos materiais que moldam nossas opiniões e comportamentos, dá apenas uma opção política possível para emancipar a humanidade: a transformação da estrutura social. Quem, ou por desconhecimento ou por interesse, não deseja essa alteração no quadro das coisas, isto é, na superação do modo de produção capitalista, deve

insistir no idealismo e na ideia de resolver os conflitos por meio de consensos intersubjetivos, tal como propõe Habermas (2012). É por essa razão fundamental que a educação, assim como a religião, são os campos onde o idealismo ainda tem mais vigor.

Com a conquista do poder político, a burguesia rompe com esses ideais libertários que defendia no tempo em que era porta-voz da revolução. Enquanto estivera na vanguarda histórica, seus ideólogos viam-se livres para defender a realidade com uma totalidade racional, passível de ser capturada pela racionalidade humana. A defesa de que é possível conhecer a realidade social, fruto dos atos humanos, nunca interessa a quem detém o poder. Carlos Nelson Coutinho, deslinda brilhantemente esse movimento:

> Desde a teoria de Galileu de que "a natureza é um livro escrito em linguagem matemática", até o princípio hegeliano da "razão na história", estende-se uma linha que – apesar das sinuosidades – afirma claramente a subordinação da realidade a um sistema de leis racionais, capazes de serem integralmente apreendidas pelo nosso pensamento. Ao tornar-se uma classe conservadora, interessada na perpetuação e justificação teórica do existente, a burguesia estreita cada vez mais a margem para uma apreensão objetiva e global da realidade; a razão é encarada com um ceticismo cada vez maior, ou renegada como instrumento do conhecimento ou limitada a esferas cada vez menores ou menos significativas da realidade (COUTINHO, 2010, p.22).

A burguesia contestadora de outrora, cujos pilares eram a universalidade, a individualidade e a autonomia, decorrentes de uma razão humanista e dialética, depois de 1848, passa a dissociar alguns desses elementos da concepção anteriormente professada. Essa decadência ideológica da burguesia, de acordo com Coutinho, 2010, resulta em elaborações que intentam minorar, contestar ou recusar a razão, tanto em relação à epistemologia – à sua capacidade de assimilar o real em suas determinações mais fundamentais – como também à política – no que diz respeito à faculdade de, racionalmente, guiar sua atividade no sentido de transformar coletivamente a realidade de acordo com um projeto de uma sociedade para-si pelos trabalhadores. O reconhecimento da individualidade, que acompanhou o pensamento burguês do Renascimento às luzes e que possibilitou o desenvolvimento não apenas da filosofia, mas da arte, transformou-se no período da decadência em um individualismo exacerbado, óbice ao contínuo aperfeiçoamento desses mesmos complexos. Uma coisa é conferir a anterioridade ontológica do indivíduo em relação à sociedade, no período que vai dos século XV ao XVIII, outra, muito diferente, é negar que somos possuidores de uma dimensão social, tal como expressa pela fala de Margaret Thatcher[23]: "Não existe essa coisa de sociedade, o que há e sempre haverá são indivíduos".

23 Essa fala pode ser encontrada em suas memórias no livro *The Downing Street years*, publicado no Brasil como "Os anos de Downing Street: memórias."

O individualismo de antanho estava afiliado ao humanismo, sendo um a expressão sincera do outro. O Humanismo, justamente por postular a centralidade no indivíduo, elevava a dignidade humana à enésima potência, postulando que cada indivíduo era capaz de utilizar sua razão em sentido crítico tornando-se ele próprio "a medida de todas as coisas". O recrudescimento da individualidade tal como propalada hoje, exclui essa dimensão humanística como uma consequência necessária. Ao contrário, aqueles que assumem explicitamente o individualismo como o norte das relações sociais, apadrinham o darwinismo social sem nenhum constrangimento. A crítica ao historicismo ou o patrocínio de um determinismo histórico vulgar também fazem parte desse processo de depauperamento teórico burguês. O historicismo filosófico dos modernos tem a história como categoria central da análise dos fenômenos sociais. Desde o renascentista Giambattista Vico (1668-1744), sabe-se que a dimensão social é, diferentemente da natureza, criada coletivamente pelos homens. Essa afirmação permite inferir que se o mundo dos homens tem sua própria história, é preciso investigar qual é o elemento que lhe confere dinamicidade. A economia política assinala que é o trabalho, todavia essa ideia vulnerabiliza a concepção burguesa de mundo pois evidencia a exploração que os trabalhadores vêm denunciando. Portanto, tal como afirma Coutinho (2010), o historicismo clássico cede lugar à uma pseudo-historicidade de caráter subjetivo ou ao enaltecimento da ciência e da técnica como motores da história.

Contudo, o declínio do pensamento burguês fica realmente mais nítido no trato com a razão. Com o hegelianismo, expoente teórico máximo da burguesia na fase ascensional, a dialética propõe-se a captar a essência do real nas suas mais íntimas contradições e mediações. Tal como aventa Marx (2009), no *18 de Brumário de Luís Bonaparte*, as armas forjadas pela burguesia no combate ao feudalismo voltaram-se agora contra ela. A concepção dialética é forçosamente abandonada em prol de um agnosticismo intensificado, segundo a qual a razão apenas poderia captar aspectos pontuais de acordo com normas intelectivas dadas *a priori*, ou ao intuicionismo irracionalista, que alega o conhecimento imediato a partir da experiência externa ou interna. Essa mudança de mentalidade impactou a forma dos complexos educacionais e técnico-científico. A ideia de alguns iluministas de difundir o conhecimento articulado com uma formação sólida para a classe trabalhadora ficou para trás.

O dualismo educacional, em que há uma escola de caráter mais erudito para os filhos dos proprietários e outra de natureza mais voltada à formação de quadros do chamado "mundo do trabalho" permaneceu como regra até hoje. Com a divisão do conhecimento em várias áreas específicas, o complexo técnico-científico tornou-se "livre" de ter de responder às questões humanísticas. Cada disciplina trata do seu assunto como se a realidade fosse assim segmentada.

O parâmetro do que é bom, belo e justo deixa de ser o homem autônomo que utiliza a própria razão crítica para se converter numa lógica de eficiência moral, estética e política ou num subjetivismo solipsista (crença segundo a qual nada existe fora do pensamento individual) demasiadamente afastado do projeto de universalidade que caracterizava a fase anterior, ou ainda em imperativos morais anódinos diante da racionalidade oriunda das relações de produção.

Feitas essas importantes considerações, passaremos agora a discutir cada uma das tradições filosóficas da burguesia nessa etapa de preservação e perpetuação do seu poder em seus aspectos mais gerais, relacionando-os mais diretamente com a educação e a tecnologia.

1.3. O racionalismo formal: tecnofilia e ensino pragmático

O racionalismo formal é uma dessas tradições filosóficas que se orientam pela ótica burguesa reacionária. Não é sem razão que ele se afirmou justamente na França, durante o período de insurreições proletárias no século XVIII, e que tem no positivismo de Augusto Comte (1798-1857) a primeira manifestação para-si. Antes de prosseguir é preciso fazer duas ressalvas importantes. Primeiramente, essa linha de investigação está longe da homogeneidade sendo constituída por inúmeras correntes que, não raro, rivalizam entre si acerca de algum aspecto pontual, como foi o caso da querela entre positivismo lógico e seu método verificacionista e o falsificacionismo de Karl Popper (1902-1994)[24]. Contudo, todas as correntes que fazem parte desse guarda-chuva compartilham da mesma base ontoepistemológica e, exatamente por isso, guardam muita proximidade em vários aspectos éticos, políticos, estéticos e epistêmicos como veremos mais à frente. A segunda observação é que nem sempre quem abraça seus fundamentos metodológicos – tomados como únicos critérios de veracidade científica por boa parte dos pesquisadores – está alinhado com o conservadorismo. O que aventamos, nesse primeiro contato, é a insuficiência de seus pressupostos, que abre ampla margem a elaborações mistificadores da realidade ainda que a despeito da intenção do pesquisador. Essa perspectiva sintetizada pela conhecida frase de Lukács em *Teoria do romance* (2000), “uma ética de esquerda e uma epistemologia de direita”, induz a posições teórico-práticas, na melhor das hipóteses, reformistas.

24 Segundo o positivismo lógico, neopositivismo, como também para o verificacionismo, apenas as declarações verificáveis por meio de observação direta ou da prova lógica são significativas. O falsificacionismo entende que as hipóteses científicas devem ser passíveis de refutação por meio da observação e de experimentos.

O termo racionalismo formal sugere, ainda que adjetivado, uma certa permanência da fé na racionalidade humana. Não obstante, diferentemente do entendimento do passado em que a razão iluminista estava intimamente vinculada ao humanismo e ao historicismo, essa racionalidade formalista abandona essas categorias e promove um atrofiamento ao identificá-la com o simples entendimento intelectivo. Kant distinguia claramente razão de intelecto, representadas pelas palavras *vernunf* e *verstand*, respectivamente. Apesar do caráter discursivo de ambos, a razão é o que produz os conceitos por si, por excelência, a faculdade dos princípios. Em *Crítica da razão pura* (2009), ele comenta que o entendimento é parte integrante da razão, mas não se esgota nela:

> Assim como no entendimento, há, dessa faculdade, um uso meramente formal, isto é, lógico, em que a razão faz abstração de todo o conteúdo do conhecimento; mas também há um uso real, em que a própria razão contém a origem de certos conceitos e de certos princípios que não apreende nem dos sentidos nem do entendimento. A primeira dessas faculdades foi, certamente, definida há muito tempo pelos lógicos, e é a faculdade de raciocinar indiretamente (...); mas a segunda, que cria conceitos por si própria, ainda não é explicada dessa forma (KANT, 2009, p.210).

Um resultado imediato dessa identificação entre razão e entendimento é o agnosticismo. Cunhado por Thomas Henry Huxley (1825-1895), esse termo indica a incapacidade de conhecermos aquilo que vai além dos nossos sentidos (JAPIASSU&MARCONDES, 2006, p.4). Sistematizado em forma de doutrina, apregoa que apenas a ciência empirista pode nos dar alguma resposta sobre as coisas e que algumas perguntas de natureza ontológica (às causas finais), por não se encaixarem nesse modelo, são metafísica, e nesse viés cientificista, pseudoproblemas. O agnosticismo não foi uma criação desse período, já aparecia em alguns sofistas antigos e filósofos empiristas modernos, como David Hume (1711-1776). O que tem de novidade nesse contexto histórico e social é que ela se torna pela primeira vez a perspectiva hegemônica na explicação da realidade. É apenas tangenciando as discussões elementares que é possível manipular os dados obtidos para extrair deles o que se quer e oferecer alternativas dentro do mesmo diapasão ideopolítico, tomado como o único possível.

A centralidade da empiria desse agnosticismo antiontológico nos conduz ao próximo item dessa lista: o objetivismo. Na relação de conhecimento temos sempre dois polos, o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível. A abordagem epistemológica que tende ao sujeito é chamada de gnosiológica e ao objeto é ontológica (TONET, 2013). A perspectiva moderna e contemporânea confere centralidade ao sujeito, decorrência do individualismo burguês na filosofia do conhecimento. Todavia, atribuir primazia ao cognoscente implica a dificuldade de se reivindicar uma verdade objetiva por efeito de um certo grau de relativismo. Como esse

modelo cientificista exige algum grau de veracidade, mas recusa-se a descer aos fundamentos ontológicos, a opção foi o objetivismo, essa pseudo-objetividade segundo a qual os objetos têm existência independente das opiniões do sujeito, mas que não podem ser capturadas em seus aspectos mais íntimos.

Se o racionalismo formal herdou o objetivismo da vertente empirista, do racionalismo clássico ele resgatou o logicismo. Como exposto, os pensadores do racionalismo clássico não só eram matemáticos formidáveis, mas tomavam a matemática como referência na leitura do real e das relações entre o indivíduo e o mundo circundante, vide por exemplo a Ética de Spinoza (2002). Mas, diversamente da pretensão dos antigos em compreender os aspectos mais profundos da realidade, a matemática aqui é critério de legitimidade, concorrendo para a manipulação dos dados. Quando Alessandro Zema, presidente do banco de investimentos Morgan Stanley no Brasil, afirmou que a reforma da previdência "não é uma questão de ideologia, mas de matemática"[25], é segundo esse paradigma que ele se orienta. Nesse viés, o dado é seu próprio fundamento. Isso favorece a percepção enganosa do dado matemático como algo neutro e objetivo, e as políticas que dele procedem como inexoráveis e urgentes.

As três características anteriormente expostas – o agnosticismo, o objetivismo e o logicismo – concorrem para o atributo que mais representa essa tradição: o cientificismo. Essa ideologia restrita preconiza que os cientistas detêm o monopólio do conhecimento objetivo e racional, logo, verdadeiro. Qualquer outra forma de saber não científica é desestimulada, quando não depreciada, pois julgam ilusório, errôneo, insuficiente ou grávido de outros interesses todo conhecimento produzido que não compartilha dos seus fundamentos metodológicos. Aliás, a ideia de que apenas a ciência pode produzir conhecimento verdadeiro é contraditória nos próprios termos, pois é uma afirmação *a priori,* à semelhança dos meios que ela mesma critica. Segundo Japiassu e Marcondes (2006, p.45-6), a atitude cientificista está alicerçada sobre três princípios valorativos: a ciência é o único saber verdadeiro; a ciência é capaz de explicar todas as questões teóricas e os problemas práticos, se forem bem estruturados; e, por conseguinte, os cientistas desfrutam de legitimidade para conduzir seguramente todas as atividades sociais. Ora, se alguém sabe o que é verdadeiro, também sabe o que é belo, justo e bom, o que nos leva de volta ao discurso de autoridade. Porém, diversamente de seu correlato religioso, a autoridade conferida pela ciência torna neutro seu detentor diante das questões que afligem a humanidade.

---

25 Entrevista disponível em:
< https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2019/04/24/internas_economia,1048474/reforma-e-matematica-nao-ideologia.shtml> Acesso em 10/06/2020 às 16:39>

A neutralidade científica só é passível de ser empreendida negando qualquer pressuposto ontológico. Nesse sentido, é como se não tomassem como ponto de partida nenhuma concepção do que é a realidade. Isso é um equívoco assombroso e os atacadistas do mercado acadêmico-científico sabem disso. Primeiro, porque não há como ignorar a constituição da realidade em si mesma. Apenas naturalizando essa visão de mundo que lhe dá suporte se é capaz de propagandear essa pseudoneutralidade. Essa abordagem simplesmente descritiva do real pode funcionar em alguma medida para objetos do mundo natural, mas na investigação da realidade social a coisa é bem diferente. Se a sociedade é fruto do trabalho humano em regime coletivo, necessariamente está situado num contexto histórico-social donde emanam valores que são incorporados pelas teorias, independentemente da percepção de quem as elabora. Não há método possível que possibilite a abstenção de juízos de valor pois o próprio método já é uma expressão axiológica.

À vista disso, os racionalistas formais têm de empenhar-se diligentemente no combate à dialética, vinculando-a à metafísica ou ao politicismo mais vulgar. O problema é em relação às categorias de contradição e de totalidade que se chocam com os postulados cientificistas. A dialética implica não apenas a existência de uma contradição, mas a entende como o elemento que dinamiza a realidade, coisa que para esse racionalismo vulgar da decadência é sinônimo de erro lógico. Admitir proposições adversas sob o mesmo aspecto e ao mesmo tempo é uma forma de investir contra a lógica formal[26], pois a contradição desclassifica o pensamento e o discurso tornando-os incapazes de ter poder de autenticidade, de efetividade.

A atitude pseudoanalítico-científica toma os dados em si mesmos e na sua vã pretensão de neutralidade enclausura-os num universo próprio, sem contexto e, por conseguinte, sem história. A interpretação dialética escancara a dimensão histórica dos fatos ao demonstrar sua natureza contraditória e partícipe de uma totalidade concreta. Se esse simulacro racionalista não suporta a contradição no pensamento, elaborado no interior do hegelianismo – último suspiro teórico da burguesia progressista – será absolutamente intransigente quanto à versão materialista inaugurada por Marx, para quem a contradição tem existência concreta. “Se o real é em si mesmo, contraditório, o conhecimento vai ser definido, não como sua gênese ideal, mas como sua apropriação real. Não deve mais interpretar o real, mas fornecer as bases teóricas para sua transformação” (JAPIASSU & MARCONDES, 2006, p.56).

---

26 Importante ressaltar que a lógica formal, desde Aristóteles, é formada por três leis fundamentais e complementares: a lei da identidade, da não contradição e do terceiro excluído (negação de síntese).

Apesar de defender uma suspensão dos valores ao analisar fatos sociais, visto que a ideologia "contaminaria" a pesquisa, os pensadores seminais do positivismo sempre foram muito claros em relação ao ponto de vista que defendiam. No prefácio à primeira edição de *As regras do método sociológico*, Durkheim escreve:

> Nosso método, portanto, nada tem de revolucionário. Num certo sentido, é, até essencialmente conservador, pois considera os fatos sociais como coisas cuja natureza, ainda que dócil e maleável, não é modificável à vontade. Bem mais perigosa é a doutrina que vê neles apenas o produto de combinações mentais, que um simples artifício dialético pode, num instante, subverter de cima a baixo! (DURKHEIM, (1995, p. XIII).

A rejeição da dialética e a identificação equivocada entre neutralidade e objetividade redundam numa característica-chave na compreensão da dimensão ideológica de seus discursos: o reducionismo. A realidade, com suas contradições e mediações, é extremamente complexa e sua assimilação exige a descida aos fundamentos ontológicos. Isso é uma impossibilidade para os formalistas pelas causas já aventadas, principalmente o agnosticismo. Portanto, para explicar fatos e processos de extrema heterogeneidade e de íntima correlação, buscam reduzir os fenômenos aos seus aspectos mais aparentes, triviais e elementares. O resultado são abordagens unilaterais ou, no melhor dos casos, incompletas. Abbagnano (2012, p.984) elenca o economicismo, o psicologismo, o sociologismo e o biologicismo como expressões, no campo das ciências, desse reducionismo que, ao tornar absoluto cada aspecto singular, faz de todo o resto mero epifenômeno.

Embora o objetivismo empirista do racionalismo formal nos dê a ilusão de uma abordagem materialista, a verificação de sua teoria da história evidencia o idealismo de suas postulações. Desde o positivismo, primeira expressão desse movimento, até as "teorias" da sociedade do conhecimento e da revolução industrial 4.0, a dinâmica da história se dá por etapas e a passagem de uma à outra se deve ao desenvolvimento do complexo técnico-científico. Nesse fetichismo da técnica, os produtos desse complexo associativo são o verdadeiro motor da história em detrimento das relações sociais, inclusive as responsáveis pela própria produção dessas coisas. Dentro desse padrão de análise, cada estágio traz novas necessidades e possibilidades, mas em formas cada vez mais evoluídas, e nossa anuência é fundamental para o advento desse futuro promissor.

Formado a partir de dois radicais gregos que significam, respectivamente, técnica e amizade/predileção, o termo tecnofílico expressa uma tendência teórica composta por pensadores cujas investigações e teorizações apontam para a ideia de que a tecnologia, com seus produtos e processos, é o elemento primigênio e preponderante do progresso humano.

Anteriormente destinado às divindades, agora cabe à tecnologia o papel de redentor da humanidade (PINTO, 2013). Noutras palavras, atribuem a esse complexo a centralidade do ser social. Nesse sentido, não há problema ou solução social que não seja, em última instância, uma questão tecnológica. Ademais o próprio termo tecnológico foi carregado de uma valoração intrinsecamente positiva; afinal quem não quer morar numa cidade tecnológica ou dirigir um automóvel tecnológico?

De fato, o desenvolvimento das forças produtivas, das quais a tecnologia é parte importante, é fundamental para melhorar a vida das pessoas. Todavia, se avançarmos através da empiria do cotidiano e a transcendermos dialeticamente perceberemos que essas mesmas ferramentas que poderiam nos libertar, terminam por nos tolher essa mesma liberdade. Como nessa tradição os aparatos técnicos são tomados em si mesmos e não como fruto de relações sociais, assim como no já mencionado complexo científico, paira a ideia de uma "neutralidade" tecnológica. No senso comum formalista, a ideia é mais ou menos essa: as ferramentas tecnológicas são positivas em si mesmas, mas se algo der errado será em função do uso equivocado. Um *smartphone* e uma bomba atômica podem ser usados para o bem ou para o mal. O objetivismo cede lugar ao subjetivismo neoiluminista. Essa é a relação de complementaridade entre as tradições burguesas decadentes: uma lava a mão da outra.

As origens desse "mito do progresso", expressão que dá nome ao interessante livro de Gilberto Dupas (2006), são bem mais antigas que o positivismo. No limiar da modernidade, o conhecimento teórico, cujo método era contemplativo, deixou de ser fim em si mesmo. Pela necessidade de transformar a natureza celeremente tendo em vista atender o mercado, a produção e a disseminação de conhecimento voltam-se para o cotidiano, transformando-se em instrumento. "Ciência é potência", proferiu Bacon. O antropocentrismo moderno confere ao indivíduo o direito ao domínio da natureza. Antes vista como sagrada, é entendida agora como regida por leis mecânicas, portanto, passíveis de serem compreendidas e transformadas pela via matemática.

Ao conferir a centralidade ao indivíduo e ao seu potencial criador, nada, a não ser os próprios homens, pode ser obstáculo a uma nova ordem que traga paz e prosperidade a todos. Apesar das claras limitações históricas e da crença na sociedade enquanto justaposição de indivíduos, o pensamento burguês clássico tem ares de progressismo honesto, que no pensamento tardio se torna apenas um simulacro mistificador. É natural que o salto das forças produtivas implique numa postura otimista. Todavia, quando as contradições desse modelo avultam-se no processo de generalização industrial, apenas a postura dialética consegue capturá-las apropriadamente. A indústria capitalista gera riqueza na mesma medida em que gera

pobreza. Negar a contradição, como se propõe a epistemologia positivista e as vertentes que lhe sucedem, é ler essa situação de modo unilateral, e o lado é sempre de quem domina e explora.

A trajetória de Augusto Comte, cuja produção teórica se deu justamente na passagem de uma fase a outra, é o próprio exemplo disso. Benoit (2002) revela que no texto *A indústria*, escrito em coautoria com Saint-Simon[27], o jovem Comte defendia o advento da sociedade industrial como marco para uma nova era de prosperidade e paz, pois teria proporcionado uma revolução de tal ordem que, se antes o enriquecimento das nações dependia de incursões bélicas, agora a riqueza poderia ser produzida pacificamente e o melhor, todos os povos poderiam gozar igualmente das benesses, bastava apenas que cada indivíduo cumprisse da melhor forma possível seu papel nesse novo contexto. Décadas se passaram e as tão esperadas prosperidade e paz só vieram para os proprietários das indústrias. Para os trabalhadores, a situação era de degradação física e moral, como descreve Engels (2010). As revoltas do proletariado intensificaram-se a partir de 1830 atingindo seu apogeu em 1848 e exigindo por parte da burguesia uma reação no sentido de conservar seu poder, tanto material quanto simbólico. Nesse período, Comte desenvolveu a sociologia, enquanto "ciência do progresso dentro da ordem", com o escopo de introjetar disciplina para evitar comportamentos "anárquicos" (BENOIT, 2002).

O abandono do conteúdo racionalista clássico, alicerçado no humanismo e no jusnaturalismo é evidenciado nesta passagem:

> A filosofia positiva desenvolve reflexões políticas fundamentais, centradas na questão do dever, com a finalidade de substituir a "inútil e nociva discussão sobre os direitos". Segundo o positivismo, acreditar que os homens nascem livres e iguais nada mais seria do que uma ilusão da "metafísica revolucionária". Para evitar que a sociedade se destruísse em sucessivas e violentas revoluções sociais, seria necessário que cada um cumprisse o seu dever como operário, patrão, esposa, artista e assim por diante (BENOIT, 2002, p.18).

O método inspirado nas chamadas "ciências rígidas" não visa apenas conferir autoridade ao argumento positivista, dada sua "maior exatidão". A questão central é colocar a lei evolucionista e etapista dos três estágios como um processo implacável e inelutável. Tal como a gravidade e as estações do ano, que independem da vontade dos sujeitos, o desenrolar da história humana também obedeceria a leis similares; qualquer resistência estaria fadada ao fracasso e, no máximo, só tardaria esse decurso inexorável. Além disso, essa perspectiva, que

27 Claude-Henri de Rouvroy, o conde de Saint-Simon (1760-1825), foi um filósofo e economista francês, considerado um dos socialistas utópicos. Augusto Comte foi seu secretário particular e posteriormente ao ensaio mencionado, rompe com Saint-Simon negando as conclusões socialistas presentes no texto, mas continua a manter a centralidade do modelo industrial nos seus escritos posteriores, ainda que pela defesa da sociedade burguesa.

toma o progresso como o referencial definitivo das ações humanas, pode abrir caminho para a barbárie, afinal qualquer obstáculo ambiental e social deve ser removido para sua efetivação.

A hipótese, inaugurada pelos positivistas, de que a história humana floresceria em etapas subsequentes em virtude do avanço tecnológico permanece incólume apesar de décadas de críticas. Seu vigor não se dá pela quantidade de fatos e de processos sociais do passado e do presente que essa teoria consegue dilucidar, mas porque cumpre funções às quais a burguesia conservadora não pode renunciar: reverdecer a fé nesse modelo societário, facilitar a implementação de políticas/diretrizes econômicas e suprimir as insubordinações dos descontentes. Esse evolucionismo como teoria da história sustenta que as mazelas que assolam nossas sociedades são temporárias e passíveis de serem resolvidas pela introdução de novas tecnologias e de instituições eficazes. Fome, corrupção, lixo, nada disso seria estrutural, ou seja, decorreria da forma de produção e de apropriação do conteúdo material da riqueza social. Ou se trata de uma obsolescência institucional, na qual gestores retrógrados não estão preparados para atuar nesse mundo vindouro "sustentável, transparente e democrático"; ou de uma obsolescência tecnológica, em que esses infortúnios serão superados à medida que novas ferramentas mais evoluídas e limpas substituírem as antigas. De um modo ou de outro, esse fetichismo da técnica culmina sempre numa apologia direta ao regime do capital. As mazelas sociais e ambientais não são entendidas como decorrência do capitalismo, mas de uma etapa tecnológica passageira cuja própria dinâmica do sistema tratará de substituir por outras melhores, superando as contradições do passado.

Em cada nova geração tecnológica, o credo é atualizado. Se para Comte, o industrialismo viria no sentido de sanar as contradições e proporcionar a todos uma boa vida, para Daniel Bell (1977) e os demais defensores da ideia de "sociedade do conhecimento" seria justamente o pós-industrialismo que cumpriria esse destino. Como é público e notório, o capitalismo industrial ampliou a produção e o acúmulo de riqueza numa escala nunca dantes imaginada. Esse processo gerou discrepância tal, tanto no interior das sociedades quanto entre países e regiões, que passou a ser impossível sustentar a ideia de que dentro desse modelo todos pudessem gozar das benesses atingidas. Como nesse viés, a centralidade da discussão não gira em torno da forma da produção, mas de seus produtos, a essência do problema não é o capitalismo[28], mas o atual estágio da tecnologia.

28 Nesse viés, o capitalismo não é um modo de produção como na acepção marxiana, formado por duas dimensões principais e, às vezes, conflitantes: as relações sociais de produção e as forças produtivas. Aqui, o regime do capital limita-se apenas às relações sociais. O vocábulo industrial (ou pós-industrial) qualificaria apenas o estágio tecnológico. Por essa razão, seus teóricos escreviam à época da Guerra Fria, que socialismo e capitalismo

A ampla aceitação dessas teses, inclusive em nível acadêmico, denota as limitações epistemológicas de um lado e um descompromisso político com o social de outro. O advento de uma sociedade do conhecimento toma como pressuposto inquestionável a ideia de que a história humana desenvolver-se-ia em estágios subsequentes e de que estaríamos entrando agora, por força das novas tecnologias digitais, na mais evoluída e última fase. De afiliação positivista, é um reavivamento da lei dos três estados de Comte. No positivismo clássico, Comte (2007, cap. I) defendia que a evolução total da humanidade, tanto em nível individual como coletivo, passava inevitavelmente por "três estados teóricos" (p.15), primeiro teológico, depois metafísico e, por último, o positivo. No *revival* de Daniel Bell (1977, p.25), a história humana é dividida segundo critérios que levam em consideração tanto a produção como o tipo de conhecimento utilizado. O período pré-industrial, cuja centralidade está na terra, é a etapa inaugural; o período industrial, cujo cerne é a indústria, é o estágio intermediário; e por fim, o período pós-industrial, cujo elemento capital é a informação ou o conhecimento. Tal como a indústria revolucionou no passado, impelindo a superação das sociedades agrárias, estáticas, tradicionais e cuja riqueza exigia aumento constante de mão de obra e a substituição por outro modelo mais dinâmico e voltado para a produção de bens materiais, essa etapa pós-industrial viria a alterar qualitativamente toda a sociabilidade.

A suposição de que viveríamos agora numa sociedade pós-industrial, com a centralidade no conhecimento, é equivocada por uma miríade de fatores os quais abordaremos mais detalhadamente no terceiro capítulo. O relevante agora é destacar que o abandono da categoria da totalidade, por parte não apenas dos teóricos do pós-industrialismo, mas de boa parte da teoria social contemporânea, não resulta pura e simplesmente de uma insuficiência teórico-metodológica acidental, mas encontra em questões ideológicas as suas raízes. Essa pretensa autonomia atribuída a aspectos pontuais da sociabilidade e que ganha ares de sofisticação intelectual, faz de cada complexo social, tal como a educação, a política, a arte, a técnica, um universo particular regido por regras próprias e com dinâmicas específicas. Nesse viés, não haveria nada exterior a esse universo que lhe imprimisse movimento ou que lhe impusesse restrições ou condicionamentos; em suma, não haveria um vínculo, um princípio que perpassasse todas essas regras e dinâmicas e lhes conferisse coesão.

O louvor à tecnologia enquanto discurso tende, a cada nova geração de seus produtos, a renovar o credo liberal da superação das contradições desse modelo societário. A mais recente

(keynesiano) são duas espécies diferentes de sociedade industrial e ambos estariam morrendo. (BELL, 1977, p.25; TOFFLER, 1983; CASTELLS, 2011, p.254)

dessas iniciativas é a chamada Quarta Revolução Industrial (SCHWAB, 2016). Todavia, só podem os autores sustentar essa tese mantendo à risca os pressupostos teórico-epistemológicos positivistas, segundo os quais, no estágio "positivo" ou atual, não se deve mais buscar os fundamentos ontológicos dos fatos e processos – coisa de um passado obsoleto ou digna de metodologias metafísicas – basta apenas estabelecer vínculos entre os fatos e suas leis regedoras sem suplantar a empiria e a imediatez do cotidiano reificado.

Na educação, a coisa não é diferente. Carlos Nelson Coutinho (2010) explica que o racionalismo formal tende a prevalecer em períodos de estabilidade do regime capitalista, enquanto o irracionalismo predomina em momentos de crise. Se a primeira metade do século XX foi demasiado turbulenta por duas grandes guerras, uma crise econômica sem precedentes e o aparecimento de revoluções populares e socialistas, a explicação burguesa de mundo inclinava-se ao irracionalismo. Toda cosmovisão possui uma dimensão pedagógica, afinal toda sociabilidade se dirige para a própria reprodução. E a expressão pedagógica irracionalista naqueles tempos era o que se convencionou chamar de *Escola Nova.* Não obstante, com o fim da Segunda Guerra e o advento das décadas de ouro do capitalismo, sobreveio um período de certa estabilidade e de inovações tecnológicas, o que devolveu ao racionalismo formal o predomínio ideológico na explicação de mundo burguesa.

Nesse contexto, a Escola Nova já se mostrava demasiado exaurida do potencial revolucionário que a ela foi creditado. Como descreve Dermeval Saviani (1982), a esperança de que a Escola Nova pudesse alterar profundamente o conjunto das relações sociais transformou-se em desilusão, afinal nem sequer havia conseguido, apesar de seu predomínio teórico, resolver a questão da marginalidade. Houve quem insistisse nesses pressupostos, todavia, com maior preocupação social, conferindo um caráter popular ao método como as iniciativas de Célestin Freinet (1998) e Paulo Freire (1987). Dentro do diapasão liberal-burguês, o escolanovismo cedeu lugar, como corrente hegemônica, ao tecnicismo pedagógico. À moda do gerenciamento fabril, para "produzir" o aluno a escola deve absorver os critérios de racionalidade instrumental, eficiência e produtividade.

Se a Escola Nova conferia grande relevo à subjetividade, de modo avesso o tecnicismo hipertrofia a objetividade de tal ordem que elementos de ordem subjetiva são compreendidos como óbices à eficiência do processo educativo. Se os métodos ativos escolanovistas faziam do estudante uma espécie de artesão, por meio dos quais os instrumentos estariam dispostos ao sujeito no momento em que esse julgasse adequado, o tecnicismo pedagógico incorpora do sistema fabril a inversão dessa lógica: agora é o indivíduo que deve se sujeitar, adequar-se ao processo do "trabalho educativo". Essa mecanização do ensino, segundo Saviani (2013, p. 382),

permitiu a difusão de propostas como “enfoque sistêmico, tele-ensino, instrução programada, máquinas de ensinar”. Não é de hoje, pois, a relação estabelecida entre as tecnologias de informação e comunicação e as pedagogias de inclinação tecnicista.

O objetivismo operado por essa corrente faz algo até então inédito: retira a centralidade do professor, como defendia a escola tradicional, e também do aluno, como advogava a Escola Nova, pois qualquer resquício de subjetividade pode “contaminar” o processo. Agora, a referência máxima é a organização racional dos meios (SAVIANI, 2013). Professores e alunos, nesse viés, devem apenas efetivar um programa vindo de fora, supostamente neutro, objetivo e racional. Mas se ambos, docentes e discentes, não são partícipes desse planejamento, apenas meros executores, de onde vem essa pretensa racionalidade? A resposta é simples: dos técnicos competentes. Esses especialistas estariam acima das lutas de classe, seriam a corporificação do próprio sistema, apresentando-se como objetivos e imparciais, visto que, como já mencionamos, dentro da tradição filosófica do racionalismo formal há identidade entre objetividade e neutralidade.

Os tecnólogos seriam aqueles que têm a prerrogativa de dizer o quê, quando, como e por quê. Com maior prestígio hoje do que possuíam os xamãs na Antiguidade, são os únicos que podem efetivamente tomar decisões, cabendo aos demais apenas cumpri-las sem questionamento. Toda essa legitimidade social lhes está garantida por serem possuidores de um conhecimento que os demais não dispõem, tal como qualquer sacerdote religioso de sociedades pré-capitalistas, com a diferença de que seus saberes são “científicos” e, portanto, pretensamente objetivos, neutros e obtidos a partir de uma metodologia precisa e rigorosa. Chauí (2014) explica que “não é qualquer um que tem o direito de dizer alguma coisa a qualquer outro em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente, portanto, é aquele proferido pelo especialista, que ocupa uma posição ou um lugar determinado na hierarquia organizacional” (p. 57). O tecnicismo traz uma novidade também em relação à questão do fracasso escolar. O raciocínio justificador da exclusão escolar é, em menor escala, o mesmo utilizado a fim de escusar e fundamentar a exclusão social nesse paradigma. Se na perspectiva tradicional esse fracasso era identificado com a ignorância individual e no escolanovismo era definido a partir do “sentimento de rejeição” (SAVIANI, 2013), na versão tecnicista, o fracassado é o incompetente, ou seja, aquele que por não dispor das competências necessárias se torna ineficaz e desse modo acaba por comprometer o funcionamento orgânico do subsistema educacional e, por consequência, do sistema social como um todo.

O processo de educação formal limita-se à aquisição de habilidades exigidas pelas demandas da vida social, sobretudo do mercado. Desse modo, conteúdos e disciplinas

importantes para se compreender a realidade, desenvolver a sensibilidade e a alteridade, entre outros atributos humanos, são profundamente desprezados. É aqui que o tecnicismo se mostra como ápice da educação instrumental, pois esta deixa de ser um fim em si mesma, limitando-se a um treinamento, um quase adestramento. Não é sem razão que se alicerça nas teorias psicológicas behavioristas. E como aferir se o programa está sendo cumprido à risca pela escola e seus agentes? Pelo preenchimento de formulários e relatórios. A burocratização é sempre resultado de uma desconfiança no cumprimento das regras e normas estabelecidas e que, sobretudo na área da educação, mas não só, nunca produziu nada além de atividades enfadonhas e improfícuas.

Como já foi colocado, o tecnicismo pedagógico é uma expressão, no campo da educação, da tradição racionalista que sobreviveu à decadência ideológica da burguesia. Esse racionalismo de gabinete se nutriu do crescimento econômico do pós-guerra e durante quase três décadas se constituiu no paradigma referencial da burguesia, especialmente nas ciências. Com a crise da década de 70, o fim do estado de bem-estar social e o exaurimento do modelo fordista, para explicar os fenômenos sociais, o racionalismo, como tendência hegemônica burguesa, cederia espaço ao irracionalismo, principalmente de viés pós-estruturalista e pós-moderno. O tecnicismo sentiu esse abalo e isso impactou profundamente os currículos e as pedagogias posteriores. Contudo, justamente porque corresponde a uma necessidade objetiva do capitalismo, de formar quadros para atuar no denominado "mercado de trabalho", agora numa perspectiva pós-fordista, o tecnicismo remanesceu, agora amalgamado, obviamente, com elementos irracionalistas e neoiluministas. Os currículos contemporâneos assentados sobre a ideia de competências são a expressão inquestionável desse "novo tecnicismo" heteróclito.

1.4. Irracionalismo moderno: tecnofobia e educação romântica

Nosso ponto de partida é o mesmo do filósofo húngaro György Lukács n´*A Destruição da razão* (1983), para quem uma ideologia ou está comprometida com a conservação da ordem social vigente ou engajada no seu aniquilamento. E não se trata de uma polarização voluntariosa, mas o meio-termo aqui expressa um conservadorismo envergonhado e pusilânime, que redunda sempre em teorizações conciliadoras e cosméticas expressas pelo princípio de Lampedusa[29]: "Algo deve mudar para que tudo continue como está". Nesse ponto,

29 Alusão feita aqui à obra *O Leopardo*, de Giuseppe Tomasi di Lampedusa (1896-1957), publicada postumamente e popularizada pelo cineasta italiano Luchino Visconti. Ganhou a Palma de Ouro do Festival de Cannes, em 1963.

a subjetividade daquele que profere o discurso ideológico pouco importa, pois, ainda que dotado de uma ética de matiz, encontra um conjunto de pressupostos lógicos e epistemológicos que são expressão direta da ontologia burguesa, logo incompatíveis com uma crítica radical dessa forma de sociabilidade.

Lukács, em duas de suas obras, *Existencialismo ou marxismo?* (1979) e a já mencionada *A destruição da razão*, procura atestar a existência de uma linha divisória entre o pensamento burguês clássico, anterior à 1848, marcado sobretudo pela universalidade, pelo ideal de progresso comum e, no plano epistemológico, pelo reconhecimento de que a razão poderia nos levar a compreender a realidade em sua totalidade; e outro, posterior, marcadamente decadente, em que a necessidade de se conservar enquanto classe dominante faz com que a burguesia abandone os ideais de universalidade, substituindo-os por perspectivas singulares, deixando de abordar grandes temas da humanidade para tratar de aspectos específicos do real por meio de ciências particulares que não dialogam entre si, e faz do agnosticismo seu horizonte na teoria do conhecimento.

Aliás, é preciso ressaltar que contrariamente às teorizações racionalistas formais e também às formulações dialéticas, o irracionalismo nasce, progride e se aprimora de forma heteronômica, pois tal como reitera José Paulo Netto (1978), os conteúdos, as formas, os métodos, o matizamento ideopolítico são todos determinados pela situação concreta na luta de classes, muito mais numa reação aos adversários do que propriamente encontram nelas mesmas vigor teórico para se desenvolverem por si próprias. Nesse sentido, o irracionalismo é uma tradição de pensamento bastante heteróclita, pois devido a sua reatividade, o referencial analítico sempre se situa fora do ideário burguês e se molda conforma o espaço e o tempo em que se insere. Todavia, isso não nos impede de pontuar e analisar os pontos principais dessa vertente, comuns a todas as correntes que dela fizeram ou fazem parte.

Carlos Nelson Coutinho (2010), afirma que o pensamento burguês da decadência oscila sempre entre dois polos; o irracionalismo de um lado e o racionalismo formal de outro, com a interessante observação de que, em momentos de estabilidade econômica e política, prevalece o formalismo e em momentos de crise, o irracionalismo. Como o capitalismo passou mais tempo em crises do que por períodos de estabilidade e crescimento econômico, o irracionalismo preponderou, sobretudo no Ocidente, na constituição dos principais movimentos artísticos e filosóficos do final do século XIX até nossos dias. Aliás, é importante salientar que, de acordo com Meszáros (2011), desde meados da década de 70, estaríamos vivendo uma crise não cíclica,

mas estrutural do capital e que se aprofunda a cada década, contexto esse que confere todo o vigor dessa tradição de pensamento em nosso tempo.

A relação estabelecida entre o irracionalismo e os momentos de conturbação é simples de ser apreendida. Se nos tempos de crescimento econômico e estabilidade política há margem de defesa do sistema capitalista na constituição das ideologias restritas, em épocas de adversidades, em que as contradições saltam à vista, essa tarefa fica impraticável. Não obstante, a impossibilidade de se fazer apologia direta do capital poderia abrir margem à crítica filosófica radical e a movimentos subversivos, como o socialismo, o que seria absolutamente inadmissível para a burguesia. O irracionalismo nasce, tal como pontua Netto (1978, p.19), em uma pretensa terceira via: nem socialismo e nem capitalismo, hipertrofiando o papel da subjetividade, sobretudo pela incorporação de duas características que mais tarde vamos desenvolver: a pseudo-objetividade e o intuicionismo.

Lukács (1979) aborda de forma sucinta e conclusiva essa questão:

> A finalidade verdadeira dessa tendência [irracionalista] é impedir o descontentamento engendrado pela crise, de se voltar contra as bases da sociedade capitalista e proceder de tal forma que a crise não possa fazer com que a 'intellingentzia' se levante contra a sociedade do imperialismo. Não se trata mais de fazer o elogio direto e grosseiro da sociedade capitalista, como fizeram os turiferários assalariados ou voluntários do passado. A crítica da cultura capitalista constitui, ao contrário, o tema central dessa filosofia [Kulturkritik]. À medida que a crise se prolonga, a concepção de um "terceiro caminho" progride cada vez mais no plano social: é uma ideologia segundo a qual nem o capitalismo nem o socialismo correspondem às verdadeiras aspirações da humanidade. Essa concepção parece aceitar tacitamente o fato de que o sistema capitalista é teoricamente indefensável tal como existe. Mas assim como o "terceiro caminho" na teoria do conhecimento tinha por missão readmitir diretamente em seus privilégios o idealismo filosófico, não mais defensável, o "terceiro caminho" filosófico está investido da missão social que consiste em impedir a 'intelligentzia' de tirar da crise a conclusão socialista. Por ser indireto, o "terceiro caminho" não deixa de ser uma apologia do capitalismo (LUKÁCS, 1979, p. 44).

Essa “crítica” ao capitalismo realizada pelas diversas correntes irracionalistas, em que pesem sua significativas diferenças, não tem como base os fundamentos ontológicos da produção da vida material, ou seja, a essência do próprio sistema capitalista. Como os intelectuais estão vedados a retirar dessa análise conclusões pró-socialismo, como por exemplo o fim da propriedade privada dos meios, inclinam-se a abordagens mais culturalistas. Desse modo, a questão central deixa de ser as determinações sociais impostas pela estrutura e a dinâmica econômica, noutras palavras, o capitalismo em si, e passam a ser dignos de análise apenas aspectos da vida cotidiana sob o regime do capital. Inaugurada por Schopenhauer (1788-1860), ainda na puerícia desse processo, o elogio disfarçado ou envergonhado não deixa de reconhecer os problemas intrínsecos da sociabilidade capitalista, contrariamente ao que fazem

as correntes do racionalismo formal, que se empenham ao máximo para acobertá-las ou desmenti-las com retóricas cientificistas (NETTO, 1978). Por ser a tendência preponderante em tempos de instabilidades e incertezas, o irracionalismo não pode afirmar que o capitalismo é o melhor dos mundos possíveis; em contrapartida, não pode declarar a possibilidade da revolução. A solução é transpor o pessimismo da política à ontologia, declarando os problemas sociais como não decorrentes da própria ordem social, mas como inerentes à vontade e aos sentimentos característicos dos seres humanos.

O irracionalismo, enquanto atitude de suspeição da capacidade racional de conhecer a realidade ou de distinguir essência de aparência, é um fenômeno tipicamente moderno (ABBAGNANO, 2012, p. 675). Claro que alguns elementos podem ser encontrados nos discursos de alguns sofistas e céticos da antiguidade e também no misticismo cristão do medievo, mas esse irracionalismo metodológico só pôde ser sistematizado tendo como pressuposto a primazia do indivíduo sobre a coletividade, resultado do individualismo burguês. Esgotado de possibilidades emancipatórias e diante da negação dos valores construídos pela própria burguesia em tempos passados, esse individualismo se opõe ao racionalismo clássico, principalmente aos fundamentos cartesianos do Iluminismo, tanto na via kantiana como hegeliana, do marxismo e também do positivismo.

Se a razão é insuficiente ou incapaz de captar a realidade, alguma coisa deve ser posta no lugar. E aqui chegamos à primeira característica do irracionalismo: a valorização da intuição enquanto fonte privilegiada de acesso à verdade das coisas. Para o racionalismo, a razão é um meio, portanto a construção do conhecimento verdadeiro exige a mediação de categorias racionais. A verdade precisa ser demonstrada e, para isso, o papel do método é central. Japiassu e Marcondes (2006, p. 151) esclarecem que a intuição é justamente o contrário, é o modo de contato imediato – sem mediações – do cognoscente com o cognoscível. A intuição permitiria a apreensão da essência de maneira direta e inequívoca, renunciando a necessidade de demonstração. Mas, se todas as pessoas são dotadas de razão e, através da aplicação do método correto, podem compreender a essência das coisas, tal como postula o racionalismo clássico, para o intuicionismo irracionalista a coisa não é bem assim. Esse sentimento, que possibilita a compreensão direta das coisas, é sempre baseado numa faculdade específica de discernimento, que não é compartilhada por todos os seres humanos. A espontaneidade infantil, a intuição feminina ou o palpite de um técnico experiente são formas intuitivas que permitiriam uma compreensão mais ampla do que um saber obtido através de rigorosos critérios metodológicos. Dessa ordem de coisas, decorre a segunda característica marcante do irracionalismo: a teoria aristocrática do conhecimento.

Apesar das críticas dos irracionalistas ao elitismo científico, que desprezaria outras formas de produção do conhecimento, como por exemplo, o senso comum e as experiências místicas, ao defender a intuição como principal procedimento na captura da essência das coisas, o irracionalismo veda a possibilidade de democratizar totalmente o conhecimento, já que ele seria fruto de uma experiência pessoal e intransferível. É por isso que as pedagogias irracionalistas, que tanto impregnam os currículos contemporâneos, sempre falam em processo de aprendizagem em detrimento do ensino. Aliás, ensinar seria algo ruim, uma manobra autoritária e que não permitiria o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Para compreender devidamente essa relação, voltemos à questão da pseudo-objetividade.

Lukács (1979) afirma que a hipotética objetividade irracionalista se baseia numa epistemologia idealista subjetiva, na qual, apesar de reconhecer uma existência independente da consciência, essa mesma existência é interpretada à luz do idealismo. Apesar de conferir primazia ao corpo frente ao espírito, não incorpora verdadeiramente as teses materialistas. O que lhes resta, nesse corpo desprovido de matéria, tal como postula o irracionalismo nietzschiano, é o mito. "Desde que abandona o agnosticismo, o idealismo, qualquer que seja, cai na fabricação de mitos, porque está forçado a atribuir às construções puras do espírito um papel de realidade na explicação dos fenômenos reais" (LUKÁCS, *idem*, p.49). Essa explicação mítica acaba por tomar o lugar de uma concepção social no esclarecimento do que é a realidade.

Não se trata aqui do mito enquanto um arquétipo de explicação da realidade, tal como no passado. A função social do mito nesse discurso é fundamentalmente ideológica. A vinculação que Lukács faz entre o irracionalismo e o imperialismo poderia sugerir, a princípio, que essa abordagem estaria datada, tendo em vista as novas dinâmicas do capital, nessa primeira quadra do século XXI. Nós afirmamos rigorosamente o contrário, pois a globalização intensificou os pressupostos da etapa imperialista. Embora extensa, a passagem a seguir é muito esclarecedora da importância do mito na obstrução do conhecimento sistematizado:

> A situação é completamente diferente quando consideramos a filosofia do período imperialista. Aqui, a construção do espírito, o mito, opõe-se primeiramente ao conhecimento científico; a primeira missão do mito é dissimular e tornar obscuras as consequências sociais das aquisições da ciência. Desde o início desse período da filosofia, a mitificação nietzscheana assume esse papel em relação às descobertas do darwinismo. Na época da filosofia clássica, o mito se apresentava sob o aspecto do próprio conhecimento científico, ao passo que, na filosofia da fase imperialista, representa uma atitude, uma relação com o mundo, que seria, por assim dizer, de uma essência superior à que é acessível ao conhecimento científico e que vai até mesmo condenar a ciência. A função social da ideologia, isto é, dos mitos, é portanto, atualmente a seguinte: sugerir uma concepção do mundo que corresponda à da filosofia do imperialismo, onde quer que a ciência se mostre incapaz de oferecer uma visão de conjunto, e substituir a perspectiva oferecida pela ciência, cada vez que esta contradisser a concepção proposta pela filosofia paradoxal do estágio do

> imperialismo: a filosofia mantém de um lado a teoria do conhecimento do idealismo subjetivo herdada do agnosticismo, mas, por outro, estamos em presença de uma função completamente nova desse agnosticismo, função que consiste em criar um novo pseudo-objetivismo, franqueando o limite que o separa do mito (LUKÁCS, 1979, p.50).

Esse objetivismo fictício subentende um elemento diferenciado na relação de conhecimento, que é justamente a intuição. É oportuno comentar que a intuição é parte importante da aquisição de conhecimento e não se situa necessariamente em uma relação de oposição frente ao pensamento racional e sistematizado. Trazer à luz da consciência uma reflexão latente e até então inconsciente, conhecida também pelo termo *insight*, é o papel da intuição. Não há método, tanto indutivo como dedutivo, bem fundamentado, que prescinda da intuição na captura dos nexos causais dos objetos investigados; portanto, a relação entre ela e a reflexão discursiva é de complementaridade e não de antagonismo.

O intuicionismo por sua vez, não apenas aparta a intuição da razão, de modo a lhe conferir uma autonomia absurda, como lhe dá a primazia na relação do conhecimento, principalmente na assimilação de verdades abrangentes e sublimes. Isso não é apenas um equívoco metodológico simples; tem consequências educacionais e políticas muito severas. A intuição, imediata e menos abstrata por natureza, não leva diretamente à verdade sobre algo. Esse pensamento que emergiu do inconsciente ainda precisa de uma racionalidade criteriosa para ser validado. Aqui valem duas reflexões: a primeira diz respeito à tal independência da intuição sobre a razão. Se tomarmos como exemplo, a teoria da relatividade, Einstein[30], antes de ter "intuído" algo que viria a revolucionar a Física, debruçou-se sobre o assunto longamente, testou hipóteses, verificou dados. Ninguém, por mais genial que seja, tira nada do nada.

Esse discurso intuicionista atribui a uma "imaginação criativa" os grandes avanços e realizações no campo da ciência, da filosofia e da arte. Isso corrobora a historiografia mais vulgar, segundo a qual a história é feita por grandes homens e com elaborações protoaristotélicas, como a teoria das inteligências múltiplas. Para que democratizar o conhecimento sistematizado se apenas os gênios poderiam haurir o verdadeiro saber diretamente do mundo das ideias? Não é sem propósito que, aliado a esse discurso, vem também uma narrativa de bilionários grandes talentos, quase sempre da informática, que modificaram profundamente esse campo e que nem sequer terminaram o ensino superior.

30 Einstein, considerado por muitos o cientista mais brilhante da história, era um adepto do intuicionismo. A ele é atribuída a frase: "A imaginação é mais importante que o conhecimento".

Mas há também um segundo ponto. O processo da elaboração de um novo conhecimento nada mais é que uma síntese entre o conhecimento genérico produzido pela humanidade e assimilado pelo sujeito e uma dimensão propriamente individual, que poderíamos chamar, sem nenhum prejuízo, de intuição. Como vimos, *ex nihilo nihil fit*, não há como intuir sem a matéria-prima que constitui o pensamento: os conhecimentos. Todavia, nesses tempos de individualismo exacerbado, o indivíduo singular é tomado como a referência máxima de todas as coisas. Portanto, tudo o que aparece como construção coletiva tem importância abreviada, depreciada, e o que é próprio do indivíduo apresenta-se como genuinamente válido, pertinente e verdadeiro. Logo, a intuição seria mais autêntica e verídica porque é, em última instância, uma expressão da singularidade.

Nessa perspectiva epistemológica solipsista, que orienta boa parte das pedagogias contemporâneas, espera-se que o aluno tenha *insights* sem que necessariamente adquira conhecimentos profundos da realidade. Um exemplo disso é a incorporação acrítica de clichês do mundo empresarial como o "pensar fora da caixa". Só se pode transcender as fórmulas e conhecimentos correntes se os mesmos tiverem sido plenamente apropriados pelo indivíduo. Não é sem razão que a referência de intuição para esses discursos irracionalistas nunca é aquela que os vincula ao método científico, mas aquela pautada na experiência religiosa. Duarte (2001), ao analisar as pedagogias de inspiração irracionalista, coloca como um dos seus posicionamentos valorativos a ideia de que as aprendizagens que o indivíduo realiza por conta própria são mais significativas e oportunas, portanto hierarquicamente superiores, do que as decorrentes do ensino propriamente dito.

A questão do intuicionismo torna-se ainda mais complexa se formos observar a relação da constituição ideológica da burguesia na contemporaneidade. Veja, com o atual nível de desenvolvimento das forças produtivas e a celeridade da introdução de inovações tecnológicas, fica muito difícil analisar a realidade de maneira estática e em termos puramente especulativos. A captura da realidade, de forma minimamente coerente, exige duas condições: um conhecimento que se apresente fundado na materialidade e que leve em consideração a dinamicidade do real. O idealismo subjetivo é a princípio rejeitado por ser muito abstrato. O materialismo deverá substituí-lo. Se unirmos isso à consideração de que a realidade está em movimento, caímos na dialética materialista, o que a ideologia burguesa jamais poderia reconhecer e consentir.

Ora, se há movimento, existe um princípio que gera essa mobilidade. Como vimos, se não podem incorporar as teses idealistas, segundo as quais a ideia é o motor da história, e também não podem admitir as contradições sociais como propulsoras das mudanças, o que

fazer? A resposta irracionalista é abandonar as fórmulas. O termo, inclusive, dilata-se e deixa de representar simplesmente uma tradição cética em relação à capacidade da razão humana de compreender as coisas, para patrocinar que a própria realidade é irracional, aleatória, cuja dinâmica se dá muito mais pela casualidade do que pela causalidade. Isso só pode ser afirmado, como fazem os pós-modernos com grande entusiasmo, negando-se um núcleo de continuidade. Veja, para a dialética, a mudança pressupõe, em alguma medida, uma conservação. Aqui não, tudo mudaria tão rápido e com intensidade tal que rigorosamente nada, nem mesmo o próprio sujeito, permaneceria idêntico a si mesmo.

Diante dessa existência fugaz e caótica, qualquer tentativa racional de compreender a realidade estaria fadada, se não ao fracasso, a um resultado tão impreciso, parcial e inconcluso, que seria digna de descrédito. De acordo com o irracionalismo, a realidade não é para ser conhecida, mas vivida, sentida. A intuição é, desse modo, a única forma de interação "verdadeira" do sujeito com o mundo "concreto". O jogo ideológico proporcionado por essa gnosiologia intuicionista permite que a(s) realidade(s) absorvida(s) pela via intuitiva ganhem legitimação, embora, tal como afirmou Lukács (1979), sejam de "natureza arbitrária e incontrolável". À vista disso, em posse dessas "verdades intuídas", ficam os ideólogos isentos de prestar qualquer satisfação acerca do que defendem, podendo fundamentar e comprovar qualquer arbitrariedade, tal como as inspirações nietzschianas (TAHA, 2007) e heideggerianas (FARIAS, 1988) na composição do ideário nazista.

Os cientistas, cujo escopo é justamente encontrar os nexos causais dos fatos e dos processos, atestariam sua própria incompetência pois, como afirma Lukács (1979), ao tentarem inserir as suas descobertas num modelo racional, provariam que não seriam capazes de mergulhar nessa dimensão superior por intermédio da intuição. Por essa razão, uma das características mais marcantes do irracionalismo é o discurso anticientífico. Se para o positivismo, próprio dos períodos de crescimento econômico e estabilidade política, o discurso ideológico é fundamentalmente cientificista, pois a razão estaria nos conduzindo ao melhor dos mundos possíveis, nos momentos de crise, é também a razão, e seus produtos, os grandes responsáveis, agora pela tragédia que se impõe. A crise estrutural do capital proporcionou ao irracionalismo contemporâneo tamanho poder de difusão e persuasão que qualquer produção artística, filosófica e até mesmo científica (sobretudo nas humanidades) deve fazer, em alguma medida, concessões onto-epistemológicas a essa tradição, se quiser ter reconhecimento em seu respectivo campo de atuação. Isso nos levou a uma situação no mínimo curiosa: quanto mais ciência é produzida menos validade ela parece ter. Mesmo contribuições consagradas da cientificidade moderna são postas em equivalência com doutrinas pré-modernas, como

criacionismo e o terraplanismo, que encontram nesse relativismo e nesse cenário pessimista campo fértil para renascer.

O descrédito da filosofia e das ciências é a imagem mais nítida da própria depreciação do conhecimento sistematizado nos dias atuais. A filosofia, enquanto crítica da concepção de mundo, fica muito prejudicada quando se tenta a qualquer custo preservar um sistema social cujas contradições são tão ostensivas. Não é sem razão que a burguesia não conseguiu, depois de 1848, produzir nenhum movimento verdadeiramente progressista (NETTO, 1979). Abandonar a historicidade fez da filosofia contemporânea um discurso medíocre que necessita apelar para conceitos oriundos e consagrados das ciências duras mesclados a uma sofística erudição para ter alguma aceitabilidade. Claro que essa transposição de conceitos absolutamente fora de contexto beira o estrambólico, tal como Sokal e Bricmont (1999) demonstraram de forma perspicaz.

As ciências, de acordo com esse padrão, são apenas mais um discurso, entre tantos outros, sobre a realidade e seus fenômenos. Se no positivismo e adjacências, o adjetivo "científico" indica rigor metodológico, neutralidade e objetividade, conferindo à coisa qualificada uma posição de destaque tal que a legitima instantaneamente, no seu simétrico oposto, o irracionalismo, a ciência é um resquício da razão moderna, responsável por boa parte dos males que a assolam. A pretensão à uma verdade objetiva e universal é de longe o ponto mais criticado. Em vez disso, os pós-modernos advogam em defesa de uma visão empírico-utilitária; empírica porque não transcende a percepção imediata da coisa ou do tema observados, e utilitária posto que o que se nos apresenta ao primeiro olhar é justamente o uso que fazemos da matéria notada.

Várias teorias contemporâneas, inspiradas pela epistemologia pós-moderna, têm sugerido não mais a distinção entre essência e fenômeno (SANTOS, 2000); o que importaria e comandaria a pesquisa é precisamente o olhar do próprio sujeito e não o objeto. Com toda a ênfase conferida ao indivíduo singular, fica impossibilitada uma verdade objetiva e universal, restando apenas "verdades" individuais. É nesse cenário nada alentador que o termo "pós-verdade" faz seu *debut* acadêmico. Considerada a palavra do ano em 2016 pela Oxford[31], esse neologismo indica que, diante dos acontecimentos, os fatos dispõem de menor capacidade de influir na constituição da opinião pública se comparados aos pré-conceitos e aos sentimentos pessoais. Isso tem uma influência, que não pode ser subestimada, nas lutas concretas pelo

31 Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/pos-verdade-e-eleita-a-palavra-do-ano-pelo-dicionario-oxford.ghtml> Acesso em 13/07/2020 às 09:47.

currículo escolar. Quando Dermeval Saviani (2012) defende a imprescindibilidade dos conhecimentos historicamente sistematizados, nas artes, filosofia e ciências, ele afirma que esses saberes são fundamentais por se constituírem no verdadeiro patrimônio intelectual da humanidade. A escola, portanto, deveria democratizá-los fazendo com que todos pudessem ter as condições de acessá-los, independentemente de sua inserção futura no mercado de trabalho. Mas, quando a ciência se torna meramente um discurso entre tantos outros, como defender a importância de seu ensino e como defender a relevância da própria instituição escolar ou, por extensão, da própria universidade? Esse complicador ideológico acaba por autorizar a implementação de políticas antidemocráticas na educação formal.

O negacionismo é outro exemplo de como o irracionalismo pode prejudicar a educação escolar. Lembremos, a escola enquanto lócus da disseminação do conhecimento socialmente relevante, deve proporcionar a oportunidade de os alunos virem a duvidar, inclusive das verdades mais fundamentais. Essa postura cética serve para que os estudantes possam analisar a realidade de maneira crítica, não aceitando, a princípio, nenhum discurso de autoridade. Todavia, na escola, esse momento de negação não é o único; é sucedido por uma síntese própria na construção do conhecimento, em que se demonstra objetivamente o valor das teorias. Na perspectiva dialética, a negação é o momento mais abstrato, por isso exige por parte de quem a exerce, um domínio teórico razoável, que se traduz na plena utilização da capacidade racional. Já no palavrório irracionalista, a negação é um sentimento, e como a intuição substitui a razão, ela valeria por si só, prescindindo da verdade enquanto correspondência do pensamento com a realidade.

Apesar disso, para poder dar respostas diante dos dilemas e ser efetivo enquanto norteador das práxis políticas dos sujeitos, o discurso ideológico irracionalista necessita de uma objetividade, ou um simulacro dela. Essa pseudo-objetividade pautada na percepção mais imediata da realidade seria suficiente para atestar a veracidade de um fato. A atitude do negacionismo científico, que se nutre desse relativismo gnosiológico, tem escopo político muito bem definido e, não sem razão, é apadrinhada com tanto entusiasmo pela extrema-direita. Toda vez que pesquisas concluem que a atual forma de produção e distribuição do conteúdo material da riqueza social concorre para a destruição do meio ambiente e para a intensificação das mazelas sociais, estariam os pesquisadores num conluio maléfico esquerdista para dominação global.

As questões de ordem ontológica, ou seja, que dizem respeito ao ser, vertem-se em problemáticas antropológicas. O lucro, por exemplo, deixa de ser uma questão de determinações estruturais que encontram sua gênese e dinâmica na forma da produção e

distribuição da riqueza, para converter-se em abstratos impulsos irracionais e individuais pela sua apropriação privada. Esse subjetivismo desloca a análise do plano das ciências sociais para a psicologia e, assim, a crise do capitalismo acaba por transformar-se em uma crise da subjetividade. Nesse entendimento, a crise financeira é uma crise de desconfiança dos investidores, a crise política é uma crise de deslegitimação e a crise educacional é uma crise de incompatibilidade entre uma didática ultrapassada adotada por professores e as novas gerações acostumadas com novas abordagens e métodos tecnológicos.

Embora esses efeitos possam realmente acontecer e condicionar as ações dos indivíduos, elas não guardam as causas em si mesmas. O subjetivismo é portanto essa doutrina que reduz o real às sensações, representações, ideias ou atos individuais. Conforme admitem Japiassu e Marcondes (2006, p. 260), nesse viés, o processo da consciência em atingir a objetividade é uma tarefa absolutamente inexequível. Além disso, é muito mais fácil culpabilizar indivíduos e grupos pelos problemas atuais e não os processos objetivos condicionados pela forma do trabalho. Ora, se as grandes questões de nosso tempo são assuntos de ordem subjetiva, para resolvê-los bastaria apelar às emoções dos indivíduos. A forma de resolução desses temas evidencia o caráter idealista desse suposto materialismo.

Além de ficar muito difícil elaborar alguma teoria consistente da história, já que esta se resumiria apenas a uma somatória de fatos fortuitos, é preciso salientar que esse subjetivismo tem como pano de fundo uma atitude romântica, pois ao criticar a razão e seus produtos, enaltecendo a intuição, o sentimento e a vontade, nega a possibilidade de o mundo moderno e seus valores serem mais adiantados do que nas formas societais pregressas. Nesse sentido, a interpretação da história enquanto desenvolvimento do espírito humano seria uma postura etnocêntrica, que privilegiaria uma narrativa europeia em detrimento das culturas de outras localidades. É como se, diante disso, só houvesse duas alternativas: ou encampar o relativismo cultural ou o etnocentrismo. A compreensão dialética permite a compreensão da cultura enquanto expressão das relações sociais vigentes e não tomada como algo que determina a si mesma; portanto, essa investigação admite o desenvolvimento histórico sem fetichizar os valores e normas de um povo ou grupo étnico.

Dando curso à reflexão, chegamos a um ponto crucial de nossa discussão, a tecnofobia inerente às abordagens irracionalistas. A técnica e a ciência são os dois complexos mais importantes em relação à propaganda ideológica de um modelo de sociedade. Não é sem razão que o racionalismo formal utiliza as conquistas dessas duas esferas no sentido de reiterar seu discurso otimista e evolucionista. Como o irracionalismo é marcadamente pessimista e relativista, porque é expressão ideológica de crise, ele deve justificar o atual quadro de coisas.

Não podendo adotar a dialética para avaliar a situação em suas determinações mais fundamentais, suas mediações, contradições, numa perspectiva totalizante, o que levaria às teses socialistas, a apreciação irracionalista foca nesses complexos secundários, sobretudo porque são produtos da razão moderna, passíveis da mais absoluta desconfiança.

Assim como na sua crítica envergonhada ao capitalismo, os irracionalistas criticam os avanços tecnológicos tendo como ponto de partida o reflexo negativo de sua implementação, o que até aí é muito legítimo e pertinente. Todavia, sua aversão à ontologia materialista, não lhes permite descer ao âmago dessas questões e enxergá-las como expressões de relações sociais de produção. A tecnologia aparece entificada e não como mediação de outras ações e relações humanas. Como já dissemos em outra oportunidade (MATTOSINHO, 2017), quando se analisa o desenvolvimento tecnológico apartado do processo produtivo geral, cria-se um dualismo que opõe técnica e ser humano. Nesse sentido, instaura-se uma falsa problemática. A reificação e a instrumentalização do ser humano aparecem, portanto, não como resultado dos processos de alienação, dos quais as ferramentas tecnológicas são importantes mediações, e, sim, como se decorressem diretamente da implementação dessas tecnologias.

Essa "substantivação da técnica", criticada por Vieira Pinto (2013), abre caminho para uma perspectiva tecnofóbica, pois os aparatos tecnológicos são apresentados como dotados de uma racionalidade própria, intrinsecamente aprisionadora. Diante disso, duas possibilidades tornam-se possíveis: a abertamente pessimista, em que não há nada que possamos fazer para escapar a esse cruel destino de sermos coisificados, na mesma proporção em que os produtos da tecnologia se tornam os sujeitos da história; ou a romântica, na qual a solução é um retorno às idílicas sociedades agrárias, como se esses modelos idealizados pudessem eliminar a violência, a exploração e a alienação, como a teoria do decrescimento e o movimento chamado de anarcoprimitivismo.

Vieira Pinto (2013) em passagem, explica a ingenuidade dessas postulações que propõem que a situação de ampla degradação física e moral do ser humano decorrem unicamente da incorporação das máquinas:

> As lamentações da consciência ingênua sobre a desumanização do homem por efeito da civilização 'mecanizada' ocultam o fato essencial dos efeitos nocivos atribuídos à última terem origem, na verdade, as estruturas sociais nas quais é desempenhado o trabalho efetuado por meio das máquinas. São relações sociais, diretamente, e não as relações no ato da produção, mantidas pelo trabalhador com os instrumentos, que aviltam a dignidade do ser humano quando o tornam aparentemente 'escravo da máquina'. Se essa situação externa chega a se concretizar, aconteceu na verdade ter se tornado escravo de outro homem, por intermédio da máquina possuída pelo segundo, o proprietário (PINTO, 2013, p.106).

Embora essa tecnofobia se constitua numa tendência do discurso irracionalista, seu conteúdo estava vinculado à crítica dessa tradição à razão moderna, seus valores e produtos. A crítica da situação de degradação física e psicológica à qual estavam submetidos os trabalhadores fabris no período da primeira e da segunda Revolução Industrial, feita segundo os princípios dessa tradição filosófica, apelava aos sentimentos e valores morais, frutos da racionalização e laicização da sociedade, como se lê, por exemplo, na encíclica *Rerum Novarum* (em português: "Das coisas novas"), escrita pelo Papa Leão XIII, em 1891. Mas, foi Heidegger o primeiro autor dessa vertente a realmente problematizar essa questão de forma sistemática, num texto publicado em 1953, com o título *A questão da técnica*. Como, em geral, os irracionalistas partem de uma situação de descontentamento gerado por problemas reais, é preciso reconhecer os méritos de Heidegger no trato do tema, que inclusive inspirou a crítica de vários membros da escola de Frankfurt.

A Europa, berço da *intelligentsia*, acabara de ser destruída na Segunda Grande Guerra por meio de máquinas e instrumentos bélicos, o que reforçava a ideia de que o avanço tecnológico proporcionaria a destruição dos seres humanos, algo que as conhecidas críticas ao sistema taylorista-fordista, enquanto suprassumo da alienação humana, já ensaiavam. Heidegger captura esse descontentamento, buscando romper com a ideia tipicamente positivista da neutralidade da técnica, análoga àquela conferida também às ciências. De acordo com Costa (2015), o filósofo alemão afasta-se da noção de que a técnica moderna é neutra, afirmando que ela pode ser positiva ou negativa conforme seu uso, ou seja, de que ela é um simples meio para se atingir uma finalidade, o que o distancia tanto dos racionalistas formais como dos neoiluministas. O ponto nevrálgico da crítica heideggeriana é que a técnica, em sua essência, deixou, na modernidade, de estar associada à utilidade, tal como no passado, convertendo-se agora numa "maneira de ver as coisas e um modo de habitar o mundo" (DOMINGUES, 2016, p. 31). O atual estágio da técnica, ao transmudar de simples meio a fim, transforma todo o espaço num ambiente racionalizado, no qual a totalidade das relações sociais passa a ser norteada por critérios de eficiência e utilidade. Diante do avanço da técnica contemporânea, o humano desvaloriza-se, coisifica-se, pois suas ações deixam de ter fim em si mesmas, transformando-se ele próprio numa engrenagem de uma racionalidade externa, alheia à sua vontade.

Conforme defende o filósofo italiano Umberto Galimberti (2006), que se orienta pelo esteio irracionalista heideggeriano, vivemos sob um novo paradigma, segundo o qual o avanço da tecnologia promoveu uma cisão entre a técnica e o animal humano.

> (…) enquanto a instrumentação técnica disponível era apenas suficiente para aqueles fins nos quais se expressava a satisfação das necessidades humanas, a técnica era um simples meio, cujo significado era inteiramente absorvido pelo fim; mas quando a técnica aumenta quantitativamente a ponto de se tornar disponível para a realização de qualquer fim, então muda qualitativamente o cenário, porque não é mais o fim que condiciona a representação, a pesquisa, a aquisição dos meios técnicos, mas será a ampliada disponibilidade dos meios técnicos que desvela o leque dos fins que, por meio deles, podem ser alcançados. Assim, a técnica se transforma de meio em fim, não porque a técnica se proponha algo, mas porque todos os objetivos e fins que os homens se propõem não podem ser atingidos, a não ser pela mediação técnica (GALIMBERTI, 2006, p.12).

No mesmo livro, o autor indica uma aproximação de Heidegger com Marx, o que em parte, procede. Expliquemos. Para Marx (2015), o capitalismo promove uma inversão em que o produto do trabalho humano deixa de ser realizado para o uso e passa a ser efetivado para a troca, resultando numa produção que não mais visa ao atendimento de necessidades propriamente humanas, mas a exigências do mercado. Galimberti (2006, p. 356) assinala que o dinheiro, por exemplo, deixa de ser um meio para a obtenção das coisas e torna-se o fim a que toda a produção tende. O resultado, segundo o autor, é a reificação, o produto do homem, isto é, a coisa passa a valer mais do que ele próprio, o que redunda numa entificação da técnica e na coisificação do humano. De fato, a crítica marxista da alienação permite essa constatação, mas sob um outro ângulo, que os irracionalistas não contemplam. O problema fundamental, para Marx, não é o atual nível da técnica, é a propriedade privada dos meios. Muito antes do advento do capitalismo industrial, a exemplo do escravismo antigo e do feudalismo, o produto do trabalho já não pertencia a quem, de fato, o produzia. O escravo era tão ou mais coisificado do que qualquer trabalhador industrial de ontem e de hoje.

O modo de produção é formado por duas dimensões, que tendem a conflitar entre si ao final de seu ciclo de vida: o desenvolvimento das forças produtivas (no qual a tecnologia é parte importante, mas não única) e as relações sociais de produção. A condição de alienação imposta aos trabalhadores não resulta unicamente do estágio avançado das forças produtivas. Essa é uma impossibilidade ontológica. Admitir, à moda dos irracionalistas, que o complexo de alienação a que estão submetidos os seres humanos decorre de um novo modelo societário, numa inédita racionalidade, fruto de um abstrato avanço tecnológico, é omitir que a dominação contemporânea, que até pode ser mediada por novas tecnologias, guarda sua origem na exploração do “homem sobre o homem”.

O discurso irracionalista sobre a técnica, além de lamurioso, afinal postula que não há nada que se possa fazer diante dessa reificação promovida pela técnica, é também romântico, pois faz apologia ao mundo agrário como promotor do resgate de um tal elo “perdido” da humanidade com a natureza, tal como dissemos há pouco. Ora, o vínculo estabelecido entre os

seres humanos e o mundo natural não pode ser quebrado em tempo algum, pois a condição humana requer necessariamente a transformação da natureza, independentemente de quão atrasados ou avançados estejamos numa escala tecnológica. Criticar a produção mercantil e defender uma abordagem mais sóbria é algo absolutamente legítimo, mas advogar em prol de um regresso às formas societais rurais é coisa de teóricos que não possuem a mínima intimidade com a enxada ou qualquer outra ferramenta agrícola. A quem interessa esse discurso, afinal? Aos trabalhadores, certamente não.

À guisa de conclusão, Marx, em longa passagem, aclara que não apenas o desenvolvimento tecnológico em si é benéfico, mas, nas teias das relações sociais de produção, esse progresso se volta contra ele, como também o quanto esse entendimento equivocado custa na tomada de consciência das massas trabalhadoras:

> É um fato indubitável que a maquinaria não é, por si mesma, responsável por "liberar" os trabalhadores de sua dependência em relação aos meios de subsistência. Ela barateia o produto e aumenta sua quantidade no ramo de que se apodera, deixando intocada, num primeiro momento, a massa de meios de subsistência produzida em outros ramos da indústria. Depois de sua introdução, portanto, a sociedade dispõe de tantos ou mais meios de subsistência para os trabalhadores deslocados do que dispunha antes, e isso sem considerar a enorme parcela do produto anual que é dilapidada pelos não trabalhadores. E esse é o argumento central da apologética econômica! As contradições e os antagonismos inseparáveis da utilização capitalista da maquinaria inexistem, porquanto têm origem não na própria maquinaria, mas em sua utilização capitalista! Como, portanto, considerada em si mesma, a maquinaria encurta o tempo de trabalho, ao passo que, utilizada de modo capitalista, ela aumenta a jornada de trabalho; como, por si mesma, ela facilita o trabalho, ao passo que, utilizada de modo capitalista, ela aumenta sua intensidade; como, por si mesma, ela é uma vitória do homem sobre as forças da natureza, ao passo que, utilizada de modo capitalista, ela subjuga o homem por intermédio das forças da natureza; como, por si mesma, ela aumenta a riqueza do produtor, ao passo que, utilizada de modo capitalista, ela o empobrece. O economista burguês declara simplesmente que a observação da maquinaria, considerada em si mesma, demonstra com absoluta precisão que essas contradições palpáveis não são mais do que a aparência da realidade comum, não existindo por si mesmas e, portanto, tampouco na teoria. Ele se poupa, assim, da necessidade de continuar a quebrar a cabeça e, além disso, imputa a seu adversário a tolice de combater não a utilização capitalista da maquinaria, mas a própria maquinaria (MARX, 2013, p. 513-514).

A educação nos moldes do irracionalismo moderno é também marcada pelo romantismo exacerbado. É interessante notar que justo na educação, pela sua natureza de devir, o discurso irracionalista não pode se render ao pessimismo habitual. Substitui o pessimismo por uma crítica à autoridade, valorizando o sentimento e a autoeducação. Mas é o primado da infância sua característica mais decisiva. Se, na abordagem do racionalismo iluminista, a criança é um adulto em potencial, um indivíduo incompleto que, a partir da aquisição de conhecimentos e valores, acaba por se aperfeiçoar, no entendimento romântico, a referência deixa de ser o adulto

e torna-se a criança, inclusive para os próprios adultos. Essa atitude de idealizar a infância é observada com grande frequência e entusiasmo inclusive em muitos pensadores em educação nos dias atuais, da qual Rubem Alves (2002) talvez seja o maior expoente brasileiro.

O primeiro esboço desse entendimento em educação tem origem em *Emílio* de Rousseau (1995). Nessa obra, o filósofo genebrino, inspirado pelo jusnaturalismo e pelo naturalismo, deixa claro que os instintos e juízos naturais próprios ao indivíduo são mais dignos de confiabilidade do que as experiências e conhecimentos adquiridos com os outros, sobretudo pelos mais velhos. Para Rousseau, diversamente dos liberais de seu tempo, a natureza do ser humano é boa, a degradação moral que tanto atenta contra a dignidade do ser humano tem origem na sociedade. Às vésperas da Revolução Francesa fazia sentido que Rousseau criticasse as concepções correntes que postulavam uma formação (ação de dar forma), por meio da inculcação de formas de pensar, agir e sentir vigentes segundo valores de um modelo social que estava em seu ocaso.

É preciso destacar aqui que a inversão operada na modernidade, deslocando o conhecimento de um plano ontológico para um plano gnosiológico, centrado no indivíduo singular, realmente era muito mais compatível, do ponto de vista epistemológico, com as pedagogias renovadas e/ou não diretivas. Esse atraso secular das teorias educacionais em acompanhar essa nova orientação no que diz respeito ao conhecimento, deve-se a alguns fatores, entre eles o poder simbólico da Igreja, cujo modelo educativo exigia rigidez doutrinária, a preocupação tardia da educação universal enquanto problema filosófico e, por último, a desconfiança da burguesia, já no período da decadência ideológica, nos métodos ativos. Era mais "seguro" transmitir certos conhecimentos e valores via educação tradicional do que correr o risco de deixar a criança desenvolver-se "livremente".

Se na relação do conhecimento, o foco deixou de ser o objeto e passou a ser o sujeito cognoscente, no plano pedagógico, para manter-se alguma coerência, deve-se conferir a centralidade àquele que vai conhecer, ou seja, ao estudante. Se na vertente tradicional de matriz religiosa ou laica, há uma preocupação demasiada com o objeto do conhecimento, isto é, o conteúdo, aqui a relação se inverte. O primado do estudante possibilitou o surgimento de duas tendências pedagógicas muito próximas, que Luckesi (1991) chamará de tendência liberal renovada progressivista e a tendência liberal renovada não diretiva. O resgate desse debate é importante para constatarmos que, hoje, não há rigorosamente nada de novo no *front* dos enfrentamentos teóricos em educação. A fim de compreender esse tema, abordaremos ponto a ponto os aspectos de ambas as tendências, contrapondo-as à vertente tradicional, alvo de suas críticas.

Comecemos pela função social da escola. Para a tendência tradicional, o papel da escola é preparar novas gerações para assumir papeis sociais. Para tal, o processo de ensino deve desenvolver, nas crianças e jovens, conhecimentos e valores, sendo igual para todos, a despeito das diferenças individuais. A exclusão é vista como falta de esforço ou de talento. A tendência renovada progressivista advoga que a instituição escolar tenha como finalidade precípua "adequar as necessidades individuais ao meio social" (LUCKESI, 1991, p. 57). Essa afirmação nos permite compreender o grande papel que o cotidiano adquire nas pedagogias que nascem a partir dessa matriz. A escola deve proporcionar as experiências necessárias para que o aluno venha a educar-se, sendo o professor um mediador do processo. O fracasso escolar, antes culpa do aluno, transforma-se em responsabilidade do professor, que não conseguiu elaborar estratégias de aprendizagens.

A tendência não diretiva não faz nada mais do que elevar esses pressupostos à enésima potência, pois se o que importa é o que se dá no interior do indivíduo, a escola deve, no máximo, disponibilizar os meios necessários a isso, minorando o papel do ensino e, portanto, do professor, da matéria, dos livros, conferindo ênfase ao desenvolvimento de atitudes. Isso posto, a instituição escolar passa a distanciar-se de grandes discussões sociais e, num assalto à lógica[32], transforma essas amplas problemáticas em questões psicológicas. É como se a pobreza, cujas inúmeras implicações atrapalham o aprendizado dos alunos, fosse passível de ser solucionada terapeuticamente, individualmente. O papel do professor é ainda mais apequenado, de forma que se torna quase prescindível.

Da mesma forma que a função social da escola, uma breve análise sobre os conteúdos escolares permite-nos apreender a quem a disseminação dessas orientações educativas interessa, ou seja, sua vocação ideológica. Para o ensino tradicional, o foco é sobre o conteúdo, formado por conhecimentos e valores consagrados. Frequentemente taxada de enciclopedista e apartada da realidade, por críticos dessa linha, os tradicionalistas afirmam a necessidade de reproduzir às gerações vindouras os conhecimentos e valores reputados como verdadeiros e válidos para todos. É justamente esse último ponto o motivo maior de controvérsia. Seus críticos partem desse universalismo para alegar que essa perspectiva ignora as diferentes realidades sociais. Embora isso seja incontestável, o que mais importa no processo de ensino-aprendizagem não é exatamente o ponto de partida, mas o ponto de chegada em comum. Apesar

32 A totalidade é sempre maior que a soma das partes, pois subentende também as relações que as partes guardam entre si. Desse modo, a sociedade não é a mera justaposição de indivíduos, de modo que seus problemas não podem ser resolvidos alterando apenas cada indivíduo singular separadamente.

desse pressuposto permitir conclusões progressistas, como a defesa da necessidade de que todos, independentemente de suas classes, tenham acesso aos conteúdos historicamente sistematizados, essa abordagem foi historicamente vinculada ao conservadorismo religioso, pela força e alcance de suas instituições educacionais.

Tanto na abordagem renovada progressivista como na não diretiva, o conhecimento não pode ser ensinado, ele é construído individualmente. As crianças e jovens, ao se depararem com situações-problema e desafios cognitivos postos pelos mediadores, devem buscar resolvê-los gerenciando e mobilizando os recursos necessários, tanto intelectivos como materiais. Por essa razão, os currículos norteados por essas tendências são esvaziados de conteúdos, pois conferem primazia aos processos cognitivos e atitudes aprendidas na prática, tal como expresso no lema "aprender a aprender". Ambas as abordagens ganharam respaldo do "mundo do trabalho" devido à suposta capacidade de preparar os sujeitos para se adaptarem a novas tarefas de maneira célere, além de fazê-los tomar a iniciativa para isso, eficácia essa absolutamente questionável do ponto de vista científico.

Por fim, a questão do método. No ensino tradicional, a figura máxima é o professor, cuja autoridade advém do domínio dos conhecimentos sobre aquilo que ensina. O método é focado no ensino, isto é, na transmissão dos conhecimentos daquele que sabe para aqueles que ainda não sabem, normalmente por meio de exposição oral e demonstração. Todos os estudantes devem acompanhar a mesma aula e o bom resultado fica atrelado ao fato de conseguirem acompanhar o raciocínio do expositor. A relação de obediência hierárquica é fundamental para o sucesso desse tipo de proposta. Essa metodologia expositiva é alvo frequente das críticas de outras tendências, pois associam a autoridade do professor ao fenômeno político de autoritarismo. Voltaremos a isso a seguir.

Seja para a tendência renovada progressivista como para a não diretiva, o método é a peça-chave da propaganda das irracionalistas que dela emergem. Em todas elas, está presente a ideia de "aprender fazendo", seja uma experiência, a solução de problemas, projetos, sempre algo de natureza prática e experimental, e o mais importante: que a iniciativa parta do aluno. Para o bom andamento das atividades, a obediência hierárquica tradicional é substituída pelo companheirismo, pela solidariedade que nasceria organicamente, a partir da necessidade coletiva de se resolver os trabalhos em grupo. O professor atuaria como um facilitador do processo, cujas intervenções se limitam a conseguir motivar os alunos e permitir a manifestação de todos. Vendidos com rótulos de progressismo, esses métodos sugerem que são mais apropriados por duas questões complementares. Primeiro, em razão das inovações tecnológicas que exigiriam maior iniciativa, flexibilidade, colaboração entre participantes e tomadas rápidas

de decisões. Como nos discursos contemporâneos, a implementação de tecnologias digitais mudaria substantivamente a natureza das relações sociais, tornando necessário um novo modelo educativo, mais adequado a esse novo cenário. Quando a tecnologia e a inovação se tornam critérios de validação em si mesmos, tudo o que é tradicional é visto como arcaico, portanto sua substituição integral é improtelável.

Somado a isso, esse verniz aparentemente vanguardista propalado pelas metodologias ativas sugere que essa abordagem está mais em consonância com a construção de uma sociedade plural, transparente, sustentável e inclusiva. Aqui há uma inversão típica das proposições idealistas: achar que a ideia produz a sociedade. Em termos pedagógicos, isso se traduz pela cândida noção de que nossa sociedade é autoritária, injusta, desigual, excludente e corrupta porque, em nossas escolas, os alunos não experienciaram verdadeiramente os dispositivos democráticos. O idealismo dessas proposições, que aliás não tem nada de novo, haja vista que o movimento escolanovista, na passagem para o século XX, já fazia disso a pedra de toque de suas teorizações, a cada geração é reverdecido pela crítica às instituições típicas de momentos de crise.

Tudo o que o discurso consegue é legitimar a precarização da profissão docente, afinal, não sendo o professor a figura importante que domina um conteúdo e um método de ensino, mas apenas o mediador numa relação em que o estudante constrói sozinho o próprio conhecimento que tem da realidade, não precisa ele mesmo de uma formação sólida, erudita, crítica e que, portanto, exige tempo (o que faria aumentar o valor da aula). Para implementar com “êxito” alguns métodos, o professor necessita de alguns conhecimentos muito superficiais sobre psicologia e didática, o que o aproxima muito mais de uma ocupação de natureza técnica do que teórica, pois desconhece os fundamentos ontológicos, epistemológicos e políticos daquilo que ensina.

1.5. Neoiluminismo: tecnologia responsável e educação cidadã

De todas as tradições filosóficas burguesas da contemporaneidade, o neoiluminismo é a mais abertamente idealista dentre as três. Se o racionalismo formal se vale do objetivismo para camuflá-lo e o irracionalismo flerta com o materialismo mecanicista tanto quanto pode, o neoiluminismo se apresenta como o verdadeiro herdeiro do idealismo das luzes. Embora jamais tenha desaparecido completamente, essa tendência jamais foi hegemônica dentro do diapasão da filosofia burguesa. Aliás, a sua existência está vinculada diretamente a alguns problemas

intrínsecos legados pelas outras matrizes de pensamento, cujo remédio é a incorporação de elementos idealistas que lhe garantam uma sobrevida.

Antes de mais nada, é preciso ressaltar o íntimo vínculo entre as sociedades de classes e o idealismo filosófico. Numa sociedade cindida pela propriedade privada, a elite é dominante porque organiza tanto a produção da riqueza, por meio de mecanismos de exploração do trabalho, como os demais aspectos da vida social, o que lhe garante controle econômico, político, ideológico e militar, mesmo sendo a minoria. No escravismo antigo, os senhores organizavam a produção para os escravos executarem; hoje, capitalistas organizam a produção para os trabalhadores a executarem. Essa dinâmica, em que uma classe minoritária deve mandar e outra obedecer, exige uma legitimação ideológica que é conferida por um raciocínio simples: a verdadeira produção é feita por quem a idealizou e não por quem, com efeito, trabalhou. Noutras palavras, o que funda a sociabilidade é a ideia.

As explicações de mundo que justificaram e asseguraram a reprodução dos modelos societários anteriores ao capitalismo postulavam que os indivíduos eram, em função de uma hierarquia cósmica ou divina, desiguais. Alguns estariam *a priori* destinados a dominar e outros, a serem dominados. Tanto a ideia de eudaimonia aristotélica como a da salvação cristã incidem justamente em aceitar o seu lugar natural dentro dessa hierarquia e, tal como na fábula de Esopo, não queira o sapo beber água para igualar-se ao boi. Todavia, o regime do capital implica certa isonomia, porque ambos os polos da relação contratual se apresentam como vendedores de mercadorias, claro que alguns apenas de sua força de trabalho. Logo, o capitalismo necessita de elementos ideológicos mais sutis e laicizados para justificar essa divisão social do trabalho.

Por razão das novas dinâmicas trazidas pela acumulação primitiva, foi imprescindível, na Europa, desenvolver-se uma nova ontologia, tendo em vista que o padrão greco-medieval do passado, fundado na cosmologia aristotélica-ptolomaica, era incapaz de fundamentar essa nova ordem social. Esse esforço teórico de compreender a realidade culminou numa mudança total de paradigma, legitimada não mais pela natureza ou por Deus, mas por descobertas científicas. A classe sacerdotal viu-se encurralada, pois perdia seu poder de intermediária entre o absoluto e o mundo humano, afinal cada vez mais a história, ao menos a da sociedade, tal como afirmou de forma inédita Vico, era percebida como resultado da ação de seres humanos. Mas ainda assim, a divisão entre quem pensa e quem executa se traduzia no plano do pensamento em abordagens idealistas, sobretudo porque o teórico quer conferir a si mesmo e a sua atividade intelectual demasiada importância.

O auge do idealismo moderno é o período do Iluminismo. Apesar das significativas diferenças que os filósofos tinham entre si, o pensamento ilustrado era essencialmente idealista.

Mesmo Diderot, que é considerado pelos manuais de filosofia como um materialista, defendia que as ideias são capazes de transformar a sociedade – pressuposto central do idealismo – e por isso desenvolveu juntamente com D´Alembert a iniciativa audaciosa da Enciclopédia, cujo escopo era socializar o conhecimento e produzir com isso uma mudança. Embora a atividade humana, principalmente o trabalho, ganhasse cada vez mais destaque nas elaborações filosóficas, ela era identificada com o pensamento. Nesse viés, a execução é algo menor, assim como quem a efetiva. O verdadeiro trabalho é o de quem projeta.

Até o advento da Revolução Industrial, as filosofias que se apresentavam como materialistas eram muito lacunares e voltadas às questões de natureza prosaica, não se transformando num sistema de pensamento que explicasse o mundo em sua totalidade. Tanto em alcance como em vigor elucidativo, Epicuro, Lucrécio e Espinoza são menores na história das ideias se comparados à Platão, Aristóteles e Descartes, por exemplo. Por mais intuitivos e criativos que fossem os pensadores materialistas, não havia uma situação histórica que oportunizasse o desenvolvimento de uma concepção de mundo, a qual, por outro lado, contemplasse a matéria como princípio fundamental e o ser social, uma dimensão afastada da natureza, fruto do agir dos homens. Inclusive, boa parte do interesse em resgatar os pensadores "materialistas" veio apenas quando as explicações idealistas de mundo começavam a "fazer água" por todos os lados.

A Economia Política, ao capturar teoricamente a materialidade da produção industrial, percebeu que quem realmente produzia a riqueza eram os trabalhadores, como já havia antecipado Adam Smith (1979) na análise das manufaturas complexas. Mas foi David Ricardo (1996) quem, ao se debruçar sobre a primeira etapa do industrialismo, ainda sob o prisma liberal, elucidou que o trabalho produzia mais do que seu próprio valor, sendo esse mecanismo a base do lucro patronal. Essa descoberta acabou por gerar um constrangimento intelectual, pois não havia possibilidade de ignorá-la. Se por parte dos trabalhadores isso foi incorporado e desenvolvido para questionar a situação de exploração a que estavam submetidos, por parte dos teóricos da ordem, a afirmação de que o real é constituído pela consciência, como no idealismo subjetivista pós-kantiano, torna-se inadmissível.

Desde a consolidação política da burguesia, nenhum grande sistema filosófico abertamente idealista encontrou terreno fértil para manifestar-se. No máximo, surgiram algumas correntes sem pretensão de explicar grandes questões da humanidade, apenas sugerindo a atenuação dos problemas sociais a partir de reformas políticas ou de renovação moral. Isso evidencia o seu compromisso ideológico, por mais que seus teóricos se apresentem preocupados com as mazelas concebidas por essa forma de sociabilidade, buscam a solução

dentro da ordem. Isso só se torna possível mediante a ideia de que não é a estrutura capitalista a grande responsável pela fome, pelo lixo, pelo complexo de alienação ou pelo racismo. Não reconhecendo sua gênese material, fica esse discurso desligado da necessidade de superá-la e, portanto, todas essas questões se tornam passíveis de serem resolvidas mediante intervenções políticas pontuais ou de um processo de conscientização.

A agenda 2030 da ONU é um exemplo do que acabamos de alegar. Nascidos a partir do fracasso dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio, que tinha como um dos propósitos acabar com a fome até 2015, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável[33] prometem ser, com seus 17 objetivos e 169 metas, um "plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade" além de visar "fortalecer a paz universal com mais liberdade" e, acima de tudo, erradicar a "pobreza em todas as suas formas e dimensões". Para um materialista que parte do pressuposto de que nossos problemas ambientais e sociais são estruturais, é imperioso que se transforme radicalmente o conjunto das relações sociais, sobretudo as de produção, a fim de resolver essas questões. Não podendo fazê-lo, os organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas, devem propor alternativas dentro da ordem capitalista e, para isso, somente aderindo ao idealismo em todo o seu esplendor.

Uma característica que podemos depreender de todo e qualquer discurso neoiluminista é o seu humanismo abstrato. Na sua versão clássica, típica da fase de ascensão da burguesia, constituía-se num movimento orgânico em relação à sua concepção de mundo e, tal como escreve Japiassu e Marcondes (2006, p. 136), esforçava-se por evidenciar a dignidade humana, instaurando uma "confiança na razão e no espírito crítico", contrariamente à visão religiosa até então predominante. Considerado uma atitude filosófica, o humanismo alça o ser humano ao mais elevado grau, de modo que a humanidade é vista como resultado do próprio agir dos seres humanos em regime coletivo. Noutras palavras: fazemos nossa própria história. O problema estaria em saber como é que a fazemos. Para o idealismo até Hegel, a história humana era nada mais que o desenvolvimento do espírito humano, de suas ideias.

A postura idealista e humanista dos pensadores da fase ascensional da burguesia era orgânica em relação ao seu projeto de mundo, uma expressão verdadeiramente honesta de seus próprios postulados. Depois de sua guinada conservadora, em meados do século XIX, os pensadores burgueses ficaram reféns de seu novo compromisso ideológico preterindo, desestimando ou mesmo rechaçando os ideais humanistas antes defendidos. Para o racionalismo formal, o humanismo cedeu lugar à fé nos complexos da ciência e da técnica; para

33 Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável estão disponíveis no site da Organização das Nações Unidas em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em 05/08/2020 às 15:34.

o irracionalismo, tendência predominante nessa fase, ele torna-se um simulacro subjetivo. A concepção antropocêntrica, segundo a qual o indivíduo singular ou coletivo tinha capacidade de decidir que futuro almeja, típico da reação do humanismo clássico frente ao discurso teleológico da Igreja, poderia abrir caminhos para subversão da ordem.

O entendimento de que não só é possível, mas, acima de tudo, desejável, transformar o conjunto das relações sociais foi instrumento ideológico importante para a burguesia combater o absolutismo feudal, mas essa arma forjada voltou-se contra ela (MARX & ENGELS, 2010, p. 51). Tanto a Antiguidade como o medievo desconheciam a ideia de humanidade. O reconhecimento de que todos são partícipes da mesma humanidade é algo que, no capitalismo, pode ser teorizado, mas não pode ser efetivado. Pode ser teorizado porque todos se apresentam como possuidores de mercadorias, o que aparentemente cria uma noção de igualdade; afinal todos querem rigorosamente a mesma coisa: valorizar sua mercadoria. Contudo, não pode ser efetivado pois esse modelo societário está alicerçado na exploração da atividade que funda a dimensão verdadeiramente humana, o trabalho.

Não há possibilidade, portanto, de evocar os princípios humanistas do plano teórico e consumá-lo dentro de uma ordem econômica, política e social que se alimenta da desumanidade. O complexo de alienações a que os seres humanos estão submetidos não é resultado de falta de políticas públicas, de acesso à informação e ao conhecimento ou de consensos intersubjetivos. É o corolário de uma forma de produção e de reprodução da vida humana e que, portanto, só pode ser superado à medida que se supera esse próprio modelo. Dessarte, um humanismo radical deve se alicerçar na realidade concreta, questionando e averiguando os fundamentos ontológicos dos problemas de nosso tempo. Não podendo fazê-lo, com sério risco de evidenciar os problemas estruturais da ordem que a todo custo se deve poupar, resta à burguesia envergonhada o apelo a conceitos puramente especulativos, típico dos enfadonhos discursos humanistas da contemporaneidade.

Nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas lê-se:

> Prevemos um mundo livre da pobreza, fome, doença e penúria, onde toda a vida pode prosperar. Prevemos um mundo livre do medo e da violência. Um mundo com alfabetização universal. Um mundo com o acesso equitativo e universal à educação de qualidade em todos os níveis, aos cuidados de saúde e proteção social, onde o bem-estar físico, mental e social estão assegurados. Um mundo em que reafirmamos os nossos compromissos relativos ao direito humano à água potável e ao saneamento e onde há uma melhor higiene; e onde o alimento é suficiente, seguro, acessível e nutritivo. Um mundo onde habitats humanos são seguros, resilientes e sustentáveis, e onde existe acesso universal à energia acessível, confiável e sustentável (ONU, 2015, p.1).

A princípio, nenhum gestor público ou privado se oporá abertamente ao trecho acima citado. Todavia, se buscarmos as causas primeiras de qualquer problema mencionado, seja a fome, a penúria, a violência, o analfabetismo, a falta de saneamento básico e energia, caímos invariavelmente no modo de produção e de distribuição da riqueza. Por isso declaramos que esse humanismo hodierno é abstrato, porque os valores defendidos são desprovidos de determinações concretas e acidentais. É uma ideia nela mesma, completamente à parte dos sujeitos históricos e de suas práxis. O sistema econômico do capital, para reproduzir-se, impele a pobreza mesmo com toda a riqueza, a fome mesmo com todo o desperdício, a ignorância mesmo com todo o conhecimento acumulado, e a violência mesmo tendo todas as condições possíveis para alcançar uma paz verdadeira.

Quando um discurso neoiluminista, tal como o da Agenda 2030, clama sobre a premência da superação dessas mazelas ocultando sua gênese, ganha rapidamente a simpatia de todos os organismos e institutos financiados por grandes capitalistas. Diante do absoluto constrangimento resultante das contradições do capitalismo tardio, consolidado por absurdos índices de destruição ambiental e de devastação social, é preciso, no xadrez ideológico, ocupar espaços discursivos que "reconheçam" esses problemas e assegurem que sua resolução se dê dentro dos marcos da ordem burguesa. Para isso, lançam mão de neologismos, a fim de sugerir às consciências ingênuas que se trata de um problema novo para vender a sugestão política de sua resolução.

Entre tantos vocábulos novos, destaca-se o termo sustentabilidade. É um termo que contempla igualmente questões ambientais, sociais e econômicas, sugerindo não uma contradição, mas uma forma de complementação e harmonia entre essas esferas. O capitalismo sustentável seria o melhor dos mundos possíveis, onde todos poderiam progredir economicamente à medida de seu esforço, ter acesso às benesses da ciência e da tecnologia e ainda conservar o meio ambiente. O poder de persuasão dessa arenga neoiluminista não está relacionado apenas ao seu gordo patrocínio, mas à incapacidade das teorias contemporâneas de enfrentar a milenar questão de essência e aparência. A essência do modo de produção capitalista reside nisso: é uma produção voltada para a troca e não para o uso, destinada ao mercado e não ao atendimento às necessidades humanas.

Permanecer na empiria é sempre um manobra teórico-metodológica conservadora, de quem quer impedir que se encontrem os fundamentos medulares de um processo histórico. Não é preciso ser apologista do dualismo platônico ou cartesiano para compreender que nem tudo que observamos diretamente da realidade corresponde à coisa em si, basta ter um mínimo de

senso crítico. A concepção de mundo, que permeia a totalidade das práxis dos indivíduos, sugere hoje que os problemas socioambientais são redutíveis às questões pessoais, quase sempre de natureza moral. Destruímos a floresta amazônica, deixamos alguns passarem fome e matamos uns aos outros porque o ser humano é ruim, egoísta, mesquinho. Essa generalização, em verdade, nem sequer é compatível com o moralismo vulgar que se apresenta como alternativa; afinal, se somos assim por natureza, nenhuma campanha de conscientização nos fará diferentes.

É por apresentar os problemas contemporâneos não como decorrentes do modelo societário vigente, que o neoiluminismo faz uma apologia paralela do capital. Diversamente do positivismo, no qual o elogio é feito de forma direta, e também do irracionalismo, cuja reverência ao capital se dá de forma indireta, aqui temos um meio termo. A economia mercantil e a própria propriedade privada não são reputadas como promotoras da exploração, da dominação, da alienação, logo não precisam ser debeladas. As causas (portanto, também a solução) das disfunções e das adversidades sociais, nesse entendimento, são os complexos da política e da educação. Para tal, a política e a educação aparecem não apenas como complexos sociais independentes – não determinados por condições econômicas –, como também, eles mesmos, fundantes da sociabilidade.

> Prevemos um mundo de respeito universal dos direitos humanos e da dignidade humana, do Estado de Direito, da justiça, da igualdade e da não discriminação; do respeito pela raça, etnia e diversidade cultural; e da igualdade de oportunidades que permita a plena realização do potencial humano e contribua para a prosperidade compartilhada. Um mundo que investe em suas crianças e em que cada criança cresce livre da violência e da exploração. Um mundo em que cada mulher e menina desfruta da plena igualdade de gênero e no qual todos os entraves jurídicos, sociais e econômicos para seu empoderamento foram removidos. Um mundo justo, equitativo, tolerante, aberto e socialmente inclusivo em que sejam atendidas as necessidades das pessoas mais vulneráveis (ONU, 2015, p.1).

Essa passagem dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável é bastante esclarecedora no que tange ao compromisso político assumido. Uma leitura enlevada e desatenta pode sugerir um certo progressismo; afinal, está se propondo defender a dignidade humana, o fim da exploração, entre outros. Toda situação histórica fornece necessidades e possibilidades. A luta ideológica consiste em apresentar seu discurso como inevitável, o único possível. A proposta de um mundo justo, equitativo, tolerante, aberto e inclusivo nos marcos da ordem capitalista é garantir que, diante da necessidade de mudança, nada verdadeiramente venha a mudar. Como ter igualdade de oportunidades num mundo onde tudo, inclusive bens fundamentais à subsistência, são mercadoria?

A ideia de “prosperidade compartilhada”, cara ao pensamento liberal clássico das luzes, foi negada pela História: o capital só pode crescer acumulando-se. Segundo relatório da Oxfam, um novo bilionário surge a cada dois dias enquanto o patrimônio da metade mais pobre da população mundial (3,8 milhões) diminuiu 500 milhões de dólares diariamente. O grupo das vinte e seis pessoas mais ricas possui a mesma riqueza de quase quatro bilhões de seres humanos mais pobres. O materialismo clarifica que é o mecanismo de reprodução do capital em ação. O idealismo cândido e oportuno postula, contrariamente, que é uma questão de egoísmo, má gestão e falta de conscientização. Noutras palavras: é querer desentortar a árvore pela sua sombra.

O descompromisso político de setores intelectuais no Brasil e no mundo, que se manifesta de maneira mais aguda na sua aversão à orientação revolucionária, cede espaço para a propagação desse palavrório, inclusive em âmbito acadêmico, que pelo menos em teoria devia prestar-se à crítica. Ao expor o caráter não produtivo da atividade intelectual, o materialismo não se torna benquisto sobretudo àquelas figuras proeminentes desse campo social, que anseiam por conferir relevo à sua atividade teórica, sobretudo para vendê-la em forma de palestras e cursos a preços nada acessíveis. Mas não é só isso, há uma certa precaução em delimitar sua práxis política dentro do ideário centrista na escala ideológica, para além do *marketing*. Só o centro é visto como democrático, passível de diálogo e de respeito pela dignidade humana. Os extremos seriam, nesse viés, sempre autoritários.

O politicismo é, portanto, outra característica marcante dessa tradição de pensamento. Esse fetichismo da política institucional confere primazia ao complexo político sobre os demais, tais como a arte, a ciência, a técnica, entre outros. Noutras palavras, seria ela o complexo fundante da sociabilidade. A quinta-essência do politicismo pode ser resumida na figura do cidadão. A cidadania, caracterizada pelo binômio “direitos e deveres”, corresponderia ao máximo que um indivíduo pode almejar na vida social. O ideal de cidadão, detentor de direitos sociais, civis e políticos pretere do tema o fato de que o conjunto desses direitos (à vida, à expressão, à propriedade, à associação, ao trabalho, ao estudo e à saúde) estão vinculados ao dinheiro. Quem dispõe de recursos poderá usufruir plenamente das benesses de sua condição cidadã, poderá ir e vir de onde quiser, por exemplo, circunstância adversa daqueles que não os têm.

A centralidade da política é, na melhor das hipóteses, a afirmação do reformismo. Isso pode ser facilmente percebido nas orientações dos novos partidos de esquerda, tal como aventa Ivo Tonet (2012). O léxico socialismo deixa de representar um modo de produção e de distribuição da riqueza alternativo ao capitalismo para converter-se no seu aperfeiçoamento, na

sua “humanização”, ao buscar a ampliação da cidadania e da democracia nos marcos da ordem. Esse processo de paulatino apuramento se daria institucionalmente, com a participação de todos os setores da sociedade civil, buscando consensos racionais à la Habermas (2012). Esse utopismo centrista ignora que um capitalista, cujo poder econômico reverte-se em controle político, não tem interesse algum em ter seu poderio restringido. Exige-se dos ricaços a mesma comiseração que Deus, no entender escolástico, teve com os homens: retirar-se para garantir que reles mortais tivessem alguma liberdade decisória.

Esse excessivo valor outorgado à política, como se fosse a causa e a consequência de todo o bem e de todo o mal, oculta as determinações que a esfera econômica impõe aos demais espaços sociais. A economia apresenta-se, nesse entendimento, como condicionada pela política e não ao contrário. Esse entendimento desacertado ajuda a criar um terreno fértil para o surgimento de “salvadores da pátria”, aqueles que se vendem como cidadãos de bem e que, por meio da “intenção correta”, colocariam a economia nos trilhos, resolveriam as questões de segurança pública, cultura, educação e saúde. Esse é o intervencionismo defendido por essa tradição. A defesa neoiluminista da democracia e da república é esvaziada de seu conteúdo contestador e subversivo do passado, convertendo-se num gatopardismo, segundo o qual é preciso mudar (ou prometer mudar) alguma coisa para que tudo permaneça tal como é.

Para conferir alguma credibilidade às suas teses, operam dentro de uma lógica pseudodialética. Admitida em seu sentido platônico, como arte do diálogo e da divisão ou escolha (ABBAGNANO, 2000, p. 320), essa dialética, contrariamente ao esquema hegelo-marxiano, é assintótica, ou seja, não aspira à elaboração de uma síntese completa e totalizante. Essa recusa à totalidade que, como já afirmamos, deve-se ao seu empenhamento em salvaguardar a ordem burguesa, ajuda a divulgar a noção de que todos os países do mundo podem ser tão prósperos e respeitosos em seus direitos “fundamentais” quanto os países nórdicos, desde que adotem as políticas necessárias e copiem seus modelos educacionais. Já nos países subsaarianos, nos quais as consequências históricas nefastas do neocolonialismo europeu são até admitidas, mas nunca como resultantes de um processo estrutural, podem e devem ser ajudados caritativamente pelos fundos monetários internacionais, desde que sigam os ditames desses mesmos organismos multilaterais.

A dialética é a lógica de pensar que admite a contradição. Todavia, nessa tradição filosófica, esse “incômodo” teórico-metodológico não pode ser reputado como momento predominante. Apesar de não pretender ser um sistema universal, essa vertente herda uma característica importante do idealismo hegeliano: a dialética como um modo global e abstrato de resolução de conflitos. Para conservar o otimismo no modelo societário, o que, para Hegel,

na aurora desse processo, era absolutamente escusável, deve-se diluir o aspecto crítico-negativo no positivo, dentro de um universal coeso e harmônico. Adorno (2009) já havia denunciado que, para a dialética idealista, esse momento de negação servia para afirmar e estabelecer algo positivo. Só assim é possível extrair um pensamento conciliador e otimista, "à vontade" diante da realidade social.

Este trecho dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável resume bem o que foi discutido até o momento:

> Prevemos um mundo em que cada país desfrute de um crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável e de trabalho decente para todos. Um mundo em que os padrões de consumo e produção e o uso de todos os recursos naturais – do ar à terra; dos rios, lagos e aquíferos aos oceanos e mares – são sustentáveis. Um mundo em que a democracia, a boa governança e o Estado de Direito, bem como um ambiente propício em níveis nacional e internacional, são essenciais para o desenvolvimento sustentável, incluindo crescimento econômico inclusivo e sustentado, desenvolvimento social, proteção ambiental e erradicação da pobreza e da fome. Um mundo em que o desenvolvimento e a aplicação da tecnologia são sensíveis ao clima, respeitem a biodiversidade e são resilientes. Um mundo em que a humanidade viva em harmonia com a natureza e em que animais selvagens e outras espécies vivas estão protegidos (ONU, 2015, p. 1).

A tecnologia merece uma atenção especial de nossa parte. Se o desenvolvimento e a aplicação tecnológicos podem ser diferentes do que são, tal como reitera o excerto acima, o que pode fazê-los mais "resilientes" e "respeitadores da biodiversidade"? As duas tradições anteriores alicerçavam seus discursos sobre o tema de modo muito claro, justamente por julgar o importante papel da técnica nas sociedades contemporâneas. O racionalismo formal é abertamente tecnofílico, enquanto o irracionalismo, de maneira avessa, é tecnofóbico. De uma maneira ou de outra, a tecnologia é tomada como boa ou má em si mesma: ou nos estaria conduzindo ao paraíso ou ao inferno. A terceira via neoiluminista é facilmente percebida no trato desse tema, pois seus discursos comedidos buscam tangenciar esse determinismo tecnológico.

Evitar a dicotomia que leva à adesão ou à rejeição integral e irrestrita à tecnologia certamente é um mérito, mas não é suficiente para a compreensão dos processos que a engendram. Se a técnica é fruto da ação humana intencional, devemos investigar sob que condições ela acontece e qual a natureza das relações sociais de sua produção. Esse percurso metodológico nos revelaria a racionalidade que preside tanto sua elaboração como sua utilização. Para o materialismo, a questão é clara: o mercado institui o que produzir e a sociabilidade capitalista compele os consumidores a empregar essas ferramentas de uma maneira socialmente aceitável. Nessa vertente, entretanto, o idealismo que lhe embasa sugere

que a verdadeira produção humana são as ideias. Assim sendo, a política poderia regular a geração de produtos tecnológicos e os valores morais poderiam nortear sua aplicação.

Como já tratamos da política há pouco, não insistiremos mais nesse ponto. Nosso foco agora, é como a moralidade aparece como solução dentro dessa tradição de pensamento, particularmente em relação à tecnologia. Uma obra digna de atenção pelo seu caráter seminal sobre o assunto é *O Princípio responsabilidade: ensaio para uma ética da civilização tecnológica*, de Hans Jonas, publicado originalmente no final da década de 70. Jonas (2006) parte da insuficiência dos sistemas éticos, até então conhecidos, no trato de um problema inédito de nosso tempo: o avanço tecnológico, capaz de colocar em risco as gerações futuras. Tendo como ponto de partida a análise sobre a técnica de seu professor Martin Heidegger, alega que a aplicação das novas tecnologias criou novas necessidades e possibilidades fomentadoras de crises éticas. Jonas contorna o pessimismo e apresenta como saída aos imperativos tecnológicos uma proposta ética.

A proposição de Jonas (2006) ao mesmo tempo que denuncia que não temos o direito de acabar com a vida, tanto humana como das demais espécies planetárias, por qualquer que seja a razão, também reformula alguns conceitos morais para um repensar sobre que futuro almejamos diante desse mar de viabilidades tecnológicas. Ao apresentar o marxismo e o liberalismo como propostas éticas, pontua que nem o socialismo nem o capitalismo (industrial) conseguem enfrentar a questão do futuro da humanidade, por serem concepções orientadas pelo princípio moderno do progresso. Frente a isso, procura atualizar o imperativo categórico de Kant para adaptá-lo a essa "civilização tecnológica", de sorte que as ações seriam morais se concorressem para a preservação planetária.

> "Aja de modo a que os efeitos da tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma autêntica vida humana sobre a Terra"; ou, expresso negativamente: "Aja de modo a que os efeitos de tua ação não sejam destrutivos para a possibilidade de uma tal vida"; ou simplesmente: "Não ponha em perigo as condições necessárias para a conservação indefinida da humanidade sobre a Terra"; ou, em uso novamente positivo: "Inclua na tua escolha presente a futura integridade do homem como um dos objetos do teu querer" (JONAS, 2006, p. 47-48).

Apesar da beleza estilística dessa passagem, seu conteúdo só encanta os desprovidos de senso crítico. Primeiramente, essa moralidade do "dever-ser" amparada pela vontade subjetiva pressupõe uma liberdade de pensamento e de ação que não encontra correspondência no mundo concreto. O próprio Hegel já criticava esse tipo de abordagem como "abstrata e formal", que diante da impossibilidade de se consumar historicamente (SANTOS NETO, 2003, p. 39), arrastava a discussão para um plano metafísico. Aqui, é preciso fazer uma ressalva. Uma coisa

é a afirmação correta de que toda ontologia traz no bojo concepções éticas – assim como também estéticas, políticas e epistemológicas. Outra coisa muito diferente é a dimensão ideológica dos discursos morais que se relacionam diretamente com as normas legais, comportamentos sociais e obrigações.

A moral em sentido restrito (*Recht*) tem natureza prescritiva e normativa. Ao julgar que uma conduta é errada, ela atua no sentido de evitar que os sujeitos ajam daquela forma. Quando Jonas (2006) afirma a premência de incutir nas consciências o princípio responsabilidade para que se impeça ou ao menos se refreiem as ações danosas ao planeta, é dessa moral que ele está falando. Como as ideias hegemônicas em qualquer tempo são as ideias das classes dominantes (MARX & ENGELS, 2007, p. 47), a escala axiológica estabelecida é também uma expressão desse poderio material. Podemos observar historicamente que, em razão disso, é muito mais fácil inculcar culpa nos dominados do que nos dominadores, porque é a expressão de sua própria submissão. Os países ricos que, em cúpulas ambientais, colocam seus representantes para repetir o discurso de Jonas, são os mesmos que despejam na costa africana eletrônicos cuja vida útil se esgotou, repletos de mercúrio, chumbo, cádmio e arsênico, contaminando a população local[34].

Em segundo lugar, o juízo de que hoje chegamos à situação insólita de sermos capazes de destruir a totalidade da vida no planeta, por culpa de um projeto moderno que tem em Bacon sua gênese e nas tecnologias contemporâneas o zênite desse processo, é errôneo porque é demasiado abstrato. A tal modernidade, cuja forma de pensar impeliria a liberdade de ação e o progresso das ciências e das técnicas, é resultado de quê? De um intangível e impreciso espírito humano certamente que não. As ideias não brotam do nada, tampouco são autorreferentes. A modernidade, que se principia no Renascimento, é a expressão "cultural" da sociabilidade burguesa. Assumir, tal como fazem os pretensos pós-modernos, que a modernidade é um programa arruinado ou envelhecido, que necessita ser substituído, como em Lyotard (1988), é assumir que o conjunto das relações sociais que lhe deram vida não deu certo. Claro que pelo compromisso ideológico necessitam deslocar a argumentação do plano objetivo da economia, o capitalismo, para uma dimensão mais volátil, o espírito moderno.

Por ser uma abordagem francamente idealista, o neoiluminismo vai conferir relevo especial à educação. A abordagem neoiluminista como a própria nomenclatura sugere vai insistir em recuperar elementos da educação defendida pelos iluministas, todavia apartada daquele viés mais racionalista, utópico e subversivo da ordem vigente que tinha no passado. As

34 Disponível em:< https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160109_lixao_eletronicos_ab > Acesso em 05/08/2020 às 15:34.

divergências que os pensadores ilustrados guardavam entre si da epistemologia à política, também refletia diretamente no devir educativo, de forma que nunca houve uma proposta única sobre o que e como deveria ser a educação, sobretudo das massas.

A falta de estruturação e de coesão do pensamento iluminista permitiu o surgimento de muitas correntes que se apresentam como legatárias, sobretudo no que diz respeito à educação. Aqui trataremos apenas de seus pontos em comum e de sua natureza heteróclita, tendo em conta que incorpora elementos diferentes e até mesmo incompatíveis. Por exemplo, dos tecnicistas, assumem a urgência em desenvolver nos estudantes habilidades, atitudes e conhecimentos a fim de integrá-los ao sistema socioeconômico vigente (LUCKESI, 1991, p. 61); dos românticos, reconhecem a importância do sentimento nas ações humanas e o papel da intuição enquanto momento privilegiado da construção do saber pelo aluno.

Das abordagens pedagógicas liberais, sobretudo da corrente progressivista, incorporam os conteúdos, métodos de ensino e a relação professor-aluno. Como a centralidade está no aluno, o conhecimento é construído tendo, supostamente, como ponto de partida, interesses pessoais e exigências de seu cotidiano. Deslocando a importância do conhecimento para o processo, o que culminou no lema "aprender a aprender", os métodos enfatizam a necessidade de situações colocadas pelos professores, que fomentem nos estudantes a curiosidade, a iniciativa e que os façam mobilizar saberes prévios no sentido de solucioná-las. Mas, tudo isso não é suficiente para ganhar a simpatia de movimentos e partidos "progressistas"; houve, portanto, a necessidade de, a partir de uma "leitura crítica", defender implicitamente, no âmbito educacional, finalidades sociopolíticas.

Esse amálgama só é possível pela ausência de referenciais sólidos que permitam depreender as consequências de cada pressuposto. A Base Nacional Comum Curricular (2017) é um exemplo desse tipo de iniciativa. Ao mesmo tempo que defende uma formação pragmática voltada tanto à preparação de quadros profissionais, segundo as exigências do mercado, como destinada a modelar comportamentos sociais, advoga que os estudantes sejam capazes de realizar uma crítica social. Afinal, que crítica é essa? Uma análise que rompesse a empiria e revelasse os fundamentos ontológicos dos problemas contemporâneos induziria a uma práxis política oposta ao desejado. Por isso operam uma inversão; não é a crítica que norteia a prática social, mas justamente o oposto: é o modelo de comportamento socialmente aceitável que condiciona a crítica.

A educação é, portanto, o elemento de convergência entre as tradições filosóficas burguesas da decadência. Isso porque, apesar de muito diferentes, as três concorrem para o mesmo ponto: o fim da história. Esse termo não se refere, tal como afirmamos anteriormente

(MATTOSINHO, 2017), à cessação de eventuais transformações, embates e até mesmo antagonismos, e sim à inviabilidade de quaisquer alternativas civilizatórias exequíveis. A educação é devir, por isso pressupõe necessariamente a defesa de um modelo econômico, social e político. Nessas propostas educativas, o capitalismo, enquanto modelo econômico, e a democracia burguesa, como forma política, são apresentadas como o máximo que a humanidade pode almejar nessas duas esferas, passíveis de alterações adjetivas, nunca substantivas.

Tomemos como referência uma vez mais a BNCC, que logo à introdução deixa clara sua afiliação à agenda 2030 da ONU. As dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular são muito reveladoras de um certo alinhamento à ideia de um capitalismo socialmente responsável, humano e sustentável. Logo no início do documento lê-se: "educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também voltada para a preservação da natureza" (BRASIL, 2017, p. 8). Noutras palavras, reconhece-se os problemas socioambientais desse modelo societário, mesmo porque não há como escondê-los, ao mesmo tempo que se admite que ele pode ser aperfeiçoado *ad infinitum*, não havendo a menor necessidade de superá-lo.
A primeira competência "Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (BRASIL, 2017, p. 9) já deslinda o engajamento ideológico dessa proposta. O "entendimento da realidade" deve estar engajado na idealização e na implantação desse "mundo melhor". Desde Marx (2015), sabe-se que a lei que regulamenta e coordena o capitalismo é a acumulação indefinida de mais-valia, o que gera, necessariamente, desigualdade, corrupção e exclusão, independentemente da maior ou menor consciência desse fato por parte de gestores públicos, líderes de fundos ou organizações e capitalistas.

As duas últimas competências gerais ajudam a compreender o limite das ações contestatórias. Na penúltima observa-se:

> "Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 9).

A contradição não se limita ao plano do pensamento como afirma o idealismo, para o qual o pensamento gera a realidade. A contradição é um elemento da própria realidade e não

decorre do tipo de leitura que dela fazemos. A relação entre capital e trabalho, por exemplo, é uma contradição estabelecida pelo modo de produção vigente e, ainda que o patrão e o operário não queiram se opor, a própria dinâmica capitalista será responsável por antagonizá-los. Justamente por isso, não há como resolver essa situação a partir do exercício da empatia e do diálogo. Ademais, a alienação do trabalho e a mercantilização das necessidades humanas, características indeléveis da sociabilidade corrente, já são em si mesmas profundamente desumanizadoras.

O modelo comportamental ambicionado nessas propostas é afirmado na derradeira competência geral: "Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários" (BRASIL, 2017, p. 9). Se dividirmos essa competência em duas partes, a primeira trata de termos absolutamente reiterados na literatura empresarial dos últimos trinta anos, afinal se tratam de atitudes muito valorizadas dentro da reestruturação produtiva toyotista. Já a segunda, com forte apelo moral, sugere que as decisões dos indivíduos sejam norteadas pela frágil noção de "cidadania", que abarcaria todos esses adjetivos e concorreria para a "realização" desse modelo idealizado de capitalismo humano, socialmente e ambientalmente responsável.

Se, de fato, esse modelo curricular relativista e pragmático promovesse alguma crítica radical, não seria endossado com tanto entusiasmo por bilionários por meio de grandes fundações e institutos. Em todo o mundo observa-se esse fenômeno; vários indivíduos da elite estariam engajados com esse capitalismo utópico, inclusive com pomposas doações a redes de ensino escolares e universitárias, como é o caso do ucraniano Len Blavatnik, que, segundo a Forbes[35], doou 500 milhões de dólares para as universidades Havard, Yale, Oxford e Stanford. No Brasil, embora não se tenha essa "cultura" de doações, ultimamente tem crescido muito o interesse de grandes capitalistas na educação, sobretudo na polêmica reforma do Ensino Médio. Nessa ocasião, representantes do Instituto Inspirare, da Fundação Lemann, do Instituto

35 Nessa mesma reportagem, toma-se como exemplo bem-sucedido o de Denise Aguiar, neta do fundador do Bradesco. Ela cita duas instituições da qual é partícipe, a Todos pela Educação, um exemplo de articulação entre sociedade civil e poder público, com metas claras de melhoria da educação básica, e a Parceiros pela Educação, associação sem fins lucrativos responsável por realizar parcerias entre investidores sociais e escolas públicas, também com o nobre escopo de melhorar índices educacionais. Disponível em: <https://forbes.com.br/negocios/2019/03/o-que-os-bilionarios-brasileiros-fazem-pela-educacao/> Acesso em 19/08/2020 às 07:25.

Unibanco, entre muitos outros, foram convidados por parlamentares integrantes da comissão para subir à tribuna e apostolar sobre a necessidade de se alterarem os rumos educacionais[36].

1.6. Corolário: em defesa da dialética materialista

Ao longo desta primeira parte, o que procuramos evidenciar com a exposição sobre essas três vertentes filosóficas é que toda análise que se dispõe a se debruçar seriamente sobre os problemas sociais, sobretudo os mais diretamente vinculados à tecnologia e à educação, deve romper com a ontologia e a epistemologia burguesas. A sua narrativa do que é a realidade é absolutamente a-histórica, e seu padrão gnosiológico veta a possibilidade de nos embrenharmos nas dimensões mais íntimas e contraditórias do real e dela depreendermos conclusões que ponham em xeque o modelo capitalista. Longe de promover qualquer desencantamento em relação ao mundo, tal como no passado, a concepção contemporânea de mundo é cada vez mais teológica. Se no tempo da burguesia revolucionária, a razão científica postulava o "ver para crer", hoje, tal como no domínio religioso de que é preciso fé, é fundamental "crer para ver".

Com alguma frequência, pensadores que se orientam pelo paradigma teórico-metodológico burguês acusam os marxistas de adotarem um padrão pseudo ou anticientífico, tal como Lakatos (1979) e Popper (1994), entre outras coisas por condicionarem a crítica teórica à práxis política. Nada mais incorreto. A investigação de aspectos essenciais da sociabilidade capitalista e sua processualidade histórica, capturados por meio de suas mediações particulares, sem perder de vista a totalidade do processo, interessa a qualquer um que queira compreender a realidade social tal como ela é. O engajamento com a revolução socialista pode ser uma consequência possível e legítima desse decurso intelectivo, mas é sempre posterior à crítica.

Aliás, é necessário aclarar o que queremos dizer com crítica e por que intercedemos pela sua radicalidade. Contrariamente ao uso corrente do termo, próprio ao senso comum, a crítica teórica não é depreciação, desconsideração ou envilecimento; é a demonstração racional dos fundamentos, condicionamentos e limites de uma proposta (NETTO, 2011). O adjetivo "radical", frequentemente associado a grupos que se comprometem a realizar modificações profundas na ordem social, deriva do latim tardio *radicalis* que é relativo à raiz, isto é, a origem ou causa de algo na sua dimensão mais profunda. Essa imersão, que nos revela a gênese do fato

36 O artigo assinado por Helena Borges é bastante revelador da verdadeira motivação por trás do engajamento de institutos e fundações empresariais na educação. Disponível em:< https://theintercept.com/2016/11/04/conheca-os-bilionarios-convidados-para-reformar-a-educacao-brasileira-de-acordo-com-sua-ideologia/> Acesso em 19/08/2020 às 07:21.

ou processo, não é cronológica, mas ontológica. Quais são as condições que tornaram o objeto de investigação possível?

Se tomarmos como referência as matérias de nosso estudo, tanto a educação como a tecnologia são elementos que não existem na natureza. Do mesmo modo que uma loba demonstrar aos seus filhotes como caçar não é um ato educativo, a casinha do joão-de-barro também não é tecnológica. Ambas não são ações teleologicamente orientadas, complexas e mediadas. O animal nada produz, limita-se a conservar sua existência valendo-se de instintos que, para ele, são mais do que suficientes. A espécie humana produz a própria vida por meio da transformação da natureza e, com ela, funda todo o universo social com seus inúmeros complexos: linguagem, técnica, política, direito, educação, entre outros. Dentro da proposta materialista, "a raiz do homem é o próprio homem" (MARX, 2005) e não a natureza. Portanto, crítica radical é aquela que principia pela investigação de como os homens produzem a sua própria realidade na materialidade das relações sociais.

A filosofia burguesa, nas suas três grandes variantes, não toma isso como ponto de partida, desconsiderando, pois, os fundamentos ontológicos, os condicionamentos histórico-sociais e os limites de suas próprias ideias. Quando se opta por uma abordagem gnosiológica no trato do conhecimento, o resultado é a construção de teorias cujos pressupostos mais fundamentais não podem ser verificados. Apesar dos esforços sistemáticos dos pensadores burgueses em torná-la implícita, nenhuma construção teórica pode prescindir de uma concepção do que é a realidade. Isso não significa condicionar a teoria às intenções ou ambições do pesquisador. A teoria é uma modalidade de conhecimento cujo escopo é reproduzir, no plano das ideias, o movimento real do objeto (NETTO, 2011). Noutras palavras, pelo fato de o objeto existir independentemente da consciência que dele se tem, a opinião sobre ele torna-se irrelevante, desde que capture a essência – estrutura e dinâmica – tal como é.

A impossibilidade de refletir sobre a coisa em si, relegada à metafísica pelo pensamento burguês contemporâneo, por meio de sua abordagem gnosiológica, impõe necessariamente influências subjetivas no processo de construção teórica. Para o racionalismo formal, a teoria é um exame sistemático do objeto, segundo a qual o investigador colhe dados empíricos e os organiza minuciosamente, erigindo um modelo de explicação que seja capaz de estabelecer nexos causais dentro da sua processualidade aparente. Como afirma Tonet (2013), a teoria, nesse viés, é uma construção subjetiva, cuja autenticidade é proporcional à coerência discursiva. Para os irracionalistas, segundo os quais a atividade teórica é tão somente um exercício retórico, e para os neoiluministas, para quem a veracidade de uma teoria depende de um consenso

intersubjetivo de especialistas, a importância da subjetividade na constituição e na veracidade das teorias é notória.

Não se pode captar a estrutura e a dinâmica de coisa alguma a partir de tipos ideais. A investigação da educação não pode principiar com base no que ela deveria ser, num conceito abstrato, que serviria para mensurar quão distante estamos dessa forma perfeita. Do mesmo modo, não podemos fazer uma análise da tecnologia e das questões ligadas a ela adotando como referência essa pureza conceitual. Se a raiz de ambos os complexos é o próprio ser humano, é um equívoco encetar uma reflexão séria respaldados naquilo que "os homens dizem, imaginam ou representam, estado dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso" (MARX, 2007, p. 94). É preciso conhecer as origens da produção tecnológica e dos processos educacionais; entender suas estruturas e dinâmicas sócio-históricas que lhes conferem movimento e perceber a função social que a educação, a tecnologia e os discursos que os articulam, desempenham nos dias de hoje.

Uma epistemologia que não rompa os véus da empiria não é capaz de penetrar o âmago de qualquer questão social relevante. Kosik (2002) explica que o primeiro contato do ser humano com a realidade circundante não é de caráter teórico, de alguém que examina despretensiosamente a existência. O ser humano é um ser da práxis, orienta a sua ação no sentido de satisfazer suas próprias finalidades e interesses, obviamente dentro do horizonte de relações sociais determinadas. À vista disso, a realidade não se apresenta ao indivíduo como algo a ser compreendido intelectivamente, mas como o terreno onde os sujeitos realizam suas práticas corriqueiras e para isso uma "imediata intuição prática" (*idem,* p.14) é suficiente. Nesse nível prático-utilitário, os indivíduos mobilizam conceitos incorporados acriticamente pela concepção de mundo e a partir deles elaboram representações para atender às exigências cotidianas.

A maioria das pessoas com as quais nos relacionamos diariamente usam aparelhos celulares, sabem baixar aplicativos e com eles realizam operações bancárias, fazem contatos profissionais, leem notícias, escutam músicas, veem vídeos, e para isso não precisam dominar o conceito do que seja tecnologia. A práxis cotidiana e o saber espontâneo com ela condizente permitem que os sujeitos realizem as operações no seu *smartphone* satisfatoriamente. O que queremos dizer é que esse manejo prático-instrumental não garante o conhecimento teórico do objeto. Mesmo aqueles que detêm o rótulo de programador e se orgulham, muitos deles, de nem terem concluído o ensino superior, não têm um conceito muito claro e coerente do que seja tecnologia. Isso concorre enormemente para o empobrecimento do debate e para o maniqueísmo tecnológico: ou é instrumento de libertação ou de agrilhoamento.

Com a educação formal acontece algo similar. Embora a maior parte das pessoas com quem convivemos possua ao menos algum grau de escolaridade e tem sobre a escola um discurso definido, poucas têm alguma clareza de sua origem, estrutura, dinâmica e função social. Diariamente, todos estamos envolvidos, decerto em graus diferenciados, em processos de ensino e/ou de aprendizagem; mobilizamos conhecimentos assimilados de maneiras diferentes para atender demandas costumeiras e genéricas. Mesmo os professores, autorizados pela coletividade para capacitar as novas gerações dentro das exigências do momento sócio-histórico, não precisam saber o que é educação e como ela se relaciona com os demais complexos sociais para efetivar sua prática docente. Mais uma vez, isso cria terreno fértil para um falso dilema: ou se espera tudo da educação ou não se espera absolutamente nada.

A nossa percepção imediata da realidade cotidiana não é impreterivelmente ilusória ou falsa. Essa parte da realidade, captada de modo preliminar e imediato pelo nosso aparelho sensorial, que aparece com maior frequência e se altera constantemente no processo histórico, é o que chamamos fenômeno. Kosik (2002, p.14) chama essa dimensão fenomênica que perpassa a vida ordinária das pessoas de "pseudoconcreticidade". Parece concreto, mas não é. A frequência, previsibilidade, instantaneidade e visibilidade dos acontecimentos ingressam em nossas mentes, sugerindo uma certa independência e naturalidade. Não aparecem como fruto da ação humana determinada pelo contexto histórico e social. Lembremos da advertência de Marx (1978, p.116) "o concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso".

A relação entre a essência e o fenômeno tem sido uma das principais preocupações da filosofia desde seus primórdios. A conhecida resposta platônica, que tanto influenciou inúmeras correntes do idealismo ocidental, apresenta entre ambos uma diferenciação absoluta; sendo o mundo fenomênico o único passível de ser alcançado pela via racional. Por sua vez, existem aqueles que minoram ou eliminam tal distinção, como os pós-modernos (SANTOS, 2000). Se o contato mais imediato com a realidade nos fornecesse a essência das coisas, a ciência, enquanto esforço intelectivo da compreensão da coisa em si, seria inútil (MARX, 1958). Por sua vez, se a essência estiver em outra dimensão, tal como insinua o formalismo, nem a ciência ou nenhuma outra forma de pensamento racional poderá alcançá-la, ficando circunscrita ao campo fenomênico.

Tanto a essência quanto o fenômeno são igualmente reais. Uma é mais válida do que o outro. A essência, por situar-se também na realidade, revela-se no fenômeno, mas não de forma plena, apenas em dadas perspectivas e circunstâncias. É por isso que o mero olhar do sujeito cognoscente é incapaz de percebê-la em sua completude. Por exemplo, um trabalhador sabe

que é explorado, afinal trabalha um mês inteiro em troca de um salário que mal dá para atender as necessidades básicas de sua família. Vê seu dinheiro sumir e sempre que precisa não dispõe de serviços públicos de qualidade, apesar dos impostos que paga. Revolta-se contra o Estado, contra a coisa pública, ficando suscetível às ideologias neoliberais patrocinadas pela elite. Veja, o sujeito trabalhador percebe que o Estado joga contra seus interesses, mas sua consciência fracionada do processo impossibilita-o de enxergar o Estado como uma mediação da dominação dos ricos sobre os pobres e do caráter contraditório de seus interesses.

A passagem acima revela que o conhecimento mais profundo da realidade social exige três elementos: a totalidade, a mediação e a contradição (NETTO, 2011, p. 56). Ao longo deste capítulo, percebemos o esforço sistemático da filosofia burguesa contemporânea em banir essas categorias do debate. É por isso que as pesquisas alicerçadas nessa concepção são insuficientes e abrem portas para mistificações, a despeito da intenção de quem pesquisa. A dialética é a forma de pensamento que ousa compreender o objeto em si mesmo (KOSIK, 2002), recorrendo a essa tríade categorial. Amparados pela lógica dialética, não pretendemos negar a objetividade dos fenômenos, tampouco negá-los, mas subsumi-los dentro da totalidade social, revelando sua historicidade, indicando as mediações fundamentais e as contradições que os impulsionam.

> A dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente. Do mesmo modo como assim não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob o seu aspecto imediato: submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da práxis social da humanidade (KOSIK, 2002, p. 21).

A totalidade, no entendimento dialético, é muito diferente do seu correspondente nas doutrinas metafísicas e nas filosofias formalistas que as concebem como algo abstrato, anistórico e estático. Possui caráter dinâmico e expressa as mediações e transformações concretas. Como já demonstrado, a totalidade foi uma categoria descoberta pelo pensamento burguês na sua fase ascendente. Em Hegel, por exemplo, o conceito adquire importância fulcral, afinal é através dele que se estabelece e estrutura o próprio método dialético, além de servir como critério de veracidade (BOTTOMORE, 1988). Hoje na decadência, a totalidade é considerada uma mística pelo pensamento da mesma burguesia, como evidenciado por exemplo, na crítica popperiana em *A miséria do historicismo* (POPPER, 1980).

Em verdade, totalidade não significa de modo nenhum a integralidade dos fatos; o termo sinaliza que a realidade é um todo estruturado e que, justamente por isso, torna qualquer fato

possível de ser apreendido racionalmente (KOSIK, 2002). Os acontecimentos sociais que podem se tornar objeto de investigações científicas, não são autoexplicáveis; só podem ser compreendidos pela relação que eles estabelecem com o todo. Quando os intelectuais a serviço da classe dominante postulam que a ciência nunca se deve debruçar sobre a totalidade dos fatos, mas em aspectos particulares, e que a "alma humana não poderá jamais abranger o todo" (HAYEK *apud* KOSIK, 2002, p. 49), o que estão querendo fazer é desconsiderar que o modo de produção capitalista seria responsável pelas suas mazelas. Deixando de articular os fenômenos com uma totalidade coerente, fica mais fácil manipular os dados e extrair deles as conclusões enviesadas de que necessitam na batalha das ideias.

A relação que os fenômenos estabelecem com a totalidade nunca é direta, dá-se através de mediações. Sua relevância decorre disso. Sem o recurso da mediação, essa totalidade seria indistinta e imprecisa e jamais forneceria a unidade necessária frente à diversidade fenomênica. Os aspectos essenciais da sociabilidade capitalista manifestam-se de maneiras distintas nos mais diferentes complexos sociais. Tomemos as lutas de classes como exemplo. Em cada complexo secundário, como educação, direito, política ou linguagem, os conflitos entre as classes manifestam-se de maneiras muito diferenciadas, justamente em razão de suas mediações específicas. À vista disso, o conhecimento científico pode ser representado e reconhecido por normas e procedimentos formais, mas devem ser deslindados e fundamentados no estudo do ser (ontologia) "e não numa referência circular à sua própria estrutura de classificação e validação específica" (BOTTOMORE, 1988, p. 417).

O derradeiro constituinte da trindade dialética é a contradição. Konder (1985) explica que dialética nada mais é do que a maneira de pensar as contradições intrínsecas à realidade, isto é, "o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação" (KONDER, 1985, p. 8). É imperioso ressaltar que, para a dialética materialista, a contradição não está na cabeça do sujeito, o que decerto daria margem para o seu entendimento enquanto equívoco de raciocínio; ela está inscrita na realidade, não no sentido de uma anomalia, mas de ser um aspecto inerente e substancial desse real. Ambos os complexos averiguados neste trabalho, educação e tecnologia, só podem ser compreendidos pela via dialética, pois o caráter contraditório de ambos salta à vista. A tecnologia ora parece nos libertar, ora nos agrilhoar; a educação por sua vez, ora sugere reproduzir a ordem social, ora indica a possibilidade de uma transformação.

Pelas razões apresentadas no decurso deste longo capítulo preambular, a compreensão da educação, da tecnologia e da relação que ambas estabelecem entre si e com os demais complexos sociais só pode ser atingida em seus aspectos essenciais pela via dialética. Apenas

a admissão da realidade como um todo coerente, contraditório e que não se revela ao primeiro olhar, mas exige uma imersão sobre o fenômeno de modo a assimilar as suas mediações, é que nos permite sair do mundo da pseudoconcreticidade. As tradições filosóficas que partem do ideário burguês, ainda que se escondam sob os véus do progressismo, são limitantes justamente porque negam esses três elementos, fazendo fetiche do mundo das representações comuns, produtos da práxis fetichizada de nosso cotidiano reificado. O concreto de que falamos é o real, mas não aquele percebido sensorialmente e, sim, o que foi apreendido racionalmente e que constitui a síntese da totalidade das determinações.

Não é porque manuseamos um aparelho de celular que esse objeto nos é concreto. Por mais que essa ferramenta seja palpável, o entendimento que dela temos está situado em nível empírico. A compreensão da essência exige a assimilação de sua estrutura e dinâmica, afinal *smartphones* não dão em árvore, são produzidos pelos seres humanos em regime coletivo. Portanto, conhecer as relações sociais de produção é condição *sine qua non* para alcançar seus aspectos essenciais. Ainda que descrevamos de forma aplicada e minuciosa as consequências de sua utilização, isso não nos é suficiente, embora seja importante em qualquer incursão teórica. Pesquisadores podem detalhar os efeitos desfavoráveis na concentração das crianças causados pelo uso irrestrito dos celulares, assim como relatar as consequências benéficas dessa ferramenta digital na inclusão de jovens com deficiência visual, mas o real significado só vem quando transcendemos a sua utilização e examinamos a sua produção.

II – OS FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS DA TECNOLOGIA E DA EDUCAÇÃO

> *"Quando o progresso científico não se faz acompanhado pelo correspondente desenvolvimento na compreensão histórica do homem e de seu papel no mundo, torna-se inevitável perder-se o fio condutor que deveria manter a fidelidade do pensamento à prática, ou seja, fica esquecida a relação dialética que os une."*
>
> Álvaro Vieira Pinto

2.1. Considerações gerais sobre a técnica e o trabalho na história do pensamento

Embora a tecnologia tenha se tornado, sobretudo no último século, direta ou indiretamente, o principal tema das ciências humanas, por efeito de seu desenvolvimento avassalador que adentrou todas as esferas da vida social, seria demasiadamente indevido ignorar as reflexões filosóficas pregressas. Não é de hoje que a humanidade se debruça intelectivamente sobre as questões da técnica e de sua estreita vinculação com a atividade produtiva. Acreditamos ser pré-requisito entender o passado para explicar o presente, mesmo porque muito do que se diz hoje nada mais é que uma reedição descontextualizada de contribuições teóricas predecessoras. Ademais, é interessante notar como a reflexão vai se alterando conforme as forças produtivas vão se desenvolvendo e novas formas de organização social vão se impondo.

No capítulo anterior, arguímos longamente sobre a necessidade teórico-metodológica de adentrar as raízes mais profundas a fim de extrair a essência das coisas. Longe de ser um elemento metafísico, inalcançável pela via cognitiva, a essência é composta pelos aspectos que persistem e se perpetuam ao longo de um processo histórico-social. Se não houvesse nenhum componente de continuidade, cada momento seria de uma ineditez tal, que seria impossível sequer nomeá-lo, tendo em vista que, quando conferimos nome a algo, reconhecemos sua existência. Claro que, de forma avessa, afirmar parmenidianamente que não há mudança alguma é algo só possível para aqueles filósofos que não têm pretensão nenhuma de vincular o pensamento à realidade.

O exemplo mais óbvio do que tratamos acima de maneira abstrata é o próprio indivíduo. A cada momento, somos e não somos mais a mesma pessoa. Nosso organismo modifica-se constantemente, por meio de inúmeras reações físicas e químicas. Mas isso não nos faz ser a cada momento um ser completamente diferente do instante anterior, por mais que a ideia de

"metamorfose ambulante" se apresente como um conceito sofisticado e contemporâneo, apesar de suas raízes milenares. Se assim fosse, bastaria tomarmos dinheiro emprestado da instituição bancária e quando ela nos fosse cobrar simplesmente arguiríamos, heraclitianamente, que não somos mais os mesmos do momento em que contratamos (o próprio banco também não), portanto não haveria dívida alguma.

Se algo permanece apesar das mudanças constantes, essa coisa é a essência. Isso não significa alegar, tal como faz o pensamento conservador em qualquer época, que a essência é eterna e imutável. Absolutamente o contrário; a essência também é histórica. Apesar de ser composta de historicidade, a essência é o conjunto dos aspectos que permanecem durante um maior tempo e permitem que nós a assimilemos em estrutura e dinâmica. A nossa dificuldade em compreender isso se deve à força do platonismo depauperado, legado pela tradição cristã na constituição do senso comum. Um olhar atento na história, que não se esgota nas subjetividades dos "grandes nomes" nem recai numa concepção teleológica, desvela que, de tempos em tempos, há uma mudança qualitativa que atinge a totalidade social, levando de roldão as ideias e valores vigentes, remodelando as relações interpessoais e a própria concepção do que é a realidade e os seres humanos que nela se inserem.

Quando nos propomos a investigar as causas mais fundamentais do desenvolvimento tecnológico, devemos antes tentar capturar seus elementos constituintes. Há uma essência da técnica? Dito de outro modo, poderíamos dizer que há elementos de perpetuidade do arpão feito de ossos à nanotecnologia contemporânea? Existe um traço em comum entre as mais magníficas conquistas humanas ao longo de sua trajetória? Há autores que preconizam sua existência. Domingues (2016, p. 28) coloca que alguns pensadores, sobre a técnica, procuram analisá-la ou sob um prisma ontológico ou articulando-a com uma pretensa "natureza humana", oferecendo assim uma visão essencialista ou metafísica da técnica[37]. Algumas dessas reflexões, a despeito das limitações inerentes ao contexto em que foram desenvolvidas, são muito fecundas, sendo oportuno resgatá-las no trato do tema.

Platão (2016), no diálogo *Protágoras*, levanta uma questão demasiado interessante. O ponto de partida dessa meditação é a história de Prometeu. De acordo com o mito, em que pesem as divergências narrativas entre Platão, Ésquilo (2013) e Hesíodo (2010), a criação de raças mortais deu-se em razão de vontade divina, cuja combinação de elementos, como o fogo

37 Aqui há um equívoco fundamental ao se assumir como sinônimos ontologia e metafísica. A fim de apreender seus fundamentos ontológicos, não é preciso apelar ao pensamento metafísico. A materialidade das condições sócio-históricas objetivas são mais do que suficientes para capturar dialeticamente a origem, natureza e função social da técnica e de seus produtos.

e a terra, permitiu que os deuses lhes dessem as mais diferentes formas. A Prometeu e a seu irmão Epimeteu coube-lhes a tarefa de destinar a essas raças capacidades adequadas. Epimeteu, cuja etimologia é reveladora[38] de uma certa insuficiência de sapiência e prudência, distribuiu entre todas as criaturas as mais diferentes faculdades, de modo a não sobrar nada para a raça humana ao final do processo. Quando Prometeu, ao inspecionar o serviço de seu irmão, dá-se conta da dimensão do problema, resolve subtrair o "fogo" e dá-lo aos homens.

O fogo é a representação simbólica da capacidade técnica, por uma série de razões. O domínio do fogo é considerado por muitos antropólogos como o marco da separação entre os homens e os demais animais. Levy-Strauss (2004) comenta, dando como exemplo o cozimento dos alimentos, que o domínio do fogo atesta a passagem do reino natural ao cultural, afinal exige-se para tal um projeto previamente idealizado e uma ação tendo em vista atingir a finalidade proposta. Esse domínio não proporcionou apenas o cozimento dos alimentos, ampliando-lhes as possibilidades nutritivas; facilitou a sobrevivência em climas álgidos devido ao calor irradiado, permitiu afugentar predadores que faziam da escuridão da noite a sua principal arma e, posteriormente, oportunizou também o aperfeiçoamento de instrumentos, agora a base da metalurgia.

Mas há nesse mito mais um elemento interessante e que dialoga diretamente com o que foi acima comentado. Na versão platônica, Prometeu furta dois elementos para dá-los aos homens mortais: "sabedoria nas artes práticas juntamente com o fogo" (PLATÃO, 2016, p. 267). Não bastaria apenas o fogo de Hefesto, seriam necessárias as artes de Atena para um domínio técnico que possibilitasse o uso eficaz desse recurso. Protágoras, interlocutor de Sócrates e quem narra o mito, segue no seu raciocínio dizendo que essas artes (*tekhne*) assegurariam a sobrevivência dos seres humanos diante das intempéries, tornando-se imprescindível que se reunissem em grupos maiores a fim de se constituir uma *pólis*. Todavia, em razão das habilidades técnicas adquiridas e do grande número de pessoas coabitando um mesmo espaço, a injustiça paira entre os homens, de modo que Zeus interfere e confere a todos os mortais um quinhão de sua justiça e pudor.

Na versão hesiódica, narrada no texto *Trabalhos e dias,* é-nos contado que Prometeu resolve ludibriar Zeus induzindo-o a escolher as partes menos apreciáveis de um boi, dando a parte suculenta aos homens. Diante da cólera pela descoberta, o olimpiano priva os seres

38 Como esclarece Brandão (2014, p. 205), Epimeteu é composto de "epí", que significa depois e "meth-éus", do verbo "manthánein" cujo sentido é o de aprender pela experiência; o que permite afirmar que o titã Epimeteu é, por excelência, a antítese de seu irmão, pois é aquele "que pensa e compreende depois". Ou seja, faz primeiro e reflete depois.

humanos do fogo. Ao analisar a passagem, Brandão (2011, p. 175) explica que, ao privar a humanidade do fogo, simbolicamente a impossibilita do uso dos *nûs,* ou seja, da inteligência, idiotizando-a por completo. Aí, a história se repete com a subtração prometeica, de modo a tirar os homens da gélida catatonia. Pelo ato transgressor, o titã é exemplarmente castigado por Zeus, que o obriga a ficar acorrentado no cume do Cáucaso onde tinha, diariamente, a companhia de uma águia que lhe dilacerava o fígado, história desenvolvida teatralmente por Ésquilo (2013).

A impiedosa conduta do pai dos deuses, a princípio, parece-nos exagerada. Afinal, guardamos por Prometeu grande simpatia; seja porque se sacrificou por todos nós, o que o aproxima da figura máxima da tradição cristã, seja porque possibilitou aos seres humanos obterem as benesses técnicas que hoje desfrutamos. Mas a punição divina não pode ser entendida como um ato singular de uma colérica e orgulhosa divindade. O sentido do mito diz respeito à quebra da ordem natural. O enfurecimento de Zeus diante da aquisição da inteligência e das capacidades técnicas pelos seres humanos diz respeito ao fato de que, munidos dessas competências, agora detêm o poder de criação, equiparando-se aos próprios deuses (FERRY, 2009, p. 126).

Quando Epimeteu distribui as qualidades às mais diversas espécies animais, o faz de modo que nenhuma seja privilegiada em relação à outra; dá a todas iguais chances de sobrevivência para que nenhuma consiga aniquilar completamente a outra. Luc Ferry (2009, p. 127) aclara que, com isso, o "atrapalhado" irmão, em verdade, cria um "ecossistema", uma biosfera que reflete completamente a justa ordem do cosmos, tal como Zeus a concebeu. O ser humano, devido à sua carência instintiva, não sobreviveria como tal nesse mundo, de modo que Prometeu os recompensa, presenteando-os com o fogo, tornando-os imagem e semelhança de si, como nos recorda a sua etimologia *pró-mêthos*: "aquele que pensa antes", aquele que é capaz de projetar em sua cabeça e realizar um ato para efetivá-lo. Com o intelecto e os meios adequados, os seres humanos podem agir segundo finalidades próprias, por isso podem romper a harmonia cosmológica preestabelecida, como Protágoras mencionou no referido diálogo.

Sendo Zeus a representação antropomorfizada da ordem cósmica, era natural que reprovasse a ação do violador Prometeu. A liberdade dá-nos a possibilidade de pecar pela falta e, principalmente, pelo excesso, a que os gregos chamavam de *hybris*, o descomedimento. A redenção da humanidade viria pela virtude, que poderia devolver aos seres humanos o equilíbrio. Por essa razão, a natureza é a referência moral dos antigos gregos. Embora livres, para serem justas, as ações humanas devem ser comedidas e devem refletir a harmonia cósmica. As espécies animais vivem de acordo com o princípio da necessidade, em que tudo é como só poderia ser. Já o animal humano pode e deve intervir na realidade natural. Para isso, deve

mobilizar conhecimentos prévios, elaborar um projeto, buscar os meios disponíveis e efetivá-lo. Em suma, o ser humano é capaz de produzir coletivamente a própria realidade, ainda que isso possa implicar em profundas desigualdades sociais e problemas ambientais.

> O que a mitologia grega aqui põe em cena com uma clarividência e profundidade impressionantes, é a definição totalmente moderna de uma espécie humana cuja liberdade e criatividade são fundamentalmente antinaturais e anticósmicas. O homem prometeico é o homem da técnica, capaz de criar, inventar de maneira incessante, fabricar máquinas e artifícios capazes de um dia se libertarem de todas as leis do cosmos." (FERRY, 2009, p. 131)

Há que se ressaltar que a narrativa mítica, apesar de se constituir uma história fantástico-religiosa, não é, por isso, fundamentalmente falsa. Ao expressar de modo antropomórfico os anseios e temores do inconsciente coletivo, o mito acaba por se tornar uma manifestação protofilosófica, ao ser o instrumento pelo qual os seres humanos tentam explicar, dentro de uma totalidade, as relações de causa e efeito percebidas a partir da experiência sensorial cotidiana. Não é sem razão que as reflexões filosóficas, não raro, têm como ponto de partida os mitos ou o senso comum. No caso específico da narrativa do titã Prometeu, temos uma interpretação do surgimento dos seres humanos, a explicação da relação exclusiva que estabelecemos com a natureza por meio do trabalho, da liberdade de pensamento e ação e, portanto, das possibilidades reais de transgredir a ordem eterna e imutável, além da justificação da situação de inferioridade da mulher, no caso aqui representado por Pandora.

Não dispondo de conhecimentos muito avançados da realidade em razão de seu parco domínio sobre a realidade natural, o ser humano necessitava, justamente pela sua dimensão prática de agir segundo uma finalidade, explicar o porquê de as coisas serem tais como são. Os atos cotidianos de homens e mulheres devem fazer sentido e, para que isso aconteça, eles devem estar subsumidos a uma lógica incorporada de modo assistemático e acrítico pela própria sociabilização. O mito é a primeira tentativa de explicá-los, de tornar racional e consciente o porquê de o mundo ser assim e não de outro modo. E a primeira coisa que percebem é a sua situação singular frente aos demais seres viventes. Reconhecem ser um entre tantos outros animais, isto é, parte de um mesmo processo de criação; admitem, todavia, que são diferentes desses pela relação singular que estabelecem com a natureza.

Na mitologia abraâmica, isso está explícito. Num primeiro momento, “Deus colocou o homem no jardim do Éden para cuidar dele e cultivá-lo” (Gênesis 2:15). Posteriormente, o encolerizado Jeová, após o pecado de Adão, decide que ele tenha de trabalhar arduamente para extrair da terra a sua subsistência: “E ao homem [Deus] declarou: ‘Visto que você deu ouvidos

à sua mulher e comeu do fruto da árvore da qual eu lhe ordenara que não comesse, maldita é a terra por sua causa; com sofrimento você se alimentará dela todos os dias da sua vida.'" (Gênesis 3:17). O que está em jogo, e é reconhecido inclusive pelo teólogo católico Teilhard de Chardin[39], é a narrativa antropológica, sob a forma mítica, da passagem do homem do estado de natureza para o estado de sociedade. A expulsão do casal representa o abandono da harmonia própria do paraíso edênico, passando a produzir a sua própria realidade.

Além desses dois mitos, há inúmeros outros. Philip Freund, no livro *Mitos da Criação: As origens do universo nas religiões, na mitologia, na psicologia e na ciência* (2008), dedicou-se longamente a demonstrar elementos em comum entre os mitos da criação nas mais diferentes culturas. O autor explica que há vários elementos que são universais na explicação mítica da realidade e dá como exemplo a ideia do "roubo do fogo", desenvolvido tanto pelos maoris neozelandeses como entre os Tuleyomes indígenas que habitavam o território que hoje é a Califórnia. Se esses povos não tiveram possibilidade de contato de modo a incorporar mitos uns dos outros, isso só pode representar que estão tentando explicar a existência das coisas de acordo com as referências de que dispõem.

Hoje, devido ao avanço das ciências, sobretudo a história, a antropologia e a arqueologia, conseguimos explicar que os seres humanos são fruto de um processo histórico muito longo. Ainda que não possamos precisar uma data, sabemos que na trajetória da evolução das espécies, as transformações anatômicas e fisiológicas, próprias ao processo de adaptação, foram substituídas por uma via cultural, através do processo de criação. Se recuarmos 30 mil anos na história, o que perceberemos é que, geneticamente, éramos os mesmos; o que se modificou foi a capacidade técnica dos seres humanos. Não houve roubo do fogo nem carência instintiva, o que houve foi a progressiva transição, com direito a saltos qualitativos, para formas cada vez mais avançadas e que permitiram um domínio cada vez maior sobre a realidade natural.

De acordo com o pensador italiano Umberto Galimberti (2006), o mito de Prometeu pode ser assim entendido:

> Sem a ativação de uma técnica capaz de elaborar as condições naturais, o homem não teria podido sobreviver. Num certo sentido, poderíamos dizer que como o ambiente está para o animal como uma condição imprescindível para sua existência, no mesmo nível o homem precisa da técnica, justamente porque não dispõe de um ambiente determinado, entendido como um conjunto de condições naturais de vida a ele especificamente entregue pela natureza (p.109).

39 O texto em questão, datado de 1922, *Nota sobre algumas representações históricas possíveis do pecado original*, causou um tremendo desconforto e rendeu-lhe um dossiê da Santa Sé, além da obrigação de deixar a cátedra em Paris.

Como esclarece Vieira Pinto (2013), o ser humano viu-se obrigado a desenvolver e aperfeiçoar as mais diferentes técnicas a fim de dominar a natureza. Longe de ser um imperativo de ordem moral, trata-se do próprio processo de hominização. A história da humanidade evidencia as soluções cada vez mais complexas pelas quais os homens, em regime social, inventam ou descobrem meios que lhes permitem produzir sua própria existência. A técnica, segundo o autor, é o meio para a realização desse domínio e, portanto, pertence à essência dos seres humanos. O que podemos concluir por ora, é que a técnica nada mais é do que a forma encontrada pelo seres humanos para resolver suas contradições com a realidade natural, portanto tem caráter de mediação. Como há entre nós e a natureza uma relação única, podemos afirmar duplamente que não há técnica na natureza, ao passo que o homem é técnico por natureza.

Aristóteles é outro filósofo que vai abordar a questão da técnica sob um viés ontológico. Na *Ética a Nicômaco* (2008), após tratar das virtudes de uma maneira genérica, o estagirita faz uma importante reflexão sobre técnica, ciência, sensatez, sabedoria e inteligência. É interessante ressaltar aqui que sua ética se alicerça numa "teoria da ação humana". Não desejando nos alongar muito, restringiremos nossa análise ao tema em questão, claro que articulando-a com as demais categorias acima descritas, o que nos servirá de base para que possamos desenvolver aspectos importantes a seguir. A maior contribuição aristotélica à questão da técnica dá-se por conta do esforço sistemático em compreender a função produtiva dos seres humanos.

Por produção, entende-se "fazer passar a ser alguma coisa que poderia não ser" (ABBAGNANO, 2012, p. 936). Platão já havia percebido isso no diálogo *Sofista* (2007, p. 241) quando se lê: "toda potência que causa o vir-a-ser das coisas que não eram (existiam) antes é produtiva". Mas a preocupação de Platão, que se repete no *Timeu* (2010), é de ordem teológica, pois ele advoga que a realidade física é o resultado de uma "produção" demiúrgica. Aristóteles (2008), diferentemente, vai além de seu professor e desenvolve uma pertinente reflexão sobre a produção. Não negando diretamente os postulados platônicos, e é justamente isso o que não o faz um materialista, ao contrário do que aventam alguns manuais de filosofia, Aristóteles afirma que a ação produtiva do homem, cuja matriz é a ideia, tende a imitar a própria *physis*.

> Na classe das coisas variáveis estão incluídas tanto as coisas produzidas como as coisas praticadas, pois há uma diferença entre produzir e agir (...); assim, a capacidade raciocinada de agir é diferente da capacidade raciocinada de produzir; e do mesmo modo não se incluem uma na outra, porque nem agir é produzir, nem produzir é agir. Visto que a arquitetura é uma arte, sendo essencialmente uma capacidade raciocinada de produzir, e não há arte alguma que não seja uma capacidade dessa espécie, nem

> capacidade dessa espécie que não seja uma arte, a arte é idêntica a uma capacidade de produzir, envolvendo o reto raciocínio (ARISTÓTELES, 2008, p. 131).

O que o filósofo estagirita quer dizer é que a produção (*poiesis*) é um tipo específico de atividade humana entre outras, tal como a teoria e a práxis. A diferença fundamental apontada por ele é a finalidade do ato. As ações práticas têm como ponto em comum o fato de terem tanto sua gênese como seu fim no próprio ator do processo, enquanto as produtivas são responsáveis por conferir existência a algo que está fora do sujeito. A *práxis*, por estar integralmente vinculada ao sujeito, não demanda um meio externo para conseguir se efetivar. Já na *poiesis*, não há essa coincidência entre meios e fins. Desde a sua concepção, no ato produtivo já se encontram claramente diferenciadas essas duas dimensões. A construção de um edifício, segundo o próprio exemplo arquitetônico de Aristóteles, é uma ação cujo intuito, desde a sua idealização, é conferir existência a algo que não é o próprio sujeito, algo completamente diverso do ato que lhe deu existência.

Ainda no que tange à diferença entre o agir e o produzir, há mais um elemento que merece nossa atenção. O objeto engendrado pelo trabalho humano passa a ter uma existência própria, uma história que independe por completo de seu criador. Nos achados arqueológicos, por exemplo, vemos uma série de objetos que continuaram a existir, mesmo milhares de anos depois de as mãos e mentes que lhe deram existência e que nos permitem, inclusive, mensurar o nível das técnicas empregadas por aquele grupo. O contrário também é verdadeiro, ou seja, a coisa pode extinguir-se logo após o ato que lhe efetivou. O objeto nunca deixou de ser natureza, mas depois de ser "trabalhado" ele adquire uma dimensão propriamente social, passa a integrar o universo cultural de um povo.

Se a finalidade (*telos)* é a produção de algo fora do sujeito, a técnica nada mais é do que a maneira de efetivá-lo. Vê-la como uma mediação é central para romper com a cândida ideia de matriz positivista de que a técnica é a categoria fundante da sociabilidade, motor da história ou destinada a redimir ou a condenar a humanidade. Veja, não estamos com isso dizendo que as revoluções técnicas não alteram qualitativamente a sociabilidade. As revoluções neolítica e industrial são demonstrações inequívocas do contrário. Todavia, o fundamento ontológico da técnica não está nela mesma e sim na finalidade posta na produção. São as exigências sociais de produção que impelem as transformações técnicas e não o contrário.

Isso fica mais claro se tomarmos como exemplo as profissões técnicas. Por mais que o estatuto social lhe confira hoje grande relevo, a medicina, em linhas gerais, é uma técnica cujo fim último é a saúde. Um médico não escolhe o fim, apenas os meios que vai empregar no tratamento, seja preventivo ou curativo. Isso não é pouca coisa, já que para exercer essa função

social deve-se apropriar dos mais avançados e completos conhecimentos científicos. Pela natureza de sua atividade, o profissional da medicina, assim como qualquer outro profissional da área da saúde, não vai questionar sobre as finalidades da saúde, para que ela serve; pode e deve questionar sobre os meios mais ou menos eficazes, até mesmo para que os avanços nessa área continuem progredindo.

O vínculo entre produção e técnica fica explícito na passagem da *Ética à Nicômaco* que lemos anteriormente, da qual conclui-se que, se há diferença de produzir e agir, a arte não é uma mera ação, é produção. E conclui "Toda arte relaciona-se à criação e ocupa-se em inventar e estudar maneiras de produzir alguma coisa que pode existir ou não, e cuja origem está em quem produz, e não no que é produzido" (ARISTOTELES, 2008, p.131). Se algo pode ser diferente do que é, estamos no reino da contingência e, portanto, é imprescindível ao ato técnico um raciocínio efetivo e leal à própria realidade. Não se pode querer alterar eficazmente a realidade natural fazendo suposições infundadas. A técnica exige um conhecimento significativo dos aspectos materiais e processuais relacionados.

É por essa razão que Aristóteles, em *Metafísica* (2012), vai articular ciência e técnica à memória e à experiência. Devido ao fato da condição propriamente humana que nos impele a estabelecer com a natureza outro tipo de relação, a realidade circundante se nos apresenta estranha e até mesmo imprevisível, obrigando-nos a apreendê-la intelectivamente a fim de modificá-la. Isso só é possível, segundo o filósofo, pela experiência, que seria formada por meio da sistematização das próprias impressões sensoriais reincidentes.

> Assim, os outros animais (...) vivem com base em impressões e lembranças, contando apenas com uma modesta parcela de experiência; a raça humana, entretanto, vive também com base na arte e no raciocínio. É a partir da memória que o seres humanos adquirem experiência, porque as numerosas lembranças de uma mesma coisa acabam por produzir o efeito de uma única experiência. A experiência parece muito similar à ciência e à arte, mas na realidade é através da experiência que os seres humanos obtêm ciência e arte, pois, como diz acertadamente Pólo "a experiência produz arte, mas a inexperiência, acaso." (ARISTÓTELES, 2012, p. 41-42) [40]

Os demais animais contêm, em diferentes escalas, um aparelho sensorial que lhes proporciona sentir o ambiente. Isso é imprescindível para que o aparato instintivo consiga operar eficazmente ou, mesmo para aqueles que sofreram processo de adestramento, condicionados por estímulo-resposta, reagir de acordo com o esperado. Já o ser humano não

40 Como se tratava de uma citação direta mantivemos a tradução arte para o termo *techne,* todavia, no restante do texto, optamos pela utilização do termo técnica. A tradução de *techne* por arte decorre da tradução latina do termo sendo correta. Todavia, por se tratar de um termo absolutamente polissêmico, ressalvamos o seu uso nesse caso em questão.

apenas consegue organizar suas memórias de modo a adquirir experiência (necessária para a produção de conhecimentos científicos e técnicos), mas se vê compelido a fazê-lo, já que para idealizar, criar e alterar o mundo, necessita tornar esse mesmo mundo, a princípio incerto e imponderável, agora inteligível e prognosticável. O conjunto dos conhecimentos mais relevantes e úteis à reprodução social é transmitido pela educação, portanto, já adiantando discussão posterior, a educação é também um fenômeno tipicamente humano.

O reconhecimento dos sábios da Grécia antiga sobre a importância poiética na constituição de uma dimensão propriamente humana, não foi suficiente para se extrair dela todas as consequências possíveis. E isso por duas razões fundamentais. A primeira é que a forma de organização social da Antiguidade impeliu a um desenvolvimento técnico compatível com ela e que, portanto, não exigia grande domínio das forças naturais. Desse modo, tanto o agir como o fazer estavam subsumidos à lógica imutável do cosmo. A ação de produzir é sempre uma atividade intencional do ser humano sobre a natureza, cujas leis são entendidas como imutáveis e perfeitas. Nesse viés, a necessidade humana de intervir na natureza não poderia ganhar mais relevo teórico do que o idealismo grego poderia ter reflexionado. Como pontua acertadamente Galimberti (p. 300), se a ordem da natureza é imutável e perfeita, a mesma natureza é para o homem antigo não um objeto a ser dominado e sim desvendado; daí decorre, a título de exemplo, o termo *Alétheia,* verdade como desvelamento.

Mas o primado da teoria sobre a ação refletido nas grandes explicações idealistas de ontem e de hoje esconde uma dimensão ideológica oportuna ao tema tratado. A partir da instituição das classes sociais na História, como resultado da apropriação privada dos meios, as ideias que passam a vigorar na sociedade expressam valores da parcela dominante. Como se sabe, a exploração econômica em qualquer época demanda um conjunto de ideias que redundam numa dominação simbólica. Enquanto escravos, servos ou operários produzem os bens necessários, as classes espoliadoras, livres do trabalho, utilizam o seu ócio para desenvolver as suas filosofias e com isso explicar a realidade sempre sob o seu ponto de vista. Como as elites se limitam a participar como planejadoras da produção social, o ato humano por excelência, nesse distorcido entendimento, é o pensamento e não a ação que efetivamente alterou a realidade.

Admitir a prevalência da ação, sobretudo a produtiva, no conjunto da explicação do mundo humano, seria reconhecer a centralidade dos trabalhadores e, assim, evidenciar a desumanidade intrínseca da alienação. Todavia, a justificação racional da exploração entra nas filosofias por intermédio de seu idealismo, seguindo rigorosamente a mesma lógica desde a sua instituição: é útil a ambos os lados, ao dominador e ao dominado. Aristóteles, em *Política*

(2008), comenta assim o estatuto natural da escravidão: “aquele que é capaz de previdência, por sua inteligência, é por natureza o senhor; aquele que é capaz, pelo vigor de seu corpo, de pôr em ação aquilo que o senhor prevê, é um súdito e, por natureza, um escravo; por conseguinte, senhor e escravo têm o mesmo interesse” (p. 54). Raciocínio seguido também por Tomás de Aquino[41] que na baixa Idade Média escreve: “A razão natural não dita, absolutamente falando, que seja escravo, antes o indivíduo tal, que tal outro. Mas, isso só pode ser por alguma utilidade consequente, pela qual seja útil a um ser governado por outro, mais sábio, e seja útil a este ser ajudado por aquele, como diz Aristóteles. Por onde, a escravidão, pertencente ao direito das gentes, é natural, do segundo modo, mas não, do primeiro” (AQUINO, 2017, p. 2098).

Por mais que o advento do capital, enquanto forma de organização social, tenha impelido à ressignificação moral da ideia de trabalho, a filosofia burguesa, em princípio, não pode operar a síntese entre *práxis* e *poiesis*, como explica Leandro Konder (1992). A existência de uma classe que vive da exploração do trabalho alheio e que, portanto, pode dedicar-se integralmente à elaboração de narrativas sobre o mundo, implica em conferir a si mesma fundamental importância em detrimento da atividade prático-produtiva. Embora a filosofia iluminista, ápice do racionalismo burguês, tenha recriminado a escravidão e a servidão, afirmando que todos os homens são iguais pois dotados de razão e vontade, não pode, em virtude da necessidade, abolir tal relação de exploração. Voltaire (2008, p. 295) afirma: “todos os homens seriam iguais, se não tivessem precisões. A miséria que avassala a nossa espécie subordina o homem ao homem”[42].

Aqui reside uma das contradições lógicas da perspectiva liberal-burguesa. Se a exploração decorre de um estado de carência, o incremento das ciências e das técnicas levaria a um momento de superação da carência, portanto não haveria mais necessidade de se perpetuar as relações fundadas na expropriação do trabalho alheio. Voltaire viveu antes da Revolução Industrial, portanto não conseguiu vislumbrar todas as potencialidades produtivas oriundas da técnica humana. Hoje, sabe-se que produzimos muito mais do que a totalidade da humanidade necessita e, ainda assim, sob uma forma que impossibilita à grande parcela dos seres humanos

41 Obra disponível em sua integralidade no site: <https://sumateologica.files.wordpress.com/2017/04/suma-teolc3b3gica.pdf>; acesso em 17/01/2021, às 09:14.

42 Ainda segundo Voltaire: “Tal como é, impossível o gênero humano subsistir, a menos que haja infinidade de homens úteis que nada possuam. Porque, claro é que um homem satisfeito não deixará sua terra para vir lavrar a vossa”. E conclui: “Impossível, neste mundo miserável, que a sociedade humana não seja dividida em duas classes, uma de opressores, outra de oprimidos” (p. 296).

o acesso a bens básicos[43]. A legitimação por parte dos ideólogos de plantão tenta reeditar, sob novas roupagens, os dizeres iluministas, ou seja, adiar perpetuamente esse momento de passagem do mundo da escassez, onde se é obrigado a trabalhar a outrem, para um mundo onde imperaria a livre associação de trabalhadores.

Em suma, a maior contribuição de Aristóteles no que diz respeito à técnica, é a auspiciosa articulação que ele desenvolve com a produção. Mas, em virtude do parco desenvolvimento das forças produtivas de um lado e questões ideológicas de outro, o filósofo assume uma abordagem idealista no trato do tema. Apesar disso, a afirmação aristotélica da técnica enquanto "obra sem a matéria" (ARISTÓTELES, 1999, p. 20) permite-nos inferir que o termo se refere a uma capacidade tipicamente humana de antecipar na consciência o resultado de uma ação modificadora da matéria. Diversamente às coisas da natureza, os objetos do mundo humano têm na técnica seu ponto de partida, sua *arché*, de forma que os produtos gerados por ela não podem ser compreendidos em si mesmos, como se fossem resultado de uma geração espontânea.

Vieira Pinto (2005) assinala de forma seminal que é no ato humano que se encontra o princípio da técnica. Dito de outro modo, se quisermos compreender o grau das técnicas utilizadas é preciso deslocar o olhar de seus produtos e observar as relações de produção que os homens estabelecem entre si. Comentando uma passagem do livro *Da geração dos animais,* o pensador brasileiro deslinda a relevância da reflexão aristotélica:

> Aristóteles considera a técnica um modo de ser específico do homem e a compreende como um conceito, uma razão, um logos, que precede a realização da ação, sendo lícito supor que imaginasse nele a prefiguração dos resultados do ato, e assim o tomasse por um dos elementos da constituição da finalidade que determina a ação humana. A distinção entre o calor e o frio, enquanto agentes físicos de transformação, e o movimento dos instrumentos, na fabricação da espada, estabelece claramente a diferença entre as causas naturais e a intervenção humana, pois somente o homem maneja instrumentos. Ele apenas necessita de uma espada, coisa que a natureza não fornece, obrigando-o em função de suas finalidades, a produzi-la (PINTO, 2005, p.138).

As filosofias de Platão e de seu aluno Aristóteles indicam que se há algo que nos aproxima de uma essência da técnica, essa coisa é o próprio ser humano. Não há como compreender a técnica e seus objetos em si mesmos. Claro que ambos partem de uma ideia de humanidade abstrata e anistórica, além de assumirem a primazia do pensamento sobre a ação. Todavia, ainda que operando sobre bases idealistas, conseguiram realizar algumas antecipações

43 O estudo publicado pela The Food and Agriculture Organization (FAO) demonstrou que a produção global de alimentos é suficiente para atender os mais de sete bilhões de seres humanos e, ainda assim, a cada quatro segundos alguém morre de causas relacionadas à fome no planeta. Disponível em: <http://www.fao.org/publications/en/ > Acesso em 13/10/2020 às 15:05.

relevantes e oportunas, de modo que não é possível tangenciá-los no trato da matéria. Depois de Aristóteles, reflexões inovadoras sobre a técnica só vieram no início da modernidade. Quando se fala em modernidade, a primeira coisa que nos vem à mente é o tal giro antropocêntrico, a revolução científica e seus ilustres protagonistas. Por mais geniais que, de fato, tenham sido Copérnico, Galileu, Newton e companhia, o deslocamento, no plano do conhecimento, de uma abordagem ontológica e contemplativa para uma perspectiva gnosiológica e experimental não encontra resposta nas subjetividades dessas grandes figuras, mas no contexto histórico.

A ruptura com a concepção de mundo até então vigente não foi obra de um especulativo e obscuro "desenvolvimento do espírito" e, sim, resultado de novas necessidades e possibilidades trazidas pela nova forma de organização social que rompia dos escombros feudais. Conforme a velha forma voltada à produção de valores de uso cedia espaço para o capitalismo nascente, cuja produção tem por escopo precípuo a troca no mercado, o conhecimento, antes contemplativo, acerca de uma ordem eterna e imutável, considerado pelos gregos como fim em si mesmo, passa a representar o meio mais eficaz de ampliar o domínio do homem sobre a natureza, ou seja, torna-se um "instrumento operacional" nas palavras de Galimberti (2006, p. 318). Essa nova mentalidade é mais bem traduzida pelo conhecido mote de Francis Bacon: *scientia est potentia*, já citado anteriormente.

A produção em escala sempre crescente impeliu como nunca o desenvolvimento da ciência e da técnica. O conhecimento filosófico marcadamente especulativo acerca da realidade era ineficaz frente a essa nova demanda. Lembremos que, para transformar a natureza de forma eficaz, não se pode simplesmente e de forma abstrata supor o que algo seria; é imprescindível dominar cada elemento que a constitui. Aristóteles estava convencido de que se lançasse ao solo dois objetos de igual formato certamente o mais pesado deles chegaria ao chão primeiro. Para Galileu essa afirmação era insuficiente e, do alto da torre de Pisa, soltou esferas de massas diferentes e constatou que ambos caíram ao mesmo tempo e que, portanto, o preceptor de Alexandre estava errado.

A natureza deixa de ser vista como algo eterno, imutável, harmônico e, acima de tudo, a referência ética, estética e política dos seres humanos, para se transformar no espaço onde a humanidade, agora referência de si mesma, pode se realizar. Se os indivíduos se tornam parâmetro de suas próprias ações, não há um limite externo e preestabelecido para o que a ciência e a técnica podem fazer. Galimberti (2006, p. 320) pontua que, na perspectiva clássica, o conhecimento do mundo evidenciava que algo poderia acontecer; já na perspectiva moderna, de maneira avessa, é necessário fazer com que a mudança venha a acontecer. É por isso que os

modernos instituem uma nova relação com o mundo. Na perspectiva pessimista greco-medieval, que tristemente encontra ecos nos vaticínios aziagos do neoconservadorismo contemporâneo, os tempos de ouro da humanidade pertencem ao passado, obviamente idílico, é verdade; na visão moderna, porém, a era de ouro está para acontecer e será fruto do avanço justamente das ciências e das técnicas. Com isso, a modernidade inaugura o conceito de progresso.

A grande expressão filosófica desse contexto histórico é o *Novum organum* de Francis Bacon (1984). Ele soube como ninguém registrar a essência dessa nova mentalidade. No texto, encontramos uma nova concepção tanto de técnica, agora não mais em relação de oposição à ciência, mas em complementaridade, o que mais tarde culminará no termo "tecnologia", como também de ser humano, agora alinhada ao individualismo burguês embrionário. Bacon (1984), não poupa críticas aos gregos, inclusive o próprio título alude à superação do antigo *órganon* aristotélico. A sua preocupação é com o caráter demasiado especulativo das ciências de seu tempo que, no seu entender, não corroboram a ampliação do poder da humanidade a partir do desenvolvimento das técnicas. A fundamentação metodológica até então vigente era de caráter metafísico, sem pretensões em se converter num instrumento para novas descobertas e invenções.

O texto traz, de forma clara, que, diferentemente dos sábios do passado, deve-se ter como ponto de partida o real e a experiência e não desenvolver a partir delas meras generalizações fortuitas e ou simples listagens, enumerações e descrições. Embora Bacon (1984) advogue em favor de um método baseado na experimentação, ele não faz apologia a um experimentacionismo irresponsável. É preciso recolher dados, sistematizá-los de modo a compreendê-los e depois aplicá-los. Esse processo exige sempre um grande domínio de conhecimentos para atribuir sentido aos dados ofertados pela empiria. A razão é indispensável, mas não é, em si, suficiente. A unilateralidade sempre levaria a equívocos teóricos, por isso recusa tanto o dogmatismo quanto o empirismo.

O pensador inglês esclarece que a capacidade inventiva imprescindível para a elaboração e o aperfeiçoamento das técnicas não é uma consequência indireta ou secundária das ciências, mas a sua própria razão de ser. A técnica, pela sua natureza necessariamente utilitária, torna-se o próprio critério da boa ciência. A teoria agora só tem importância se tiver aplicabilidade. Essa perspectiva, embora secular, é-nos familiar, afinal continua sendo a expressão ideológica de um processo real que não se encerrou. Aí se encontram as raízes de vários comportamentos contemporâneos, como o de atribuir ao adjetivo "tecnológico" uma conotação intrinsecamente positiva. Além disso, temos como expressão pedagógica desse ponto

de vista o tecnicismo na educação, para quem a formação escolar deve estar sempre a serviço da capacitação profissional, reeditado a cada nova revolução industrial.

O interessante é que Francis Bacon, por mais que patrocine as técnicas (artes) e as ciências como promotoras de um futuro auspicioso, desenvolve sua reflexão a partir de uma citação do *Gênesis*, que evidencia a relação especial que o ser humano estabelece com a natureza, ou seja, do trabalho. A condição de insuficiência humana, fruto de um processo de perda de um paraíso ou de uma era de ouro, compele-nos a pôr em marcha a racionalidade e com ela transformar a natureza de modo a construir assim um lugar melhor em seus próprios domínios.

> Pelo pecado o homem perdeu a inocência e o domínio das criaturas. Ambas as perdas podem ser reparadas, mesmo que em parte, ainda nesta vida; a primeira com a religião e com a fé, a segunda com as artes e com as ciências. Pois a maldição divina não tornou a criatura irreparavelmente rebelde; mas, em virtude daquele diploma: Comerás do pão com o suor de tua fronte, por meio de diversos trabalhos (certamente não pelas disputas ou pelas ociosas cerimônias mágicas), chega, enfim, ao homem, de alguma parte, o pão que é destinado aos usos da vida humana (BACON, 2007, p. 230).

Conforme a produção ia se desenvolvendo a partir de novas técnicas, já ao final do medievo, a vida em geral foi melhorando e a concepção fatalista e pessimista de outrora deixava de ser respaldada pela vivência cotidiana. Se a vida vai melhorando conforme se vão desenvolvendo novas técnicas, nada mais honesto que defender, num plano teórico, que as ciências e as técnicas nos conduzirão, em si e por si, ao melhor dos mundos possíveis. É justamente a partir da ideia de progresso, resultado da ação direta do homem sobre a natureza, que passa a ser possível imaginar uma sociedade ideal formada por indivíduos iguais. O entendimento tipicamente moderno de que o melhor dos mundos não está mais no passado, mas no futuro que os próprios seres humanos construirão coletivamente, cria o ambiente oportuno para o surgimento de inúmeras utopias. A primeira é de autoria de Thomas Morus, em 1516, que inclusive concorreu para a divulgação do termo. Contudo, o que nos interessa por ora é a *Nova Atlântida*, texto também escrito por Bacon e que foi publicado, postumamente, em 1627.

Nesse livro heteróclito em termos de conteúdo e forma literária, Bacon idealiza uma sociedade em que a ciência, dedicando-se integralmente a satisfazer as necessidades humanas, impele a novas técnicas que ampliam o poderio do ser humano sobre a realidade. Nas palavras de Abbagnano (2012), Bensalem, como é chamada numa clara referência bíblica, é um “paraíso da técnica (p.103), pois todo o corpo social organiza-se enquanto um imenso laboratório experimental, onde o conhecimento se destina a suplantar a “frágil” condição humana. A

educação é um componente central para que a dinâmica social ocorra; afinal, é através do ensino sistemático e voltado à experimentação, que instiga os indivíduos a continuarem perpetuamente buscando conhecimentos.

Como já mencionado, as utopias são um reflexo do entendimento de que o ser humano, coletivamente, pode criar a sua própria realidade, algo que só foi possível com um certo avanço das forças produtivas e das novas relações de produção. A constatação de que as novas ciências e técnicas são promotoras de uma melhor qualidade de vida permite concluir que a sua evolução em formas cada vez mais desenvolvidas nos conduzirão a organizações sociais cada vez mais aperfeiçoadas. Não há óbice exterior aos seres humanos que os impeça de "criar" e "fazer" instrumentos que nos conduzam a um mundo melhor. Se coletivamente produzimos nossa realidade, nada, a princípio, nos impediria de conjuntamente alterá-la, tendo em vista melhorar o convívio social, de sorte a minorar ou encerrar mazelas que nos acometem, angustiam e assolam.

Os séculos seguintes assistiram ao fortalecimento da sociabilidade capitalista. As ciências e as técnicas continuavam a oportunizar novas necessidades e possibilidades, tanto no campo da produção dos objetos materiais como nas artes e filosofia. O *ancien regime,* com suas políticas agrárias e estratificação social, era agora óbice aos interesses da burguesia, classe em ampla ascensão. Com seu poderio econômico passou a pressionar a aristocracia pela tomada do poder político, o que redundou em uma tomada de posição mais radical por parte de seus ideólogos. Às portas da era das Revoluções, duas reflexões sobre a técnica são dignas de consideração aqui: a de Immanuel Kant e a de Jean-Jacques Rousseau.

Kant, em *Crítica da faculdade do juízo* (2012), ao se esforçar no intuito de descobrir se a natureza se guia por atos teleologicamente postos, isto é, se existe uma "técnica da natureza", vincula o ato técnico à causalidade. O significado de técnica adotado por Kant em nada difere daquele já compartilhado por todos os modernos, como a utilização instrumental de um conhecimento teórico; portanto, teria, obrigatoriamente, caráter intencional. A causalidade na natureza seria regida por um férreo princípio de determinação mecânica que difere substancialmente da relação de causa e efeito contingencial fundado na vontade dos indivíduos.

Nos processos físicos e químicos que promovem as alterações na realidade natural, não há qualquer espaço para manifestações cognitivas, isto é, não são idealizadas por alguém e depois efetivadas no plano da realidade, elas simplesmente acontecem. O ato humano, de maneira contrária, implica necessariamente em uma preliminar representação mental do resultado da ação antes de sua consumação. Nesse sentido, é uma expressão de sua liberdade. Claro está que, não se trata de uma liberdade absoluta, afinal a representação ideal que lhe

permite agir de um ou outro modo, deve sempre se sujeitar à realidade como ela é. Se a madeira é quebradiça e por essa peculiaridade ela não me serve para fazer uma cabana, ela não se tornará mais propícia a essa finalidade, simplesmente pela insistência estulta da minha vontade em utilizá-la.

O que podemos depreender da reflexão kantiana é que apenas podemos compreender a técnica partindo do estudo dos fins para os quais ela se destina. Claro que o idealismo kantiano acaba por dar um tom mais abstrato a essa reflexão tão pertinente; afinal, de acordo com Vieira Pinto (2005, p. 139) faltou ao filósofo incluir na sua explicação como o ser humano, real vetor da finalidade, opera em seu agir técnico. Isso posto, Kant (2012, p. 159), ao comentar que a razão é o fundamento da ação técnica, afirma que "se na escavação de um banhado encontra-se (...) um pedaço de madeira talhada, então não se diz que ele é um produto da natureza, mas da arte; sua causa produtora imaginou-lhe um fim ao qual esse deve sua forma".

Quando os arqueólogos, aos escavarem os sítios do passado, descobrem inúmeros artefatos que outrora pertenceram à alguma comunidade ou civilização já há muito desaparecida, conseguem deduzir, através de sua forma e das matérias-primas utilizadas, o fim para o qual eles foram destinados; se era uma ferramenta de caça ou um instrumento musical, por exemplo. Mas isso só será profícuo se, na posse desses dados, os pesquisadores depreenderem indicativos de sua organização social, do estágio técnico em que se encontravam, dos rituais e de alguns outros elementos que compunham aquela cultura. Isso é possível porque os produtos técnicos são culturais, inserem-se em uma totalidade social que pode ser mais ou menos complexa.

Tomar o instrumento nele mesmo não nos ajuda a avançar na questão, é preciso saber contextualizá-lo. Um dos instrumentos mais antigos já fabricados pelos seres humanos é a flauta. Das suas formas rudimentares, feitas de ossos e galhos secos, até as formas mais atuais, com o predomínio de ligas metálicas, a flauta é um exemplo indubitável de avanço técnico. O estrito olhar sobre o objeto não nos fará avançar na questão, afinal, embora todas sejam capazes de produzir sons, as motivações para a produção das flautas são completamente diferentes ontem e hoje. Uma flauta de galhos secos utilizada por feiticeiros para evocar as divindades na antiga Suméria tem uma razão poiética muito diferente da produção das mesmas sob o regime do capital, em que sua produção é destinada à troca no mercado. Veja, a razão da produção nunca está no objeto em si e sim na totalidade das relações sociais num determinado espaço e tempo.

A dimensão intrinsecamente social de todo dispositivo técnico também é uma conclusão possível a partir dos escritos rousseaunianos. Frequentemente associado ao movimento

naturalista, Rousseau parece muitas vezes estar na contramão de seus contemporâneos em muitos temas, entre eles, a técnica. Na obra *Discurso sobre a ciência e as artes* (2010), ao intentar responder a uma questão posta pela Academia de Dijon, em 1750, sobre se as ciências e as técnicas corromperam ou depuraram os costumes, o filósofo desenvolve uma reflexão ousada e pertinente que, inclusive, rendeu-lhe o prêmio dos acadêmicos à época. Logo nos primeiros parágrafos, Rousseau escreve:

> Enquanto o governo e as leis tratam de proporcionar o bem-estar dos homens reunidos, as ciências, as letras, e as artes, menos despóticas e mais potentes, estendem guirlandas de flores sobre os grilhões de ferro que os cingem, sufocam neles o sentimento desta liberdade original para a qual eles parecem ter nascido, fazem-nos amar a própria escravidão e com eles formam o que chama de povos civilizados. Ergueu os tronos a necessidade; as ciências e as artes firmaram-no (ROUSSEAU, 2010, p. 22).

O seu ponto de partida é rigorosamente o mesmo de Voltaire e dos demais iluministas: a necessidade impeliu a humanidade ao desenvolvimento das ciências e das técnicas e o resultado é a própria civilização. Mas em relação à análise das consequências desse processo, Rousseau inova ao conferir ênfase aos seus aspectos deletérios, o que sugere um rompimento com o projeto baconiano tipicamente moderno. Aliás, há certos trechos de suas obras que parecem dialogar diretamente com trechos das obras de Bacon. Tomemos um exemplo. Em certa altura de *Nova Atlântida* (1984b), o pensador inglês exalta a técnica pelas possibilidades de, por meio dela, fazer crescer árvores fora da sua estação, torná-la maior assim como seus frutos, além de deixá-los mais apetecíveis. Diametralmente oposto é o raciocínio de Rousseau nas primeiras palavras do livro *Emílio* (1995, p. 9) que vê nesses atos uma degeneração: “Ele obriga uma terra a nutrir as produções de outra, uma árvore a dar frutos de outra; mistura e confunde os climas, as estações; mutila seu cão, seu cavalo, seu escravo; transtorna tudo, desfigura tudo”.

Uma leitura desatenta e esquemática poderia insinuar que Rousseau propôs um retorno à natureza como a referência absoluta aos moldes dos antigos gregos. Nada mais equivocado. Em todo o conjunto de sua obra, o sábio genebrino insiste na importância da autonomia do indivíduo bem aos moldes liberais-burgueses e é aí que desponta o naturalismo por ele alvitrado. O que o distingue do restante é o reconhecimento de que as instituições sociais são responsáveis pelas mazelas que acometem os seres humanos e não a natureza como se poderia suspeitar. O “bom selvagem” é o reconhecimento de que não é a natureza que promove a desigualdade e os preconceitos. Isso fica patente no tipo de pedagogia defendida no *Emílio;* afinal, não se trata de lançar a criança na floresta, torná-lo selvagem. A formação de um “homem da natureza”, no seu

entender, é deixar de se conduzir pelas paixões e opiniões alheias. Logo, não se prenderá à autoridade de ninguém, além de sua própria razão.

Esclarecido esse ponto, voltemos ao *Discurso sobre as ciências e as artes.* Quando Rousseau tece suas críticas às ciências e às técnicas, não deixa de reconhecer que ambas proporcionam conforto aos indivíduos; todavia, concorrem também para a corrupção dos costumes, tendo em vista que elas asfixiariam a liberdade "original" dos indivíduos. O resultado óbvio desse processo é que as pessoas em geral têm mais receio de perder as comodidades tecnológicas do que de perder a liberdade de pensar e agir, característica da humanidade por excelência. Hoje, com o advento de novos processos e daquilo que Shoshana Zuboff denomina de "capitalismo de vigilância", esse tema voltou à pauta, todavia discutido ainda sob bases não dialéticas, o que leva a conclusões sempre sectárias e parciais.

Apesar de Jean-Jacques Rousseau ter captado a contradição própria do complexo técnico-científico, pois, ao mesmo tempo que nos parece criar novas e impensáveis condições de liberdade, também ajuda a nos agrilhoar, na ausência da lógica dialética vê-se obrigado a posicionar-se unilateralmente, nesse caso, contrário a elas. O que nos vale sobre a reflexão de Rousseau é que é o primeiro a denunciar que a técnica em si e por si não nos conduziria ao paraíso. Ele admite que as ciências e as técnicas viabilizaram a prosperidade material, mas trazem em seu bojo a heteronomia, tornando-nos surdos diante da voz da própria consciência. Para sustentar essa tese, o filósofo franco-suíço compara os envaidecidos e presunçosos europeus com os "selvagens" americanos. Dizendo que os primeiros dispõem de fantásticas técnicas, as quais permitiram dominar os segundos, nem por isso são melhores de caráter, ao contrário, estariam os indígenas mais próximos da virtude, pois, para praticá-la, não precisariam de sofisticadas e herméticas teorias morais.

O continente europeu, ao final do século XVIII, tornar-se-ia o palco de dois eventos importantíssimos na história da humanidade, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. A tomada do poder político pela burguesia juntamente ao salto qualitativo na produção proporcionado pelas inovações técnicas permitiu que o capitalismo atingisse sua maioridade. Conforme ambas as revoluções, cada qual a seu modo, derrubavam as rançosas instituições, no campo do pensamento filosófico, a coisa não era menos conflituosa. O pensamento audacioso e arrojado da burguesia, que outrora fazia apologia à derrubada da velha ordem por meio da força inclusive, agora passava à defensiva. O capitalismo no plano econômico e a democracia burguesa enquanto forma política, segundo seus apologetas, seriam identificados como expressões da própria natureza humana.

Algumas poucas décadas são suficientes para que os trabalhadores percebam que "o melhor dos mundos possíveis" não tinha sido atingido, ao menos para eles. Tanto a forma política como o modelo econômico favoreciam as elites em detrimento da grande massa da população. Com a memória da revolução ainda muito recente, a ideia de que era possível derrubar uma ordem e estabelecer outra estava bem viva. Cabia então aos trabalhadores passar à vanguarda ideológica, mas como fazê-lo? Num primeiro momento, as utopias. A idealização de um modelo societário igualitário poderia servir de diretriz nas lutas políticas. Não obstante, por mais admiráveis que fossem os esforços de Saint-Simon (1760-1825), Charles Fourier (1772-1837) e Robert Owen (1771-1858), há um limite para as perspectivas utópicas; por não terem como ponto de partida a realidade, mas a ficção, estão alicerçadas teoricamente pelo idealismo, não levando em consideração os meios concretos de efetivá-las.

O materialismo filosófico, por sua vez, sempre esteve, desde Demócrito, associado ao mecanicismo e ao determinismo natural. Mesmo Ludwig Feuerbach, ao criticar o idealismo hegeliano, não conseguiu transcender as limitações desse determinismo. No plano da economia política, ciência criada no escopo de compreender as novas relações econômicas, o materialismo já era o fundamento. Como o materialismo poderia ser transposto à filosofia de modo a explicar coerentemente a sociabilidade atual, problematizando suas contradições e abrindo espaço para intervenções no sentido de subvertê-la? A solução passaria pela incorporação das duas maiores contribuições de Hegel à história do pensamento: a lógica dialética e a historicidade. O responsável por isso? Karl Marx. Sua dialética permitiu realizar a síntese entre o objetivo e o subjetivo, eliminando o mecanicismo, sem entretanto se render ao idealismo.

É preciso ressaltar que Marx conseguiu apreender as categorias desse "movimento real", não porque fosse, necessariamente, mais capaz do ponto de vista intelectual do que os pensadores que o precederam, e sim em razão do contexto histórico oportuno e do descompromisso em ter que vincular sua teoria à defesa da estrutura societária corrente. Com a Revolução Industrial, a capacidade produtiva humana atingiu um patamar dantes impensável, que acabou no plano filosófico na revogação das teses naturalistas. Os seres humanos não são redutíveis à natureza, são seres sociais, produzem sua própria realidade. Foi justamente essa constatação que permitiu a superação do materialismo mecanicista, pois enquanto a humanidade era vista simplesmente como parte da natureza, era legítimo incorporar o determinismo do mundo natural para querer interpretar o resultado das ações humanas. O que é natural não pode ser modificado conscientemente pelos sujeitos individuais ou coletivos.

Sérgio Lessa (2013, p. 21), no esteio da obra marxiana, explica que, diversamente às demais criaturas regidas pelo determinismo biológico ou pelo condicionamento comportamental, o "mundo dos homens" é marcado por atos teleologicamente postos. Com um objetivo em mente, homens e mulheres podem antecipar o resultado dos seus atos na consciência, o que lhes permite escolherem o melhor meio disponível para realizá-lo. A liberdade aqui não é plena, incondicional e irrestrita aos moldes do cândido idealismo, para quem a consciência determina a vida social; é condicionada pela materialidade concreta e dos conhecimentos que os indivíduos têm dela. Em célebre passagem, Marx e Engels (2007, p. 94) são taxativos: "não é a consciência que determina a vida mas a vida que determina a consciência".

Como já comentamos em outra oportunidade (MATTOSINHO, 2017), a supremacia da espécie humana frente à realidade natural deriva dessa capacidade projetiva; todavia, esta não é um dom cedido por divindades, tampouco se esgota na biologia; é desenvolvida em regime social. Ao passo que as demais espécies animais se moldam ao meio ambiente, os seres humanos resolvem a contradição com a natureza transformando-a, fato já percebido desde as mais priscas eras e narradas sob formas míticas, como vimos. Pela constante necessidade de alterar o mundo para subsistir, ou seja, em virtude do trabalho, a espécie humana foi desenvolvendo continuamente essa capacidade tecnoprodutiva. Ao consumar o ato previamente idealizado, o indivíduo tem um retorno dessa ação e com ela aprende, ou seja, ao transformar a natureza, o ser humano transforma a si próprio. Suas previsões levarão em conta o resultado das ações anteriores e o conjunto do conhecimento adquirido passará às futuras gerações.

O processo de trabalho, ao longo da história, permitiu que a humanidade viesse a assimilar intelectivamente as forças em ação no mundo, o que redundou na utilização dessas potências naturais em benefício da própria espécie. Vieira Pinto (2013) aponta que o domínio do gênero humano sobre a realidade natural converte-se no incremento da própria razão humana. Graças ao intercâmbio material dos sujeitos com a natureza, os seres humanos estão em constante evolução; são capazes de conhecer a realidade nos seus aspectos mais íntimos (ciência) e transformá-la, utilizando os meios mais eficientes disponíveis naquele momento (técnica). Isso evidencia a íntima relação que ambos os complexos têm com a produção material. A problematização filosófica do tema torna-se estéril do ponto de vista teórico se desprezarmos esse vínculo ontológico. Se a ciência e a técnica são produtos humanos, o ponto de partida deve ser justamente em que forma de organização social se dá essa produção.

Marx, em *O Capital*, esclarece que "o que diferencia as épocas econômicas não é 'o que' é produzido mas 'como', 'com que meios de trabalho'. Estes não apenas fornecem uma

medida do grau de desenvolvimento da força de trabalho, mas também indicam as condições sociais nas quais se trabalha" (MARX, 2013, p. 257). O ponto de partida e o alicerce de todo o pensamento de Marx é o trabalho.

> O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural {Naturmacht}. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua vida ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animalescas {tierartig}, do trabalho. (...) Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem (MARX, 2015, p. 255).

Como já aventado, o trabalho sempre foi considerado como uma atividade específica dos seres humanos. Mas as narrativas míticas apelavam ao fantástico por não conseguirem explicar o processo real e as filosofias idealistas subsequentes vinculavam o trabalho à mera atividade de projetar, com os reais executores – escravos e servos – sendo considerados apenas um instrumento à disposição das classes ociosas. Mas o salto tecnológico operado com a Revolução Industrial mudou esse cenário para sempre. Tanto Adam Smith (1979), ao examinar as manufaturas complexas, como David Ricardo (1996), ao averiguar o sistema fabril, perceberam que era o trabalho executado pelos operários o responsável pela incremento da riqueza dos povos. Os economistas clássicos procuravam compreender as formas produtivas já vigentes naquele momento e não poderiam partir, tal como faziam os filósofos, de abstrações e suposições.

Uma coisa é a constatação científica do trabalho enquanto substância do valor. Isso não só pode ser aceito pelos capitalistas como eles mesmos têm ampla consciência desse fato[44], afinal é pré-requisito para gerir amplos capitais saber que a riqueza, embora possa ser acumulada sob várias formas possíveis, só pode ser produzida apenas na transformação da natureza. O problema real são suas consequências filosóficas. Reconhecer que o conteúdo material da riqueza social vem do esforço físico e mental dos trabalhadores é o mesmo que confessar a expropriação material, dominação, alienação, enfim, a desumanidade inerente à forma de organização social capitalista. Nesse sentido, portanto, não vemos em Marx a

44 As teorias do "valor subjetivo" são exemplos cabais de que a produção intelectual nesse campo se tornou um grande processo de mistificação. Dela se valem apenas para influenciar ou mesmo conduzir as políticas públicas como verdadeiros tecnólogos sociais.

reimpressão do velho ludismo, tampouco observamos a apologia míope da ciência e da técnica à maneira dos positivistas.

A ciência e a técnica são, em si mesmos, avanços para a humanidade. Significam que os seres humanos, genericamente falando, foram capazes de conhecer e fazer coisas que antes não conheciam, gerando, com isso, necessidades e possibilidades que antes não eram possíveis ou sequer imaginadas. Mas a forma da produção põe determinações, desde a concepção até a realização das quais resultam, quase sempre, numa grande contradição. É por isso que não se pode tomar um produto como critério de análise. Um camponês do século VIII que derruba uma árvore para, da sua madeira, fazer uma mesa que sirva de apoio para ele e sua família realizarem a refeição é uma coisa completamente diferente de uma produção de mesas visando a sua venda no mercado. O que orientou o primeiro foi a sua utilidade, já o segundo foi a troca, apesar do objeto em si ter fundamentalmente a mesma utilidade que sempre teve.

Como o capital se tornou a própria forma de organização social, ele subsumiu tudo a sua lógica. Noutras palavras, no capitalismo, tudo o que é produzido tem como finalidade última o lucro. Essa é sua essência, um aspecto que caracteriza a totalidade das relações sociais desde seu surgimento. Das necessidades mais fundamentais dos indivíduos até as mais supérfluas, elas só podem ser atendidas mediante essa configuração. O pão que você come de manhã, a roupa que veste para sair de casa, o celular que utiliza no trabalho, o remédio que o mantém saudável, o travesseiro que acomoda a sua cabeça à noite; tudo é produzido tendo em vista o lucro e, portanto, assumindo, desde seu planejamento até a sua realização no mercado, o caráter de mercadoria. Isso acontece a despeito da consciência e da aquiescência individual desse processo.

Dessarte, não há diferença, nesses termos, em adquirir um carro popular ou um superesportivo, em comer um prato de arroz e feijão ou desfrutar de iguarias exóticas, em comprar um telefone celular básico ou de último tipo. A distinção é apenas quantitativa. A confusão se estabelece porque, como não percebemos empiricamente as relações sociais de produção, sobretudo as que conferem valor à coisa, tomamos as coisas como dotadas de um valor intrínseco, traduzido sob a forma de precificação. Disso resulta um discurso burlesco, que afirma a impossibilidade de um socialista – que em linhas gerais é alguém que reconhece o vínculo estrutural entre os problemas sociais e a ordem capitalista, vindo portanto a defender um modelo alternativo ao que está posto – consumir os produtos desenvolvidos sob o capitalismo, em especial aqueles que só podem ser adquiridos pelo grupo social que desse

sistema se beneficia. Não há como viver sob a égide do capital sem se submeter à lógica do mercado[45], que impregna tanto a água que o mantém vivo como o *iphone* que o entretém[46].

Nesse sentido, escreve Marx (2013):

> As contradições e os antagonismos inseparáveis da utilização capitalista da maquinaria inexistem, porquanto têm origem não na própria maquinaria, mas em sua utilização capitalista! Como, portanto, considerada em si mesma, a maquinaria encurta o tempo de trabalho, ao passo que utilizada de modo capitalista, ela aumenta a jornada de trabalho; como, por si mesma, ela facilita o trabalho, ao passo que utilizada de modo capitalista, ela aumenta sua intensidade; como por si mesma, ela é uma vitória do homem sobre a natureza, ao passo que, utilizada ela subjuga o homem por intermédio das forças da natureza; como, por si mesma, ela aumenta a riqueza do produtor, ao passo que, utilizada de modo capitalista, ela o empobrece" (MARX, 2013, p. 513).

Na sequência desse trecho, o pensador e revolucionário alemão explica que os economistas burgueses se esforçam em ocultar essas contradições, fazendo parecer aos trabalhadores que a exploração decorreria das máquinas e de sua utilização capitalista. Hoje, nada de novo no *front* ideológico. No afã de salvaguardar essa forma de organização social em tempos de profunda crise, os pensadores da ordem, que se autointitulam críticos, apresentam a técnica como dotada de uma lógica própria, de uma essência particular, atribuindo-lhe os efeitos da mencionada crise. Esse parlapatório, adornado por neologismos e argumentos irracionalistas caros ao "sofisticado" pensamento pós-estruturalista e pós-moderno, é absolutamente a-histórico, redundando numa concepção fatalista da história. Como já dissemos anteriormente, esses discursos, "mesmo com roupagens progressistas e rótulos sedutores, são ideologias conservadoras que visam obstaculizar o entendimento das novas dinâmicas econômicas, políticas e sociais de nosso tempo, dessa forma impedindo transformações radicais" (MATTOSINHO, 2017, p. 27).

Também sob um viés dialético, Vieira Pinto (2013) dilucida que não se trata de um simples equívoco teórico, mas de um processo de mistificação intencional:

---

45 A crítica moral do lucro, tal como sustentou a Igreja pré-Reforma, é, em alguma medida, pertinente, mas em si mesma insuficiente; afinal, para satisfazer as exigência do corpo e do espírito é preciso ser partícipe desse processo, a recusa particular de se viver sob o capitalismo custará a própria vida do sujeito. Mesmo os movimentos de contracultura, da qual os *hippies* foram a maior expressão, não conseguiram sobreviver completamente à margem do sistema. O capital é uma relação social que abrange a totalidade. Mesmo os miseráveis, que recebem a estranha alcunha de excluídos, estão integrados à lógica, visto que, quanto mais se acumulam nas vielas dos centros urbanos, menor salário se paga àqueles que vendem a força de trabalho naquelas imediações.

46 Diferentemente do "esquerdismo" de viés neoiluminista, que realiza uma censura moral sobre o "consumismo", e da perspectiva irracionalista tecnofóbica, naturalista e antimoderna, a crítica marxista não toma como critério a subjetividade, o indivíduo singular, mas a totalidade das relações sociais que nessa sociedade assumem forma de capital.

> As lamentações da consciência ingênua sobre a desumanização do homem por efeito da civilização 'mecanizada' ocultam o fato essencial de os efeitos nocivos atribuídos à última terem origem, na verdade, nas estruturas sociais nas quais é desempenhado o trabalho efetuado por meio das máquinas. São relações sociais, diretamente, e não as relações no ato da produção, mantidas pelo trabalhador com os instrumentos, que aviltam a dignidade do ser humano quando o tornam aparentemente 'escravo da máquina'. Se essa situação externa chega a se concretizar, aconteceu na verdade ter se tornado escravo de outro homem, por intermédio da máquina possuída pelo segundo, o proprietário (VIEIRA PINTO, 2013, p. 106).

A incorporação acrítica desses pressupostos não seria tão eficaz se não houvesse um processo objetivo que lhe respaldasse. E é justamente essa a maior contribuição de Marx para o debate contemporâneo sobre a tecnologia: o fetichismo das mercadorias. Não se trata aqui de um fenômeno psicológico como em outras doutrinas, embora tenha, indubitavelmente, consequências nesse campo; decorre da materialidade das relações e a despeito da consciência que os indivíduos tenham sobre ele. No capitalismo, as relações sociais assumem a forma de uma relação entre coisas, justamente porque o conjunto dessas relações só é possível devido à mediação de uma mercadoria, entre elas, o dinheiro – sua forma equivalente. "Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relação umas com as outras e com os homens" (MARX, 2013, p. 122).

Quando vamos ao *shopping centers*, templos máximos do consumo, o que observamos através das vitrines, num primeiro contato, são coisas precificadas. Esse preço sugere que há naqueles produtos um valor intrínseco. Nessa relação imediata, restrita ao contato empírico-sensorial, o que nos salta à vista é a coisa. Todavia, essa coisa nada mais é do que um produto do trabalho humano, cujas relações que lhe conferiram existência estão ocultas sob sua forma física. Nessa forma de sociabilidade, devido à mediação mercantil necessária, as coisas não podem se mostrar como elas de fato são; logo, o fetichismo tem caráter objetivo e não é uma simples falha da consciência de quem não a percebe como tal. É ponto pacífico que um computador, um tênis ou um pastel são frutos do trabalho humano; todavia, o que permanece oculto é sob que forma esse trabalho acontece[47].

A técnica, na perspectiva ontológico-materialista, não se cinde do sujeito, ao contrário, somente no ato desse último ela adquire sentido. O fetichismo demonstra a inversão entre meios e fins ocorrida dentro do regime do capital, onde a coisa se torna sujeito e o sujeito se coisifica.

---

47 "O caráter misterioso da forma-mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho, como propriedades sociais que são naturais a essas coisas e, por isso, reflete também a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social entre os objetos, existente à margem dos produtores" (MARX, 2013, p. 122).

Se, no plano teórico, ela não for colocada novamente sob seus pés, será apenas mais uma elaboração teorética fetichizada, em que a obra passa a ser vista como verdadeira autora e homens e mulheres, apenas seus produtos. Essa coisificação se expressa muito claramente nas ideologias tecnológicas contemporâneas, pois, ao afirmar que as tecnologias são o motor da história, aos indivíduos nada restaria a não ser se amoldarem ao patamar de vida disponibilizado. Em suma, essa contraversão rebaixa o gênero humano às demais espécies animais que, impossibilitadas de transformar o mundo conscientemente, resta-lhes apenas adequarem a si mesmas à realidade, ou seja, adaptarem-se.

Como bem assinalou Vieira Pinto (2013), uma análise filosófica sobre a questão tecnológica que aspira a alguma verdade deve principiar pelas transformações dos modelos produtivos, da base material segundo a qual tudo será elaborado, fabricado, utilizado e descartado. Tomar como referência os produtos e não as relações sociais de produção, ou seja, divorciar a técnica das bases do processo produtivo, é incorrer no equívoco de confrontar a técnica, tornada uma entidade cuja existência é absoluta, ao ser humano, desvinculado do contexto sócio-histórico. Isso abre margem para devaneios tecnofílicos e augúrios tecnofóbicos. Partindo do princípio lógico de que o mais complexo explica o menos complexo, é a história dos seres humanos que conta a história da técnica e não o inverso.

Tudo o que é produzido pelas mentes e mãos dos seres humanos, seja por mediação ou não de instrumentos rudimentares e/ou máquinas complexas, cuja utilidade é satisfazer necessidades biológicas ou psicológicas, só pode ser apreendido a partir da história dessas produções humanas em regime social. Do primeiro arpão de ossos ao computador de último tipo, o que se tem é a transformação de propriedades naturais por homens e mulheres visando a uma determinada finalidade. O que se tem na passagem de um a outro não são modificações biológicas; é o conhecimento que veio se acumulando ao longo do tempo e transmitido pela educação a novas gerações que, diante de novas necessidades postas, escolhem o melhor meio disponível para satisfazê-las. Mesmo se tomarmos invenções paradigmáticas da modernidade, como a máquina a vapor ou a eletricidade, o que se tem não são inventos que brotam *ex-nihilo* da cabeça de grandes figuras, mas a apropriação por parte dessas, do saber acumulado pela humanidade no decurso de sua trajetória, no intento premente de resolver um exigência posta por um dado momento histórico.

Não estamos com isso afirmando que as inovações tecnológicas não alteram as condições dos seres humanos, ao contrário. É inequívoco o impacto das inovações tecnocientíficas na vida cotidiana. Mas os instrumentos e máquinas não podem ser analisados em si mesmos, como resultado último da práxis dos indivíduos, mas como mediações entre

relações propriamente humanas, isto é, o fim delas é o próprio ser humano. Por exemplo, os indivíduos não desenvolveram a navegação para que os barcos pudessem somente cruzar os mares, mas como um meio seguro para que os próprios seres humanos o conseguissem. Os computadores mais avançados, o avião, as hidrelétricas, os satélites, seguem sempre esse mesmo fundamento.

Devido à consideração do trabalho como categoria fundante do ser social conjuntamente à incorporação da dialética como método de análise, Karl Marx é o primeiro pensador a analisar, de forma sistemática, o desenvolvimento da tecnologia e incorporá-la à sua explicação das transformações sociais ao longo da história (DAGNINO, 2008, p. 33). À sua época, era comum atribuir às mentes brilhantes de indivíduos excepcionais a causa maior do desenvolvimento das novas técnicas e descobertas científicas. Juntamente com Engels, ele percebe que a ciência e a técnica ocupam um papel importante nas transições entre as formas de organizações sociais. É preciso ressaltar aqui que conferir importância é diferente de atribuir centralidade. Para Marx e Engels a centralidade está no trabalho e não na técnica. Por isso, a abordagem marxiana é incompatível com o determinismo tecnológico[48].

Imputar centralidade à técnica, à moda dos positivistas, traz consequências interessantes e que valem a pena destacar aqui. A primeira delas é, obviamente, uma leitura de que a implantação de novas tecnologias é algo desejável, pois torna melhor a vida de todos. Esse raciocínio é impreciso e perigoso. Veja, o advento da agricultura e da pecuária no período neolítico possibilitou o desenvolvimento das cidades, permitiu o surgimento da escrita, propiciou o desenvolvimento da filosofia e da arte e assegurou o aumento populacional ao mesmo tempo que instituiu a propriedade privada, o patriarcado e o Estado, cujo resultado foi a exploração do "homem sobre o homem" e da dominação do homem sobre a mulher. Foi o excedente da produção que viabilizou esse novo quadro de coisas.

O desenvolvimento tecnológico é contraditório porque expressa, sob a forma de ferramentas e máquinas, as próprias contradições sociais existentes. O conhecimento das forças atômicas nos possibilitaram gerar energia para manter cidades inteiras e, ao mesmo tempo, matar milhares de seres humanos e destruir, num piscar de olhos, outra cidade inteira. Então, visto que a técnica é uma mediação, poder-se-ia concluir desse raciocínio que os produtos

48 Uma certa vertente do marxismo, na passagem para o século XX, incorporou alguns elementos positivistas e o resultado foi uma filosofia empobrecida, que alegava que o desenvolvimento das forças produtivas levaria fatalmente à superação das relações sociais de produção. Se assim fosse, não haveria razão alguma para os revolucionários se organizarem em partidos e associações, pois a revolução dar-se-ia naturalmente. Marx nos ensina que cada ato humano é uma síntese entre elementos objetivos e subjetivos e, desse modo, anula qualquer abordagem determinista.

tecnológicos seriam neutros e que cabe à subjetividade escolher em usar para o bem ou para o mal? Não. O Estado, o direito, a educação, são todos meios e nem por isso são neutros. Se são produtos da ação de homens e mulheres, respondem a uma determinada finalidade social.

Uma bomba de hidrogênio ou *tsar bomb* é uma arma de destruição em massa, sendo considerada até hoje a mais destrutiva já desenvolvida, logo seria uma sandice defender sua neutralidade. Para que ela pudesse ser idealizada e desenvolvida, foi necessário um incontável número de conhecimentos físicos e químicos, patrimônios da humanidade e, mesmo depois de testada, certamente produziu novos saberes. Esse conjunto de conhecimentos poderia ser utilizado em inúmeras outras coisas, mas, se existe a necessidade social da bomba, é porque a forma de sociabilidade propicia e até mesmo favorece a captação e/ou cooptação de indivíduos intelectualmente dotados que, mediante recompensas intrínsecas, como reputação, e, principalmente extrínsecas, da qual o melhor exemplo é o dinheiro, dirigem-se aos centros para nelas labutar. O que queremos afirmar, portanto, é que a razão da bomba não está nela nem se esgota nas subjetividades dos políticos que dela fazem uso; está no imperativo societário, cujo princípio é estabelecer uma guerra de todos contra todos.

Mas há outro aspecto a ser discutido. Quando se considera que a técnica é que funda o ser social, um resultado inevitável é a negação das lutas de classes. Obviamente, se a dinâmica das sociedades se deve ao desenvolvimento de novas técnicas, tangenciam-se as contradições estabelecidas no interior das formas que a impelem, sobretudo daquelas nascidas da oposição entre os detentores e não detentores dos meios de produção. Dessarte, esse entendimento nos induz a acreditar que a presente configuração social é a melhor possível capaz de ser aperfeiçoada, tornando a tecnologia o critério tanto ético, pois a plenitude do bem-estar físico e psíquico depende da introdução de novos artefatos, como político, uma vez que ela se torna a referência para ações governamentais.

A tese de que as técnicas se desenvolvem de maneira natural obstaculiza sua compreensão como um produto social. Na vertente subjetivista, é como se num determinado momento, e por intermédio de "forças ocultas", várias pessoas, simultaneamente, intuíssem sobre algo e começassem a inovar com técnicas até então desconhecidas. Já na vertente objetivista, de modo avesso, tem-se uma inclinação a aceitar que o desenvolvimento técnico-científico não só é inevitável, afirmação essa digna de algum crédito, mas que os processos e produtos gerados por ele seriam eles mesmos inexoráveis, ou seja, só poderiam existir tais como são dado o conjunto das condições, principalmente dos conhecimentos obtidos. Ambas as versões, que tristemente ainda povoam o imaginário acadêmico, com algum vigor redundam em maior ou menor medida numa abordagem determinista.

Esse raciocínio determinista é unilateral, tautológico e antidialético. Se o desenvolvimento da técnica é determinante das transformações em âmbito social, a técnica só pode ser, ela mesma, um elemento não social ou suprassocial. No primeiro caso, a técnica teria de ser parte da natureza. Como já mencionado, não há técnica na natureza. Apesar de algumas espécies serem capazes de engendrar algumas ferramentas muito rudimentares, não há nesse ato um processo verdadeiramente criador, pois como deslinda Vieira Pinto (2013, p. 64), visam adaptar-se a essa realidade e ao cumprimento de propósitos primários e imediatos como nutrir-se ou reproduzir-se; apenas podem conservar sua existência, não a produzir, como fazem os humanos. O intuito de tal proposição é assegurar a técnica e seus produtos como elementos dotados de objetividade natural, neutralidade e impermeabilidade pelas questões sociais.

A segunda hipótese, da técnica ser um elemento suprassocial, de tão abstrata apela à metafísica. O determinismo dar-se-ia em virtude de uma especulativa e genérica tendência da técnica em buscar eficiência. Estimada entre pós-modernos, essa leitura, desprovida de historicidade e que, como a "nova roupa do rei", só os inteligentes podem ver[49], rejeita o essencial: quem anseia pela eficiência não é a técnica, mas o indivíduo ou grupo que dela se vale. Se hoje os atos humanos obedecem a critérios de eficiência e funcionalidade, isso decorre de uma forma de organização social específica que impele a isso. Quando Galimberti (2006) afirma a necessidade de se rever os modos de entender os conceitos de razão, verdade, história, ideologia, ética, uma vez que chegamos à "idade da técnica", o que ele faz no plano teórico é deslocar a condição de profunda alienação humana perpetrada pela atual configuração social do trabalho para os seus meios técnicos.

Alegar, todavia, que a técnica não é fundante, não significa minorar sua importância, tampouco anular a relação de reciprocidade frente ao trabalho. Vejamos, se é verdade que a técnica é fruto do trabalho humano e que, por isso, a forma social do trabalho impõe determinações sobre os demais complexos secundários, entre eles a técnica, é justo admitir que a técnica possibilita alterações qualitativas na forma da organização social. Por exemplo, as relações sociais capitalistas já estavam em vigência antes da Revolução Industrial e, de certo, foram elas que criaram a necessidade de elaboração dessas máquinas; mas, o advento das máquinas permitiu também novas dinâmicas, favorecendo tanto a consolidação do modelo econômico como do poder político por parte dos industriais. Mais à frente, analisaremos como

49 Alusão ao conto de 1837 *Kejserens nye Klæder* ou, na tradução, "A roupa nova do rei" do escritor dinamarquês Hans Christian Andersen.

as revoluções tecnológicas impuseram mudanças na sociabilidade, sobretudo na educação. Por ora, é necessário nos debruçarmos sobre esse outro complexo secundário.

2.2. Reprodução, educação e ideologia

Se no capítulo passado buscamos compreender a tecnologia e suas possibilidades a partir de uma perspectiva materialista que a relaciona diretamente à produção, neste, averiguaremos a educação como uma mediação imprescindível à reprodução. A assimilação da educação em sentido ontológico passa justamente pela dialética da produção-reprodução. Isso é importante para verificarmos os limites e as possibilidades da educação, no que ela contribui para replicar esse modelo societário e se ela traz em seu bojo possibilidades emancipatórias como vários teóricos em educação afirmam.

Antes de dar curso à reflexão sobre o tema, devemos pontuar que alguns conceitos, comuns também às ciências que se dedicam à natureza, particularmente à sua dimensão orgânica, não podem ser transpostos para o campo da investigação dos fenômenos sociais conservando seu significado original. O termo reprodução é normalmente entendido como cópia, retrato, procriação, proliferação, imitação[50]. Nesse sentido, quando vamos "xerocar" um texto, por exemplo, estamos reproduzindo-o, da mesma forma que a "revelação" de uma fotografia. Na biologia, a reprodução é uma peculiaridade dos seres vivos, vide que elementos inorgânicos não possuem essa propriedade, função essa que permite perpetuar a espécie em questão. O ser humano, na sua dimensão biológica, deve igualmente se reproduzir. Da mesma forma que um gato ou um chimpanzé, um filho humano herdará características de seus progenitores. Todavia, nossa vida não se esgota nelas e esse conjunto biológico determina muito pouco sobre nossos comportamentos.

Como vimos, o termo reprodução social, a princípio, sugere justamente uma repetição. Nesse sentido, é muito razoável depreender que a sociedade possui mecanismos que permitem ao conjunto de suas relações sustentar-se, prolongar-se e multiplicar-se, o que é absolutamente correto e pode ser averiguado empiricamente, sem grande esforço. O problema surge ao se tentar estabelecer que esse processo é análogo ao que temos na natureza. A sociedade não se reproduz tal como um cardume ou um enxame. As ações humanas são, como vimos, mediadas pela consciência. Como somos produtores e não apenas consumidores, como as demais

[50] BUENO, Silveira. Minidicionário da língua portuguesa. 2. ed. São Paulo: FTD, 2007. Se estendermos aos derivativos, podem incluir proliferado, imitado.

criaturas, as relações que coletivamente estabelecemos durante essa produção tenderão a ser reproduzidas. Mas, ao mesmo tempo, como são construídas pelos seres humanos, essas mesmas relações nada têm de natural, portanto, de definitivo. São formas históricas, logo passíveis de serem examinadas, julgadas, corrigidas ou destruídas.

É por essa razão que toda doutrina sociológica conservadora visa aproximar a sociedade da noção de um "organismo". O raciocínio é mais ou menos o seguinte: se uma célula funciona muito bem porque cada organela cumpre eficazmente sua função específica, uma sociedade também funcionará se os sujeitos individuais e as instituições cumprirem suas atribuições de modo a garantir harmonia e coesão ao conjunto, à imagem e semelhança celular. O problema desse entendimento é a já mencionada diferença qualitativa entre natureza e sociedade; mitocôndrias e membranas não têm e nem poderiam ter consciência de si. A natureza não determinou, a princípio, o papel que cada um vai desempenhar, por mais destacadas que possam vir a ser as diferenças biológicas entre os indivíduos. Não há nada, do ponto de vista biológico, que legitime a exploração escravista, feudal ou capitalista. A rainha de uma colmeia é estruturalmente diferente de uma abelha operária, já entre nós a função de realeza ou de operariado é atribuída socialmente, de acordo com formas históricas.

Dessarte, a real compreensão acerca da reprodução evidencia o salto ontológico entre o orgânico e o social. O mundo orgânico é muito mais complexo do ponto de vista estrutural que seu predecessor, o inorgânico, mesmo em seus organismos mais simples, dotados de uma única célula. Entretanto, mesmo que tomemos como referência as espécies mais complexas do reino animal, observaremos que seus comportamentos ainda não são decorrentes de uma posição teleológica, não são orientados a agir de acordo com uma ideação prévia. E por mais que possam ser condicionados a alguma tarefa, são impossibilitados de transferi-la aos demais (não têm educação para tal), portanto seus frutos não se transformam num patrimônio da espécie (cultura). Somente a aquisição da riqueza cultural (material e intelectual) é que permite transcender[51] o universo da necessidade[52] e não a biologia ou o espírito.

Embora compartilhemos das mesmas necessidades fisiológicas fundamentais de todos os mamíferos, nos seres humanos, a forma como as satisfazemos é completamente diferente.

[51] Mais uma vez, vale salientar que o verbo "transcender" é utilizado em sentido dialético, como sinônimo de superar. A superação dá-se por incorporação e não por abandono, pois não teríamos a menor chance de estabelecer nossas relações sociais se organicamente estivermos mortos. O instinto permanece, mas torna-se um elemento anódino, não predominante, e é substituído, progressivamente, pela via cultural, sem jamais ser anulado completamente.

[52] A necessidade, aqui, deve ser entendida em sentido filosófico, contrapondo-se à contingência, não como sinônimo de indispensabilidade ou privação.

Os demais animais, como vimos, são apenas consumidores; logo, a relação estabelecida com o meio é de natureza imediata e irrefletida. Como homens e mulheres produzem em regime coletivo a vida social, ou seja, modificam intencionalmente o mundo que os cerca, todos os atos, incluindo aí aqueles que visam à satisfação de necessidades básicas, como comer, beber, abrigar-se e reproduzir-se, são mediados pela cultura e orientados teleologicamente. Isso é tão verdadeiro que sentimos certa repulsa quando observamos alguém se alimentando ou se acasalando à maneira dos animais.

Justamente ao produzir os meios necessários para atender às necessidades mais vitais, sem as quais o corpo biológico perece, o ser humano transforma a natureza, ou seja, trabalha, e com isso se estrutura enquanto um ser social. Logo, a reprodução entre nós põe em evidência a disparidade da condição humana frente aos demais seres, pois a transmissão biológica é absolutamente insuficiente para a vida social. Marx (2013) chama a atenção ao demonstrar que as condições de produção são as mesmas da reprodução. A dialética entre produção e reprodução por ele foi assim descrita:

> Seja qual for a forma social do processo de produção, ele tem de ser contínuo ou percorrer periodicamente, sempre de novo, os mesmos estágios. Assim como uma sociedade não pode deixar de consumir, tampouco pode deixar de produzir. Portanto, considerado do ponto de vista de uma interdependência contínua e do fluxo contínuo de sua renovação, todo processo social de produção é simultaneamente processo de reprodução (MARX, 2013, p. 641).

Por mais que Marx tenha sido muito claro nessa passagem, a reprodução social foi, e ainda é, motivo de intensos debates no interior do pensamento marxista e com grandes consequências na própria forma de se compreender a realidade e travar a luta política. O fato de que a reprodução implica a produção e o conjunto das condições que permitem conservá-la abre dois caminhos de interpretação, muito distintos entre si, como mostra Bottomore (1988). Na primeira vertente, cuja leitura estruturalista flerta com pressupostos positivistas, o conjunto dessas condições (materiais e espirituais) pelas quais a produção consegue se perpetuar é englobado na infraestrutura econômica e, portanto, sofre suas férreas determinações sem deixar espaço para intervenções efetivas no plano superestrutural. De outro, argumenta-se que a reprodução só é possível porque as disposições, conjunturas e possibilidades, apesar de estarem vinculadas, não se limitam à produção e disso derivam as autonomias relativas desses complexos secundários (direito, política, comunicação, educação), o que faz com que a dinâmica social adquira um caráter menos determinista e mais contingencial.

A identificação entre produção e reprodução é um desacerto. São momentos distintos, logo, coisas diferentes embora mutuamente dependentes. O que Marx afirmou é que não há uma forma capitalista de produção associada a uma forma feudal ou comunista de reprodução,

nem vice-versa. Isso é uma impossibilidade ontológica. Toda forma de produção traz no bojo uma processualidade própria, que concorre para sua proliferação. A título de exemplo, o escravismo antigo ruiu porque não havia mais possiblidades objetivas daquele modelo produtivo perpetuar-se. Como os escravos não tinham interesse nenhum em aumentar a produção e essa só se daria aumentando a quantidade de escravos, isso forçava o império a expandir-se, aumentando sobremaneira os custos de sua manutenção, o que, em algum momento, inviabilizou sua própria estrutura. Um modo de produção rui quando fica impossibilitado de reproduzir-se.

Como vimos na análise da relação entre técnica e trabalho, a produção implica escolhas. Como o ato do trabalho se torna o modelo de todas as outras práxis, isto é, a protoforma da própria atividade humana, não é exagero nenhum admitir que o que marca o ser social é justamente a capacidade de deliberar racionalmente entre, ao menos, duas alternativas reais. Esse predicado, contudo, não é fruto de um acidental aumento da caixa craniana ou de algum dom concedido por alguma divindade. É resultado de um longo processo que nos levou a substituir os condicionamentos naturais por formas sociais. As demais espécies são regidas pelo princípio da necessidade, reagem por instintos prévios e/ou condicionamentos e por essa razão especialistas conseguem prever o comportamento padrão de um jovem leão ou calcular com grande antecedência o fluxo migratório das andorinhas.

A ação precisamente humana, a práxis, é uma atividade que busca satisfazer objetivamente uma finalidade projetada anteriormente, por isso o mundo dos seres humanos propriamente dito, o social, é ontologicamente distinto dos demais. Essa assertiva tem claras implicações políticas, afinal, se nossas ações são realizações de pensamento prévios, podemos presumir que nos movimentamos pelo princípio da contingência, portanto a nossa história é fruto das ações coletivas dos seres humanos, que podem ser uma entre inúmeras outras[53]. Da natureza, portanto, podemos falar em determinismo, pois as espécies não ultrapassam seus limites biológicos; já entre nós não cabe o uso desse termo. Quem insistir no contrário quer nulificar, suprimir, neutralizar nosso potencial decisório, que nos faz criadores de nossa própria história, e fazer parecer que temos apenas uma alternativa possível, a que eles defendem.

Há quem postule que a natureza também é regida pela intencionalidade. A não ser de um ângulo metafísico, não há como sustentar que o universo e cada uma das reações físico-

[53] Mas esses elementos contingenciais, próprios do ser social, não são absolutos. As escolhas dos indivíduos obedecem a limites objetivos e subjetivos, e vale destacar que mesmo esses últimos são condicionados historicamente, ao contrário do que postulam os liberais, como a ideia de uma liberdade irrestrita, que contraria inclusive os pressupostos do empirismo defendido em nível epistemológico.

químicas cumpram alguma finalidade posta por alguém. Elas simplesmente são o que são. Como percebemos que orientamos nossas ações de forma teleológica, é compreensível que habitantes de eras pré-modernas imaginassem que o universo também se orientava segundo critérios estabelecidos por uma entidade absoluta e que, como num teatro, entramos em cena para desempenhar da melhor forma possível um papel já pré-determinado. Hoje, esse ponto de vista não se sustenta cientificamente. Um cientista pode até ter suas crenças pessoais, mas deve deixá-las de lado para realizar sua própria atividade profissional. O universo e cada fenômeno que se seguiu desde o *Big Bang* não podem ter sido a efetivação de um projeto divino. Todavia, se não se pode dizer que estamos cumprindo a vontade de um deus e somos dotados de liberdade de pensamento e ação, isso abre possibilidades históricas emancipadoras[54]. Claro que essa assertiva não convém para quem detém o poder econômico e que, por extensão, controla também o poder político e o poder sobre a produção e circulação do conhecimento.

A afirmação de que o sujeito humano age com intencionalidade não significa absolutamente que ele tenha plena consciência dos resultados, mesmo imediatos, de sua ação. Cada ato gera uma cadeia de consequências a perder-se de vista, de modo que a consciência absoluta é uma impossibilidade. Todavia, alguma consciência acaba por oportunizar ao ser social reconhecer-se como tal na historicidade, ou seja, em-si, condição exordial para a posterior elevação em ser para-si (LUKÁCS, 2013). Segundo Lessa (2013, p. 69-70), dispor dessa consciência de si pode alterar profundamente a direção das práxis, portanto a consciência, longe de ter papel secundário, como aventa o marxismo vulgar, ocupa um papel importantíssimo na constituição do próprio futuro da humanidade. A modificação consciente do ambiente em que vive proporcionou sociabilização cada vez maior, ou seja, transformou as determinações naturais em sociais, em escala crescente. Esse processo, que torna as relações sociais cada vez mais complexas, exige, da parte dos indivíduos que as compõem, também um grau mais elevado de consciência para responder com atos igualmente mais complexos às demandas postas, o que, ao fim e ao cabo, leva-nos a uma diferenciação cada vez mais ampliada entre o indivíduo e a totalidade social.

A consciência é um elemento sem o qual não seria possível a reprodução social. No reino animal, dos poríferos aos antropoides superiores[55], prevalece a adaptação enquanto

[54] Não à toa, a ala mais radical do Iluminismo tinha nesses dois elementos sua pedra angular. Posteriormente, sobretudo após os levantes dos operários nos meados do século XIX, a burguesia, agora a classe conservadora, abandona tais princípios e flerta com a religião e com o materialismo mais vulgar no sentido de conservar sua nova posição.

[55] Obviamente, existe entre ambos os exemplos uma diferença absurda; todavia, por mais que chimpanzés e gorilas tenham formas de interação com a natureza muito mais sofisticadas do que qualquer esponja do mar, sofrem as

relação interativa do indivíduo com o ambiente. Entre nós, a coisa é bem diferente[56]. O devir, isto é, o vir a ser de homens e mulheres não é determinado pelo DNA, mas condicionado pelo contexto histórico-social. Se hoje a humanidade é capaz de reprogramar células ou desenvolvê-las artificialmente, pôr em órbita satélites e sondas formidáveis, entre inúmeras outras conquistas de nosso tempo, é porque o gênero humano se desenvolveu. Qualquer aluno medíocre de Ensino Médio sabe, hoje, mais de biologia e história do que qualquer sábio da Antiguidade. Esse exemplo é suficiente para anular qualquer tese idealista que confere à ideia automovimento ou geração espontânea. A consciência eleva-se à medida exata que a humanidade vai se construindo, porque é um produto da ação dos seres humanos.

Em suma, o ser é digno do adjetivo "humano" não só por ser portador de um conjunto biológico exclusivo, mas justamente por poder realizar sua singularidade na genericidade; noutras palavras, o homem só existe como tal à proporção que se objetiva. Como vimos, os seres humanos há muito perceberam esse nexo causal, isto é, que se diferenciavam das demais criaturas pelo fato de produzirem as próprias condições de existência, o que implicava necessariamente na capacidade mental de projetar o resultado da ação antes de efetivá-la. Essa prévia ideação faz com que sejamos capazes de deliberar tanto as necessidades que devem ser atendidas como os meios mais eficazes para satisfazê-las. Mas o acervo de conhecimentos necessários para tal não é um dádiva, nem dos deuses nem dos genes; forma-se a partir das próprias objetivações anteriores que, incorporadas coletivamente pelos sujeitos, servirão de base para novas objetivações. A vida social exige a generalização do conhecimento acumulado obtido pelas experiências singulares. O vínculo entre educação e trabalho tem sua gênese nesse ato. Só é possível que uma sociedade se desenvolva se o conhecimento obtido a partir das experiências individuais na transformação da natureza puder ser coletivizado. Em outros termos, só há educação porque, ao produzirem as próprias condições de vida, os seres humanos também vão desenvolvendo a si próprios, acumulando saberes, percebendo nexos causais essenciais a sua atividade cotidiana. Os resultados da atividade dos homens e das mulheres, tanto materiais como espirituais, vão compor o acervo cultural da comunidade. Isso pode soar como uma questão moral, pois estamos imbuídos da moralidade burguesa, individualista e

determinações impostas pela natureza a cada espécie. A diferença, portanto, é quantitativa e não qualitativa. A nova qualidade do ser, o social, pressupõe o salto ontológico inaugurado pelo trabalho.

[56] Os seres humanos alteram a natureza ao invés de aguardar serem por ela alterados; por essa razão, o desenvolvimento de novas formas de sociabilidade independe de qualquer modificação fisiológica. A mesma base biológica *sapiens sapiens* atravessou as mais diferentes formas de organização política e social ao longo da história, preservando como elemento comum durante todo esse tempo a necessidade de transformar intencionalmente o ambiente.

mesquinha e, entorpecidos por essa lógica, não percebemos que essa atitude, longe de ser uma questão subjetiva, é uma exigência da própria realidade objetiva. Se um caçador do paleolítico não compartilhar com seus conviventes a eficaz técnica de sua lança, o conhecimento do lugar e do tempo mais propício à caça ou a mais adequada forma de cozer, quando estiver velho ou combalido pelas enfermidades, sua chance de sobreviver reduzir-se-á drasticamente.

A educação, assim sendo, surge concomitantemente ao trabalho. Todavia, é importante ressaltar que apesar de serem cronologicamente coincidentes, a educação é ontologicamente posterior, por isso sofre a cadeia de condicionamentos imposta pela forma da primeira. Isso não anula a reciprocidade de ambos os complexos, mas acena para a preeminência do trabalho. O complexo educativo é imprescindível pois viabiliza o desenvolvimento de outros complexos, tal como a linguagem ou a arte. A linguagem, nascida pela necessidade da comunicação e do pensamento, vai se aprimorando à medida que a sociedade vai exigindo um maior grau de precisão na comunicação e uma maior abstração do pensamento, impondo também a necessidade de o reproduzir. É, tal como a educação, um complexo puramente social, que não surge por uma abstrata inclinação natural à troca, mas por exigências sociais e históricas. Por isso, a linguagem não pode ser fundante da sociabilidade, isto é, a mudança na história não pode ser provocada[57] pela mudança nas ideias, meios de comunicação e valores morais, como afirmam os idealistas de sempre.

Desse modo, a educação é um complexo fundamental do tornar-se humano. Se as conquistas individuais geradas pela práxis fundamental, o trabalho, não pudessem se tornar patrimônio do gênero humano em prístinas eras, não teríamos ultrapassado a animalidade[58]. Isso não significa, contudo, que tenham ficado restritas à produção dos meios de produção e de subsistência; ao contrário, o esquema dialético entre subjetividade e objetividade inaugurado pelo trabalho tornou-se o modelo de qualquer ação humana, pois todas exigem uma necessidade objetiva que deve ser satisfeita, uma finalidade posta pela consciência, a escolha dos meios para atingi-la, a objetivação e a exteriorização. A humanidade só se desenvolveu, inclusive afetivamente, porque ninguém começou do zero. O avanço pressupõe incorporação das

[57] O verbo utilizado foi *provocar*, o que indica a origem primeira, portanto ontológica, do trabalho no desenvolvimento histórico. Em nenhum momento dissemos que a linguagem, os meios de comunicação e os valores morais não ocupam papeis importantes no desenvolvimento civilizatório. Eles são importantíssimos, todavia atendem a necessidades da totalidade social instituída pelo complexo primário do trabalho, portanto têm sua dinâmica a ele vinculada.

[58] Aqui já está evidenciada a conexão ontológica entre educação e trabalho. O trabalho, não importando a forma social da produção, exige a transmissão de conhecimentos técnicos como universo simbólico para conseguir se perpetuar. Se o modo de produção rui quando fica impossibilitado de se reproduzir, a educação presta-se a um papel fundamental na totalidade social.

experiências sistematizadas do passado e elas são, por assim dizer, o ponto de partida. Um cientista, com o objetivo de encontrar uma vacina, por exemplo, deve dominar os conhecimentos já produzidos sobre o assunto, inclusive a literatura relativa às experiências que redundaram em fracassos; isso é fundamental para o sucesso de sua empreitada.

> É possível que a peculiaridade específica do ser social fique ainda mais evidente no complexo de atividades que costumamos chamar de educação. Naturalmente, também para isso há certas analogias nas espécies animais superiores. Estas, contudo, empalidecem quando ponderamos que o auxílio que os animais adultos dão aos seus filhotes se reduz à apropriação de uma vez por todas, com a destreza correspondente à espécie, de certos comportamentos que permanecem indispensáveis por toda a sua vida. Porém, o essencial da educação dos homens, pelo contrário, consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida (LUKÁCS, 2013, p. 176).

Brandão (1995, p. 7) deslinda que, para qualquer objetivação humana, seja para saber, fazer, ser ou conviver, a educação torna-se imprescindível. Inexiste a possibilidade de alguém se educar sozinho, isto é, ela não pode ser propriedade de um indivíduo (JAEGER, 2010, p. 3). Portanto, é preciso reiterar que só existe educação em sociedades humanas justamente porque ela vem a ser um produto da ação coletiva dos seres humanos. Se algum bebê *sapiens* é lançado às matas e sobrevive aos moldes da lenda de Rômulo e Remo ou como a real história de Amala e Kamala, entre inúmeros outros relatos de crianças selvagens, embora possa compartilhar da estrutura fisiológica própria à espécie, só iniciará sua humanização à medida que for introduzido numa cultura. A própria cultura nada mais é que o acervo de objetivações de um povo, sejam elas corporificadas ou não, interiorizadas pelos seus membros[59].

A afirmação de que só existe educação nas sociedades humanas poderia ser questionada, preliminarmente, de duas formas. A primeira, com o exemplo da leoa "ensinando" seus filhotes a caçar, tão comum em programas televisivos sobre a vida selvagem. Acontece que a leoa não delibera racionalmente, entre várias, a melhor forma de caçar; age instintivamente ao induzir sua prole a imitar seus movimentos. Esse "treinamento" mecânico não chega nem perto da educação existente no mundo humano, tanto em meios como fins. Por mais que as crianças em tenra idade aprendam substancialmente por imitação, característica que permanecerá de forma secundária ao longo de toda a vida, principalmente para desenvolvimento de habilidades corporais, a exemplo de esportes ou artesanato, ela não pode se tornar a única nem mesmo a principal forma de educação. A vida social exige muito mais do que isso. Cada ato consciente, por mais reiterado e efêmero que seja, é uma objetivação e produzirá uma exteriorização, pois

[59] O que estamos aventando é que uma criança desprovida de cultura, jamais se tornaria um ser humano na verdadeira acepção da palavra, apesar de carregar um conjunto genotípico e fenotípico que caracteriza a espécie "que sabe". Sua reação seria muito mais determinada pelos instintos e sua teleologia seria demasiado pobre, tal qual qualquer outro antropoide superior.

a ação produz tanto um efeito exterior como interior na pessoa que a realizou. Por essa razão é que somos tão reticentes a fazer sempre a mesma coisa da mesma forma e se a isso somos obrigados por força do trabalho, é mais um sintoma da alienação a que estamos submetidos.

A segunda seria a argumentação de que é possível modificar, de igual modo, tanto os comportamentos dos animais como também os dos seres humanos, a partir do esquema de estímulo-resposta. Isso seria, no máximo, segundo Brandão (1995), uma protoeducação. Essa estimulação dirigida, à qual se segue um castigo ou um prêmio, apesar de ser um método eficaz na adestração de muitos animais, entre eles o melhor exemplo são os cães, é insuficiente para a vida social. Embora alguns procedimentos sejam utilizados em situações esporádicas, jamais podem se tornar a forma dominante de educação por duas razões complementares. Primeiro, porque não há possibilidade de se criar um condicionamento válido para cada nova situação, dada a multiplicidade e a complexidade dos encontros do indivíduo com o mundo. Depois, porque não se pode anular ou controlar tão decididamente a subjetividade alheia, sob risco de comprometer a própria saúde psíquica dos indivíduos.

A etimologia do termo, segundo Brandão (1995), demonstra que educação deriva do latim *educere* cujos significados são: extrair, tirar, desenvolver. Os três verbos em questão permitem delinear a concepção de mundo detrás da noção de educação: a ideia de uma educação cujo objetivo é trazer, florescer e aprimorar algo que o indivíduo já traz *a priori* consigo. Embora a ideia possa soar aos ouvidos contemporâneos como algo encantador, ela tem como base uma concepção aristocrática, na qual os indivíduos nascem com competências específicas, seja por obra da natureza, dos desígnios divinos ou do acaso genético. A educação procuraria desenvolver as aptidões inatas e, tal como uma conhecida fábula de Esopo, por mais água que beba, a rã nunca chegará ao tamanho do boi.

Uma análise antropológica, sociológica, histórica e filosófica permite aferir que a educação, em sentido lato, nada mais é do que o "resultado da ação de todo meio sociocultural sobre seus participantes" (BRANDÃO, 1995). É por isso que esse complexo acompanha a humanidade há muito, de forma difusa, é verdade, e faz-se presente em qualquer comunidade, por maiores que sejam as diferenças culturais existentes. Deriva de uma necessidade prática fundamental, a de transmitir às novas gerações o patrimônio cultural daquele grupo. Do contrário, toda nova criança começaria seu processo de humanização do zero, impossibilitando o surgimento do ser social e sua reprodução.

Embora a importância da educação seja ponto pacífico, seu conceito parece variar substancialmente, não apenas ao longo do tempo, o que é demasiado razoável, mas em consequência da função social a ela atribuída. Não nos cabe aqui problematizar os incontáveis

conceitos de educação de ontem e os de hoje, mas extrair da realidade o seu conteúdo objetivo. Na primeira parte deste trabalho, apresentamos de forma breve as consequências educacionais dos pressupostos teórico-metodológicos das quatro grandes matrizes filosóficas. Agora, partindo da centralidade do trabalho, ficam mais claras as determinações essenciais do complexo educativo e de seu papel ideológico em cada forma de organização social. Werner Jaeger, na formidável obra *Paideia* (2010), ao discutir a natureza desse processo, escreve que:

> "Na educação (...) atua a mesma força vital, criadora e plástica, que espontaneamente impele a todas as espécies vivas à conservação e a propagação de seu tipo. É nela, porém, que essa força atinge o seu mais alto grau de intensidade, através do esforço consciente do conhecimento e da vontade, dirigida para a consecução de um fim." (JAEGER, 2010, p. 3-4).

Essa passagem nos dá alguns direcionamentos analíticos. A educação inscreve-se em processos de reprodução, mas, diferentemente dos demais animais, nos quais isso se manifesta por meio da sua perene reprodução, a "ação educativa" é mediada pela consciência e destinada ao cumprimento de uma finalidade específica, o que pode conduzir, inclusive, à negação da ordem e de seus respectivos valores que a princípio ela tenderia a reiterar e renovar. Isso é explicável pela dupla "natureza" do ser humano. É indubitável que o animal humano se inscreve em um amplo conjunto de criaturas vivas que compartilham entre si a necessidade de reproduzir-se. Na sua forma biológica, o resultado será sempre o mesmo, uma parreira dará uvas, uma loba gerará lobinhos e um filho herdará características fenotípicas e genotípicas dos pais. Mas os seres humanos não se limitam à natureza biológica, são possuidores do que Cícero denominara de "segunda natureza"[60], social e, portanto, não espontânea, passível de ser aprendida.

Para uma espécie reproduzir-se como tal, não se faz necessária nenhuma educação, pois para isso o instinto basta. O comportamento sexual em nível animal, tal como vários outros comportamentos, é imediato e, nesse caso, mais do que suficiente para impelir a reprodução dessa espécie. No interior de sociedades humanas, todavia, os comportamentos são mediados pelo universo da cultura e não se esgotam nas pulsões oriundas dos hormônios, de modo que a sexualidade é, entre nós, uma construção histórica. A reprodução biológica é necessária, mas insuficiente justamente porque o ser humano é muito maior do que o conjunto biológico que o compõe. A nossa reprodução é infinitamente mais complexa pois, como a realidade social é

[60] O termo é interessante por nos permitir a apreensão de um aspecto importantíssimo no debate, quais sejam, os valores que tanto norteiam nossas ações se apresentam como dado natural, não como um processo histórico. Nossas noções do que seja o bem e o mal, o justo e o injusto, o desejável e o indesejável são todas elas incorporadas à medida de nossa socialização.

fruto de atos humanos, isso subentende a perpetuação de ideias e valores que norteiam essas mesmas ações. Antes que possamos fazer ciência, arte ou filosofia, precisamos nos satisfazer biologicamente. Todavia, a simples manutenção de nossa condição fisiológica em si jamais se traduziria no enriquecimento do espírito humano[61].

Jaeger explica que a educação é o "princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual" (2010, p. 3) e que, apesar de partilhar com os demais animais a capacidade da reprodução biológica, só os humanos são capazes de perpetuar e generalizar seu modo de existência por intermédio da vontade e da racionalidade. A consciência não serve apenas para pensar o mundo para modificá-lo, mas serve para refletir também sobre si própria, por isso a humanidade dispõe de um atributo único, social e não biológico, a consciência do seu em-si. Lessa (2013), no esteio lukacsiano, aclara em passagem que "através desse processo de acumulação, os homens podem se elevar a uma consciência do seu em-si, do que de fato são, o que possibilita algo inédito: um ser que se reconheça na sua própria história."

A possibilidade, contudo, não significa necessariamente sua efetivação. Vejamos, o humano é um ser que se objetiva, um ser da práxis. Toda objetivação, inclusive nas suas formas mais efêmeras e corriqueiras, é um ato que cumpre uma finalidade posta pela consciência. A qualidade delas depende do acúmulo prévio e isso é evidenciado pelas formas de conhecimento mais profundas e permanentes. Ao contrário do que alvitram as ideologias da autossuficiência, ninguém tira nada do nada[62]. Isso pode ser facilmente admitido como um fato científico, todavia as suas consequências filosóficas são problemáticas, pois evidenciam um problema insolúvel dentro da ordem vigente. Se os homens vão se humanizando através das objetivações que realizam e estas, por sua vez, implicam algum domínio do acervo de conhecimento formado a partir de objetivações alheias, a riqueza material e intelectual produzida pela humanidade a ela pertence. Não há donos. A propriedade privada, elemento essencial das sociedades de classe, distorce isso, pois não só o conteúdo material da riqueza é acumulado por poucos, de modo que quem a produz não fica com o resultado de seu trabalho, como a riqueza intelectual também é tomada como patrimônio particular de quem financia as pesquisas e não de toda a humanidade que, de modo direto ou indireto, concorreu para o resultado final.

---

[61] A socialidade depende da fisiologia, mas não se reduz a ela. Se a humanidade for extinta por via de uma pandemia ou de um cataclisma cósmico, por exemplo, toda a vida social também desaparecerá. Não obstante, o ser social pode ser sustado ou mesmo extinto, como num coma, sem que isso implique necessariamente a morte orgânica. A reprodução social requer a reprodução orgânica, mas é justamente essa exigência que as torna diferentes, afinal necessidade é uma coisa, identidade, outra.

[62] Via de exemplo, por maior intuição que Einstein pudesse ter, suas fantásticas descobertas só foram possíveis porque ele se apropriou decisivamente dos saberes disponíveis sobre o tema que teorizou.

Insistamos no que foi discutido até este ponto. O ser humano produz, em regime coletivo, sua própria existência, contrariamente ao resto da natureza, como asseveramos reiteradamente. Os complexos sociais, ainda que com dinâmicas e mediações que lhes sejam específicas, não podem ser devidamente compreendidos ignorando-se a forma como a humanidade produz e reproduz a si mesma. A forma do trabalho e, por conseguinte, da reprodução, impõe determinantes na vida social, institui uma lógica a que tudo deve se subordinar. Se a forma for capitalista, como a que temos hoje, tudo o que for produzido, material e espiritualmente, terá como fundamento o capital, que se apresenta à primeira vista como coisa, mas é uma relação social. Portanto, a reprodução da totalidade social estará organizada para permitir que o capital se desenvolva. Todavia, não só a educação enquanto complexo, como também as demais ações humanas são mediadas por algum grau de consciência, tanto de si mesmas como da realidade em que estão inseridas, o que faz com que as ideias adquiram peso relevante e orientem a prática dos indivíduos nos mais diferentes âmbitos de suas vidas.

As determinações impostas pela forma de produção e de organização da vida social incidem, como não poderia deixar de ser, também sobre a produção e a disseminação da riqueza espiritual. A existência de duas classes fundamentais e antagonizadas pela divisão social do trabalho repercute sempre numa mutilação da apropriação do legado humano. Muito embora a educação seja um complexo que acompanha a humanidade desde seu início, é apenas com o advento da divisão social do trabalho que ela irrompe no formato tal como a conhecemos, formalmente sistematizada e hierarquizada. Brandão (1995) dilucida que essa separação no processo produtivo exigiu um novo trato no que diz respeito à transmissão dos conhecimentos. Afinal, era fundamental a necessidade de perpetuar os papeis sociais, tanto em relação aos conhecimentos que os indivíduos deveriam possuir para exercê-los quanto em relação aos valores, imprescindíveis para manter a coesão social e obstaculizar sua subversão.

A propriedade privada, portanto, introduziu um cenário que ainda não foi superado, a oposição entre um saber de ordem técnica e outro de natureza teórica. O legislador Sólon, considerado um dos sete sábios da antiga Grécia, afirmou que “as crianças devem, antes de tudo, aprender a nadar e a ler; em seguida, os pobres devem exercitar-se na agricultura ou em uma indústria qualquer, ao passo que os ricos devem se preocupar com a música e a equitação, e entregar-se à filosofia, à caça e à frequência aos ginásios” (BRANDÃO, 1995, p. 40). A concepção aristocrata do grande estadista ateniense deriva de sua posição social privilegiada, o que é muito natural. Como não são responsáveis ativamente pela produção do conteúdo material da riqueza social, inclusive daquilo que é essencial a sua própria subsistência, podem-se dar ao luxo de praticar atividades mais “elevadas”. Não há mistificação no seu discurso, ele parte do

princípio comum a todas as sociedades escravistas de que os indivíduos são naturalmente desiguais.

Nos marcos da democracia burguesa, a educação apresenta-se como um direito. Ao postular a igualdade formal ou isonomia que, segundo a própria etimologia formada a partir dos radicais gregos *iso* (igual) e *nómos* (normas), sugere que a mesma lei vale para todos e põe o Estado como mediador para que isso se efetue. Todavia, a educação além de direito é, como quase todas as coisas, uma mercadoria. O que significa que as famílias cujos recursos permitem que seus filhos frequentem uma escola paga, têm "direito" a uma educação melhor. Apesar do reconhecimento de que todos sejam legalmente iguais, na prática, a desigualdade econômica continua a restringir que uma boa parcela da população entre em contato com o patrimônio filosófico, científico e artístico produzido pela Humanidade. Todavia, o senso comum inverte esse entendimento e faz com que a educação deixe de ser consequência e passe a ser a causa da desigualdade.

A educação formal, na arenga liberal, é frequentemente entendida como elemento que garante as liberdades civis, amplia a autonomia individual, diminui as desigualdades sociais, em suma, é indispensável para a ampliação do que os juristas alemães cognominaram de *Rechtsstaat,* o Estado democrático de direito. Num país como o Brasil, cujas desigualdades são públicas e notórias, não é difícil perceber como o discurso vigente se apropria disso para legitimar a desordem das coisas. O desprovimento de conhecimentos fundamentais por parte da parcela mais pobre da população não aparece nessa catilinária evangelizadora como resultado da discrepância material e, sim, ao avesso, a desigualdade social seria não a causa, mas a consequência dessa "falta de acesso" a esse conjunto de saberes. O idealismo dessa proposição culmina sempre em iniciativas com grande apelo moral, pois se a condição de degradação humana é fruto, em última instância, da falta de saberes, nada mais legítimo do que defender ferreamente a disseminação do conhecimento. Por mais que essas elaborações estejam grávidas de boas intenções, de sua origem ilustrada até os "sociólogos do conhecimento", elas convertem-se em políticas públicas que pouco ou nada conseguem fazer diante do pavoroso quadro social. Esses resultados pífios não são redutíveis a equívocos didáticos ou de gestão, como habitualmente se costuma arrazoar, mas são estruturais, porque justamente ao tomar a causa pela consequência tangenciou-se o problema central.

As dificuldades de alguns educadores e pesquisadores em compreender o real papel da educação formal redunda na crença pueril da instituição escolar enquanto espaço de transformação social. Isso advém do equívoco de tomar a educação formal como possuidora de um fim em si mesma. A sua finalidade é sempre social. O tipo de formação segue a formação

de quadros para atuar dentro da divisão social do trabalho e da representação de mundo da classe dominante. Portanto, por mais que seja vendida com rótulos de desenvolver a cidadania e a democracia, é um projeto de poder, grávido de interesses materiais. Se há cisão de classes, esses interesses serão não apenas divergentes, mas antagônicos. Quem domina quer manter seu domínio econômico e conservar sua hegemonia política e cultural. E às classes trabalhadoras, o que lhes interessa?

O indivíduo oriundo das classes sociais trabalhadoras não pode se reconhecer como tal, noutras palavras, ter consciência de si; de que sua posição social é oriunda de uma forma histórica baseada na exploração objetiva de sua força de trabalho. Ao invés, seria muito mais útil para quem detém o poder incutir no indivíduo um processo de identificação étnica/cultural, de gênero ou religiosa, inclusive num viés subjetivista, na qual a consciência e a mobilização de que dela se seguem, em última instância, não arranham essa forma de sociabilidade. Não é à toa que vários grandes grupos capitalistas dão suporte, inclusive material, a movimentos contra o racismo e contra o machismo; todavia, continuam condenando manifestações classistas cuja crítica está norteada pela propriedade privada dos meios.

Em toda dominação de classe, em qualquer tempo ou lugar, uma pequena elite vive às custas da maioria da população. Por exemplo, no auge do império romano existiam aproximadamente 740 escravos para cada senhor (LESSA & TONET, 2011). A concepção de homem vigente no escravismo antigo, sistematizada pela primeira vez por Aristóteles, conferia ao senhor uma alma mais elevada, hierarquicamente superior, enquanto o escravo era apenas um instrumento de trabalho, nem considerado parcela da humanidade. Por mais que os aparatos repressores estivessem presentes para combater os revoltosos, essa relação de sujeição e exploração só é possível com um efetivo controle ideológico de uma classe sobre outra, até mesmo para impor limitações numéricas àqueles que ousam revoltar-se. Desse modo, as revoltas foram sempre muito pontuais e não predominantes ao longo da história não só do império romano, mas do próprio escravismo.

Hoje, estimativas indicam que o patrimônio de apenas oito pessoas equivale ao da metade mais pobre da população mundial[63]. No Brasil, os cinco mais ricos têm riqueza correspondente à da metade mais pobre do país (R$ 549 bilhões). No mesmo relatório, lemos que os mais ricos estão concentrando cada vez mais capital, 13% a mais do que no ano anterior,

[63] Dados sobre o relatório da Oxfam, publicado em janeiro de 2017. Disponível em português no site: <https://d1tn3vj7xz9fdh.cloudfront.net/s3fs-public/file_attachments/bp-economy-for-99-percent-160117-pt.pdf> Acesso em 12/12/2020 às 19:19.

2016, enquanto a camada mais pobre teve sua riqueza reduzida de 2,7 para 2%[64]. Apesar desses níveis estratosféricos de acúmulo, não raro, os indivíduos de camadas inferiores atribuem a esses bilionários ou uma capacidade inata de empreendedorismo, que seria uma espécie de reavivamento laicizado e biologizado da teoria agostiniana da predestinação, ou o esforço do indivíduo singular, típico da retórica liberal, que o conduziu até onde está e todos que o criticam o fazem por inveja de sua condição.

O ponto é que, apesar de hoje 85% da população mundial acima de 15 anos saber ler[65] e as "benesses tecnológicas" permitirem que 4 bilhões de seres humanos acessem a internet, sendo 3,2 bilhões usuários de redes sociais[66], ou seja, o acesso à informação teoricamente não seria o problema, isso não se converte numa tomada de consciência verdadeiramente crítica, tal como na Antiguidade ou no medievo. Não estamos negando a existência de movimentos e organizações que reprovam as mazelas ambientais e sociais produzidas pela ordem do capital, todavia, são poucos os que vão além dos anódinos imperativos morais de cunho idealista e vinculam-se a um concreto projeto revolucionário. A nossa tese é que lhes falta uma visão antropológica, desnaturalizada e radicalmente histórica.

A anuência dos submissos pode ocorrer de duas formas: ou se entende que seu estado de servidão é inexorável, logo nada se pode fazer a respeito, ou que inexiste a exploração e todos estão contribuindo para o bem-estar coletivo, cada qual a seu modo. No primeiro caso, tem-se uma consciência parcial do processo, na qual é perceptível a sujeição, mas não fica muito claro a quem, como (com que mediações) ou por quê, fazendo com que esses indivíduos acolham teses pessimistas, irracionalistas e fatalistas da existência, que pouco ou nada fazem frente à problemática real, redundando, por exemplo, na intensificação religiosa ou no simétrico oposto, o niilismo. Por sua vez, na segunda situação, temos um sujeito (singular ou coletivo) completamente domesticado, naturalizando sua situação social. Acreditando cumprir assim desígnios divinos ou, na versão laica do mito, auxiliar no desenvolvimento societário, seres humanos acordam diariamente e põem-se a trabalhar acreditando, com isso, que estão contribuindo com a parte que lhes cabe para o bom funcionamento da engrenagem cósmica ou

---

[64] O Relatório da Oxfam intitulado "Recompensem o trabalho, não a riqueza" traz ainda vários outros dados muito relevantes e está disponível, inclusive com a respectiva nota metodológica, em <https://www.oxfam.org.br/assim-nao-davos> Acesso em Acesso em 12/12/2020 às 19:39.

[65] Dados retirados da CIA (*Central Intelligence Agency*) disponíveis em <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/2013.html#136> Acesso em 12/12/2020 às 19:48.

[66] Dados obtidos do relatório digital de 2018 divulgados por *We are social e Hootsuite*, estão disponíveis para download mediante cadastro no site <https://digitalreport.wearesocial.com/> Acesso em 13/12/2020 às 19:39.

propriamente social. Para estes, o grau de consciência é menos desenvolvido ainda, o que faz com que apoiem inclusive iniciativas repressivas contra aqueles que não se querem adaptar às regras preestabelecidas.

A consciência de si não se dará espontaneamente, apenas porque se está inserido num universo cultural, como os exemplos acima revelam de maneira incontestável. A realidade cotidiana é o mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 2002). O senso comum é perpassado por um discurso próprio da concepção de mundo, cuja função social é legitimar a ordem das coisas tal como está posta. Enquanto alguns produzem o conteúdo material da riqueza social, em regime de exploração, outros gozam do ócio e com eles se pôde criar e desenvolver a "civilização" e seus complexos arte, filosofia, direito. A disponibilidade de tempo para as atividades "superiores" traduz-se numa concepção de ser humano que é o retrato de sua própria classe naquele contexto histórico e social. Se todas as classes subalternas pudessem conceber sua própria visão, não haveria possibilidade de manter a coesão imprescindível para a manutenção do arranjo social.

Portanto, a visão da classe dirigente, comumente mais bem elaborada, dada a formação cultural mais rica de seus mensageiros, deve explicar por que a totalidade social está organizada daquele modo e não de outro, e seu domínio será tão mais efetivo na medida em que os indivíduos de outros grupos aderirem a ela. Para transcender essa lógica e criticá-la em seus aspectos mais fundamentais, é preciso mobilizar amplo conjunto de conhecimentos filosóficos e científicos e querer fazê-la, não no sentido de uma abstrata vontade, mas no sentido do interesse real de sua classe. É como aventa Newton Duarte:

> "a superação da sociedade capitalista não pode prescindir da apropriação, pela classe dominada, dos conhecimentos que permitam a compreensão da dinâmica das relações sociais para além das aparências fetichistas e para além das ilusões tão largamente difundidas no cotidiano da sociedade atual" (DUARTE, 2013, p. 3).

A desigualdade nascida da propriedade privada perpetua-se por intermédio de inúmeras mediações a partir da reprodução social. Uma delas é a própria desigualdade no acesso ao conhecimento. E quando dizemos acesso, não estamos nos restringindo aos meios físicos, livros e computadores; isso não garante a apropriação decisiva pelas classes trabalhadores tal como postulam os arautos da sociedade do conhecimento. É preciso muito mais, uma formação necessária para atribuir sentido às informações obtidas, tal como esclarecemos antes (MATTOSINHO, 2017). Disponibilizar informações difusas pode mais confundir e mistificar a realidade do que auxiliar na sua compreensão integral. Por exemplo, de nada vale disponibilizar Kant e Hegel a todos ou permitir acesso irrestrito às obras artísticas e literárias

mais consagradas ou, ainda, disponibilizar dados e resultados dos avanços científicos nas mais diferentes áreas do conhecimento – da economia à astrofísica –, se as pessoas não têm as menores condições de compreender aquilo que leem pois não dispõem de um conjunto conceitual que torne o texto inteligível.

A impossibilidade de ultrapassar essa dualidade educacional nesses marcos não pode ser resolvida nos planos da política ou moral, como se vem defendendo há tempos. O fato de existir um tipo de formação empobrecida teoricamente destinada às classes trabalhadoras é uma exigência do modelo societário vigente. Noutras palavras, como essa questão não tem sua origem nas esferas da política ou da educação, já que tem raízes mais profundas, não pode ser resolvida a contento por elas, a despeito de intenções honestas por parte de políticos e educadores. A educação destinada ao filho do proprietário privado tem como objetivo desenvolver nele competências específicas que lhe permitam planejar e comandar. Já a sua contraparte, reservada aos filhos do trabalhadores, é sempre marcada no sentido de desenvolver habilidades técnicas para executar aquilo que pelos outros foi concebido. A obediência torna-se, assim, uma virtude capital, também a ser desenvolvida no processo educativo juntamente às já mencionadas habilidades de tipo prático.

A reprodução não se limita unicamente a preservar as relações sociais de produção e difundir os conhecimentos técnicos necessários; ela abrange todo o conjunto da sociabilidade, impondo uma forma de pensar e de sentir o mundo, portanto, além da óbvia dimensão material, que tem, igualmente, uma dimensão simbólica. Ambas estão vinculadas umbilicalmente. A reprodução material só é possível se os indivíduos compartilharem um conjunto explicativo da realidade e, de modo avesso, esse ideário só faz sentido se tiver correspondência na realidade concreta. É papel da educação reproduzi-la. A concepção de mundo é uma expressão da "essência" que medra a partir da forma de organização social num determinado momento histórico.

Toda forma de organização que já existiu foi permeada por uma noção do que é a realidade e do que é o ser humano. É uma condição imposta pela própria sociabilidade, que limita nossa interpretação e nossa sensibilidade frente ao mundo e seus fenômenos. Como a educação é devir, há sempre um modelo ideal que serve como parâmetro para esse "se tornar". Esse referencial responde a uma necessidade própria do tempo e do espaço. O ideal "homérico", por exemplo, que ajudou a formar homens na Grécia arcaica em aspectos técnicos e morais, não pode ser transposto tal e qual ao nosso tempo, por mais que alguns de seus elementos residuais particulares, como a oratória e a honra, sejam importantes na vida social nos dias que correm. Os modelos que servem como parâmetro de formação não são criados artificialmente,

é preciso que se tenha na realidade objetiva o seu critério de legitimação. Por essa razão, não se pode simplesmente sair criando um modelo descolado completamente da realidade. Por mais que uma educação cavalheiresca medieval seja para alguém a quinta-essência da excelência humana, inexiste a possibilidade de se adotar esse tipo de educação, vide a obra-prima satírica de Cervantes.

A educação formal, além do já citado papel de capacitar tecnicamente a mão de obra, tem a incumbência de disseminar valores que mantenham a coesão social. Hoje, diante da situação econômica, política e social que Mészáros (2011) denomina de "crise estrutural", as contradições do capital agravaram-se. Esse cenário necessita de um conjunto ideológico que procure atenuá-las, devolvendo a fé no futuro, que, por sua vez, mostra-se cada vez mais incerto e pouco auspicioso. Isso impacta sobremaneira a educação formal. Tanto escolas como universidades devem se dobrar aos "objetivos do desenvolvimento sustentável", que é justamente uma iniciativa que procura resolver os maiores problemas socioambientais dentro de uma perspectiva completamente compatível com a lógica do capital.

A relação entre ideologia e educação é complexa. A complexidade aqui é resultado de sua estrutura intrincada, não empregada como um subterfúgio intelectivo visando não estabelecer relações de causa e efeito. Todo ato intencionado não pode prescindir de uma concepção geral de mundo. É nesse sentido que Machado de Assis declama que "todas as coisas têm a sua filosofia". Educar é verbo, portanto ação. No sentido de ensinar é um verbo transitivo direto e indireto, afinal se transmite algo a alguém. O conteúdo do ensino, esse "algo" deve se relacionar com a concepção de mundo vigente, pois norteia as decisões que os indivíduos assumem nas suas atividades. Isso se mantém em qualquer formação econômica, mesmo numa sociedade que porventura tenha eliminado a propriedade privada e o Estado. Mas em qualquer estrutura de classes, há diferenças ideológicas e a educação é perpassada por essa especificação. A educação concorre, ao formar o indivíduo segundo um modelo ideal, para a tomada de decisões dos sujeitos, norteando a escolha das alternativas por meio de um sistema valorativo. Ora, todos fomos educados com uma noção do que é certo e errado, o que devemos fazer, como fazemos para conhecer e o que devemos ser; e, apesar desses valores serem mais ou menos os mesmos, há peculiaridades interessantes entre as classes sociais.

Por exemplo, a cidadania hoje é apresentada como o modelo ideal de comportamento social. A Antiguidade e o medievo, nesse viés, são períodos históricos indesejáveis porque não havia um Estado democrático de direito que garantisse as liberdades fundamentais de cada indivíduo. Com o mesmo diapasão moral, condenam-se as insurreições e revoluções de ontem e, principalmente, as de hoje, já que os ditos cidadãos, por meio da prática de seus direitos e

deveres, devem utilizar os meios "socialmente responsáveis", ou seja, aqueles cuja existência está ligada à manutenção da ordem social tal como o direito, para manifestar essa insatisfação. Tudo isso para consolidar e nunca ultrapassar a ordem democrática, julgada como o suprassumo da sociabilidade[67].

A educação é por excelência um complexo ideológico, pois ao estabelecer um tipo de formação, induz os indivíduos a deliberarem *x* ao invés de *y* nas suas práxis políticas. Claro que se o ensino estiver em consonância plena com a concepção de mundo vigente e com a ideologia hegemônica, apresentar-se-á às consciências ingênuas como não ideológico, natural, verdadeiro. É por isso que o ensino pragmático contemporâneo, com sua dupla dimensão instrumental e moral, ostenta ares de objetividade e quem se apresenta para evidenciar a sua natureza ideológica é acusado pelos apóstolos do capital de querer "politizar" a educação. É equivocado creditar à escola a geração de ideologias. O engano talvez seja semântico, em virtude do plurívoco verbo "criar", que entre seus inúmeros significados expressa tanto a ideia de conferir existência como o de cultivar. A instituição escolar, portanto, cria a ideologia apenas nesse segundo sentido. Quando um pensador em educação diz que a escola deve educar para a liberdade, por mais óbvia que possa ser essa afirmação, ela pode esconder uma armadilha ideológica; afinal, não há consenso sobre o que, de fato, vem a ser essa palavra, dado que seu conceito varia de um grupo para outro. Antes de consentir é indispensável refletir e, assim, assumir a ideologia para-si.

A concepção de mundo condiciona não apenas sua forma de pensar e agir, mas de sentir e desejar. Antes de mais nada, é preciso salientar que o primeiro contato que travamos com a realidade não é intelectivo, é sensível. De forma assistemática, o processo de sociabilização incute-nos uma forma de nos relacionarmos com a realidade, conduzindo-nos a refutar algumas coisas e assentir outras de modo imediato. Isso é fundamental, dada a impossibilidade de se refletir sobre tudo a todo momento. Nesse nível mais empírico e carente de mediações, somos como qualquer outro animal, evitamos o sofrimento e desejamos a alegria, entendida aqui como a maximização de nossa força vital. Mas a nossa "segunda natureza", a cultura, faz com que reajamos espontaneamente diante de circunstâncias sociais.

A sensibilidade é equivocadamente minorada pelas tradições racionalistas, tratadas como um elemento inferior. Ela possui um papel importantíssimo na tomada de decisões dos indivíduos, portanto tem grande capacidade de mobilização coletiva. Esse potencial foi captado

[67] Algumas iniciativas são demasiado ingênuas ao sugerirem que se pode impedir um ruralista de introduzir agrotóxicos e queimar florestas, de promover a necessária taxação de fortunas, de censurar a retirada de direitos do trabalhadores, entre inúmeras outras ações, por meio de petições *on-line*.

brilhantemente nas distopias manifestadas na literatura universal e do cinema contemporâneo, cujos cenários sombrios quase sempre envolviam, por parte dos dominantes, algum artifício no sentido de restringir, reprimir ou até eliminar os sentimentos[68]. Se um indivíduo foi condicionado pelo seu processo de sociabilização a desprezar movimentos sociais em prol da reforma agrária, por exemplo, espontaneamente ele nunca tomará a iniciativa de se debruçar sobre a história da luta pela terra e compreendê-la para além da moralidade vulgar que campeia nesse senso comum. Da mesma forma, um aluno que, por força da sua criação orientada por princípios pentecostais, considera que seu colega de sala, praticante de ritos dentro de uma tradição religiosa de origem africana, mereça o inferno, dificilmente terá disponibilidade para estudar profundamente a origem, a estrutura ritualística e a função social não apenas da crença alheia, mas da sua própria e perceber entre elas elementos comuns.

Se a sensibilidade pode aprisionar e segregar também pode ajudar a emancipar. A arte pode ser capaz de causar aquele estranhamento de que falamos no início de nossas reflexões. Ao observar um quadro ou fotografia, ouvir uma música, assistir a uma peça teatral ou filme, isso pode nos conduzir a uma nova forma de sentir o mundo. Grandes obras de arte são capazes disso. A insensibilidade abre caminho para a barbárie[69]. Se não somos capazes de nos sensibilizar com o conjunto do seres humanos explorados, humilhados, oprimidos, com os torturados e mortos em guerras inúteis, não importando a tonalidade de sua tez, seu gênero ou sua cultura, tornamo-nos, talvez, mais bestializados que os animais "que não sabem".

O desenvolvimento da sensibilidade é também parte da educação. Os animais reagem por instinto, a partir de um comportamento padrão da espécie legado pela genética. A nossa sensibilidade é qualitativamente diferente; é nossa sociabilização, e não nossos genes, que imprime o que devemos amar, odiar, desprezar, ignorar, cultuar. Esses sentimentos podem nos parecer naturais, tal como a fome ou o frio, mas são aprendidos. Um racista pode ter ciência de que um negro não é inferior a ele e, de modo análogo, um machista pode até saber que o fato de ter um pênis não o faz melhor do que ninguém, ou seja, o simples conhecimento não altera a sua conduta. Os conhecimentos científicos e filosóficos oportunizam a superação do senso comum, contudo, é no desenvolvimento da sensibilidade que os sujeitos podem sentir o mundo

[68] É comum nas elaborações distópicas, tanto literárias como cinematográficas, a repressão dos sentimentos como algo intrínseco aos modelos totalitários. Essa crítica, presente de formas diferentes tanto em Admirável mundo novo, de Aldous Huxley, como em 1984, de Orwell, longe de ser uma elucubração abstrata, dialoga com a realidade contemporânea, denunciando elementos análogos em nossos modelos sociais que julgamos livres.

[69] É preciso ressaltar a sensibilidade seletiva. Oficiais nazistas eram capazes de se emocionar com obras de arte, mas pouco ou nada sentiam em relação, por exemplo, aos judeus que conduziam aos campos de concentração.

de modo qualitativamente diferente, abandonando a apatia do cotidiano e buscando novas formas de intervenção no sentido de reverter a realidade estranhada.

O desenvolvimento genérico da humanidade implica maior grau de interdependência entre os indivíduos, logo requer avanço da esfera afetiva. Embora essa seja uma tendência histórica, numa formação social em que a alienação não é um elemento anódino, mas a regra das relações sociais, o desenvolvimento da sensibilidade também se dá, impreterivelmente, de forma alienada. Quando tudo se torna propriedade, de modo a ser mediado pelo dinheiro, e a produção deixa de ser destinada ao uso, mas à troca, as pessoas não se reconhecem mais nas ações que realizam e nas relações que estabelecem com o mundo e com seus semelhantes. O resultado disso é o empobrecimento da capacidade afetiva, pois deixamos de nos comportar de forma humana passando a agir segundo princípios próprios do mundo das coisas.

A reificação, que segundo Bottomore (1988, p. 495) é a manifestação mais radical e generalizada da alienação operada pela moderna sociedade capitalista, que reage mutilando a dimensão socioafetiva. Como isso tem implicações na reprodução do capital, vide, por exemplo, os inúmeros transtornos psíquicos e os assombrosos índices de depressão e suicídio no tempo atual, há que se tentar resolver esse problema, tangenciando suas causas primeiras. Não podendo afirmar que a própria sociabilidade capitalista contemporânea produz esse quadro, é preciso novamente apelar ao idealismo. A educação torna-se o meio fundamental para isso, assim como a escola é a instituição por excelência.

O apelo para uma formação que levasse em consideração os sentimentos é secular, haja vista a obra *Emilio* de Rousseau, mas o que encontramos hoje norteando alguns currículos é um simulacro de desenvolvimento afetivo, as chamadas competências socioemocionais. Encampado com grande entusiasmo pela Unesco e pela OCDE e propalado por grandes corporações capitalistas por intermédio de seus institutos, como a Fundação Lemann, o que por si só já é elucidativo da consonância com o regime do capital, esse conjunto de habilidades que as crianças devem desenvolver desde a mais tenra infância nada mais é do que um manual comportamental que visa adequar os indivíduos aos padrões produtivos e de consumo impostos.

Embora a base nacional comum curricular dilua as competências socioemocionais nas dez gerais, o MEC, num artigo disponível *on-line*, busca esclarecer o conceito e elenca-os. Citando a organização Casel[70] (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning),*

[70] Casel é uma organização internacional sediada em Chicago, cidade esta que, por estranha coincidência, também é lar da escola de pensamento econômico neoliberal. Entre seus parceiros de financiamento estão vários bilionários, entre eles Stephen Davison Bechtel Jr., Mark Zuckerberg, Bill Gates e os Rockefeller.

*"*a educação socioemocional refere-se ao processo de entendimento e manejo das emoções, com empatia e pela tomada de decisão responsável[71]". Ainda segundo o texto são elas: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. A filiação das ditas habilidades ao ideário da "acumulação flexível" é explícita. A autoconsciência, por exemplo, nada tem a ver com a máxima socrática da "vida não examinada não merece ser vivida" e sim "Envolve o conhecimento de cada pessoa, bem como de suas forças e limitações, sempre mantendo uma atitude otimista e voltada para o crescimento." A consciência social, algo que seria importantíssimo de se estimular, esgota-se num imperativo moral muito útil aos processos de flexibilização, "Necessita do exercício da empatia, do colocar-se 'no lugar dos outros', respeitando a diversidade."

O que a princípio parece válido é, na verdade, um engodo. Não se trata de transformar qualitativamente o conjunto das relações sociais e sim de adequá-los ao novo cenário de produção e de consumo, estimulando a polivalência, a flexibilidade, a criatividade, a proatividade, a adaptabilidade e a resignação moral, essa com nova nomenclatura e com valor positivo intrínseco: resiliência. A autonomia que tanto apregoam, que aqui recebe o nome de autogestão, é sempre sucedida por precauções, como as que lemos na "tomada de decisão responsável": "Preconiza as escolhas pessoais e as interações sociais de acordo com as normas, os cuidados com a segurança e os padrões éticos de uma sociedade." Empatia, respeito, confiança, responsabilidade, organização, iniciativa social, imaginação criativa, determinação, são atitudes em si mesmas muito positivas. Mas, nesse discurso, não são colocadas no sentido da libertação do ser humano e, sim, pela sua utilização dentro dos marcos da reprodução do capital, cuja sociabilidade em crise demanda um sujeito que, nas atividades laborais, saiba fazer de tudo um pouco, seja criativo, cooperativo, tenha foco, aguente a pressão e que, no seu cotidiano em geral, seja assertivo, tolere a frustração e busque formas de resolução de conflitos dentro das normais legais e morais.

O intelectualismo ético, elemento insuperável de posturas idealistas, ao identificar virtude e conhecimento, coloca a educação como instituição redentora. Nesse viés, se a sociedade está em desagregação é porque os indivíduos não sabem que papel têm de cumprir. Se as pessoas se suicidam é porque não sabem como a vida é boa, se jogam lixo no rio é porque não sabem as consequências desse ato, se fumam é porque não sabem o quanto o cigarro faz mal. Esse raciocínio cândido, que orienta as campanhas de conscientização, tem sempre

[71]Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying> Acesso em 01/05/2020 às 21:18.

resultados pífios[72], porque não incide (e nem pode) sobre a gênese do problema. Nesse sentido, as competências socioemocionais penetram nos currículos escolares no intuito de condicionar a forma com que os indivíduos sentem o mundo e acabam por apelar a imperativos morais anódinos frente ao problema. Se o egoísmo é a única conduta possível num modelo societário de guerra de todos contra todos, como preparar o indivíduo para cooperar? Se o mundo fomenta a violência por meio da desigualdade social, algo percebido por Aristóteles quatro séculos antes de Cristo, como educar alguém para ter amabilidade[73]? Seria muita ingenuidade crer que os grandes capitalistas defendessem uma educação que possibilitasse um irrestrito desenvolvimento cognitivo e sensível das pessoas. A arte, que é o complexo que interage no sentido de elevar a sensibilidade, é vigiada tal como as demais humanidades, pois elas possibilitam que o indivíduo "estranhe" a realidade, não tomando as coisas como óbvias.

Por fim, a escola, responsável por disseminar o conhecimento e os valores por meio do que chamamos até agora de educação formal, é, por natureza, uma instituição reprodutora do modelo social. Mas ela é, também, um espaço de contradições e a luta de classes passa por ali com mediações que lhes são próprias. Se a classe que controla os meios de produção insiste em modificar, de tempos em tempos, a forma e os conteúdos educacionais, não apenas no intuito de preparar a mão de obra necessária para atuar nos seus negócios, mas sobretudo no papel ideológico, visando impedir uma compreensão mais global dos fenômenos e processos sociais, mantendo, portanto, uma atitude mais crítica frente à realidade, é porque a escola não é um espaço de dominação integral e irrestrita tanto quanto afirmam alguns sociólogos e filósofos.

A educação que vise conservar a ordem vigente deve fomentar a naturalidade, e é por essa razão que os burocratas a serviço das classes dominantes olham com tanta desconfiança para as humanidades e ciências sociais, tanto nas instituições escolares como nas universidades. Essas disciplinas são desfetichizantes à medida que elevam o gênero humano a novos patamares de sensibilidade e oportunizam um olhar histórico e social, portanto crítico, sobre os produtos humanos, sejam eles materiais ou intelectuais. Por essa razão, à medida que se intensificam as contradições dessa forma de sociabilidade, a luta ideológica se intensifica e isso se manifesta na educação num conflito curricular, isto é, na direção social do conhecimento. Se de um lado,

[72] Um exemplo é o Proerd, cuja pesquisa da Unifesp mostrou que suas iniciativas no combate as drogas são ineficazes. Disponível em:<https://vejasp.abril.com.br/saude/proerd-pesquisa-programa-ineficaz/> Acesso em 22/06/2021 às 18:33.

[73] Segundo o Instituto Ayrton Senna, conhecido defensor das competências emocionais no Brasil, há evidências de que ser afetuoso, solidário e empático diminui indicadores de violência, mas não apresenta a pesquisa. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/desenvolvimento.html > Acesso em 22/06/2019 às 14:43.

há a inclinação da instituição escolar em reproduzir os mesmos valores de sempre, há também, de modo avesso, a possibilidade de uma educação que reflita sobre a natureza histórica desses mesmos valores.

Não podendo alterar os currículos de modo a minorar a relevância de tais conteúdos e reduzir os investimentos nessas áreas sem justificativa plausível, a tecnologia aparece como um elemento ideológico. Nesse discurso “falso, mas socialmente necessário”, os novos currículos deverão estar voltados para a formação de quadros para atuar nesse novo mundo inaugurado pelas novas tecnologias digitais, o que exige não despender tempo e recursos em formações nas ciências sociais e humanidades ou, no máximo, subordiná-las à sua lógica. No próximo capítulo, averiguaremos historicamente as revoluções tecnológicas, sobretudo a passagem do fordismo ao pós-fordismo, à luz das transformações econômicas, tecnológicas e políticas da última quadra histórica: crise estrutural do capital, do advento da indústria 4.0 e do recuo das conquistas democráticas.

III – SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: O MITO LEGITIMADOR

Dar nome errado às coisas torna o mundo mais infeliz.

Albert Camus

A informação em lugar de transformar massa em energia, produz ainda mais massa.

Jean Baudrillard

3.1. A importância do debate

No primeiro capítulo, mais abrangente, tratamos da decadência ideológica da burguesia no pós-1848 e de como cada vertente em específica lidava com as questões da tecnologia e da educação. No segundo, buscamos analisar, sob a luz da ontologia do ser social, o papel de amplos os complexos e da íntima vinculação deles entre si e de ambos com a categoria do trabalho. Neste terceiro, discutiremos o "mito fundador" dos discursos contemporâneos, legitimador de políticas em inúmeras áreas: o advento da sociedade do conhecimento. Não há como tangenciar essa discussão, vide que as transformações postas em marcha nas últimas décadas, responsáveis pelas transformações curriculares, que analisaremos na última parte, são todas amparadas por tal ideia. Diferentemente da análise mais abrangente das partes anteriores, aqui nosso objeto é uma ideologia restrita. Nesse decurso teórico, retomaremos muitas das noções tratadas nas duas partes anteriores, mas agora direcionadas para aspectos dessa narrativa a fim de apreender sua gênese, seus alicerces, sua dinâmica e, mais do que tudo, a função que cumpre na batalha das ideias.

A ideia de que estaríamos vivendo numa sociedade alicerçada na informação e/ou no conhecimento é uma das mais difundidas na atualidade, inclusive em âmbito acadêmico. A hipótese medular, que nem é tão nova assim, vide que as primeiras postulações datam da década de 60, pode ser resumida desta forma: em virtude do avanço tecnológico, sobretudo daquele ligado à informação e à comunicação, estaríamos adentrando um novo modelo societário pós-industrial cujo insumo essencial é o conhecimento. Essa "revolução" seria tão impactante quanto a "neolítica", que nos retirou da caça e da coleta, possibilitando-nos a agricultura e a pecuária e, com isso, a própria civilização; e quanto a Revolução Industrial que modificou profundamente nossa forma de produzir as condições de existência, com emprego de várias formas de energia para ampliar a produtividade numa escala até então impensável. Nessa

"terceira onda", para utilizar a nomenclatura de Alvin Toffler (1983), um de seus teóricos mais proeminentes, a utilização ampla do conhecimento, proporcionada sobretudo pelos microprocessadores, guiar-nos-ia para um mundo completamente novo.

O que, a princípio, deveria ser tomado como uma suposição, é considerado pelos arautos do admirável mundo novo digital, como um dado incontroverso. É o "núcleo rígido", no sentido destacado por Lakatos[74] (1983), de toda uma "racionalidade" à qual se seguem previsões sociológicas, como a de Daniel Bell no início da década de 70: "que conclusão poderemos tirar de tudo isto? Quando atingirmos o ano 2000, os Estados Unidos estarão transformados, de um modo geral, numa sociedade de massa erudita" (BELL, 1977, p. 274). Ora, um país em que 7% da população total acreditam que o leite achocolatado vem exclusivamente de vacas marrons[75], em que um 1/5 de seus habitantes acredita que as vacinas possuem *chips* para controlá-los[76] e que, num ranking de 52 países, foi o segundo país mais afetado por *fake news* sobre vacinas e Covid-19[77] não é bem, digamos, o exemplo de uma nação instruída.

Mas Daniel Bell não é o único a fazer previsões otimistas. Krishan Kumar (1997), em obra crítica, aponta dois autores que levaram a utopia informacional a um novo patamar: Tom Stonier e Yoneji Masuda. O primeiro afirmou, no princípio dos anos 90, que esse novo modelo societário eliminaria a necessidade de guerrear, pois no seu entendimento malthusiano, elas são travadas no sentido de obter recursos para populações em crescimento e, como agora o principal insumo é o conhecimento e estará disponível a todos, chegaremos a uma sociedade culta, democrática, pacífica e abundante. Já o segundo professa a "computapia", uma sociedade que seria isenta de classes sociais, de dominações simbólicas e explorações econômicas, com a formação de núcleos formados por voluntários e da participação ativa das pessoas numa democracia participativa. Décadas após, continuamos com guerras por recursos, as

---

[74] Um conjunto de princípios aceitos por convenção e contra o qual não se aplica a "retransmissão de falsidade".

[75] Estudo realizado pelo Centro Americano de Inovação sobre Laticínios. Reportagem disponível em: https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/pesquisa-aponta-que-7-dos-americanos-acreditam-que-achocolatado-vem-de-vacas-marrons.ghtml <acesso em 13/08/2021 às 07:56>

[76] Estudo realizado pelo YouGov e o jornal "The Economist". Reportagem disponível em: https://extra.globo.com/noticias/page-not-found/pesquisa-20-dos-americanos-acreditam-que-vacinas-contra-covid-19-tem-microchips-para-controla-los-25116973.html <acesso em 13/08/2021 às 07:56>

[77] Esse estudo, realizado por cientistas australianos, colocou os Estados Unidos apenas atrás da Índia e na frente do Brasil, que ocupa o terceiro lugar. Essa desinformação custou milhões de vidas, já que são os três países com maior número de mortos pela Covid-19. Reportagem disponível em: https://cultura.uol.com.br/noticias/23003_brasil-e-um-dos-paises-mais-atingidos-por-fake-news-aponta-estudo.html <acesso em 13/08/2021 às 08:36>

desigualdades entre as classes e as nações continuam a crescer e estamos assistindo à eclosão de movimentos antidemocráticos no mundo todo.

Mas, se as previsões aventadas não se consumaram, o que continua mantendo a "teoria" de pé depois de meio século? A nossa tese, e que tentamos mostrar ao longo deste capítulo, é que o seu poder de persuasão não decorre da correspondência entre seus pressupostos e a realidade concreta e, sim, da sua capacidade de se adequar a diferentes cenários, propondo que essa conjuntura de crise em que nos encontramos é passageira, pois, em breve, estaremos todos logrando as regalias dessa sociedade vindoura. Entretanto, esse momento de transição de um modelo a outro, seria marcado por turbulências e incertezas. É como Peter Drucker, outro escritor dessa vertente, num tom vaticinador, escreve:

> Em períodos de grande transição sempre cresce o número de pessoas necessitadas. (...) Mesmo nas sociedades mais acomodadas e estáveis, as pessoas serão deixadas para trás na passagem para o trabalho do conhecimento. São necessárias uma ou duas gerações para que uma sociedade e sua população se habituem com as mudanças radicais na composição da força de trabalho e nas demandas por aptidões e conhecimento" (DRUCKER, 1993, p.127).

Esse panegírico tecnofílico, ao procurar resgatar das entranhas da crise o otimismo de outrora e não encontrar muitos elementos na realidade concreta que lhe dê base, acaba por conferir um caráter muito mais teológico, com um apelo muito mais emotivo do que teórico, invocando das profundezas da finada era vitoriana o esforço individual como redenção máxima. Theodore Roszak, no final da década de 80 escreve:

> "as pessoas não têm uma ideia clara do que entendem por informação ou do motivo pelo qual deveriam querê-la tanto, estão, ainda sim, dispostas a acreditar que vivemos na era da informação, que torna cada computador aquilo que as relíquias da Santa Cruz representavam na idade da fé: símbolos de salvação" (*apud* KUMAR, p. 18).

O discurso da sociedade do conhecimento, apesar de medrar no seio do racionalismo formal e dele incorporar sua metodologia empirista, vem dialogando, ao longo das duas últimas décadas, também com o irracionalismo e o neoiluminismo. Em larga medida, foi justamente essa maleabilidade que lhe garantiu uma sobrevida, já que as fissuras de uma vertente eram completadas pelas outras. Nas proposições relativas às instituições de ensino formais, a saber as escolas e universidades, isso fica muito visível. Se o formalismo racionalista invade esses espaços impondo-lhes um certo pragmatismo educacional (só se ensina o que tiver utilidade imediata) e seu ensino tecnicista, cujo maior expoente hoje é a pedagogia das competências, o irracionalismo fomenta o relativismo em todos os níveis, apregoa a resignação na forma de pseudocrítica, tem o cotidiano reificado como horizonte último, promove o intuicionismo

gnosiológico como forma de conhecimento, resgatando as ideias escolanovistas para a crítica da escola tradicional, entendida aqui como uma expressão obsoleta da modernidade e do industrialismo. Já o neoiluminismo, ao difundir o consenso intersubjetivo como forma de resolução de conflitos, confere uma dimensão pretensamente humanitária aos moldes do centrismo democrático. A escola, nesse viés, torna-se o espaço onde as crianças aprenderão como conviver em harmonia e buscar soluções protocolares para eventuais problemas.

Essa combinação, heteróclita é verdade, entre as três grandes vertentes do pensamento burguês da decadência na composição dessa narrativa permite esconder suas reais intenções sob o manto de uma proposição progressista. Nenhum grande instituto ou fundação mantido por grandes capitalistas se opõe a tal ideia, o que, no mínimo, deveria ser indício de um posicionamento político à direita na batalha das ideias. Assim também o é em relação aos organismos multilaterais, cujas orientações são sempre no sentido de atualizar a escola e universidade aos "novos tempos". Mas, se o critério de validação de um postulado teórico é a prática social, pois é diante da realidade que uma teoria deve prestar contas, devemos suspeitar de toda e qualquer formulação, por mais adornada pelas retóricas de sofistas renomados e apoiados por organizações prestigiadas. Uma coisa é a realidade enquanto tal, outra é o que achamos que ela é. Não se faz ciência especulando, tomando o fenômeno por algo que gostaríamos que ele fosse. A hipótese de que viveríamos numa sociedade da informação e do conhecimento aos quais se seguiriam todas as benesses apontadas acima, deve ser objeto de análise rigorosa e esse é o escopo deste capítulo.

3.2. Crise de legitimidade e a obsessão por um novo modelo societário

Um modo de produção implica, impreterivelmente, um modo de legitimação. Qualquer que seja a forma que a divisão social do trabalho assuma ao longo do processo histórico, ela necessita ser legitimada por uma concepção sobre o que é a realidade, ou seja, um conjunto discursivo, mais ou menos coerente, que permita aos seus membros responder a uma questão que está na gênese do pensamento filosófico: por que o mundo é desse jeito e não de outro? A resposta a essa questão, chamemos aqui de concepção de mundo, é sempre posterior à organização societária estabelecida; e essa narrativa, por ser cronologicamente e ontologicamente posterior à realidade em si, tem como função basilar a justificação do *status quo*. Quando há certa estabilidade na estrutura econômica e política, a concepção de mundo parece suficiente para fundamentar e ratificar o conjunto das relações e instituições sociais, ao

menos, ao olhar menos exigente. No entanto, quando advêm as crises estruturais, o quadro de instabilidade e de incerteza, fruto da tensão entre classes e grupos, coloca em xeque a cosmovisão, de modo que essa perde parcial ou integralmente seu vigor explicativo.

O capitalismo, desde sua gênese, implicou um discurso legitimador que poderíamos chamar sem nenhum prejuízo de sentido de liberalismo[78]. No momento em que o sistema sociometabólico do capital começa a dar sinais de desgaste e suas contradições tornam-se mais notórias e ameaçam engolir a própria ordem social, o conjunto doutrinário liberal, assim como as suas ideologias específicas, também entra em colapso. A crise de 1929 foi um evento paradigmático para explicar esse fenômeno. O declínio foi tão rápido que a narrativa que o sustentava por décadas nada pode fazer. Esse enfraquecimento da concepção mais abrangente e de suas ideologias específicas possibilitou o fortalecimento dos regimes vinculados à União Soviética de um lado e o avanço do nazifascismo de outro, ambos com diegeses próprias. A Grande Depressão exigiu por parte das nações capitalistas não convertidas em regimes fascistas uma nova reorganização com grande intervenção estatal para salvar o capital, o *new deal*, e, consequentemente, o discurso legitimador precisou alterar-se significativamente para dar conta desse novo contexto.

Apesar de décadas de alguma estabilidade financeira, social e política nos países capitalistas centrais, muito em razão da manutenção de regimes fascistoides em nações periféricas[79], os tais "anos dourados" chegaram ao fim com a crise que se iniciou nos primeiros anos da década de 1970. O discurso conciliador e intervencionista do *welfare state* foi perdendo legitimidade diante desse cenário de inflação, de desemprego e de desindustrialização. O colapso do estado de bem-estar social não evidencia uma crise de caráter pontual, mas a própria ineficiência econômica e social do capitalismo. Segundo José Paulo Netto (2001), esse arranjo sociopolítico de matiz keynesiana implica em garantias sociais e controles mínimos que o regime do capital, para se reproduzir nessa última quadra histórica, não pode mais outorgar. Do outro lado, o bloco soviético também demonstrava sinais de esgotamento com problemas de

78 Isso não significa que o liberalismo seja uma corrente homogênea. Como qualquer grande vertente de pensamento, ela guarda inúmeras correntes que divergem entre si em vários elementos. Apesar dessas diferenças, todas elas compartilham a mesma antropologia filosófica, para a qual o ser humano é necessariamente egoísta e naturalmente competitivo, e concorrem para a manutenção da ordem capitalista, tomando-a como a única forma societária possível.

79 A exemplo das ditaduras militares na América Latina.

ordem econômica e, principalmente, política, como o vazamento do Relatório Khrushchov[80], que minava a legitimidade da narrativa construída pelo estalinismo. A contradição entre a socialização do poder político, condição para a socialização do poder econômico, foi se tornando cada vez mais intensa nos países do bloco (NETTO, 2001), o que levou a partir da década de 70 à sua crise final.

Esse contexto propiciou o retorno das ideias ultraliberais que haviam sido execradas desde 1929. Nesse sentido, uma narrativa foi se constituindo. A crise do regime socialista representava o "fim das utopias", isto é, a impossibilidade de se ultrapassar o capitalismo. Já a decadência do *welfare state* sinalizava o exaurimento de um modelo de ingerência estatal a fim de atenuar os problemas do capital. Entretanto, diversamente da leitura dialética desse processo, cuja perspectiva de totalidade assinalava para um problema intrínseco à própria reprodução da ordem do capital, no discurso a se construir o foco necessitava ser outro. Ao mesmo tempo que era necessário defender o modo de produção capitalista em sua essência e renovar o credo de que ele pudesse em algum momento resolver suas contradições e tornar melhor a vida de todos, não se poderia fazê-lo sob as mesmas bases keynesianas. É essa função social que cumpre o neoliberalismo, como a necessidade de se resgatar a ideia do mercado enquanto instituição reguladora, ao passo que o "Estado mínimo" se tornava a única alternativa para resguardar a tão "consagrada" democracia burguesa (NETTO, 2001).

Compartilhando desse "espírito do tempo", várias ideologias restritas foram arquitetadas a fim de demostrar que a crise setentista era uma turbulência provisória e que a adoção de políticas de desregulamentação e privatização promoveriam uma nova marcha de desenvolvimento econômico e social. Para tal, era necessário afirmar a ruptura com os modelos da social-democracia e do socialismo, assim como o conjunto teórico que lhe conferia inspiração (keynesianismo e marxismo) em todos os níveis, inclusive nos planos epistemológico, ético e estético. A demonstração teórica do fim de um ciclo e o aparecimento de outro tornou-se uma obsessão de pensadores alinhados à ordem, já que isso lhes garantiria

80 "O chamado Discurso Secreto ou Relatório Khrushchov, cujo nome oficial é Sobre o culto à personalidade e suas consequências, é uma famosa intervenção do político soviético Nikita Khrushchov durante o XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética, em 25 de fevereiro de 1956. No discurso, Khrushchov reafirma sua crença nos ideais comunistas, invocando as ideias de Lênin, ao mesmo tempo que critica o regime de Stálin, particularmente pelos brutais expurgos de militares de alto escalão e de quadros superiores do Partido - o chamado Grande Expurgo, entre 1934 e 1939 -, e pelo culto à personalidade de Stalin." Texto extraído do verbete "discurso secreto" do Wikipédia, disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Discurso_Secreto> Acesso em 21/07/2021 às 10:14.

notoriedade e vendagem de livros. Entre tantas outras naquele período, duas teses se destacaram e sob vários ângulos se complementam: a do surgimento da pós-modernidade, com grande ênfase no debate cultural, e da emergência da sociedade pós-industrial, cujo enfoque é econômico, político e social.

O prefixo "pós" em ambos os casos é revelador de um pensamento que se guia muito mais pela negação do que está instituído do que pelo vigor próprio. Enquanto a pós-modernidade se caracteriza justamente pela refusão do projeto racionalista moderno, a sociedade pós-industrial é aquela que teria ou estaria em vias de suplantar o industrialismo e suas contradições. A referência do discurso continua sendo a modernidade e o período industrial, respectivamente. Em linhas gerais, o pós-modernismo é uma corrente sem grandes pretensões de explicar grandes temas, de maneira que seus mais ilustres expoentes, a exemplo de Zygmunt Bauman (1925-2017), escreviam em tom ensaístico e marcadamente pessimista. Já a noção de pós-industrial está assentada no racionalismo formalista, sendo intrinsecamente positiva, principalmente por se constituir, de acordo com seus autores, numa sociedade do conhecimento. Ora, quem não quer viver numa sociedade cujo elemento primordial seja o conhecimento?

Ainda que ambas as teorias estejam alicerçadas em diferentes bases, tornam-se complementares por uma série de razões. O próprio manifesto fundador da pós-modernidade, o livr*o A condição pós-moderna, escrito por Jean-François* Lyotard (1924-1998), toma como pressuposto o fundamental da obra *O advento da sociedade pós-industrial* de autoria de Daniel Bell (1919 – 2011). Por sua vez, aqueles que vieram após o legado de Bell, desde o final da década de 80 até hoje, incorporaram leituras pós-modernas, sobretudo aquelas menos inclinadas ao pessimismo, na análise de consequências culturais de uma "sociedade do conhecimento". Todavia, o aspecto mais importante a ser destacado é a função social que uma e outra cumprem na reprodução do sistema capitalista desde a década de 1970. São elaborações intelectivas organizadas para convencer que estaríamos adentrando uma nova etapa societária, fruto de inovações tecnológicas que implicariam novas políticas, novas formas de comunicação, novos comportamentos, um novo modelo educacional, e que, se quisermos gozar de suas benesses, precisamos nos adaptar resilientemente às mudanças impostas.

No afã de anunciar o advento de uma sociabilidade e sobre ela conjecturar, foi necessário encontrar dados empíricos que dessem suporte a tal ideia. Numa abordagem metodológica estritamente empirista, Daniel Bell (1977) afirmou que os Estados Unidos, isso no início dos anos 60, estariam adentrando uma etapa "pós-industrial" em razão do número de

trabalhadores do setor de serviços terem superado em número os operários das fábricas. "Encontramo-nos hoje nos estágios iniciais de uma sociedade pós-industrial. Tornamo-nos a primeira nação, na história do mundo, em que mais da metade da população ativa não se encontra envolvida na produção de alimentos, roupas, habitações, automóveis e outros bens tangíveis" (idem, p. 379). Por mais que esse argumento seja incongruente, como veremos mais à frente, ele continua sendo repetido insistentemente por teóricos de diferentes vertentes desde então.

Entre a premissa e as conclusões, há aqui um problema teórico-metodológico grave. É ponto pacífico que só se pode concluir um trabalho científico sério com dados verdadeiros. Todavia, tomar como inquestionável qualquer corolário em que nele se fundamente é um procedimento metodológico ilegítimo. Decerto, tanto a pesquisa seminal realizada por Bell e sua equipe como por tantos outros que seguiram seu legado revelaram e continuam revelando dados verdadeiros, todavia ficar preso a eles é permanecer no nível fenomênico da realidade. Transformado em números e belos gráficos, o dado ofertado pela empiria do cotidiano, pela sua natureza imediata, expressa, no máximo, um aspecto do contexto histórico em que se insere. A compreensão do movimento real do objeto de análise só é possível a partir da identificação das mediações que o cercam, ou seja, inserindo-o na totalidade social. Como bem se sabe, não se pode concluir, a partir de uma pesquisa empírica, que os negros têm maior propensão a delinquir, simplesmente pela constatação de que há muito mais negros na comunidade carcerária de nosso país. Em suma, não é o dado empírico que explica a totalidade social; é essa última que permite a compreensão da informação parcial ofertada pela realidade[81].

Contudo, como o que está em jogo não é necessariamente a compreensão da realidade enquanto tal, mas o intento sistemático de mistificá-la, o conjunto dos dados são tomados como critério de validação em si mesmo. A recusa proposital em descer aos aspectos mais íntimos da vida social é justamente o que lhes permite extrair as previsões alvissareiras, como a superação das contradições próprias ao "industrialismo" (BELL, 1977) e o despontar de uma forma de organização social mais justa, igualitária, cooperativa, sustentável e transparente. À medida que a crise estrutural se intensifica, mais árdua é a tarefa de legitimação ideológica do sistema capitalista. Para a reprodução desse modelo societário, é fundamental que os indivíduos tenham

81 Apresentar dados, gráficos e cálculos sugere isenção política e objetividade epistemológica, conforme a crença comum. É a mística do número, já que a matemática é tomada, nas palavras de Armand Mattelart (2006), "como modelo de raciocínio e da ação útil" (p. 11), por boa parte da tradição academicista.

alguma esperança de que, pelo menos em nível individual, a vida vai melhorar. A produtividade, e portanto o lucro dos capitalistas, depende da resiliência moral oriunda da fé num futuro auspicioso.

Ao propagandear que estaríamos ingressando numa nova sociabilidade fundada no conhecimento, o que se quer dizer, em outros termos, é que o capitalismo industrial esgotou todas as suas possibilidades. As mazelas sociais e ambientais – que para a crítica da economia política decorrem não da etapa tecnológica, mas da forma de organização social capitalista, ou seja, da essência do capitalismo – estariam em vias de desaparecer, oportunizadas pelas constantes revoluções tecnológicas e pela implementação de "novas políticas", que quase sempre coincidem com os postulados neoliberais. Aliás, é importante ressaltar que nesse processo de "extinção" da sociedade industrial, todo o conjunto de ideologias racionalistas, entre as quais se destacam o marxismo e o liberalismo keynesiano, também já não fariam sentido, pois diriam respeito a um mundo que não existe mais. A totalidade dos distúrbios socioambientais, dilemas morais e incógnitas em relação ao futuro, inerentes à sociabilidade capitalista, são deslocados, nesse viés, à etapa tecnológica industrial, que estaria em vias de desaparecer.

3.3. O pós-industrialismo e a descentralização do trabalho

Entre todos os autores que elucubraram sobre o pós-industrialismo, de longe o mais relevante é Daniel Bell. Esse reconhecimento não se deve somente ao fato de ter sido o primeiro, mas principalmente porque, desde a publicação d´*O advento da sociedade pós-industrial* em 1973, rigorosamente nenhum argumento novo sobre a temática foi apresentado ao debate. No máximo, a tese foi endossada por alguns eventos, como o colapso do bloco soviético e o fim do mundo bipolar, o discurso da globalização, a popularização da Internet e das ferramentas digitais, a quarta revolução industrial e a nova reorganização do trabalho, entre outros acontecimentos que parecem, à primeira vista, fortalecer o argumento belliano. Em razão disso, iremos nos concentrar mais no texto de Bell do que nos escritores que a cada geração reverdeceram suas teses, ainda que sob outras nomenclaturas e procurando se apresentar de maneira menos laudatória, como é o caso, por exemplo, de Manuel Castells (2011).

A passagem para essa nova configuração social seria marcada pela predominância do setor de serviços em relação às atividades industriais. Eis a tese medular de Bell – e de toda a tradição inaugurada por ele – da qual derivam todas as outras. O raciocínio é demasiado

simples: da mesma forma que o industrialismo, ao empregar um enorme contingente de operários em suas fábricas, significou historicamente a superação do mundo agrário e suas instituições aristocráticas, hoje, estaríamos vivendo uma revolução da mesma ordem, já que 1956 foi o ano em que o número de trabalhadores em escritório superou o de trabalhadores nas fábricas nos Estados Unidos. Assim sendo, as previsões diziam que isso se tornaria uma constante e que, a cada ano, o número de trabalhadores em serviços aumentaria. Os dados à disposição de Daniel Bell asseguravam que, desde o final da Segunda Guerra Mundial até 1968, data da análise, a oferta de emprego nas indústrias estadunidenses teria aumentado em menos de 10%, muito pouco se comparado ao crescimento do setor de serviços que foi da ordem de aproximadamente 60%.

Esse esquematismo reducionista é abstrato porque ignora determinações fundamentais, entre as quais destacamos aquela mais elementar: a própria forma da produção e reprodução da vida social. Hoje, a forma de agricultura predominante é muito distinta daquela praticada durante o feudalismo ou no escravismo, não apenas pela utilização de máquinas e técnicas eficientes, mas porque a produção é voltada para a troca. No capitalismo, em sua configuração atual, tanto as atividades extrativistas e agropecuárias como a produção de bens e serviços são mediados pela forma-mercadoria e passíveis de acúmulo de capital mediante processo de exploração do trabalho. A divisão entre esses três setores da economia só se torna fecundo se levarmos em conta a racionalidade que preside o conjunto das relações sociais sob o regime do capital. Se relegarmos essa totalidade, ficaremos vulneráveis ao discurso etapista e evolucionista, segundo o qual todas nações, em seu caminho de desenvolvimento, passariam pelos três estágios: o pré-industrial, o industrial e o pós-industrial.

A lógica industrial, em essência, é a própria razão do capitalismo. Todas as atividades econômicas[82] são plasmadas por essa mentalidade. A extração de matéria-prima, os agronegócios e os serviços são, agora, industriais. Adorno e Horkheimer (2006) já haviam denunciado a subsunção das atividades artísticas à lógica capitalista na década de 40 do século passado, com o conceito de "indústria cultural". Há muito, as organizações responsáveis por atividades que não sejam diretamente a produção de bens "tangíveis" tornaram-se empresas capitalistas, ou seja, acumulam capital a partir da exploração da força de trabalho e, à maneira

82 O próprio funcionalismo público é moldado segundo características tipicamente industriais, como produção em escala, prazos, metas e análise de desempenho. Mas não são somente as atividades laborais ou ocupacionais que assumem essa configuração; todo o conjunto de relações também. Pensemos nas próprias relações interpessoais. Em geral, relacionamo-nos com pessoas sempre a partir de critérios de lucro e prejuízo.

das indústrias, procuram ser cada vez mais eficazes, incorporando, inclusive, princípios gerenciais medrados de novas tendências produtivas, a exemplo do tripé toyotista *kaizen*, *kanban* e o *just in time*, e do próprio fordismo décadas antes.

José Flávio Bertero (2005), num artigo em que critica, à luz da dialética materialista, as quatro teses centrais do livro de Daniel Bell, conclui acertadamente que:

> Não é que essa sociedade não tenha mudado. Longe disso, ela não só mudou como está em franca e rápida mutação. Porém, tal mudança não a conduziu ao pós-industrialismo mas, pela primeira vez na história, à generalização da indústria entre as várias atividades. A análise de Bell, sob o argumento de mudança social, descura essas relações, fato que o leva a abstrair todo o social, com sua diversidade na unidade. Unidade que é dada exatamente pelo conjunto das relações sociais por ele negadas. Bem se sabe, são essas relações que, em seu conjunto, formam a sociedade. Negá-las significa, pois, negar a existência da própria sociedade, tal como ela realmente é, ou seja, capitalista. É o que faz Bell, com sua tese acerca da sociedade pós-industrial (BERTERO, 2005, p.16).

Se não há uma sociedade pós-industrial em curso, ao contrário, o que aconteceu foi a industrialização de todas as atividades e necessidades humanas, o que torna esse argumento tão prestigiado, de sorte a ser replicado ao longo dos últimos cinquenta anos? Ademais, por que as críticas a essa hipótese são exíguas, mesmo no universo acadêmico? A fim de compreender tais questões, voltemos ao fundamental.

> Uma sociedade pós-industrial tem como base os serviços. Assim sendo, trata-se de um jogo entre pessoas. O que conta não é a força muscular, ou a energia, e sim a informação. A personalidade central é a do profissional, preparado por sua educação e por seu treinamento para fornecer os tipos de habilidades que vão sendo cada vez mais exigidos numa sociedade pós-industrial. Se a sociedade industrial se define pela quantidade de bens que caracterizam um padrão de vida, a sociedade pós-industrial define-se pela qualidade da existência avaliada de acordo com os serviços e o conforto – saúde, educação, lazer e artes – agora considerados desejáveis e possíveis para todos (BELL, 1977, p.148).

Todo discurso que se reivindica científico deve, em algum nível, dialogar com a realidade, para não se perder na mais pura abstração. Todos percebemos que nas últimas décadas, as novas tecnologias vêm impondo significativas mudanças em nossos comportamentos, nos mais diferentes campo de atuação. Inúmeros aparatos tecnológicos conectados à internet impõem-se como condição substancial para a realização de muitas de nossas atividades diurnas. Operações bancárias, trocas de mensagens instantâneas, consultas a livros, dicionários, assistir ou gravar vídeos e fotos e disponibilizá-los em rede, inscrições em cursos ou concursos, reclamar de um produto ou serviço, entre um mundo de outras possibilidades, tudo pode ser feito por meio de uma simples manipulação tátil, que abreviará

boa parte do nosso tempo. A impressão que temos, ao perceber que as pessoas ao nosso redor efetuam tais operações de forma célere e sem a necessidade do deslocamento físico, é a de que, sem dúvidas, vivemos num novo tempo, numa "aldeia global", numa "sociedade em rede".

O vigor explicativo do discurso pós-industrial advém justamente das novas necessidades e possibilidades proporcionadas pelas novas tecnologias, sobretudo as de informação e de comunicação. Por isso o binômio informação/conhecimento coloca-se nessas teorias como o elemento fundador dessa nova sociabilidade, como afirma textualmente o próprio Bell (1977, p.136), "na sociedade capitalista, a instituição primordial tem sido a propriedade privada e na sociedade pós-industrial é a centralidade do conhecimento teórico". O procedimento adotado pelo autor e por toda tradição legatária de seus postulados é o deslocamento da centralidade do trabalho para outros elementos como a informação e o conhecimento[83]. Com o intuito de mostrar as insuficiências do modelo industrial, Bell não tem dúvida de colocar em pauta a questão da propriedade privada e as contradições ulteriores, todavia, para aventar um novo modelo societário, ele desloca o centro da discussão para uma especulativa e confusa ideia de "conhecimento teórico", alegando que esse seria seu insumo basilar.

A alegação de que a hipertrofia do setor de serviços nos conduziu a uma sociedade da informação e/ou do conhecimento é absurda. A princípio, não há garantias de que o trabalhador fabril mobilize menos conhecimento do que o trabalhador em qualquer ramo de serviços, salvo talvez aqueles ligados à educação e à pesquisa. Não nos parece que um operador de *telemarking*, um caixa de supermercado, um atendente de loja, um segurança privado ou qualquer outro utilize, na sua prática funcional, muito mais informações e conhecimentos do que alguém empregado em usinas petrolíferas, na indústria automotiva ou numa fábrica de eletrônicos, por exemplo. Claro que Daniel Bell, no final da década de 50, tinha como referência na análise do setor industrial o modelo fordista, o que, indiscutivelmente, favorecia o seu argumento, haja vista que a repetição irrefletida, imediata e mecânica de movimentos por parte dos empregados era alvo de muitas críticas, não somente por parte do movimento operário como de outros setores da sociedade naquele momento. Entretanto, a alienação do trabalho nunca foi exclusividade desse tipo de trabalhadores[84].

---

83 Esses elementos são os mais conhecidos, mas não são os únicos nessa polifonia discursiva. Há autores que retiram a centralidade do trabalho e a substituem pelos processos técnicos e outros pela cultura.

84 Os funcionários de escritórios, que Daniel Bell e cia. enxergam como os tais trabalhadores do conhecimento, acabaram por ser reconhecidamente verdadeiros "escravos de computadores", como denuncia Krishan Kumar (1997). A natureza de sua atividade é alimentar os programas de computadores e, por essa razão, não dispõem de uma mínima compreensão do objetivo geral daquilo que eles mesmo realizam, tampouco têm alguma ciência do

Aliás, é importante salientar que, na contramão de tais hipóteses panglossianas, o que aumentou não foi a quantidade de serviços exercidos autonomamente e, sim, a quantidade de pessoas que prestam serviços por meio de empresas, o que é muito distinto. Os dados do IBGE indicam que 22% dos assalariados formais do país são terceirizados e esse índice vem crescendo[85]. Uma empresa, não importa o ramo de atuação, é orientada para a acumulação de capital, por intermédio da expropriação de seus funcionários. Portanto, não há situação qualitativamente nova a ponto de se querer inaugurar uma etapa inédita na história humana, nem do ponto de vista político, sociológico, cultural ou econômico, como insistem Daniel Bell (1977), Alvin Toffler (1983), Peter Drucker (1993), Manuel Castells (2011), assim como os pensadores pós-modernos, dentre eles Jean-François Lyotard (1988; 2009).

Mas esse argumento em específico vem sendo remodelado pela influência de outra ideologia contemporânea, o empreendedorismo. Como a dinâmica do capitalismo contemporâneo para conter a queda da taxa de lucro implica, dentre outras coisas, num desenvolvimento tecnológico vertiginoso e em novas formas técnicas de organização da produção, o resultado é o emprego de cada vez menos pessoas nos setores produtivos (em relação ao capital total da sociedade). À medida que também os serviços não conseguem absorver toda a mão de obra, amplia-se o contingente de desempregados. Esses por sua vez, são obrigados a se sujeitarem a atividades precarizadas como "bicos", sem direitos a nenhuma garantia jurídica, ou se endividarem para abrir um pequeno negócio. De acordo com dados do IBGE, 38,4 milhões de pessoas, o equivalente a 41% de toda a população economicamente ativa, é trabalhador informal; já os dados do Sebrae indicam um crescimento constante de pessoas que intentam em abrir o próprio negócio[86].

Outrossim, a remoção da centralidade do trabalho nessa nova etapa societária criou um problema metodológico no interior de tais teorias. Tanto o mundo agrário pré-industrial quanto a etapa industrialista têm como fundamento da riqueza a propriedade privada, fato esse

---

porquê tem de operar daquela forma e do ritmo a que estão submetidos, ou seja, são tão heterônomos no processo laborativo como os seus correspondentes em outros setores. No modo de produção capitalista, não importa exatamente o que se vai produzir, o resultado é sempre alienação.

85 Se essa era uma tendência, ela disparou após a "deforma" trabalhista de 2017 e a Lei da terceirização, expressões das políticas neoliberais. Os dados estão disponíveis no site do IBGE <https://www.ibge.gov.br/> Acesso em 29/07/2021 às 22:33.

86 Disponível em <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/empreendedorismo-e-o-novo-nome-do-subemprego1> Acesso em 29/07/2021 às 22:33.

constatado pelo próprio Daniel Bell. A tradição socialista consolidada após às lutas operárias, de Proudhon à Marx, insistiu sempre nesse aspecto, ou seja, da necessidade de socialização dos meios de produção, pois a propriedade privada resulta fatalmente em exploração da força de trabalho. Essa argumentação sempre foi uma pedra no sapato dos ideólogos da ordem, vide a miríade de problemas sociais acarretados pela apropriação privativa e que, em momentos de recessão econômica e instabilidade política, tendem a se tornar mais salientes. Não é sem razão que Alvin Toffler (1983, p.111), legatário das teses de Bell, trata da questão da propriedade como "velha ideologia", "ficção legal", "obsessão da esquerda". Entretanto, como a propriedade privada pôde alicerçar as sociedades agrárias e industriais e, agora, simplesmente deixou de ter vigência? A justificativa é que se trata de um outro tipo de trabalho, de cunho "imaterial".

Transferir a centralidade do trabalho para o conhecimento permitiu a Bell e seus discípulos tanto a crítica das formas de sociedades pregressas e de suas instituições antiquadas como prognosticar sua superação, sem que para isso fosse necessário extinguir a propriedade privada e as classes sociais. Se, em virtude das inovações tecnológicas, o principal insumo agora é o conhecimento, bastaria que socializássemos esse recurso em específico para que alçássemos o melhor dos mundos possíveis. Dito de outra forma, nessa ordem pós-industrial, a desigualdade social deixou de estar vinculada à apropriação particular de terras e máquinas para se concentrar na posse ou não do conhecimento, como reiterou o próprio Daniel Bell (1977). Nesse sentido, não haveria necessidade de se exigir uma transformação radical das relações sociais de produção, como defendeu a tradição socialista por mais de um século, mas a adoção de políticas que fomentassem o acesso às tecnologias de comunicação e informação[87].

Antes de prosseguirmos, necessitamos esclarecer alguns conceitos tangenciados por boa parte dos intelectuais da atualidade, especialmente os adeptos do pós-industrialismo, como a noção de trabalho. Retomemos aqui a discussão ontológica. O ser humano tem como peculiaridade mais fundamental, o fato de, em regime coletivo, transformar a realidade em meios de produção e de subsistência; por conseguinte, não há forma societal que prescinda do trabalho. Isso não significa que todos trabalhem, ao contrário, com o advento da propriedade privada; o que acontece é justamente o oposto: uma minoria vive literalmente às custas do trabalho alheio. Não apenas os alimentos cultivados e as vestes, mas os suntuosos edifícios do

87 Uma das iniciativas mais célebres é a do professor Nicholas Negroponte com seu projeto "*One Laptop per Child*".

passado e do presente são fruto dos braços trabalhadores e não da vontade empreendedora de imperadores, senhores e burgueses, como nos lembra o poema de Brecht[88].

À vista disso, alegar que hoje temos menos pessoas empregadas no campo e na indústria do que temos nos serviços não anula em nada a indispensabilidade do trabalho; portanto, não revoga, no plano teórico, a sua centralidade. Mesmo com uma quantidade reduzida de operários, a indústria é muito mais eficiente hoje do que jamais fora, como inclusive ressaltam os dados apontados por eles (BELL, 1977; CASTELLS, 2011). Assim também é no campo. A introdução de novas técnicas e tecnologias, em razão da necessidade perpétua de, sob o capitalismo, aumentar a produtividade e com isso a lucratividade, faz com que menos pessoas sejam empregadas nessas áreas em relação a outras ocupações. A atividade do trabalho, nas fábricas ou no campo, não só é o que nos permite viver de ponto de vista fisiológico e mais fundamental, como ainda é a única forma de ampliar o capital total da sociedade, ou seja, são as únicas atividades verdadeiramente produtivas[89].

Como evidencia José Flávio Bertero (2005), a produção de valores de uso é um ato universal, comum a todo agrupamento humano em qualquer tempo e espaço, o que significa que a nossa sobrevivência implica o trabalho. Todavia, sob o regime do capital, a produção de qualquer coisa deve estar orientada para além do valor de uso, é imperioso gerar mais-valia. A essência do capitalismo é, também, a gênese de suas crises.

> Apesar de reduzido, especialmente na sua forma operário-fabril, o trabalho continua sendo a única fonte do valor. A sua potenciação pela tecnologia moderna não o destruiu, pelo menos até aqui, caso contrário não haveria crise que, reiteramos, é crise de acumulação, no momento bloqueada, não pela diminuição do trabalho concreto, o qual não produz valor, visto que o trabalho que o produz é o trabalho abstrato, ignorado por Bell, e sem o qual não haveria nem mesmo troca. E troca há. Não só há, aliás, como ela tem-se expandido, em escala nacional e internacional, disseminando-se por todo o planeta. Viabiliza-a o valor. É por meio deste que ela se realiza. O valor é o seu regulador. E é isso, senhor Bell, que define a sociabilidade. Numa sociedade cujas relações são mercantilizadas, as pessoas relacionam-se umas com as outras na troca, por meio da forma valor. Aí, o que conta não são as qualidades de cada uma delas e sim as coisas de que são portadoras, expressas geralmente por seus bolsos (BERTERO, 2005, p. 7).

Aqui, chegamos a um ponto decisivo na prognose belliana e do esteio teórico fundado por ele. Se a sociedade é pós-industrial e o insumo fundamental agora é o conhecimento, nada

88 Referimo-nos, aqui, ao famoso poema de Bertold Brecht (1898-1956) chamado “Perguntas de um trabalhador que lê”.

89 Essas teorias da sociedade da informação/conhecimento, ou mesmo na sua versão à esquerda do “trabalho imaterial”, ganham a simpatia de professores e profissionais da comunicação justamente por apresentá-los como produtores de *valor*. Alegar, como fizemos, que não é “produtivo”, em relação ao capital social total, não minora sua importância social.

mais congruente do que admitir que os técnicos e cientistas, portadores do "conhecimento", ganharão crescentemente mais poder político. Haveria uma demanda crescente em todos os setores da sociedade por deliberações pautadas pela lógica científica, de sorte que a maior preocupação é justamente do alinhamento entre ciência e política, ou seja, entre aqueles que sabem como agir e aqueles que detêm o poder de agir. À maneira dos positivistas, Bell parte do princípio da neutralidade científica para defender a tecnocracia. Os técnicos e cientistas seriam desprovidos de qualquer interesse político e suas decisões estariam acima de qualquer conflito social:

> Em lugar de modelos que pintem o governo como uma espécie de árbitro, de cuja mediação dependem os dados fornecidos pelos grupos de interesses conflitantes, o que permite que eles venham à tona ao serem produzidas as decisões, um quadro mais adequado teria de considerar a presidência como um sistema capaz de exercer livremente a sua ação, escolhendo até mesmo os interesses que poderiam entrar como dados para as decisões, e o próprio executivo entrando em negociações – tomando como base as decisões tecnocráticas – com os diversos grupos de interesses da sociedade" (BELL, 1977, p. 349).

3.4. O conceito abstrato de sociedade e a questão das classes sociais

O termo "sociedade" é um conceito polissêmico dentro do universo das ciências sociais. Essa multiplicidade de significados está atrelada às diferentes fundamentações teóricas que lhe dão sustentação. De acordo com o dicionário de etnologia e sociologia de Hebert Baldus e Emilio Willems (1939), o vocábulo apresenta cinco sentidos: 1 – totalidade dos seres humanos existentes numa determinada época, ou seja, a humanidade; 2 – como sinônimo de grupo independente da forma concreta assumida, tal como "sociedade anônima", "sociedade esportiva"; 3 – como camada social específica, a exemplo de "alta sociedade"; 4 – conjunto de seres humanos que compartilham padrões culturais aproximados, assim como em "sociedade grega" ou "sociedade ocidental", por exemplo; 5 – como antípoda de comunidade, necessariamente estratificada e marcada por relações sociais de dominação simbólica e exploração econômica. Dada a gama de significados, há que se precisar o conceito. As quatro primeiras acepções da palavra usualmente fazem parte do léxico próprio ao senso comum, empregado sem um grande rigor. Nas ciências sociais, entretanto, não se pode adotar um significado a cada ocasião à maneira do proselitismo casuísta. Na sociologia clássica, inclusive nas vertentes de pensamento não marxistas, o sentido comumente usado é o último, evidenciando a não homogeneidade das relações sociais, noutras palavras, a existência de classes sociais em conflito.

Todavia, os pensadores que alegam o advento da promissora forma de organização social centrada no conhecimento, dentre eles muitos sociólogos de formação, não empregam o conceito com o rigor que se faz necessário na produção científica. Ao afirmar a existência de uma "sociedade do conhecimento" não deixam claro o que entendem por "sociedade" e, mais do que não aclarar o que querem dizer com isso, utilizam o vocábulo nas diferentes acepções no interior do mesmo texto. Em suma, sem um conceito preciso de sociedade, o que lhes permite afirmar que vivemos hoje numa sociedade de novo tipo? Esse deslize não diz respeito apenas aos autores varejistas do mercado editorial, ao contrário, é comum a todos os autores seminais como Bell (1977), Toffler (1983), Castells (2011) e continua sendo repetido até hoje. Vamos aqui nos concentrar em algumas passagens que evidenciam essa ambiguidade categorial e discursiva.

Daniel Bell abre seu prefácio tratando como sinônimo as palavras "civilização" e "sociedade". Embasando sua fala em Arnold Toynbee (1889-1975), escreve que "desde que se estabeleceram as primeiras comunidades humanas, houve, (...) vinte e uma civilizações diferentes, uma das quais é a sociedade ocidental" (BELL, 1977, p. 9). Na página seguinte, fala em sociedade industrial, descreve suas características principais e acrescenta, de maneira desconexa e ambígua, que "a sociedade industrial é a característica que define a estrutura social (...) da moderna sociedade ocidental" (*idem*, p. 10). Como se não fosse confuso o suficiente, ainda na mesma página, Bell fala em "sociedade nacional" no sentido de "nação". Nas primeiras duas páginas do texto de seu livro já é possível ter uma ideia da falta de clareza em relação ao principal termo da sua própria obra, o conceito de "sociedade".

Manuel Castells, que inclusive é sociólogo, utiliza, à maneira de Bell, o conceito de sociedade conforme a maré. Ora a utiliza como sinônimo de nação, ora como sinônimo de humanidade e ora a vincula ao sistemas sociotécnicos, ainda que ele próprio admita que não é um uso com grande rigor conceitual, apesar de se constituir o fundamento medular de toda a argumentação do seu livro.

> Embora a reestruturação do capitalismo e a difusão do informacionalismo fossem processos inseparáveis em escala global, as sociedades agiram/reagiram a esses processos de formas diferentes, conforme a especificidade de sua história, cultura e instituições. Consequentemente, até certo ponto, seria impróprio referir-se a uma "sociedade informacional", o que implicaria a homogeneidade das formas sociais em todos os lugares sob o novo sistema. É óbvio que essa é uma proposição empírica e teoricamente indefensável. Poderíamos, entretanto, falar de uma "sociedade informacional" do mesmo modo que os sociólogos estão se referindo à existência de uma "sociedade industrial", marcada por características fundamentais comuns em seus sistemas sociotécnicos (...) (CASTELLS, 2011, p. 56).

Mas qual seria a grande dificuldade de pensadores tão consagrados estabelecerem um conceito muito claro do que seja "sociedade"? O simples entendimento de sociedade como a totalidade do campo de relações intersubjetivas das quais emergem regras, valores e instituições reconhecidas pelos membros é demasiado abstrata, não é suficiente, pois não esclarece a "natureza" dessas relações, tampouco revela sua historicidade. É ponto pacífico que só existe sociedade, pois há relações sociais, todavia a divergência é justamente em que elas estão fundamentadas. São elas fundadas na linguagem e nos valores morais ou estariam alicerçadas em formas político-jurídicas, sociotécnicas ou culturais? Sem incorrer no idealismo, fica impossível conferir centralidade à linguagem; sem apelar ao determinismo, fica complicado defender a centralidade da técnica ou da política.

Os fundamentos ontológicos do ser social revelam que a sociedade é formada pelo conjunto das relações sociais estabelecidas no ato da produção e reprodução da vida social, e que, apesar das muitas diferenças históricas e etnoculturais entre as nações ou mesmo no interior das mesmas, vivemos em uma sociedade capitalista. É a forma de organização social do capitalismo que impõe determinações linguísticas, axiológicas, políticas, jurídicas, estéticas. Isso posto, só se pode compreender os valores, as instituições, as transformações tecnológicas e as formas comunicacionais inserindo-as na totalidade das relações sociais capitalistas. Não é necessário grande esforço intelectivo para perceber que existe uma racionalidade que preside as instituições e que norteia as práticas individuais e coletivas nos mais diferentes campos de atuação.

O capital, desse modo, é o dado primário de análise de qualquer fenômeno social contemporâneo. Contudo, em razão de sua estrutura necessariamente contraditória – afinal na mesma proporção (ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto) que produz riqueza, produz também pauperização – não se tem como afirmar, por exemplo, que nesse modelo societário há possibilidade de se resolver a questão da desigualdade social/internacional e as mazelas que dela se seguem, como fome, mortalidade infantil, violência, falta de moradia, entre outras. Por razões ideológicas, é imperioso que se estabeleça um outro conceito de sociedade, mais fluido e que permita o reverdecimento da fé no futuro na ordem capitalista, ainda que apelando ao determinismo tecnológico/etapismo sociológico à moda do racionalismo depauperado do pós-1848 ou ao idealismo acriançado, para o qual grandes problemas societários podem ser abrandados com imperativos morais.

Do impreciso conceito de sociedade deriva uma concepção falsa de classe. O capitalismo é um modo de produção bastante dinâmico em que as profissões e ocupações vão

se modificando constantemente, sobretudo nessas últimas décadas, marcadas por uma reorganização produtiva alcunhada de indústria 4.0. Todavia, isso não significa de maneira alguma uma alteração de caráter qualitativo na estrutura social. As classes sociais são determinadas pela relação que estabelecem na produção e reprodução do conteúdo material da riqueza social e não com o tipo de atividade laboral que desempenham. O parâmetro, portanto, é a propriedade privada e não os provimentos ou o *status* da prática profissional. Muito embora alguns poucos assalariados acabem por receber um salário que lhes possibilita frequentar espaços e consumir produtos elitizados, eles não se tornam mais capitalistas por isso.

Essa identificação desacertada entre profissão/ocupação socioeconômica e classe é fomentadora de problemas teórico-metodológicos nas ciências sociais. Se as categorias de análises sociológicas estão apartadas do dado primário, que é a produção da vida social, a objetividade fica comprometida, restando o apelo à uma dimensão subjetiva, simbólica e cultural. Essa dubiedade não é inocente. O conflito de classes é algo intrínseco a uma sociedade cindida pela propriedade privada. Ao estabelecer conceitos confusos de sociedade e de classes, nega-se a luta de classes e sua dinamicidade histórica. Não há possibilidade de se ter a "paz perpétua" num mundo marcado pela divisão social e internacional do trabalho, cujo resultado invariável é a exploração de indivíduos por indivíduos e de nações por nações. Ao deslocar a discussão do tipo de produção e organização da vida social para elementos superestruturais, como a cultura e a consciência individual, fica desimpedido, o autor do discurso, de vincular o pensamento à realidade, manobra corrente em processos sistemáticos de mistificação social.

Bell escreve: "a classe de operários manuais e não qualificados está se reduzindo na sociedade, enquanto no outro extremo da série a classe dos trabalhadores qualificados vai-se tornando predominante" (BELL, 1977, p. 380). Há inúmeros equívocos aqui e nenhum deles é inocente. O primeiro é que Bell, assim como todos os outros autores que seguem seu legado teórico, praticam uma transgressão conceitual ao identificar "classe" com categoria profissional. São as relações de propriedade e não o setor, a ocupação ou mesmo o senso de pertencimento que constituem as classes. Não existe, portanto, "classe de operários". Os trabalhadores fabris compõem uma parcela da classe trabalhadora, juntamente com trabalhadores do campo e do setor de serviços. O fato de o trabalho ser produtivo ou não em relação à produção de mais-valia do capital total da sociedade não estabelece uma diferença significativa a ponto de se constituir uma nova classe, pois a relação de exploração que caracteriza o capital é a mesma.

O tipo de atividade desempenhada não pode ser o único critério de análise. Tomemos como exemplo de um prestador de serviço, a figura do professor. Imaginemos três docentes, o primeiro trabalha na rede privada de ensino, o segundo leciona aulas particulares num espaço que aluga e o terceiro labuta na rede pública de ensino. Do ponto de vista imediato, ou seja, carente de mediações, poder-se-ia afirmar que os três atuam na docência, são companheiros de profissão e, desse modo, pertenceriam à mesma "classe" de prestadores de serviços. Entretanto, se observarmos com mais atenção, o que atua na rede particular de ensino, é um proletário, remunerado com o dinheiro que ele mesmo ajudou o dono da escola acumular; já o segundo, quando ministra aulas particulares, é pago com renda, não com capital, e converte-se num pequeno capitalista ou proletário de si mesmo; e por fim, o último, quando leciona na rede pública, é assalariado, mas não é proletário, é apenas um funcionário público. Em suma, não é a profissão ou ocupação que delineia a situação social dos sujeitos, são as relações de trabalho, ao contrário do que postula Daniel Bell e a tradição subsequente.

Mas, como não há conclusões teóricas insuspeitas, analisemos qual o intento dos arautos da sociedade do conhecimento quanto a esse ponto em específico. O que se tem enquanto dado incontroverso é que os trabalhadores do setor terciário superaram em número o de trabalhadores do setor industrial. É inegável que há novas dinâmicas socioeconômicas, vide que a sociedade capitalista não é estática; no entanto, não há como extrair desse dado que estaríamos rumando para uma sociabilidade qualitativamente diferente. Contudo, ao propor que o número de profissionais dos serviços está progressivamente aumentando na mesma proporção em que se reduz a quantidade de operários fabris, e esses últimos são identificados equivocadamente como classe trabalhadora, os pensadores dessa vertente conseguem numa única manobra afirmar tanto o advento de uma sociedade fundada não mais no "trabalho" mas no "conhecimento", como também refutar uma das teses centrais do marxismo para quem, em virtude da incessante acumulação de capital, a classe trabalhadora está se expandindo.

Dessarte, a indefinição conceitual de "sociedade" aliada a um entendimento equivocado das classes que a compõem, viabiliza, no plano do pensamento, o advento de um novo modelo societário. Essa nova forma de organização social encerraria as tão flagrantes mazelas sociais, justamente porque sua contradição mais inequívoca, aquela entre capital e trabalho, não seria, nesse viés, uma expressão da essência do capitalismo, mas de sua etapa industrial. Ora, se o problema deixa de ser o capitalismo, inexiste a necessidade de se organizar coletivamente para superá-lo. A nós, restaria esperar que as novas tecnologias e sua racionalidade se alastrassem

em todos os poros da vida social, adaptando-se às mudanças impostas, com a promessa de um próspero amanhã.

3.5. Etapismo tecnológico

A imprecisão proporcionada pelo uso casuísta do conceito "sociedade", não traz problemas metodológicos apenas à questão das classes sociais. Ela possibilita o deslocamento do debate do plano da produção do conteúdo material da riqueza social para a dimensão sociotécnica. Desse modo, podem os autores afirmar que há "sociedades" mais desenvolvidas, que se encontram no estágio pós-industrial, amplamente tecnológicas; outras, que permanecem no nível industrial, com seus problemas intrínsecos, mas que estão "em processo de desenvolvimento"; e, por fim, aquelas ainda pré-industriais, agrárias, pouco tecnológicas e marcadas por predomínio de estruturas sociais arcaicas e pouco afeitas à liberdade de pensamento e de expressão, características reconhecidamente democráticas. Esse esquematismo, que não tem correspondência alguma no mundo real, propõe uma espécie de evolucionismo nacional, em que os países, cada qual a seu tempo, passariam necessariamente pelos três estágios.

Por essa lógica, a situação de penúria extrema dos países localizados geograficamente no cinturão do Sahel e proximidades, tais como Sudão do Sul, Chade, Níger, dever-se-ia ao fato de ainda estarem nos primórdios desse processo "evolutivo". Ninguém nega que esses territórios tenham sido explorados por séculos, principalmente por nações europeias no momento em que estas "careciam de se industrializar", mas que esse quadro é passageiro e que hoje, os mesmos países europeus poderiam assessorar esses lugares fomentando o assim chamado "desenvolvimento econômico". Esse tipo de proposição insensata e infame, de um certo nacional-desenvolvimentismo tardio, não sobrevive ao mínimo de contato com o senso crítico. Martín Caparrós (2016) demonstra que as incursões europeias a partir do século XIX devastaram as economias africanas, destruindo indústrias, arruinando comércios e apoderando-se das terras. A independência dos territórios não significou desobediência econômica. Dadas a péssima infraestrutura e a falta de recursos legadas da colonização, havia a necessidade de se recorrer a empréstimos junto a fundos monetários oriundos justamente dos países expropriadores.

Esse quadro se agravou a partir dos anos 80, justamente quando os emissários do pós-industrialismo marcam a passagem para uma "sociedade do conhecimento". Sob os auspícios

do Consenso de Washington, o Banco Mundial e o FMI impuseram aos governos africanos a diminuição da interferência do Estado como manda a cartilha ultraliberal. Um dos setores mais impactos foi justamente o da agricultura. Anteriormente, o Estado não apenas subsidiava pequenos camponeses, como garantia a compra de uma parte da sua produção. Tudo isso acabou quando quiseram integrar esses países ao "sistema global de livre comércio". O resultado disso é conhecido: fome, miséria, altíssima mortalidade infantil, falta de saneamento básico, entre outros problemas, em suma, desumanidade absoluta. A pressão dos organismos multilaterais objetivava que a agricultura dessas nações produzisse para o mercado internacional e o que fosse preciso adquirir, que fosse importado. Devedores, os países não tiveram saída a não ser acatar tais imposições (CAPARRÓS, 2016).

Interessante notar com esse exemplo que a realidade social se constitui uma totalidade e apenas um teoria social não fragmentada é capaz de compreender esse processo totalizante. Em razões das políticas neoliberais, a África hoje importa mais do que exporta em alimentos, uma situação até então inédita. Isso significa que a África está se industrializando? Não! Os países africanos deixaram de produzir para comprar alimentos oriundos dos países "pós-industriais" porque ficaram impossibilitados de destinar sua produção para satisfazer necessidades humanas locais, o que aniquilou seus pequenos produtores rurais. Isso ficou patente com a fala do secretário de agricultura do governo Regan, John Block "a ideia de que os países em vias de desenvolvimento deveriam alimentar a si mesmos é um anacronismo de uma era passada. Devem, sim, garantir sua segurança alimentar confiando nos produtos estadunidenses, que podem ser obtidos, na maioria dos casos, a um custo menor" (*apud* CAPARRÓS, 2016, p. 55).

A compreensão real das relações sociais capitalistas passa pela comprovação de que, nesse modelo, nem todos podem se "desenvolver completamente". O capitalismo não é, portanto, uma etapa tecnológica. Os países ricos não são "desenvolvidos" porque foram empreendedores, investiram em tecnologia e inovação, são assim porque pilharam outros lugares e devem perpetuamente fazê-lo para a reprodução dessa ordem de coisas; a espoliação dos tempos coloniais continua ainda que sob outro aspecto. Níger é tão capitalista quanto os Estados Unidos, o que os difere é a posição que ocupam na divisão internacional do trabalho. Aliás, interessa para as grandes potências mundiais que os países pobres comprem os produtos das empresas de seu país, portanto farão o possível (desde intimidações financeiras até o financiamento de golpes políticos) para que esses não mobilizem recursos governamentais para fomentar o mínimo de produção local.

A relutância de parte da teoria social contemporânea com a categoria da totalidade, vinculada criminosamente aos fenômenos políticos de "totalitarismo", cria aberturas para que discursos incongruentes, como o do etapismo evolucionista, ganhem espaço no mundo acadêmico. Descartar a totalidade enquanto categoria teórica é rejeitar que o próprio conjunto de relações sociais, aquelas realizadas pelos seres humanos, coletivamente, num determinado espaço e tempo, sejam em si mesmas uma totalidade. Dito de outro modo, somente ignorando a própria realidade, nas suas contradições e mediações, é que se pode afirmar que há sociedades em graus evolutivos diferenciados e que entre elas não existe uma relação de exploração econômica e de dominação simbólica (que legitima justamente a exploração), que seja inerente à forma de organização social.

Quando os ideólogos da "sociedade do conhecimento" garantem que estaríamos rumando para uma forma de organização social qualitativamente diferente da anterior, isso pressupõe uma teoria da história. De maneira geral, parte-se do princípio de que há três tipos de sociedades: a pré-industrial ou agrícola, a industrial, e a pós-industrial ou do conhecimento. Não é necessária nenhuma exegese sociológica para identificar a afiliação positivista desse raciocínio. A hipótese que a humanidade se desenvolveria passando de um estágio menos desenvolvido para outro mais desenvolvido é um reavivamento da lei dos três estados de Augusto Comte, para quem a humanidade passaria, de maneira obrigatória, por "três estados teóricos" (COMTE, 2007, p. 15), teológico, metafísico e positivo. Todavia, essa divisão etapista e evolucionista das formas de pensamento não é a única explorada por Comte. Na obra *Catecismo positivista,* o autor indica uma teoria da história ao afirmar que o ser humano principia sua história lançando-se à guerra expansionista; posteriormente; trava guerras defensivas e, por fim, poderia se dedicar à satisfação de necessidades humanas, graças ao advento da indústria.

A noção de que o ser humano dominava e explorava outro de sua espécie em razão da escassez de recursos é algo muito recorrente na história do pensamento, de Aristóteles a Voltaire. A crença de que as inovações tecnológicas pudessem libertar o ser humano do *Pónos* (Πόνος), isto é, do labor fatigante, também não é nova. É natural que a Revolução Industrial, devido a sua amplitude e ao seu efeito avassalador, suscitasse o prognóstico do melhor mundo possível. Como explica Lelita Oliveira Benoit (2002), o próprio Comte em sua juventude, num ensaio em coautoria com Saint-Simon (1760-1825), intitulado *A indústria*, já havia defendido a ideia de que essa nova forma de produção da riqueza material transformou radicalmente toda a organização societária, obtendo a riqueza de modo pacífico, dado que no passado isso se dava

através de conflitos bélicos. Nesse entendimento, a humanidade, por meio da indústria e da ciência positiva, alcançaria seu estágio final.

Mas ainda havia o problema das classes sociais. Se não haveria mais o porquê de conflitos entre povos, no interior das sociedades ainda há aqueles que detêm os meios de produção e outros que, por não possuírem tais meios, dispõem apenas de sua força de trabalho. Obviamente, nem todos seriam capazes de possuir uma fábrica. Benoit (2002) revela que, para Comte, a solução seria um pacto entre as classes industriais (aquelas envolvidas na produção industrial), do qual resultaria um progresso universal e duradouro. Porém, ao contrário das otimistas suposições, o sistema de fábricas não tardou em intensificar os conflitos em vez de impedi-los. A análise que confere a primazia das relações sociais ao nível técnico é incapaz de apreender essas contradições. Embora as máquinas concorressem para ampliar a produção e tenham criado com isso a possibilidade de uma sociedade emancipada, sob o capitalismo, esse processo resultou na ampliação da exploração da força de trabalho e na acumulação de riqueza em escala até então inimaginável.

Ao propagandear que estaríamos ingressando numa nova sociabilidade fundada no conhecimento, o que se quer dizer em outros termos, é que o capitalismo industrial esgotou todas as suas possibilidades. As mazelas sociais e ambientais, que, para a crítica da economia política decorrem não da etapa tecnológica, mas da forma de organização social capitalista, ou seja, da essência do capitalismo, estariam em vias de desaparecer oportunizadas pelas constantes revoluções tecnológicas e pela implementação de “novas políticas”, que quase sempre coincidem com os postulados neoliberais. Aliás, é importante ressaltar que nesse processo de “extinção” da sociedade industrial, todo o conjunto de ideologias racionalistas, entre as quais se destacam o marxismo e o liberalismo keynesiano, também já não faria sentido, pois dizia respeito a um mundo que não existe mais. A totalidade dos distúrbios socioambientais, dilemas morais e incógnitas em relação ao futuro inerentes à sociabilidade capitalista são deslocados, nesse viés, à etapa tecnológica industrial, que estaria em vias de desaparecer.

As transformações tecnológicas, como vimos, seriam as responsáveis por nos fazer passar de um patamar societário a outro, mais desenvolvido. Todavia, a afirmação de que a tecnologia é o elemento primacial que confere tal dinamicidade ao processo histórico não é suficiente no plano teórico; há a necessidade de se ilustrar esse movimento. Daniel Bell, inspirando-se em Talcott Parsons, escreve:

> "à medida que as instituições aumentam de tamanho, assim como as funções que lhes cabe desempenhar, vão sendo criados subsistemas especializados e distintos para lidar com essas funções. Com o desenvolvimento dos subsistemas especializados, passamos a encontrar também novos problemas distintos de coordenação, hierarquia e controle social" (BELL, 1977, p. 197).

Diante disso, o que nos restaria fazer? Adaptarmo-nos às mudanças vindouras. É por essa razão que, conjuntamente ao "diagnóstico" do pós-industrialismo, os pensadores dessa vertente fazem questão de propor um conjunto de medidas concernentes a ser acatada por indivíduos, instituições e nações que encurtariam o caminho até esse "melhor dos mundos possíveis". Aqui fica evidenciado o caráter conservador de tal teoria. Ao destituir os seres humanos da posição de condutores desse processo, esse entendimento sociológico organicista obstrui a possibilidade de subverter, de revolucionar, de que as classes subjugadas tomem para si às rédeas da própria história. A tal "sociedade do conhecimento" seria mais uma tentativa ideológica de renovar o mito liberal em que a sociedade capitalista e sua instituição referencial, o mercado, ainda possam nos encaminhar ao éden terreno, de infinita prosperidade material e sublimidade moral.

3.6. Sociedade do conhecimento como "fim da história"

Afirmar que a "sociedade do conhecimento", declaradamente dinâmica e fluida, é uma ideologia que implica a cessação das transformações insinua, a princípio, uma contradição. Como vimos inclusive no tópico anterior, os teóricos dessa vertente apropriam-se de uma teoria da história de matriz positivista, dinamizados por revoluções cognitivas e tecnológicas, cujo etapismo e o organicismo são traços distintos. Nesse viés, poderíamos concluir que, se o desenvolvimento da ciência e da técnica são constantes, de tempos em tempos haveria necessariamente novas mudança qualitativas. Esse corolário não é negado por nenhum de seus autores, pelo contrário, esse é o fundamento que permite reverdecer a própria tese a cada geração. Todavia, o conceito de "fim da história" não deve ser entendido como a cessação de qualquer transformação, embate ou antagonismo e sim a inexequibilidade de qualquer alternativa viável para a civilização a não ser o liberalismo econômico e a democracia burguesa[90], considerada nesse palavrório como a "forma final" de evolução sócio-política da humanidade.

90 Ambos, a forma econômica e a forma política, devem ser consideradas em todos os seus mais diversos matizes e não entendidos *stricto sensu.*

A ideia que a história tenha um fim não é nova. O "fim" aqui deve ser entendido de modo pleno, ou seja, não apenas o encerramento de um ciclo, mas o cumprimento de uma finalidade, de um propósito. É fácil identificar essa perspectiva com algumas religiões monoteístas e politeístas, todavia, a própria filosofia moderna orientou-se pela ideia de que um dia chegaríamos a um estágio civilizatório sublime e, portanto, insuperável. Se no viés religioso esse "final dos tempos", vaticinado pelos profetas, era algo a se acreditar e expectar, na modernidade era algo a se construir. O tempo e a *práxis* são assim ressignificados. A escatologia cede lugar às utopias. Essas proposições chegaram ao ponto máximo no Iluminismo. O idealismo ilustrado afirmava que a razão nos conduziria a um mundo harmônico, donde a felicidade seria o sentimento geral e prevaleceria a excelência moral nas relações interpessoais. Kant, seu maior expoente, cuja filosofia é radicalmente teleológica, conferia à História um significado e um objetivo final.

Não obstante, o termo "fim da história" tem sua paternidade atribuída a Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 –1831). No esteio iluminista, o filósofo alemão sustentava que a razão se desenvolveria até culminar na plenitude da liberdade. Perry Anderson (1992) indica que essa convicção hegeliana estava alicerçada na ideia de que o Estado burguês (liberal e constitucional) garantiria o desfrute dessa liberdade integral. Ademais, na obra *Fenomenologia do Espírito,* Hegel considera a própria História como "a evolução consciente, automediadora do espírito, através da sucessão de suas formas temporais, até ser alcançada a meta do conhecimento absoluto (*apud* ANDERSON, 1992, p.16). A fé na razão e no Estado liberal como garantidores de vida boa era plenamente compreensível naquele contexto histórico específico, da transição para o século XIX, em que a consolidação da burguesia no poder político ainda não estava completa, principalmente na Alemanha, cuja unificação nem sequer havia acontecido.

A afirmação de que esse entendimento pudesse ser estendido também a todo pensamento hegelo-marxista é muito comum. Uma das críticas mais comuns a Marx é justamente pelo fato de a sua teoria da história, o materialismo histórico, ser igualmente teleológico. Como afirma José Paulo Netto (2011) não há em Marx nenhum tipo de determinismo sociológico ou tecnológico, diferentemente de parte da tradição marxista que flertou com teses oriundas do racionalismo formal, como os estruturalistas. Há no núcleo do pensamento marxiano a convicção típica dos modernos, numa forma de organização social, política e econômica emancipada. Não seria o resultado do desenvolvimento da razão abstrata, mas das práxis conscientes dos indivíduos. Fredric Jameson (2001) insinua que Marx tenha afirmado um "fim da história", mas pontua:

> Pois quando Marx propõe sua versão de fim da história, o faz com duas qualificações: primeiramente ele não fala em história, mas do fim da pré-história e do início de um período no qual a coletividade humana está em completo controle de seu destino, no qual a história é uma forma de práxis coletiva, não mais sujeitos a determinismos da natureza e da escassez, do mercado e do dinheiro. Além disso, ele não imaginou o fim da pré-história não em termos de eventos ou ações individuais, mas em torno de sistemas, ou melhor (suas palavras), de modos de produção. Ele também não insistiu na inevitabilidade de qualquer um dos resultados: uma frase famosa relembra a possibilidade da "ruína mútua das classes contendoras" - certamente um fim da história bem diferente -, enquanto que a alternativa igualmente famosa entre o "socialismo ou barbárie" obviamente faz um apelo à liberdade humana. Ainda assim, a visão marxista, a supressão de um modo de produção por outro, ao insistir na diferença radical entre tal tipo de evento sistêmico e os eventos que constituem as ações e acontecimentos mais comuns na história, deixa claro que os eventos da história devem continuar, mesmo depois da mudança radical dos sistemas socioeconômicos ou dos próprios modos de produção (JAMESON, 2001, p. 89).

Todavia, a versão contemporânea de "fim da história", e pela qual a expressão ficou conhecida, em nada se relaciona com Marx e muito pouco se conecta com Hegel e com os demais pensadores ilustrados. O sentimento de que a história encontrou seu ocaso, com o Estado constitucional, a democracia burguesa, o avanço tecnológico e a economia de mercado, é generalizada nas concepções liberais pós-1848. O pensamento conservador, tal como a própria etimologia sugere, aponta no sentido de se preservar, perpetuar, resguardar as relações sociais, políticas e econômicas tais como estão postas e, por conseguinte, tende a apresentar a possibilidade de transformação como indesejável, temerária, violenta, ilegítima e perniciosa à ordem social. Nesse sentido, voltamos ao universo escatológico religioso. Não nos caberia mais a construção coletiva e organizada de novas relações sociais não fundadas na exploração de um ser humano por outro, mas de expectar, à moda dos beatos, a salvação individual. Em alusão a um pequeno texto de Walter Benjamim, o capitalismo tornou-se, enfim, uma religião.

Max Weber, cuja metodologia pretensamente lógica e axiologicamente neutra, é um exemplo de concepção teleológica, na qual o capitalismo se ergue enquanto história predeterminada da própria civilização. Na obra *História Geral da Economia* (2006), o pensador alemão "tipifica" o capitalismo identificando-o como "onde quer que se realize a satisfação de necessidades de um grupo humano, com caráter lucrativo e por meio de empresas, qualquer que seja a necessidade que se trate" (*idem*, p. 257). Por esse raciocínio podemos concluir que onde havia a prática de usura, de comércio ou de qualquer outra possibilidade de lucro, desde que privado, havia ali um capitalista operando. Assim, Weber (2009) acaba por generalizar seu "tipo ideal" para a humanidade através dos tempos, o que lhe permite afirmar que havia capitalismo na Antiguidade e no Medievo, tanto na Europa como no Oriente ainda da que sob técnicas diversificadas, preâmbulos do que estaria por vir.

Por conseguinte, cada etapa da "evolução humana", noutras palavras, a própria história, nada mais é que um prelúdio ao advento do inexorável capitalismo moderno. Em Weber, como conclui acertadamente Ranieri Carli (2013) "toda a história mundial é compreendida como um trajeto fatal rumo à época capitalista. A pré-história do capitalismo atual é apenas um simples pródomo na teleologia designada a resultar na sociedade burguesa". Ademais, o intelectual prussiano não apenas sustentava a inevitabilidade histórica do capitalismo, mas a sua perpetuação através da inevitável racionalidade burocrática, cuja referência paradigmática seria a indústria, vide a implantação de uma "organização científica do trabalho". Em suma, se o passado era caracterizado por modelos de sociedade que poderiam obstaculizar ou precipitar o empreendimento individual e racional pelo lucro, no porvir, a burocracia, cuja "visão de uma petrificação da sociedade numa única e vasta máquina" (ANDERSON, 1992, p.7), não criaria nenhuma oportunidade de sobrepujar essa realidade.

Outro autor que é muito referenciado no que diz respeito ao assunto é o filósofo alemão Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844 - 1900). Se Weber e os positivistas conferem um suporte teórico à tese do "fim da história" dentro das ciências sociais, as consequências filosóficas apontadas pelos autores são parte do ideário pós-moderno, ainda que não haja entre ambas coerência alguma. Os argumentos irracionalistas pós-modernos guardam sua origem nos apontamentos de Nietzsche e, se quisermos apreender a essência dos argumentos dos ideólogos hodiernos, devemos resgatar sua matriz. Como afirma Frederick Gomes Alves (2011), não há, em Nietzsche, um conceito claro e definitivo de "história", apesar de ele se utilizar muito do termo para direcionar suas críticas. Como vimos no primeiro tópico, a imprecisão conceitual nunca é inocente.

Se inexiste um conceito distinto e, portanto, desambiguado de "história" na filosofia nietzschiana, o que abre margens a múltiplas interpretações sobre os seus textos, há, indubitavelmente, uma crítica obstinada e reiterada ao ser histórico, como nos indica Henri Lefebvre (1971). Essa rejeição da história se dá de duas formas distintas, porém complementares: a primeira enquanto processo, a segunda enquanto ciência. Há, em Nietzsche, uma clara negação da historicidade, isto é, da própria realidade enquanto processo histórico (LEFEBVRE, 1971). Ora, se deixamos de perceber que a situação humana está circunscrita a um espaço e tempo, incorremos no erro de generalizar ideias, comportamentos e valores, caindo em abstrações infecundas. A história só passa a ser importante se os sujeitos se reconhecem enquanto resultados de um processo histórico. Isso é evidenciado no entendimento nietzscheano quando n´*O nascimento da tragédia* afirma que, enquanto disciplina acadêmica, a história joga

um papel contra o mito, que segundo o autor, é responsável pela vitalidade e força criadora de uma cultura (NIETZSCHE, 1992).

Por mais que as concepções alicerçadas na cosmovisão burguesa sejam entre si muito diferentes, concorrem todas sempre para o mesmo ponto: a sociabilidade burguesa é insuperável; seja na perspectiva positiva de vê-la como o suprassumo da civilidade, passível apenas de ser aperfeiçoada, nunca superada, ou sob o ângulo pessimista, em que até se identificam alguns de seus problemas, mas preconiza-se, frente a isso, a pura resignação. Ambas as vertentes alegam que, pela primeira vez na história, há uma forma social que leva em consideração o que os seres humanos seriam em essência: mesquinhos, concorrenciais e propensos ao conformismo. Todavia, durante boa parte do século XX, o espectro do socialismo rondou não apenas a Europa, mas o mundo todo; portanto, não se podia cravar o "fim da história" de modo explícito. Esse cenário começou a mudar no último quartel do século XX. As crises do keynesianismo, num primeiro momento, e os problemas que culminaram no fim do bloco soviético, um pouco depois, criaram o ambiente propício para que os discursos ultraliberais renascessem e se tornassem hegemônicos.

Nesse contexto caótico, não tardou para que aparecessem arautos do "fim". O pensamento pós-moderno, legatário de boa parte das teses nietzscheanas, fez questão de anunciar ainda na década de 80, a falência das metanarrativas políticas e de roldão, a epistemologia racionalista que lhe conferia suporte. Jean-François Lyotard, precursor desse movimento, escreve, logo no início de sua obra mais conhecida, *A condição pós-moderna*: "Nossa hipótese de trabalho é a de que o saber muda de estatuto ao mesmo tempo que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna" (2009, p. 3). Embora, a preocupação dos pós-modernos seja mais direcionada aos aspectos culturais de nosso tempo, o ponto de partida é rigorosamente o mesmo de Daniel Bell. Sendo a pós-modernidade a dimensão cultural do pós-industrialismo, seria absolutamente natural que ambas convergissem para decretar o encerramento de qualquer iniciativa coletiva de revolução social.

Num dos textos que compõem o mencionado livro de Lyotard, ele afirma, com mais cautela do que seus seguidores, é verdade, que a categoria central "lutas de classes", responsável pelo devir histórico no entendimento marxiano, já não fazia muito sentido.

> Mas não se pode esconder que o pilar social do princípio da divisão, a luta de classes, tendo se diluído a ponto de perder toda radicalidade, encontrou-se finalmente exposto ao perigo de perder sua base teórica e de se reduzir a uma "utopia", a uma "esperança", a um protesto pela honra feito em nome do homem, ou da razão, ou da criatividade, ou ainda de determinada categoria social reduzida *in extremis* às funções de agora em diante improváveis de sujeito crítico, como o terceiro mundo ou a juventude estudantil (LYOTARD, 2009, p. 23).

Mas a celebração do termo ficou a cargo do cientista político estadunidense Francis Fukuyama, à época funcionário do departamento de Estado da Casa Branca. O fim da experiência soviética representava para o pensamento liberal-burguês o fim das ideias socialistas. A euforia política desse processo culminou no chamado "discurso único" neoliberal; afinal, havia o capitalismo vencido a "guerra das guerras". Nesse contexto, Fukuyama escreveu o famigerado artigo *O fim da história?* e pouco depois ampliou as reflexões no livro *O fim da história e o último homem*. As teses desse autor, mais alinhadas à celebração política daquele contexto específico do que de uma análise de caráter historiográfico ou sociológico, suscitaram muitos debates, principalmente na derradeira década do século passado. Desde seu lançamento, muitas críticas foram endereçadas às ideias de Fukuyama, por uma infinidade de autores e por uma miríade de razões. Todavia, por mais desacreditada que seja a hipótese em si, "o ethos dominante hoje é 'fukuyamiano': o capitalismo democrático-liberal é aceito como a fórmula da melhor sociedade possível que finalmente se encontrou – só resta torná-lo mais justo, mais tolerante, etc." (ŽIŽEK, 2011, p. 416).

O próprio Francis Fukuyama é adepto da teoria tripartida e desenvolvimentista de Daniel Bell. Quando em entrevista à Folha de São Paulo afirma: "Conheço pouco o seu país, mas sei que em algumas regiões ele já é pós-industrial e em outras ainda é pré-industrial". Perry Anderson (1992), que se dedicou à crítica sistemática da tese do "fim da história", evidencia ainda mais esse aspecto idealista, tecnocêntrico, etapista e teleológico engastado nesse discurso. De acordo com Anderson (*idem*, p. 94), Fukuyama apresenta uma teoria geral da história universal segundo a qual a evolução humana acontece por ocasião do acúmulo de conhecimento técnico impulsionado pelas ciências, obrigando as nações a "modernizarem" o conjunto das suas instituições a fim de resistir ou superar outros Estados, o que, ao fim e ao cabo, melhoraria a condição de vida para todos. O capitalismo, como sistema econômico, seria insuperável, pois fomenta o desenvolvimento tecnocientífico e impõe uma organização racional do trabalho e da gestão social e política baseada na concorrência, que resultaria fatalmente em eficiência e produtividade.

Francis Fukuyama tenta resgatar a fé iluminista na sociedade burguesa como o melhor dos mundos possíveis, valendo-se de uma leitura controversa dos postulados hegelianos. Toma-se aspectos da análise, mas ignora-se o método dialético, em especial a categoria da totalidade. Isso se evidencia, por exemplo, na hora de enxergar as mazelas do modelo "triunfante". Tal como os pós-modernos que deslocam grandes questões sociais para o campo cultural, Fukuyama tergiversa ao falar de como as sociedades capitalistas pós-industriais ainda não

resolveram os conflitos bélicos e a pobreza. As guerras tenderiam a diminuir à medida que todas as nações viessem a se "desenvolver", já a pobreza:

> A pobreza, admitiu ele, existia, e a desigualdade poderia ter recrudescido até no período mais recente. Nada disso, porém, era uma função de classe, mas de cultura: as desvantagens dos negros eram um legado pré-moderno da escravatura e do racismo, sem relação nenhuma com a lógica igualitária do liberalismo (...). A pobreza ainda persiste, mas sua causa reside mais em desvantagens culturais do que nas forças do mercado (ANDERSON, 1992, p. 85).

O intuito mestre dos discursos pós-históricos é o de obstaculizar a possibilidade de insurgir-se contra a ordem vigente e revolucionar toda a base na qual se alicerçam suas instituições. A "sociedade do conhecimento", como uma versão contemporânea desse tipo de narrativa, empenha-se sistematicamente em desqualificar qualquer iniciativa teórica ou prática que aponta para a necessidade de sociedade igualitária. Aliás, a própria noção de igualdade é por seus autores desdenhada, criminosamente vinculada aos fenômenos de "massificação", típica do período industrial e, portanto, obsoleta. Na atualidade, o pós-industrialismo e sua dimensão espiritual, o pós-modernismo, fazem apologia do "diferente"; suas narrativas, portanto, advogam a ideia de "equidade", ideal esse plenamente compatível com o conjunto das relações sociais capitalistas e de sua justiça "distributiva e meritocrática", contrariamente ao projeto socialista de ampliação da igualdade para além de seu aspecto jurídico-formal.

3.7. Economia do conhecimento e capitalismo distópico

Contrariamente ao seu antagonista histórico, o socialismo, que emergiu primeiramente numa perspectiva utópica para depois se desenvolver cientificamente, o capitalismo, ao menos no plano teórico, parece insistir no caminho inverso. Se Adam Smith e David Ricardo aspiravam compreender as relações sociais já vigentes, mas não devidamente apreendidas a seu tempo, hoje, boa parte dos defensores da economia capitalista cumprem uma função muito mais apologética do que de assimilação da estrutura e da dinâmica desse modo de produção. Várias postulações idealistas, próprias dessa explicação liberal-burguesa, principalmente aquelas destinadas ao público em geral, omitem aspectos fundamentais da compreensão de nossa atual etapa histórica, condição *sine qua non* para sua superação[91]. A fim de tangenciar a discussão central, que é a profunda crise em que o capital se encontra atualmente, embora intentem reverdecer a fé nesse sistema em vias de ser engolido pelas próprias contradições que cria, os

91 Afinal, como nos lembra o provérbio chinês "*Quem não sabe contra quem luta*, jamais poderá vencer".

apologetas da ordem criam verdadeiros malabarismos teóricos (e retóricos) com alguns dados esparsos, ofertados pela empiria. Quase sempre o resultado é o reavivamento de carcomidas teses sob novas roupagens, com adoção de conceitos eufemísticos e neologismos de todo tipo.

A tal "sociedade do conhecimento", que se apresenta como a maior das novidades, baseia-se na teoria do pós-industrialismo, que tem, no mínimo, meio século de existência. A propósito, mesmo Daniel Bell já pressagiava a centralidade da informação/conhecimento nessa nova etapa societária, de modo que poderíamos alcunhá-la como "sociedade da informação" ou como "sociedade do conhecimento", sem nenhum prejuízo de sentido. Todavia, quando a *intelligentsia* proclama e sanciona que viveríamos (ou estaríamos em vias de adentrar) em uma era tecnológica, em uma sociedade pós-industrial (BELL, 1977), numa sociedade informática (SCHAFF,1991), na idade da técnica (GALIMBERTI, 2006), na sociedade da informação/informacional ou do conhecimento (CASTELLS, 2011), entre tantas outras alcunhas, deixamos de inserir esses fenômenos em um contexto mais amplo, que é a forma de organização social capitalista. Noutras palavras, deixamos de levar em consideração que esses novos processos e dinâmicas têm relação direta com a reprodução do capital com todas as suas contradições.

À vista disso, nenhum desses termos é "inocente". Não são expressões elaboradas na tentativa de se identificar e compreender as mudanças em nossa época; são pensadas para legitimá-las, o que é muito diferente. Sally Burch (2005) principia um de seus artigos com a pertinente questão: "Estamos vivendo numa época de mudanças ou numa mudança de época?". São inegáveis as novas dinâmicas viabilizadas pelo capitalismo tardio. Todavia, o que se percebe nos teóricos é menos uma preocupação de assimilar as transformações em nossa época, já que isso exigiria uma estruturação teórica do momento presente para atribuir sentido às mudanças, do que a ânsia em encerrar essa etapa e inaugurar a próxima. Se a referência de análise são as tecnologias tomadas em si mesmas, e não como expressões necessárias da atual configuração assumida pela forma da produção da riqueza social, fica fácil defender que os aparatos tecnológicos permitiriam o acesso irrestrito à informação e ao conhecimento, insumos centrais dessa vindoura era, e que estamos rumando altivamente para um mundo mais igualitário, transparente e justo, como apregoam os "tecnoutópicos", do qual nos conta Mattelart (2006).

Um termômetro interessante para medir a febre de um discurso ideológico liberal-burguês é o grau de aceitação e de apadrinhamento por parte dos organismos multilaterais. Dos anos 80 até o início dos anos 2000, o termo da vez foi "sociedade da informação". A princípio circunscrita aos círculos de debates mais restritos, a expressão popularizou-se nos anos 90,

vinculada a três fenômenos distintos, mas interligados: o colapso do bloco soviético, a disseminação dos computadores e do acesso à internet, e a ofensiva neoliberal globalizante. Se o fim do mundo bipolar criou condições propícias para endossar o desfecho de uma era, as profusas possibilidades da internet sugeriam o advento de uma realidade informatizada e globalizada; e tudo isso com a bênção do discurso único neoliberal. Incluída na agenda do G7, grupo dos sete países capitalistas mais poderosos do planeta, ela foi abordada também em discussões na União Europeia e na OCDE, norteando políticas públicas em todos os países, sendo patrocinada pela ONU e pelo Banco Mundial (BURCH, 2005).

A Organização das Nações Unidas patroneou duas Cúpulas Mundiais sobre a Sociedade da Informação; a primeira, em 2003, em Genebra, Suíça, e a segunda, em 2005, em Túnis, capital da Tunísia, ambas com grande cobertura midiática. Nos documentos oficiais das cúpulas percebe-se a premissa desenvolvimentista e meritocrática implícita quando se lê: "Nosso desafio é aproveitar o potencial das tecnologias da informação e comunicação para promover as metas de desenvolvimento da Declaração do Milênio, isto é, erradicar a pobreza extrema e a fome (...)" (p. 16). Ora, em que sentido essas tecnologias poderiam concorrer para acabar com a miséria e suas consequências? Como é sabido, nenhuma criança miserável da Somália conseguiria deglutir um computador para enfrentar sua subnutrição. Como demonstrou um relatório da FAO (Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação), publicado em 2016, a produção mundial de alimentos é suficiente para atender à demanda de todos os mais de 7 bilhões de seres humanos, ou seja, ninguém precisaria passar por privação alimentar. Se isso acontece, não é um problema de ordem técnica ou estritamente política (gestão), é a essência do capitalismo que orienta toda a produção para o mercado, onde o resultado é desperdício, ineficácia e lucro para alguns poucos e miséria para muitos.

O que está implícito nesse discurso é que as nações devam primeiro "desenvolver-se" para depois enfrentar seus problemas sociais e ambientais. Seria um pré-requisito. Nos Documentos da Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação (2014), aliás, o vocábulo "desenvolvimento" é repetido 393 vezes num texto de 120 páginas. O item quatorze da primeira cúpula traz escrito: "Estamos determinados a capacitar os pobres, especialmente aqueles que vivem em regiões remotas, rurais e áreas urbanas marginalizadas, a acessar a informação e a usar as TICs como uma ferramenta de apoio aos seus esforços para se livrarem da pobreza" (idem, p. 19).Esse entendimento das tecnologias como "tábuas da salvação" permite compreender o viés ideológico dessa narrativa para quem a pobreza não é uma questão social, mas uma condição individual. A tônica do "compromisso" de Túnis, no ano de 2005, é justamente a de diminuir a exclusão digital, com o apoio dos Estados, da ONU, das empresas e

dos organismos multilaterais, e com isso promover o desenvolvimento de maneira a minorar os problemas socioambientais na proporção das metas postas pelos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio.

As diretrizes para a implementação de uma "sociedade da informação", que traria benesses a todos os povos, visavam à implementação do capitalismo neoliberal, de modo que o termo em discussão era nada mais do que um novo rótulo atribuído à globalização, como asseverou Mattelart (2006). O processo de globalização não foi uma consequência natural do desenvolvimento das TICs; ao contrário, foi a necessidade de um capitalismo cada vez mais desterritorializado que impeliu o desenvolvimento dessas tecnologias. A constante tendência do capital em expandir os mercados demanda uma estrutura que viabilize essa expansão. Aqui não há nada de novo também. Os primeiros liberais saudavam a construção de estradas com grande entusiasmo, já que elas ampliariam a circulação de mercadorias e ideias, com a crença honesta de que isso se converteria num mundo melhor. "Produzir é movimentar", já dizia Stuart Mill (1806 - 1873). Hoje, é um imperativo do capital que bens tangíveis e intangíveis possam, se necessário for, deslocar-se para qualquer local do globo no menor tempo possível. Por essa razão, os neoliberais resgatam o carunchoso bordão fisiocrata *laissez-faire, laissez-passer* para advogar em prol de um fluxo globalizado e ausente de entraves. Das estradas de ferro às estradas informacionais, o preceito liberal do livre fluxo apresenta-se como perpétua esperança de uma vida mais digna a todos. Contudo, o resultado objetivo da doutrina ultraliberal é sempre o contrário do que se propagandeou: a ampliação da desigualdade entre povos e entre os indivíduos, ou seja, separando-os por um abismo econômico.

> A comunicação informacional, isto é, mediada por estas novas tecnologias, conferem as teorias apologéticas da "sociedade da informação e do conhecimento", *status* de religião, afinal proveniente do latim *religare* (religar), tanto a religião como a comunicação contemporânea têm como missão religar os membros dispersos de comunidades afastadas sobre o auspício de uma mesma "aldeia global" (...). Destarte, é neste contexto "religioso" que encontramos o elo entre a definição de "informação" enquanto conjunto de dados enviados, processados e recebidos pelas TIC e a doutrina fisiocrata do livre fluxo, que encontra na ideia da chamada globalização – cuja tese da sociedade da informação e do conhecimento é um de seus expoentes teóricos mais conhecidos – reimprime e laiciza velhas expectativas de unificar os indivíduos do planeta abreviando as barreiras comunicacionais. Claro está que essa proposição vem no sentido de ocultar o real interesse, que invariavelmente tem origem econômica, que é permitir a livre circulação de capital, que aliás para poder fluir instantaneamente de um local a outro, também é transformado em informação, ou seja, a doutrina do *Free-flow information* tão estimada entre os neoliberais, significa *free-flow capital* (MATTOSINHO, 2017, p.41-42).

O Brasil, à época, também procurou se adequar para colher os frutos dessa "prodigiosa" era globalizacional e tecnológica. O discurso do advento de uma "sociedade da informação"

legitimou a privatização, por parte do governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, do sistema Telebrás. A reprovação de boa parte da opinião pública, como revela Venício A. de Lima (1998), não foi suficiente para impedir o desmantelamento do patrimônio do Estado em "favor de grandes grupos empresariais" [92]. A ideia de que a privatização proporcionaria a inclusão do Brasil no rol das "sociedades da informação" prevaleceu, alegando que isso redundaria na ampliação do acesso aos serviços, redução do valor das tarifas, do avanço tecnológico, enfim, proporcionando um serviço de melhor qualidade. Apesar do Brasil possuir hoje uma das tarifas mais altas do mundo [93], há quem diga que foi de fato, a privatização do setor das comunicações a grande responsável por ampliar e melhorar os serviços, o que é negado pelo economista João Batista Santiago[94]. De com acordo com ele, não foi a privatização que alargou o acesso à telefonia, foi o próprio desenvolvimento tecnológico.

Ainda sob o governo FHC através do Ministério da Ciência e Tecnologia, foi desenvolvido uma iniciativa que serviria para "subsidiar" os debates por ocasião da Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação e que resultou no Livro Verde da Sociedade da Informação no Brasil[95]. Organizado por Tadao Takahashi (2001), foi idealizado no sentido de impulsionar a "sociedade da informação" em território brasileiro, traçando metas e apresentando um conjunto de políticas para se lograr êxito em tal empreitada. A ampliação do acesso, os meios de conectividade e formação de recursos humanos foram algumas das pautas tratadas. Mas o que chama a atenção é o intuito pela qual se justifica a mobilização em torno do tema. Constituindo-se na preocupação central do grupo responsável pela idealização do projeto, a celeridade em implementar as novas tecnologias visava desenvolver a educação e fomentar a pesquisa, condições para impulsionar o desenvolvimento econômico (TAKAHASHI, 2000).

---

92 (Vox Populi, 17/8/1998), retirada do já mencionado artigo de Venício A. de Lima, disponível em sua integralidade aqui: <https://www.scielo.br/j/rbpi/a/Bjysv5JBFD3jtRVXsZ4Z6CJ/?lang=pt&format=pdf>

93 O *alto* preço das *tarifas* na área de *telecomunicações, considerada como uma das mais altas de todo o mundo, não vem acompanhada de boa qualidade dos serviços se comparada à de outros países. Disponível em:*<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/04/03/tarifas-altas-e-servicos-de-telefonia-ruins-sao-criticados-no-conselho-de-comunicacao> Acesso em 03/08/2021 às 09:39.

94 A entrevista está disponível no site: <https://www.brasildefatomg.com.br/2019/03/07/nao-foi-a-privatizacao-que-ampliou-acesso-a-telefonia-foi-a-tecnologia> Acesso em 03/08/2021 às 09:08.

95 Posteriormente, foi lançado o Livro Branco (2002) onde se apresenta os resultados da mencionada Conferência, apontando os caminhos que o Brasil deveria seguir pelos próprios anos no que tange à ciência, tecnologia e inovação para enfim tornar o país mais dinâmico, competitivo e justo.

A partir de meados dos anos 2000, o termo "sociedade da informação" foi paulatinamente abandonado, substituído por "sociedade do conhecimento". Organizações internacionais de caráter educativo e cultural, em especial a Unesco, alegam ter optado pela palavra "conhecimento" por acreditar que contemplava várias dimensões sociais, ao contrário de "informação" que no discurso estava muito restrito à dimensão econômica. Não se está negando a narrativa da "sociedade da informação", mas dilatando-a de modo a abranger outras esferas da vida social. Nas palavras do subdiretor-geral da Unesco para Comunicação e Informação, Abdul Waheed Khan:

> "A Sociedade da Informação é a pedra angular das sociedades do conhecimento. O conceito de "sociedade da informação", a meu ver, está relacionado à ideia da "inovação tecnológica", enquanto o conceito de "sociedades do conhecimento" inclui uma dimensão de transformação social, cultural, econômica, política e institucional, assim como uma perspectiva mais pluralista e de desenvolvimento. O conceito de "sociedades do conhecimento" é preferível ao da "sociedade da informação" já que expressa melhor a complexidade e o dinamismo das mudanças que estão ocorrendo. (...) o conhecimento em questão não só é importante para o crescimento econômico, mas também para fortalecer e desenvolver todos os setores da sociedade" (*apud* BURCH, p. 3).

O *slogan* "sociedade da informação" nunca deixou de contemplar outras dimensões, como a cultura e a educação, desde os primeiros teóricos do pós-industrialismo, como evidenciam os trabalhos de Daniel Bell (1977), Alvin Toffler (1983), Peter Drucker (1993) e John Naisbitt (1983). A necessidade de se substituir uma expressão por outra se deveu a outros dois fatores complementares; à deterioração do discurso etapista/evolucionista da sociedade que ia na contramão do relativismo cultural tornado hegemônico pelo irracionalismo contemporâneo, e pelo vínculo explícito com o neoliberalismo e a globalização, que já vinham apresentando fissuras e sofrendo críticas ferrenhas de maneira que para salvar a ideia, era imprescindível sacrificar a antiga nomenclatura. O "desenvolvimentismo" nunca foi abandonado completamente, mas ficou circunscrito ao campo econômico, e à medida que a crise do capital persistia – com um ponto alto em 2008 – os debates foram direcionados para elementos supraestruturais, com pautas relativas à cultura e à forma política.

Com tantos complexos sociais sofrendo as consequências da crise, a tecnologia se apresenta como a única coisa que parece evoluir de uma geração à outra. Isso fica ainda mais visível nos aparatos tecnológicos de informação e comunicação que utilizamos diariamente que em pouquíssimo tempo dão um salto qualitativo. É nisso que reside a força dessa narrativa. O desenvolvimento tecnológico ampliaria o acesso a todos ao conhecimento e com isso promoveria o tão desejado desenvolvimento econômico e social. Embora seja uma ideia que

tenha ganhado relevância nos dias atuais, ela também não é nova. Apesar de se constituir a base de qualquer idealismo para quem a ideia precede o real e cujas origens são milenares, nestes termos, isto é, na proposição de que o investimento na formação de cada um dos indivíduos resulta na diminuição das discrepâncias sociais, esta tese remonta aos postulados de Theodore W. Schultz (1902 – 1998) ainda na década de 50 do século passado, intitulado "teoria do capital humano".

A teoria do capital humano serve, por exemplo, para as Nações Unidas parametrizarem o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de cada país e publicarem em seus relatórios de ano em ano. O indicador estatístico é formado a partir da combinação da expectativa média de vida, índice educacional e o PIB *per capita*. O dado obtido através da associação desses três elementos que envolvem a saúde, a educação e à economia (padrão de vida), destina-se a mais do que estabelecer taxativamente os países ditos desenvolvidos, emergentes e subdesenvolvidos e traçar políticas para que os dois últimos venham enfim a se desenvolver[96]; mas principalmente de estabelecer uma certa dependência causal dentre elas. Desse modo, os ideólogos, ao constatar que os países "desenvolvidos" apresentam bons índices em educação, postulam o investimento em educação como causa dos bons números dos outros dois. Essa "evidência" é a base do discurso da Economia do Conhecimento.

Vânia Cardoso Motta (2012) explica que o alicerce fundamental da tese de Schultz e que se espraiou no senso comum segundo a qual o investimento em educação, seja por parte do próprio indivíduo, da família ou do Estado, se converteria num retorno similar ou até superior à de outras aplicações financeiras não teria como escopo central a propagandeada diminuição de desigualdade entre povos e indivíduos, mas a integração completa entre escola e mercado visando refrear o avanço do conjunto das ideias socialistas no ensino formal. Boa parte do ideário liberal consiste justamente em fazer parecer que o trabalhador é também ele portador de um "capital" a valorizar, o que o deixaria em pé de igualdade com qualquer capitalista. A diferença entre um rico e um pobre, neste viés, é de ordem meritória já que o indivíduo endinheirado soube melhor como valorizar seu capital, contrariamente ao infortunado empregado. Essa arenga liberalista já havia sido exposta por Marx um século antes:

> Economistas apologéticos apresentam o caso de maneira falsa (...) Dizem eles: o mesmo dinheiro realiza aqui dois capitais; o comprador – o capitalista – converte seu capital monetário em força viva de trabalho, a qual ele incorpora ao seu capital produtivo; por outro lado, o vendedor – o trabalhador – converte sua mercadoria – a

96 Esses planos aliás são todos idealizados e colocados como imposições pelos próprios países desenvolvidos aos demais. A consciência ingênua aceita isso com grande entusiasmo: "vamos seguir o exemplo" de tal país. Apenas a reflexão que se propuser totalizante revelará que aos países desenvolvidos não interessa que outros venham a se desenvolver e que tais planos por eles prescritos são sabotadores de uma maior autonomia nacional.

> força de trabalho – em dinheiro, que ele gasta como renda e, graças a esse dinheiro, fica precisamente em condições de vender constantemente sua força de trabalho e, assim, de mantê-la; sua própria força de trabalho é, pois, seu capital sob a forma-mercadoria, do qual brota constantemente sua renda. Na realidade, a força de trabalho é seu patrimônio (que sempre se renova, se reproduz), não seu capital. É a única mercadoria que ele pode e tem de vender constantemente para viver, e que só atua como capital (variável) quando se encontra nas mãos do comprador, do capitalista. O fato de um homem ser constantemente forçado a vender sua força de trabalho – isto é, vender a si mesmo – a um terceiro demonstra, segundo esses economistas, que tal homem é um capitalista porque dispõe constantemente de uma "mercadoria" (ele mesmo) para vender. Nesse sentido, também o escravo se torna capitalista, ainda que um terceiro o venda de uma vez por todas como mercadoria; pois a natureza dessa mercadoria – o escravo trabalhador – traz em si o fato de que seu comprador não só a põe de novo para trabalhar a cada dia, mas também lhe fornece os meios de subsistência graças aos quais essa mercadoria pode sempre voltar a trabalhar (KARL MARX, 2014, p. 607-608).

O termo "Economia do conhecimento" é mais um dos termos surgidos em meados do século passado por autores estadunidenses e retomado hoje por alguns autores para explicar as mudanças e prescrever orientações. Sua paternidade é atribuída a Peter Drucker (1909-2005), um dos escritores do pós-industrialismo, que a conceituava como a "aplicação do conhecimento de qualquer campo ou fonte, novo ou velho, como estímulo ao desenvolvimento econômico" (DRUCKER *apud* GUILE, 2008). Não há diferença substancial da teoria em si em relação às demais, mas há um mudança semântica digna de nota. Os teóricos mais importantes e conhecidos da "sociedade da informação/conhecimento são sociólogos e por isso dão ênfase nas consequências sociais deste processo, preferindo a utilização do substantivo "sociedade", ainda que sua utilização seja pouco criteriosa. Já os economistas, em geral menos moderados e mais apologéticos, fazem questão de ressaltar a palavra "economia", o que indica uma certa predileção pela análise a partir das "mudanças" na esfera econômica da última quadra histórica para daí, obviamente, traçar as diretrizes para toda sociedade à maneira de verdadeiros tecnólogos sociais[97].

A referência fundadora dos "economistas do conhecimento" é mais uma vez, a obra de Daniel Bell, como deixa muito claro o artigo de Daniel Guile (2008). Bell (1977) teria sido o primeiro a apresentar o conhecimento teórico como o "princípio axial" do desenvolvimento econômico nesta nova etapa societária a se constituir. A transição de uma economia de tipo industrial baseada na produção de bens para uma pós-industrial cuja atividade referencial são

97 Um exemplo é uma passagem do livro "A economia do conhecimento" de Roberto Mangabeira Unger. Lamentando a falta de incentivos para o seu desenvolvimento, escreve: "Se pudéssemos encontrar uma via que nos conduzisse dessas vanguardas insulares a outras, socialmente includentes, teríamos construído um potente propulsor do crescimento econômico. **Teríamos, igualmente, oferecido um antídoto muito mais eficaz do que a mitigação retrospectiva, por meio da tributação progressiva e do gasto social redistributivo, para a desigualdade gerada pelos regimes de mercado atuais**" (UNGER, 2018, p.7-8, grifo nosso).

os serviços, representaria que o "conhecimento, não o trabalho, é a fonte de valor" (BELL, 1977, p.169). O que para a consciência ingênua se afigura um raciocínio sofisticado e atual, em verdade, é a negação da exploração intrínseca ao sistema capitalista demonstrada pela teoria do valor n´*O Capital* de Marx. A rejeição, sempre seguida de maledicência da teoria marxiana é lugar comum dentre todos os escritores do pós-industrialismo, do "capital humano", da "sociedade da informação", "da economia do conhecimento" e outros. Sendo absolutamente incapazes de refutar tal tese, eles têm de admitir um ponto de ruptura onde a noção de trabalho (portanto do esforço do trabalhador) deixa de ser o fator de criação de riqueza sob o regime do capital. Peter Drucker, que escreve duas décadas após Bell, deixa escapar que não se têm uma teoria do valor-conhecimento:

> só podemos dizer que precisamos dessa teoria. Precisamos de uma teoria econômica que coloque o conhecimento no centro do processo de produção da riqueza. Somente essa teoria poderá explicar a economia atual (...), o conhecimento e a inovação. (DRUCKER, 1993, p. 141)

A palavra mais reiterada no contexto dessa "Economia do conhecimento" é inovação, responsável, neste viés, por promover o tão desejado desenvolvimento. Salientemos um ponto importante aqui. O entendimento de que a inovação joga papel importante em qualquer que seja a forma de organização social não é ponto de discordância. A centralidade no trabalho evidencia inclusive, através da dialética objetivação/exteriorização, que as inovações tem grande relevância no devir histórico, todavia, não são fundantes, autodeterminantes, respondem a uma iniciativa coletiva de superar as contradições postas pela realidade num determinado momento histórico, ou seja, estão subsumidas à lógica da forma de organização social vigente, ainda que essa relação seja frequentemente contraditória. Mas o que a ideologia da "economia do conhecimento" defende aqui é outra coisa. Ao postular que as inovações são a verdadeira fonte de revoluções econômicas e sociais em si e por si, se está intercedendo em favor do capitalismo neoliberal, que pelo seu feitio "irrestritivo" seria a forma econômica, política e social mais desejável ao "desenvolvimento" por fomentar justamente as capacidades criativas dos indivíduos singulares.

3.8. A escola ressignificada

Como já foi discutido anteriormente, os teóricos dessa vertente não são afeitos à precisão conceitual, de modo que não conseguimos apreender instantaneamente o que eles querem dizer

com “conhecimento”; sendo assim, somos impelidos a identificar seu sentido nas entrelinhas epistemológicas. Conhecer, ao menos nessa acepção, é um verbo transitivo direto, o que significa que o conhecimento é sempre o conhecimento de algo. O sentido de “inovação”, sempre consorciado à palavra “tecnologia”, portanto, joga luz sobre a polissemia desse conceito na constituição dessas ideologias que tanto impregnam os currículos contemporâneos. Não é todo conhecimento válido que deva ser socializado, apenas aqueles que podem ser imediatamente recrutados em processos de inovação de bens e serviços, ao contrário do que ingenuamente creem alguns pedagogos e profissionais da comunicação. De fato, a socialização do conhecimento é algo desejável. Todavia, na economia capitalista, assentada na propriedade privada dos meios de produção e na expropriação de mais-valia, o acesso ao conjunto dos saberes produzidos pela humanidade nunca poderá ser pleno e irrestrito por ter como mediação fundamental, o antagonismo objetivo entre classes sociais.

É demasiado simples compreender a estrutura do pensamento dos ideólogos da sociedade do conhecimento quanto ao papel das instituições de ensino. Duas passagens de Peter Drucker são particularmente reveladoras do que estamos asseverando. “Hoje o recurso controlador, o fator de produção, absolutamente decisivo, não é o capital, a terra ou a mão de obra. É o conhecimento” (DRUCKER, 1993, p. XV). Mas, conhecimento de que, exatamente? Ele prossegue: “Hoje o valor é criado pela produtividade e inovação que são aplicações do conhecimento ao trabalho” (*idem,* p. XVI). Nesse sentido, a fonte da riqueza das sociedades não advém de qualquer tipo de conhecimento, mas daqueles orientados diretamente à produção e inovação. Mais à frente, no mesmo texto, Drucker (1993) insiste: “conhecimento é informação eficaz em ação, focalizada em resultados” (p. 25). No plano curricular, isso significa pragmatismo educacional, onde boa parte dos conteúdos historicamente sistematizados são preteridos do currículo básico das escolas públicas e, em seu lugar, são trabalhadas competências úteis ao mercado e habilidades adequadas à reprodução da ordem social. Afinal, que resultados, no sentido de gerar valor econômico, poderiam sobrevir da leitura de um *Timeu* ou de um *O vermelho e o negro*?

O conhecimento como fonte de valor, fundamento das teorias em questão, exigiria uma mudança drástica em relação às instituições de ensino formais. Logo, no rastro do conjunto de pressupostos que permitem a seus autores apregoarem a “boa nova” à sociedade, seguem-se indicações e observações sobre como deve ser o ensino. Bell já apontava preocupações com as instituições de ensino formais, quando escreve: “Se a distância entre o conhecimento e as novas disciplinas cresce cada vez mais rapidamente, como pode o ensino dessas questões manter-se em dia com seus desenvolvimentos?” (BELL, 1977, p. 300). O sociólogo estadunidense apenas

introduz a questão, mas não a desenvolve plenamente. Isso ficou a cargo dos autores que vêm na trilha por ele inaugurada. Mais ou menos na mesma época, outro teórico dessa vertente, Alvin Toffler, num livro chamado *O choque do futuro* (1973), antecipa um discurso comumente empregado hoje:

> Com o aumento da aceleração, pode-se presumir que o conhecimento será cada vez mais perecível, que durará cada vez menos. O "facto" de hoje transforma-se rapidamente na "informação errada" de amanhã. Com isto não se pretende discordar da aprendizagem de factos ou de informações. Pelo contrário. Simplesmente as escolas não se devem limitar a ensinar factos, devem também ensinar a manejá-los. Os estudantes precisam, em suma, de aprender a aprender (TOFFLER, 1973, p. 395).

Na passagem acima, fica aclarada a íntima relação entre os discursos da sociedade do conhecimento e do ideário pedagógico contemporâneo pautado na ideia do aprender a aprender. Peter Drucker (1993) também é enfático quando afirma que, na sociedade do conhecimento, "as pessoas precisam aprender como aprender. (...) as matérias podem ser menos importantes que a capacidade dos estudantes para continuar aprendendo e que sua motivação para fazê-lo" (p.156). Manuel Castells é outro autor que se envereda por esses caminhos. Em entrevista[98], afirma: "A aprendizagem na maior parte das escolas e universidades é totalmente obsoleta, porque insistem em produzir uma pedagogia baseada na transmissão de informação. Bom, não precisamos de transmissão de informação, porque a informação está toda na internet."

O silogismo aqui é o seguinte: a função da escola era a de transmitir conhecimentos sistematizados nas mais diferentes áreas do conhecimento humano, mas se hoje o que produz valor é a informação aplicada, os conhecimentos sobre as coisas vão se tornando rapidamente obsoletos (e consequentemente menos "produtivos"). Logo, esse modelo de escola não serve mais. É preciso ensinar menos conteúdos e mais competências para que os estudantes possam mobilizar as informações que precisam já disponíveis na internet e outros meios para suas práticas de trabalho cotidianas. A escola precisaria ser repensada em toda sua estrutura, com especial ênfase em aspectos didático-pedagógicos e curriculares. A instituição de ensino formal tradicional de matriz moderna, laica e humanista estaria obsoleta pois obedecia a uma racionalidade de uma era ultrapassada. Hoje, a escola deve se remodelar para cumprir uma nova função social nesses tempos pós-industriais e pós-modernos. Ou se adequa à nova realidade ou deve ser destruída:

> "para que a escola desempenhe sua função social, precisamos estar preparados para fechar uma – não importando o quanto esteja arraigada na comunidade local e

98 Entrevista ao portal *Fronteiras do Pensamento* disponível aqui: https://www.youtube.com/watch?v=eb0cNrE3I5g <acesso às 17/08/2021 às 13:54>.

> apreciada por ela – caso mudanças demográficas, tecnológicas ou do conhecimento tornem um tamanho ou uma filosofia diferente um pré-requisito de bom desempenho" (DRUCKER, 1993, p. 37).

Para não dar a impressão de que estamos nos valendo de autores antiquados e suas teorias desatualizadas, consideremos Ángel Péres Gómez (2015), autor contemporâneo e muito referenciado no tema, inclusive com livros destinados às bibliotecas das escolas públicas do Estado de São Paulo, que parte rigorosamente da premissa etapista e evolucionista de Bell combinando-a com a incerteza e a efemeridade peculiares aos discursos irracionalistas pós-modernos e o apelo à conscientização, o compartilhamento das responsabilidades e a defesa do consenso intersubjetivo, marcas distintas do neoiluminismo, como modelo de resolução de conflitos. Afirma que vivemos hoje na "era globalizada da informação digitalizada" (*idem*, p.14), marcada pela celeridade das transformações e por uma crescente interdependência e complexidade, que ocasionam alterações qualitativas nas formas de pensar, agir e se comunicar. Admite serem predicados da "era digital" a complexidade, a riqueza, a incerteza, a mutabilidade e a desigualdade.

Mas como chegamos até aqui? O autor identifica quatro eras sociotécnicas: idade da pedra, até 6 mil anos atrás, marcada pela caça, pesca e coleta; época agrícola, cujas principais características são a agricultura, pecuária e comércio e que teria durado até o século XVIII; a era industrial, do XVIII até 1975, tendo como referência o trabalho fabril; e por último a era da informação, a partir do último quartel do século XX em diante, cuja atividade central é a aquisição, a organização, a ressignificação e a comunicação da informação.

> "O desenvolvimento simbólico e a gestão da informação são os responsáveis por este efeito exponencial e acumulativo da evolução dos seres humanos. A força física foi substituída pela força física animal; esta, por sua vez, pela energia; e a última pela gestão digital da informação como fonte de satisfação e necessidades, desenvolvimento, sobrevivência e poder" (PÉRES-GÓMEZ, 2015, p.15).

O esquema de que se vale Péres-Gómez é mais débil que o do próprio Daniel Bell (1977). O argumento de que a passagem de uma era a outra mais desenvolvida dar-se-ia em função do desenvolvimento simbólico e do gerenciamento das informações, que em um momento daria um salto qualitativo impulsionando as sociedades para novas formas, é uma regressão idealista que nada explica; primeiro, porque defende a anterioridade ontológica das representações simbólicas sobre a realidade, o que é um absurdo, tendo em vista que "representar" significa justamente "ser a imagem", um "símbolo", "uma reprodução" de algo anteriormente existente; e depois, ignora as determinações postas pelas relações sociais e suas contradições num determinado contexto e que incidem na necessidade de se gerenciar as

informações para alguma finalidade específica. O ser humano como ser prático, não adquire, acumula e socializa informações desinteressadamente. Se percebemos que dos primeiros machados à automação de processos robóticos (RPA) houve evolução, isso não derivou de um abstrato acúmulo de saber ao longo de milênios, mas de que esses desenvolvimentos tecnológicos respondem a uma exigência da forma de trabalho historicamente instituída.

A centralidade do trabalho, como já foi discutido, não é uma opção para os ideólogos da ordem, pois desvela que os problemas sociais têm nele sua origem e, portanto, a solução desses problemas; em última instância, implica a superação dessa forma de produção e de distribuição da riqueza social. À vista disso, recorrem à centralidade da cultura, da técnica, das ideias, das linguagens, da política. Ángel Péres Gómez (2015), para dar uma demonstração do advento do pós-industrialismo, compara a produção do automóvel, em que 60% de seu custo provinha de matéria-prima e de trabalho físico dispensado, enquanto em um computador, símbolo máximo desse novo tempo, apenas 2% do custo se deve a esses dois fatores. Ainda que isso fosse verdade, não anula o trabalho humano necessário, tampouco anula a teoria do valor que explicita a exploração. O carro até hoje é mais caro do que um computador porque obviamente implica mais trabalho.

Esse novo ambiente digital já estaria entre nós, modificando intensamente o cotidiano, ressignificando a forma como conhecemos e experienciamos as coisas. Nessa parlapatice, as tecnologias de informação e comunicação teriam papel decisivo. Vangloriar-se de que em um biênio se produz mais informações que em toda a história humana pregressa e que contrariamente no passado, onde o conhecimento utilizado na vida cotidiana jazia inalterável ao longo de gerações e hoje é duplicado a pouco mais de um ano (Péres-Gómez, 2015), faz-nos questionar o quanto desse volume de informações é realmente relevante e se, de fato, esse material informativo acarreta toda essa mudança comportamental na vida cotidiana. Todavia, o fundamental desse falatório é a conclusão a que chegam: com essas novas dinâmicas e alterações nas áreas da produção/consumo – economia, poder (política) e experiência cotidiana (social, cultural), é preciso repensar a educação:

> "A distinta posição dos indivíduos no que diz respeito à informação define o seu potencial produtivo, social e cultural, e até mesmo chega a determinar a exclusão social daqueles que não são capazes de entendê-la ou processá-la. A capacidade para usar a tecnologia da informação é cada dia mais decisiva, pois muitos dos serviços, do trabalho e dos intercâmbios estão e estarão cada vez mais acessíveis apenas por meio de rede. Por isso, aparece com maior clareza e urgência a necessidade de formação de novos cidadãos para viver em um novo ambiente digital de possibilidades e riscos desconhecidos" (PÉRES-GOMÉZ, 2015, p.17).

De acordo com Péres-Gómez (2015), a era da "informação global-digital" demandaria, "aprendizagens de ordem superior" imprescindíveis diante do cenário permeado por incerteza e complexidade. A memorização cederia espaço à gestão da informação, ou seja, da capacidade individual de organizar as ideias a fim de elaborar um pensamento "independente, fundamentado e contextualizado" (*idem*, p. 24). Ora, isso é um equívoco monumental. Só é possível construir um conhecimento confiável e autônomo mediante o desenvolvimento amplo da memória. Lembremos, o humano não nasce humano por sua constituição biológica, torna-se, justamente ao apropriar-se da produção material e espiritual de outros seres humanos. A criança é um exemplo disso, já que à medida que se desenvolve, ela deixa de agir de maneira mecânica, imediata e inconsciente, e passa a utilizar elementos materiais e simbólicos para atuar de maneira intencional, mediada e independente frente à realidade. A memória é, pois, justamente isso: a faculdade humana de gerir a informação.

Essa contraposição entre memorização e autonomia, decorre de um equívoco por parte da crítica escolanovista ao ensino tradicional, que vem sendo repetido desde então, inclusive por autores críticos como Paulo Freire, quando na clássica obra *Pedagogia do oprimido* (1974) lançou mão do termo "educação bancária" para condenar o ensino "conteudista e mnemônico", defendendo em seu lugar, uma educação libertadora. O psicólogo soviético Lev Vygotski (1991) demonstra como dialeticamente superamos (por incorporação) a memória natural ou elementar – involuntária e de origem biológica – pela memória lógica, que é uma das funções psíquicas superiores. É somente quando recrutamos informações armazenadas na memória que se torna possível antecipar os vários resultados de sua ação antes de sua efetivação, atributo por excelência do comportamento autônomo e da criatividade, imperativos da "sociedade do conhecimento". Ao contrário do que imaginam os defensores dos métodos ativos, a autonomia, a criatividade e a própria liberdade não resultam da não interferência, mas da apropriação, pela via mnemônica, do conjunto de objetivações humanas.

> Para Vygotski era essencial a apropriação pelo indivíduo dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Essas informações (memorizadas pelo sujeito) são o substrato da ação presente e do planejamento da ação futura, ou seja, eles são o fundamento do controle da conduta, não sendo exagero afirmar que, para o autor russo, a memória cumpria um papel central na atividade teleológica; tanto que ele aceitava a premissa spinoziana de que intenção é memória (ALMEIDA & ANTUNES, 2005, p.15).

Um outro elemento retomado das teses clássicas do pós-industrialismo e que ganha agora ainda mais relevo é a ideia do conhecimento perecível. O volume de informações produzidas e compartilhadas seria tão grande que implicaria numa alteração da própria natureza

e funcionalidade da informação (PÉRES-GOMÉZ, 2015). “Na contemporaneidade, parece cada vez mais óbvio que o conhecimento não é verdadeiro nem definitivo, mas verossímil, melhor ou pior com base em argumentos e evidências, parcial e provisório.” (*idem,* p. 25). Dessa premissa obviamente se conclui que, ensinar o que de melhor a humanidade produziu nas ciências, artes e filosofia é improfícuo, pois logo tudo estará obsoleto, e a escola, para manter-se como instituição “relevante”, deve focar no desenvolvimento de competências e habilidades que o assessorariam os sujeitos na tomada de decisões de maneira solícita e ligeira. Como tratamos anteriormente (MATTOSINHO, 2017), a permuta do termo “conhecimento”, que engloba saberes tanto práticos como eruditos e tem caráter universal, pela palavra “competência”, cuja ideia se vincula à de utilidade, de aplicação, de benefício trazido, e de cunho sempre individual[99]; não é gratuita.

A princípio, alguém poderia indagar que os conhecimentos e as competências são complementares, de modo que o professor ao ensinar as matérias possibilitaria aos estudantes uma intervenção na realidade mais autônoma, criativa e até mesmo eficaz. Isso, em grande parte é verdade, todavia não é o que está em questão. O discurso das competências advoga a anterioridade lógica e cronológica da competência em relação ao conteúdo, o que é um despautério. A título de exemplo, uma das habilidades de Língua Portuguesa presentes na Base Nacional Comum Curricular é “(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras”. Perceber uma ironia num texto pressupõe algum domínio sobre aquilo que está sendo tratado, nunca mobilizamos apenas saberes puramente linguísticos para atribuir sentido às coisas lidas.

(Fonte: Caderno Vida e Arte, *Jornal do Povo,* Fortaleza)

99 A definição de competência, por parte do “pai da pedagogia das competências”, Philippe Perrenoud, evidencia o que estamos falando e aproxima muito da citação do próprio Peter Drucker algumas páginas antes “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p.7).

A tira acima, que inclusive já foi questão de Enem, indica uma ironia que só é percebida por quem conhece um pouco da vida e da obra de Vincent Van Gogh (1853 – 1890). Ou seja, não há uma habilidade de perceber a "ironia em si mesma", sempre será imprescindível mobilizar conhecimentos para poder apreendê-la completamente. No caso em pauta, a ausência de contato com a história da arte o impediria de compreender a tira de quadrinhos. Grande parte da defasagem dos estudantes do ensino fundamental resulta justamente do pouco contato com saberes clássicos, por isso os jovens apresentam amplas dificuldades para interpretar um texto ou realizar uma redação. Segundo estudo, apenas 8% dos brasileiros conseguem ler e interpretar qualquer tipo de texto[100]. Ora, não conseguem ler e interpretar porque não tiveram uma formação que lhes permitisse atribuir sentido àquilo que está diante de seus olhos. Não dispondo de conceitos fundamentais e com um léxico exíguo, o resultado é uma legião de analfabetos funcionais em plena "sociedade da informação e/ou do conhecimento."

A precedência que se converte em primazia, da competência sobre o conteúdo, acaba por adversá-las nos termos postos pelos adeptos da "pedagogia das competências". Se a competência é uma capacidade adquirida através da apropriação de um conjunto de saberes por parte dos indivíduos, nenhum currículo com foco na construção de indivíduos competentes seria referendado. Ora, qualquer currículo pressupõe um modelo de ser humano e de sociedade para estruturar-se, portanto implica, em última instância, a aquisição de certas habilidades e competências por parte dos sujeitos, ainda que sejam para contestar a ordem vigente. Todavia, a retórica de uma "era tecnológica" e de "uma sociedade do conhecimento", ao afirmar que 1) o conhecimento não estaria mais nos professores ou nas escolas, mas nas redes; e 2) os conhecimentos são temporários, pois novas informações surgem a todo momento, de forma que os saberes tornam-se obsoletos num curto espaço de tempo, cria a justificativa para a redução do acesso dos estudantes aos conteúdos clássicos, especialmente para os filhos da classe trabalhadora.

O intelectual suíço Philippe Perrenoud (1944 -), o maior propagandista dessa abordagem, com vários livros escritos sobre o tema, que nortearam alterações curriculares em vários países periféricos, entre eles o Brasil, deixa claro o que pretende esse modelo pedagógico: "para construir competências, esta (escola) precisa de tempo, que é parte do tempo

100 Reportagem sobre o estudo disponível em: http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/02/muitos-brasileiros-nao-entendem-tudo-o-que-leem-diz-estudo.html <acesso em 01/09/2021 às 15:00>

necessário para distribuir conhecimento profundo" (PERRENOUD, 1999, p.7). O "conhecimento profundo" é preterido então pela escola em virtude do tempo dispendido na "construção de competências". Em outra passagem, o mesmo autor reitera seu posicionamento: "A abordagem pelas competências não se opõe à cultura geral, a não ser que esta última receba uma orientação enciclopédica" (PERRENOUD, 1999, p. 35). Em suma, o que se defende é: o saber erudito, clássico, aprofundado, não deve ser ensinado nas escolas (dos pobres), pois seria frívolo, prescindível, improdutivo e cercearia a criatividade e a autonomia.

Se a concepção de escola tradicional, desde a sua protoforma baseada no *Trivium e no Quadrivium*, era de uma instituição de transmissão cultural na qual prevalecia o pensamento racional, valorizava-se a concentração e estimulava-se a ampliação do poder argumentativo, hoje, o mundo heraclitiano pós-moderno exigiria uma outra postura dos indivíduos em face à realidade. Se a escola é uma instituição antiquada diante desse modelo societário supostamente cognocêntrico e seus métodos são arcaicos, qual é então o modelo de escola defendido? A escola-empresa. O currículo, as relações interpessoais, o direcionamento pedagógico, a gestão e tudo o mais devem seguir critérios de "eficácia". A excelência educacional sem dúvida é algo perseguido há muito e foi inclusive alvo de reflexão dos primeiros filósofos, mas a noção de "eficiência" indica outra coisa. Nesse palavrório, a empresa privada é a instituição por excelência de eficácia e inovação, portanto tudo o mais deve ser feito à sua imagem e semelhança. O que é público seria intrinsecamente contraproducente. A boa gestão pública deve assemelhar-se à privada, adotando princípios gerenciais baseados em critérios de eficácia[101].

Não é segredo para ninguém que o discurso liberal confere à livre iniciativa todas as virtudes necessárias ao bom andamento das esferas sociais, da economia à política, e por sua vez, atribui todos os males às intervenções estatais e à esfera pública de maneira geral. Em razão de sua hegemonia ideológica, o senso comum atribui unicamente ao Estado a corrupção e a ineficiência que tanto assolam nosso país, o que leva um grande número de pessoas a acreditarem que se as coisas não vão bem, não é por causa do capitalismo, mas justamente

101 Esse é um discurso amplamente difundido mesmo entre as classes que dele menos se beneficiam, pois sugere a primazia de decisões técnicas em detrimento das políticas. A transferência de responsabilidades da política para a esfera técnica, ao olhar menos crítico, afigura-se como uma fórmula racional de administração científica, "descontaminada" de posicionamentos ideológicos. Esse discurso tecnocrata é a própria reencarnação aristocrata sob novas bases, onde apenas os "melhores", nesse caso os técnicos, estariam aptos a dirigir a sociedade. É uma concepção antidemocrática porque anula o amplo debate, elimina a expressão contraditória de grupos e classes do direcionamento econômico, social e político, infundindo a ideia de que a decisão técnica seria igualmente benéfica para todos.

porque não somos suficientemente capitalistas (SILVA, 1997). A incorporação desse ideário por parte dos trabalhadores auxilia na desmobilização de classe, principalmente em momentos de reformas que os priva de direitos básicos ou da privatização de bens públicos; por isso ele é tão fundamental. A educação, enquanto mediação fundamental à reprodução social, é um complexo que tende a reforçar os valores e ideias vigentes, todavia isso é apenas uma propensão geral, que não esgota as possibilidades dialéticas do processo de conscientização. E é em vista disso que as instituições públicas de educação formais, espaços que de alguma forma viabilizam o contradiscurso e, com isso, tornam o debate mais amplo, são frequentemente acusadas pelos neoliberais de espaços de doutrinação.

No que diz respeito à educação, essa arenga liberal do privado como o reino da eficácia encontra uma barreira: as universidades públicas. Das vinte melhores universidades do país, dezoito são públicas[102]. Ora, diante de um resultado tão inequívoco, como é possível afirmar, tal como fez Drucker (1993, p.128) que "enquanto eles forem funcionários públicos, sua produtividade não poderá subir"? Claro que há em curso um processo de sucateamento das universidades públicas no país. Na última década, a verba repassada para universidades e institutos federais, por exemplo, diminuiu muito, sobretudo nos últimos anos, quando a queda foi vertiginosa. Sem esses recursos, não há como adquirir dispositivos tecnológicos, equipamentos laboratoriais, assim como não se pode iniciar ou concluir reformas prediais, tampouco ampliar o acervo da biblioteca[103]. Recentemente, os reitores, diante do exíguo orçamento destinado às universidades, alegaram que, se nada for feito, as universidades nem sequer terão dinheiro para pagar as despesas básicas para sua manutenção[104]. Esse assolamento do ensino superior público neste país não pode ser redutível à incompetência de gestores, a parte aparente desse processo. Há grupos que têm interesse direto na destruição de todo o patrimônio público nacional. Darcy Ribeiro tinha razão quando proferiu: "A crise da educação no Brasil não é uma crise; é projeto." [105]

---

102 Dados retirados do Ranking Universitário Folha de 2019, disponível em <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-universidades/principal/> Acesso às 17/08/2021 às 13:59.

103 Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/08/23/universidades-federais-perdem-em-10-anos-73percent-da-verba-para-construir-laboratorios-fazer-obras-e-trocar-computadores.ghtml> Acesso às 19/08/2021 às 23:15.

104 Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/podcast/o-assunto/noticia/2021/05/12/o-assunto-450-asfixia-das-universidades-federais.ghtml> Acesso às 19/08/2021 às 23:15.

105 A famosa frase foi dita pela primeira vez numa palestra intitulada "Sobre o óbvio", no ano de 1977.

No ensino básico, porém, esse processo de desmantelamento principiou muito antes, portanto se encontra, atualmente, num estágio muito mais avançado. O sucateamento ao longo de décadas, fez com que se criasse um abismo entre as escolas particulares e públicas no Brasil, o que dá oportunidade para que esse discurso privatista ganhe força nos debates políticos sobre o tema. Como a escola pública é precarizadíssima, o que resulta numa miríade de problemas, as ideias neoliberais ganham espaço, tanto para atacar os métodos e currículos clássicos e propor em seu lugar uma metodologia "ativa" e currículo "tecnológico e inovador", como para desaprovar as formas de avaliação de desempenho, que agora têm de ser não mais amostrais, mais censitárias, visando ao estabelecimento de metas à escola, abrindo possibilidades de medidas punitivas aos profissionais que nela trabalham. A gestão, para ser eficaz, deve estar alinhada aos princípios da GQT (Gestão de Qualidade Total), em que todas as atividades, tarefas, produtos e serviços no interior de uma organização devem estar inteiramente subsumidos à lógica industrial capitalista. Essa é, em suma, a escola-empresa.

Claro que diferentemente do âmbito empresarial, as instituições públicas de ensino não podem transpor o discurso de competitividade e individualismo tal e qual para dentro da escola. Era preciso que seus ideólogos conferissem às proposituras um verniz pseudoprogressista, do qual a concepção do advento de uma sociedade do conhecimento é sua expressão mais afamada. A defesa da democracia, do pluralismo e da autonomia está presente em todas as proposições, mas esvaziada de seu sentido mais radical. Por isso, uma leitura rasa dos livros e dos currículos por eles influenciados não nos permite apreender os objetivos políticos que estão por trás das mudanças em curso, pois se apresentam como propostas vanguardistas, humanistas e democráticas. Para romper com a abstração, já que "a disputa sobre a realidade ou não realidade de um pensamento que se isola da práxis é uma questão puramente escolástica[106]", analisaremos as características dos modelos tanto do "industrial taylorista-fordista" como do "pós-industrial/informacional pautado pelos princípios de "qualidade total" e os respectivos modelos de ensino.

106 Frase é parte da tese 2 sobre Feuerbach onde se lê: "A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não realidade de um pensamento que se isola da praxe é uma questão puramente escolástica."

3.9. As competências no pós-fordismo e o currículo exíguo

	Fordismo	**Pós-fordismo**
Atividade	única tarefa	Várias tarefas
Característica do trabalhador	Especialista	Polivalente
Treinamento	aprende por repetição	aprende no processo, Educação continuada
Remuneração	salário proporcional (tipo de atividade)	salário em função do resultado (ou por peça)
Comportamento desejado	disciplina e obediência hierárquica	proatividade, criatividade e engajamento
Produção x supervisão	divisão clara	divisão tênue
Ênfase	No indivíduo	Na equipe (valorização das relações interpessoais)
Produção	em massa – estoque	sob demanda - *just in time*
Produto	produto homogêneo, uniformização	produto customizado
Avaliação	teste de qualidade após	teste de qualidade no processo
Componentes	fabricavam os próprios componentes	fornecedores fabricam os componentes

Principiemos com o esquema fordista de gestão do trabalho, paradigmática da "era industrial" a que os pensadores frequentemente invocam. A especialização era imprescindível, pois cada funcionário realizava uma mesma tarefa, repetidamente, de modo que a excelência era realizá-la no menor tempo possível. Acabar com o desperdício de tempo era o escopo precípuo dessa forma gestora e para atingir esse objetivo o funcionário passava por um treinamento até que ficasse apto a acompanhar o cronômetro. O funcionário que se sobressaía nesse quesito era premiado, o que era incapaz de acompanhar o ritmo era dispensado. Havia um pesadíssimo controle hierárquico entre a supervisão e a execução, em que alguns funcionários tinham como função específica regular e conduzir os demais. O controle de qualidade avaliava o resultado do trabalho apenas ao final de todo o processo. A remuneração variava conforme o tipo de atividade, mas sempre *pro rata.* As principais virtudes morais exaltadas eram a obediência à autoridade e a disciplina, atitudes indispensáveis para o bom funcionamento de uma organização tão rigidamente hierarquizada e sistematizada. Tudo isso legitimado pelas ideias modernas de estrutura, organismo e sistema.

Enquanto os críticos condenavam a alienação e a desumanidade intrínseca ao esquema taylorista/fordista, seus defensores alegavam ser esta a forma mais eficiente de gerenciar a produção, inclusive apontado que os países do bloco soviético tinham adotado semelhante organização. Essa equivalência técnica permitiu que Bell (1977) e Castells (2011) afirmassem

ser o socialismo e o capitalismo ambos expressões da sociedade industrial. A indignidade da forma do trabalho sob essa configuração era amplamente reconhecida, não estando restrita a discussões filosóficas ou a análises sociológicas, sendo, inclusive, alvo de sátiras, como em *Tempos Modernos* de Charles Chaplin, e inspirando previsões distópicas, como em *Admirável mundo novo* de Aldous Huxley, *1984* de George Orwell, *Revolução no futuro* de Kurt Vonnegut Jr. e *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury. Todavia, esse quadro degradador era "compensado" por políticas públicas do Estado regulatório, tanto keynesiano como socialista. Esse tipo de crescimento econômico extensivo, em seu curto período de duração, propiciou uma significativa melhora nas condições de vida e, por essa razão, os discursos que salientavam seus aspectos negativos, embora sempre presentes e amplamente divulgados, não encontram, até a década de 70, os elementos necessários para converterem-se em revoltas sistemáticas contra a degradação operada pelo taylorismo/fordismo.

Embora as críticas ao industrialismo de matriz fordista nunca tivessem desaparecido completamente, elas permaneceram hibernando durante o período de crescimento econômico do pós-guerra até a crise mundial da década de 70. O colapso econômico não tardou a gerar um quadro de intensa instabilidade social. Várias greves foram deflagradas, tanto em países capitalistas centrais como periféricos, e as instituições burguesas vinham perdendo lidimidade e, consequentemente, sua capacidade de refrear impulsos revolucionários. Diante desse cenário, em que era imperioso resgatar níveis de acumulação de um lado e manter a hegemonia ideológica de outro, o liberalismo radical ressuscitou, agora emancipado de certas preocupações sociais e acoplando ao seu nome o prefixo *neo*, como alternativa societária. No plano da gerência industrial, era preciso repensar o modelo e adequá-lo à nova realidade. Três pontos eram imediatamente necessários: diminuir a quantidade de funcionários, minar as possibilidades de paralisação e elaborar uma nova forma de controlar o estoque, a fim de evitar a superprodução. Os modelos que mais ganharam destaque foram aqueles aplicados nas fábricas Volvo e Toyota, servindo, inclusive, de referência para além do setor automobilístico.

A queda da taxa de lucratividade, tendência do modo de produção capitalista segundo Marx (2015), obriga o capital a tensionar cada vez mais o trabalho, ou seja, redunda forçosamente na maximização da exploração do trabalhador. Diante da crise de natureza estrutural, principiada na década de 70 e cujos ecos são sentidos até os dias atuais, a retomada dos níveis de acumulação do capital exige uma atuação em duas frentes: a mais-valia absoluta, na qual se amplia o ritmo de trabalho, e a mais-valia relativa, em que se reduz o valor da força de trabalho. Esse mecanismo impulsiona um constante desenvolvimento técnico/tecnológico de

um lado e o emprego cada vez menor de funcionários, de outro[107]. O trabalhador que executava uma mesma função na produção, tal como no fordismo/taylorismo, era um problema por uma razão muito fundamental: se ele não trabalhasse, qualquer que fosse o motivo, a produção parava. As greves, pois, tinham muito mais força do que têm hoje, também por essa razão. A tal multiespecialização é precisamente isso: todos os funcionários devem saber desempenhar várias funções para serem realocados sempre que necessário for. Ou ainda, devido à extinção de um cargo/ofício, outro trabalhador acumula suas funções ganhando a mesma coisa, senão menos. Se antes havia, por exemplo, uma pessoa que pesava os hortifrutis no mercado, hoje o caixa acumulou essa função também; se antes havia, no transporte urbano, um cobrador, hoje o motorista é quem deve realizar essa tarefa e assim por diante. Ambos os exemplos demonstram que essa lógica alcança muito além do setor industrial; na verdade, orienta as empresas de todos os setores econômicos.

Se não há mais uma única tarefa a ser desempenhada pelo empregado, ele deve estar sempre pronto para atuar em diferentes funções; portanto, ao invés de um treinamento prévio, especializado, repetitivo, conduzido por um instrutor experiente, agora é recomendado que o funcionário permaneça em constante aperfeiçoamento e, se possível, que aprenda sozinho e durante o próprio processo de trabalho. O *layout* das fábricas contemporâneas, radicalmente diferente das esteiras fordistas, é mais aberto também por isso, para proporcionar uma visão mais ampla, de modo que todos passam a supervisionar e assimilar as atribuições de todos os companheiros. A propósito, a divisão entre supervisão e produção tende a esvanecer, já que é muito mais vantajoso para a empresa que cada trabalhador "produtivo" cobre a si mesmo e aos companheiros do que pagar a um supervisor apenas para monitorá-los e direcioná-los. Isso é possível mediante o convencimento para uma corresponsabilidade. Ninguém mais seria funcionário, seriam agora colaboradores; desse modo, os riscos e responsabilidades são igualmente compartilhados por todos; já o lucro, esse é apenas do capitalista.

Longe de implicar maior confiança e menor cobrança, o que se observa, tanto nas fábricas como em empresas prestadoras de serviços, é o adoecimento da saúde psíquica dos indivíduos. Essa intensificação da exploração da força do trabalho posta em prática por esse novo modelo de gestão, traduz-se em sintomas, como depressão, síndrome do pânico, síndrome de *burnout*, crises de ansiedade, enfim, em uma situação de degradação psicológica nunca antes vista, nem nos primórdios da primeira revolução industrial. A imposição de metas abusivas somada a um sistema de avaliação individual proporciona essa excessiva autocobrança, faz com

107 ou ainda da migração das unidades de produção para locais onde a mão de obra é mais barata, como a China.

que se extrapolem os limites do tolerável, inclusive negligenciando sua vida pessoal e seu descanso, levando afazeres para a própria casa. Segundo estudo recente, quatro em cada cinco pessoas alegam serem o trabalho ou a sua ausência os grandes responsáveis por suas doenças e sofrimento psíquico[108]. Noutra pesquisa, realizada pela Isma-BR, 72% dos brasileiros inseridos no mercado de trabalho dizem sofrer de problemas relacionados ao estresse de suas ocupações. Desse total, 1/3 seria acometido pela síndrome de *burnout,* doença reconhecida inclusive pela OMS, caracterizada pelo amplo esgotamento físico e psíquico; apatia e perda de personalidade; além de baixa satisfação profissional[109].

Na abordagem fordista, os comportamentos mais valorizados no seio da atividade profissional eram a disciplina organizacional e a obediência hierárquica, necessárias para aquele tipo de organização vertical e inflexível. Já no modelo gerencial vigente, muito diferente do anterior, outros comportamentos e valores são enaltecidos. Como a produção é idealizada para responder à demanda de maneira a não criar grandes estoques e o produto não é mais tão uniforme, mas ligeiramente "personalizado", uma nova dinâmica se instala, obrigando os funcionários a serem muito mais criativos para pensar soluções diante de situações novas e terem iniciativa para resolver os problemas identificados sem que ninguém precise intimá-los a fazê-lo. Esse esquema, mais ágil e flexível, só se torna operativo se o empregado for persuadido a engajar-se pela empresa, ou num linguajar corporativo, "vestir a camisa". O relatório *The Future of Jobs* do Fórum Econômico Mundial (2018) aponta que associado à proficiência nas novas tecnologias é desejável que se desenvolvam *human skills* como: Pensamento analítico e inovação; Resolução de problemas complexos; Pensamento crítico e análise; Aprendizagem ativa e estratégias de aprendizagem; Criatividade, originalidade e iniciativa; Atenção aos detalhes, confiabilidade; Inteligência emocional; Raciocínio, resolução de problemas e ideação; Liderança e influência social; Coordenação e gerenciamento de tempo.

Ora, esse rol de habilidades nada tem a ver com o desenvolvimento omnilateral nos termos postos por Karl Marx (MANACORDA, 2007). O que se defende aqui é a subsunção total das capacidades humanas à lógica do capital. A confusão se estabelece porque, no fordismo, pela cisão explícita entre produção e supervisão, havia assalariados que utilizavam unicamente habilidades manuais, enquanto outros, supervisores, operavam com certas habilidades intelectuais e sociais necessárias à sua função; hoje, essa unilateralidade

108 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/11/para-78-trabalho-ou-a-falta-dele-sao-responsaveis-por-doenca-e-sofrimento.shtml> Acesso em 05/09/2021 às 16:16.

109 Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/estado/2019/05/28/estresse-no-trabalho-vira-doenca-afirma-oms.htm> Acesso em 05/09/2021 às 16:19.

desvaneceu-se. Todavia, ao contrário do que é divulgado pelos emissários da "sociedade do conhecimento" e da "indústria 4.0", isso não significou humanização do trabalho. Não se está favorecendo o pleno desenvolvimento de capacidades humanas nem reconhecendo sua importância intrínseca, tampouco o produto de seus esforços físicos e mentais está concorrendo para beneficiar a humanidade como um todo. São, assim, simples mercadorias. O capitalismo impõe determinações sobre o trabalho e seu resultado, independentemente de ser modelo taylorista, fordista, volvista, toyotista ou hyundaísta, o fim último a que se destina o trabalho é a "valorização do valor". Nesse sentido, o que há de diferente hoje, em relação às perspectivas do passado, é o direcionamento do conjunto das melhores potencialidades manuais, intelectuais e sociais – de todos os funcionários – a serviço do lucro privado.

Voltemos aqui ao relatório do Fórum Econômico Mundial (2018). Com fins de demonstração, separaremos aqui o agrupamento das *skills* "em alta": *creativity, originality and initative*. A iniciativa "requer disposição para assumir responsabilidades e desafios[110]". Ou seja, como já analisamos, o que está implícito é a ideia de corresponsabilidade e engajamento. Isso nos leva diretamente à segunda habilidade elencada, a responsabilidade, entendida como capacidade de "tomar decisões por conta própria[111]". A terceira *skill*, e que completa o sentido das duas primeiras, é a autonomia, entendida aqui não no sentido iluminista de autodeterminação, mas como capacidade de "planejar seu trabalho com pouca supervisão[112]". A criatividade, encarada como habilidade de "testar suas próprias ideias[113]", trata apenas das ideias que permitam "pensar fora da caixa" e com isso fazer com que a companhia lucre mais, não visando ao reconhecimento da criatividade enquanto um predicado humano em si mesmo. A inovação é definida no mencionado relatório como uma faculdade "para desenvolver novas ideias e respostas para problemas relacionados ao trabalho[114]". Já a originalidade sinaliza para a "capacidade de apresentar ideias incomuns ou inteligentes sobre um determinado tópico ou situação, ou para desenvolver maneiras criativas de resolver um problema[115]".

---

110 No original: "*Job requires a willingness to take on responsibilities and challenges*." (2018, p.41) Disponível em: <http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf> Acesso em 06/09/2021 às 19:46.

111 No original: "*Workers on this job make decisions on their own*." Idem, ibidem.

112 No original: "*Workers on this job plan their work with little supervision*." Idem, ibidem.

113 No original: "*Workers on this job try out their own ideas*." Idem, ibidem.

114 No original: "*Job requires creativity and alternative thinking to develop new ideas for and answers to work-related problems.*" Idem, ibidem.

115 No original: "*The ability to come up with unusual or clever ideas about a given topic or situation, or to develop creative ways to solve a problem."* Idem, ibidem.

O bloco de *skills* da inteligência emocional, igualmente muito requisitadas atualmente, também é muito revelador de que as habilidades requeridas pelo mundo do trabalho não devem ser entendidas em seu sentido mais amplo e humanístico, mas em acepção pragmática e financial. A *concern for others*, na tradução literal "preocupação com os outros", ou empatia numa tradução livre, indica a exigência de "ser sensível às necessidades e sentimentos dos outros e ser compreensivo e útil no trabalho[116]". Nesse viés, a solicitude só é lídima se resultar em maior eficácia. A capacidade de cooperação como "ser agradável com os outros no trabalho e mostrar uma boa índole e atitude cooperativa[117]" não é entendida como um instrumento de emancipação, tal como nos socialistas utópicos. A capacidade de *social orientation* é complementar às duas primeiras e indica "preferir trabalhar com outras pessoas em vez de sozinho, e ser pessoalmente conectado com outras pessoas no trabalho[118]". Por fim, temos a *skill* "percepção social", cujo sentido é "estar ciente das reações dos outros e entender por que eles reagem da maneira que o fazem[119]". Tais habilidades, em suma, não decorrem da necessidade de se importar com as dificuldades e sofrimentos de outro ser humano ou de buscar a cooperação como superação ao privatismo; decorrem desse modelo organizacional flexível que obriga os indivíduos a agirem coletivamente a fim de se obter maior efetividade lucrativa.

Seguindo a mesma linha, o elogio ao pensamento crítico, não significa, nem de longe, considerar a compreensão profunda das relações sociais em sua totalidade e das suas inúmeras mediações, mas simplesmente "usar a lógica e o raciocínio para identificar os pontos fortes e fracos de soluções alternativas, conclusões ou abordagens de problemas[120]. Outra habilidade do mesmo agrupamento é o "monitoramento", ou seja, avaliar "o seu próprio desempenho, o de outros indivíduos ou de organizações, para fazer melhorias ou tomar medidas corretivas[121]". Com a redução do volume de supervisores e a eliminação da necessidade de se avaliar durante o processo, como discutido anteriormente, é natural atribuir-se maior "autonomia" ao

---

116 No original: "*Job requires being sensitive to others' needs and feelings and being understanding and helpful on the job."* Idem, ibidem.

117 No original: "*Job requires being pleasant with others on the job and displaying a good-natured, cooperative attitude.*" Idem, ibidem.

118 No original: "*Job requires preferring to work with others rather than alone and being personally connected with others on the job.*" Idem, ibidem.

119 No original: "*Being aware of others' reactions and understanding why they react as they do*." Idem, ibidem.

120 No original: "*Using logic and reasoning to identify the strengths and weaknesses of alternative solutions, conclusions or approaches to problems*." Idem, ibidem.

121 No original: "*Monitoring/assessing performance of yourself, other individuals, or organizations to make improvements or take corrective action.*" Idem, ibidem.

empregado, imputando-lhe, inclusive, um senso "crítico" sobre o resultado de sua própria atividade laborativa assim como de outros próximos. A consequência prática dessa nova abordagem não é o incremento da ampla criticidade do sujeito, que lhe permita ler o mundo de maneira mais profunda, mas um controle panóptico, segundo o qual todos fiscalizam todos.

Por razões óbvias, não há como formar os sujeitos em todas essas competências quando esses ingressam nas suas empresas. Não apenas demoraria muito até que os indivíduos adquirissem tais habilidades como também o capitalista não quer arcar com os custos dessa formação. Sendo assim, essa incumbência ficaria a cargo das escolas. Também por isso, grandes instituições e fundações mantidas por grandes capitalistas procuram intervir na elaboração de currículos e preconizar um método de ensino e de gestão escolares. A Fundação Lemann, fundada por um dos maiores capitalistas brasileiros, com fortuna estimada em quase 20 bilhões de dólares, participou ativamente da construção da Base Nacional Comum Curricular, por exemplo. O Todos pela Educação é uma organização formada a partir de um conglomerado de grandes capitalistas oriundos do mercado financeiro, do agronegócio, das comunicações e outros, e que, como demonstrou Erika Moreira Martins (2013), tem buscado influenciar os rumos da educação em *terra brasilis.*

A pedagogia das competências, com sua obsessão pela aplicabilidade imediata de tudo aquilo que se aprende, reedita o velho tecnicismo, mas sob outras bases. Durante a vigência do fordismo, a escola considerada modelo reproduzia a mesma lógica industrial por meio da vertente intitulada tecnicismo. O período de aula de 50 minutos funcionava como o cronômetro fabril, as cópias de lousa e a resolução de exercícios eram as tarefas diárias, premiavam-se os bons alunos e puniam-se os maus, sem nenhum constrangimento. A repetição sistemática e o volume de tarefas eram enaltecidos. Da mesma forma que o operário realizava uma atividade sem ter a compreensão de todo o processo, os estudantes não entendiam o porquê de estarem aprendendo tais matérias. O controle hierárquico no interior da escola reproduzia o modelo fabril e não se limitava apenas à relação entre professor e aluno, mas também entre os funcionários, marcados pela mesma divisão entre execução e supervisão. Os princípios morais mais valorizados nas instituições de ensino não deixaram de ser rigorosamente os mesmos do ambiente fabril: obediência e disciplina. O exame, espécie de controle de qualidade, era realizado ao final do processo educativo e servia para avaliar o rendimento dos alunos com base na sua "produção", e mais do que isso, era exatamente igual para todos.

O modelo de ensino e o currículo de orientação tecnicista foram objetos de críticas desde sua implementação, quando essa tendência medrou a partir do fracasso das experiências da chamada Escola Nova (SAVIANI, 2012). Duas vertentes críticas destacavam-se ao denunciar

as insuficiências e equívocos metodológicos e a função social do tecnicismo pedagógico: a dos crítico-reprodutivistas, que observaram perspicazmente a inclinação dos sistemas de ensino em concorrer para a perpetuação desse modelo societário, entre os quais se destacam Pierre Bordieu e Jean Claude Passeron, Cristian Baudelot e Roger Establet, Samuel Bowles e Hebert Gintis e Althusser; e a dos progressistas, que denunciavam também o papel preservador e procriador da escola tecnicista, mas, diferentemente dos primeiros, propunham um modelo educativo alternativo, com destaque, no Brasil, para as proposições de Paulo Freire e a ideia de Escola Libertadora e Dermeval Saviani com a constituição da Pedagogia Histórico-crítica.

Com a crise final do fordismo, a educação tecnicista, nos moldes clássicos, também encontrou seu fim. As críticas, sempre presentes, encontravam agora espaço para florescer. Todavia, as proposições mais radicais, cuja ampliação da massa crítica era o fundamento último da prática pedagógica, não interessavam à burguesia. Reformar a educação era indispensável, mas não se poderia pôr em risco o direcionamento ideológico conservador de seu currículo. A queda do assim chamado socialismo real impactou profundamente as propostas curriculares alicerçadas no socialismo, principalmente as de orientação marxista, permitindo que a ofensiva neoliberal, indisposta a fazer qualquer concessão social, penetrasse na educação sem grande oposição. A retórica de um mundo completamente novo, meritocrático, transparente, desburocratizado, tecnológico, que permite a livre circulação de ideias e capitais, e cujo principal insumo é o conhecimento e não mais as matérias-primas. Em suma, o advento da sociedade do conhecimento conferiu a legitimação necessária para a adequação curricular às novas competências.

À vista disso, o pensamento educacional fundamentado no "discurso único" precisava apontar as diretrizes a serem seguidas, mas de forma a ocultar sua agenda, procurando apresentar-se como vanguardista, inovadora, dinâmica. Uma educação que insista em uma formação visando garantir maior autonomia e senso de responsabilidade aos estudantes, que suscite um pensamento crítico e criativo e que promova a cooperação e a preocupação social não é objeto de grande polêmica. Por terem sido bandeiras amplamente defendidas durante o Iluminismo, ápice do pensamento burguês, e depois adotadas pelo pensamento socialista em seus diferentes matizes, essas competências adentram os currículos contemporâneos e são saudados com grande entusiasmo por boa parte dos teóricos progressistas em educação. Todavia, a inserção curricular de tais capacidades vem esvaziada de seu sentido humanista original. O que nos chega é o simulacro corporativo de iniciativa, autonomia, pensamento crítico, criatividade, nos moldes do que consta no relatório do Fórum Econômico Mundial (2018).

Apesar de se arvorarem na ideia de um mundo novo, tecnológico e globalizado, as proposições curriculares contemporâneas deveriam em primeiro lugar demonstrar as limitações do paradigma anterior. Isso não demandou grande esforço, pois como observamos, a crítica ao modelo tecnicista em educação já era amplamente conhecida há décadas. O que faltava era justamente a proposição de novas competências, mais afinadas com o pós-fordismo. Como vimos, essas propostas exigem habilidades intelectuais e sociais muito diferentes do modelo antecessor, tais como trabalhar em equipe, ser "proativo", autossupervisionar-se e autoavaliar-se, resolver problemas rapidamente e de modo criativo, realizar várias tarefas ao mesmo tempo, aprender coisas novas, ser capaz de idealizar e executar um projeto, ser possuidor de resiliência para suportar mentalmente as cobranças tanto dos outros como as do próprio sujeito, além da óbvia intimidade com as novas tecnologias. Essa imputação de maiores obrigações técnicas e comportamentais aos indivíduos carecia principiar pela educação formal básica a fim de adequá-los imediatamente a esse novo paradigma. A solução estava pronta desde o início: as teses da Escola Nova. Tudo o que os apologetas do currículo por competências precisavam, inclusive para prefigurar como uma abordagem crítica e progressista, já estava presente ali.

Comecemos pelas figuras diretamente envolvidas no ato de ensino-aprendizagem. O professor deve ser um facilitador, alguém que coloca os estudantes em situação de aprendizagem e estes devem ser capazes de aprender sozinhos. Em outras palavras, não há mais ensino, já que a transmissão de conhecimento é vista como um ato autoritário, que cercearia a autonomia e a capacidade crítica dos indivíduos. Esse não direcionamento exige que o docente tenha muito mais domínio de instrumentos psicológicos, a fim de motivar e fomentar a curiosidade nos estudantes, do que realmente de conhecimento especializado da matéria pela qual é responsável, ou seja, o perfil profissional muda radicalmente. Nesse viés, um professor que se comporte como um comediante de *stand up*, que transforme a aula num espetáculo de humor, é muito mais requisitado e valorizado do que um professor especialista aos moldes tradicionais. A ampliação da massa crítica sobre qualquer assunto relevante requer seriedade e disciplina intelectual, já que o aprofundamento das leituras quase nunca é exercício prazeroso, exigindo concentração durante longos períodos.

O estudante é, nessa perspectiva, o centro da aprendizagem. Se no escolanovismo clássico essa premissa era o reconhecimento da centralidade do sujeito na relação do conhecimento, perspectiva tipicamente moderna, hoje isso é encampado por um imperativo societário, já que tudo o que o modelo pós-fordista almeja é que o indivíduo seja gerente (ou déspota) de si mesmo. A autonomia, palavra reiterada tanto nos currículos como em seus textos norteadores, nada tem a ver com a emancipação humana, tal como no pensamento das Luzes,

como a princípio poderia sugerir, e sim com a capacidade de planejar e executar sua atividade laboral com o mínimo de supervisão, tomando decisões por conta própria e tornando-se responsável por elas. O ideal é que os estudantes sejam capazes de aprender a aprender e aprender a autoavaliarem-se para, dessa forma, seguirem se aperfeiçoando na medida das demandas cotidianas, sem a presença de um outro supervisor que os obrigue a fazer, a treinar/estudar ou ainda alguém que julgue a qualidade do seu trabalho. Se no período fordista a comunicação entre os funcionários acaba prejudicando o andamento da "esteira" na linha de produção, no pós-fordismo a comunicação entre os trabalhadores é imprescindível. Como a escola deve se adequar ao novo paradigma, a atenção, o silêncio e a disciplina, indispensáveis à atividade intelectual, abrem espaço para a comunicação interpessoal própria ao trabalho em equipe.

	Currículo Tecnicista	**Competências (como se apresentam)**	**Competências (como de fato são)**
Fundamento Psicológico	Behaviorismo	Psicologia Histórico-cultural	Construtivismo e Sociointeracionismo
Fundamento Filosófico	Positivismo	Humanismo tardio	Pós-modernismo
Fundamento Econômico	Liberalismo keynesiano	Liberalismo social	Neoliberalismo
Objetivo	Desenvolvimento econômico	Ampliar a democracia	Desenvolvimento econômico
Professor	Executor de um programa externo	Mediador imprescindível	Executor de programa externo
Estudante	Aprender a fazer	Aprender a conhecer, fazer, conviver e ser	Aprender a fazer
Aprendizagem	Memorização e repetição	Solução de problemas, contextualização	Mobilização de saberes práticos
Formação técnica	Mão de obra eficiente	Cidadão mais crítico, criativo e autônomo	Mão de obra eficiente
Formação ideológica	Reproduzir a sociabilidade capitalista	Reformar, aperfeiçoar a sociedade	Reproduzir a sociabilidade capitalista
Disciplinas clássicas	Desvalorização	Inter e transdisciplinaridade	Desvalorização
Ênfase	Eficiência e rendimento	Inclusão e integração	Eficiência e rendimento
Currículo	Rígido e pragmático	Flexível e democrático	Self-service pragmático
Avaliação	Classificação, seleção	Avaliação continuada	Aprovação automática

Seus fundamentos, sejam psicológicos, filosóficos ou político-econômicos, são diferentes do modelo predecessor visto serem aqueles que melhor se adéquam à burguesia nessa nova configuração econômica e sociotécnica e não por terem sido "superados" por teorias aperfeiçoadas. O behaviorismo deixou de ser a principal teoria psicológica dos currículos tendo em vista não o reconhecimento científico de suas insuficiências frente à aprendizagem das

crianças; deixou de ser interessante, pois alguns de seus pressupostos não eram compatíveis às exigências do novo modelo. Para o fordismo, o condicionamento comportamental era importantíssimo já que o indivíduo repetia à exaustão os mesmos movimentos e as mesmas condutas; nessa etapa, porém, isso já não é mais interessante dado o imperativo da flexibilidade. Nesse cenário, a abordagem histórico-cultural vigotskiana, numa leitura pós-moderna alcunhada de sociointeracionismo, e o construtivismo piagetiano, pela primazia conferida à ação autônoma dos sujeitos, são as teorias mais apreciadas.

Embora as competências exigidas pelo modelo pós-fordista fossem muito diversas das demandadas pelo esquema fordista/taylorista, o que indubitavelmente modifica quase a totalidade de seus aspectos didáticos, os currículos por competências, a despeito de sua aparência, assemelham-se profundamente ao tecnicismo clássico quanto aos seus objetivos. É nisto que reside nossa argumentação: o currículo por competências é um reavivamento do tecnicismo. A função social da educação formal é rigorosamente a mesma de tempos passados, formar mão de obra competente dentro do padrão técnico-industrial vigente ao mesmo tempo que se incute uma visão de mundo que naturaliza as relações sociais. Tanto no âmbito técnico como no ideológico, a escolarização concorre, em última instância, para a reprodução desse modelo societário. A essência, pois, é a mesma. No nível mais empírico, as diversas teorias em educação, as didáticas diferenciadas, sugerem uma revolução na educação; todavia, quando descemos às causas mais profundas, percebemos que as mudanças permanecem epidérmicas, pois a natureza do processo educativo continua capitalista.

O currículo tecnicista tinha como "razão de existir" o desenvolvimento econômico. Como esse paradigma pedagógico foi há muito superado pelas razões aventadas, afirmar hoje que o escopo da educação tecnicista visava desenvolver um conjunto de conhecimentos e atitudes tornando todos mais produtivos e fomentando o crescimento da economia é algo facilmente aceito pela maioria dos pensadores em educação. Todavia, boa parte desses intelectuais ignora, conscientemente ou não, que o currículo fundado nas competências reedita a subsunção total da escola ao mercado, agora sob o signo neoliberal. Presos a uma epistemologia irracionalista que não mais diferencia aparência e essência, vários profissionais e acadêmicos em educação deixam-se iludir pelo discurso pseudodemocrático e pseudo-humanista presentes nos currículos e nos textos seminais que os referendam. Como constata Newton Duarte (2011, p. 53), "os intelectuais a serviço do capital são mestres na utilização de um discurso vago que esconde os compromissos ideológicos".

Uma das estratégias mais utilizadas é adotar um léxico próprio da esfera econômica, adornando-o com um esmalte "democrático, sustentável e inclusivo". Christian Laval (2014)

revela que a noção de "aprendizado ao longo da vida", que, a princípio, sugeriria uma preocupação integral com o ser humano, está vinculada às ideias de eficácia e performance, assim como o próprio termo “competência” que, como já comentamos, denota a racionalidade neoliberal ao propor “uma representação essencialmente prática do saber útil” (*idem*, p.45). A ênfase, pois, do currículo fundamentado em competências não é a inclusão e a integração, como se propagandeia, mas a eficiência e o rendimento.

> O ensino escolar é, cada vez mais, visto como uma "formação inicial", quer dizer, preparatória à formação profissional e assim, apta a receber, legitimamente, em *feedback*, suas injunções, especialmente em matéria "comportamental". A escola está presente para assegurar um tipo de acumulação primitiva de capital humano. A cultura geral não deve mais ser guiada por motivos desinteressados quando, na empresa, não é mais uma especialização muito restrita que é solicitada, mas uma base de competências necessárias ao trabalhador polivalente e flexível (LAVAL, 2014, p. 46).

A educação, em qualquer tempo, visa à reprodução da vida social a partir da formação sociotécnica (já que o trabalho, enquanto transformação da natureza, é incontornável) e do conjunto das ideias e valores que explicam a realidade e a tornam operante. Em razão da propriedade privada, estabeleceu-se uma cisão mutiladora do ato fundamental humano: quem idealiza o trabalho não mais o executa e quem o executa não tem mais a prerrogativa de projetá-lo, tampouco o resultado desse seu esforço lhe pertence. Essa dualidade se verifica em toda sua plenitude na educação, onde as elites se reservam o direito de apropriar-se dos conhecimentos teóricos que lhes permite justamente se perpetuarem enquanto classe dominante, além do acesso às artes e literatura em suas manifestações mais genericamente desenvolvidas; e às massas sobra uma instrução prática e imediata, circunscrita ao cotidiano alienado, com o predomínio de valores e ideias que naturalizam sua relação de dominação/exploração. Embora os currículos “competentes” se vendam propondo a formação de um cidadão mais crítico, criativo e autônomo, tanto no trabalho como fora dele, na realidade concorrem para a reprodução da sociabilidade capitalista que ontologicamente obstrui a possibilidade de todos adquirirem tais capacidades.

Não há desenvolvimento pleno de tais competências humanas preterindo-se ou minorando-se a importância das humanidades. Chegamos, então, à outra característica marcante do currículo por competência e que é um traço distintivo do tecnicismo: o desprezo pelas disciplinas clássicas, em especial as humanidades. Se de fato houvesse a intenção de um currículo que promovesse as capacidades humanas em sua integralidade, as artes, a literatura, as ciências sociais, a geografia, a história e a filosofia gozariam de um prestígio muito maior do que têm hoje. Não há como falar em desenvolver integralmente a autonomia e a criatividade nos estudantes relegando as artes e a filosofia a itinerários formativos. Não há como reivindicar

um pensamento verdadeiramente crítico sem uma sólida formação, com ênfase nas ciências sociais e na história. Não há como despertar a real empatia sem apurar a sensibilidade por meio do contato com os clássicos da literatura universal. Não há como humanizar por meio do princípio *teach less, learn more*[122], afinal, como Georges Snyders (1974) asseverou, uma educação espontaneísta não confere os instrumentais necessários para identificar as armadilhas ideológicas desse sistema que se alimenta de desumanidade.

122 A expressão em língua inglesa *teach less, learn more* pode ser traduzida por "ensina menos, aprende mais" e interpreta boa parte do pensamento contemporâneo, pós-moderno e neoliberal, sobre os métodos escolares. Essa frase se popularizou ao tornar-se lema da reforma educativa de Singapura, um paraíso fiscal considerado pelos neoliberais como uma referência do modelo por eles proposto.

IV – ENSINO TECNOLÓGICO E ATAQUE ÀS HUMANIDADES

> *Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.*
>
> Paulo Freire

Realizado o necessário decurso teórico ao longo das três primeiras partes desse texto, procuraremos demonstrar, nesse capítulo quarto, a relação de legitimidade ideológica entre o discurso tecnofílico e o ataque às humanidades no ensino formal nos vários âmbitos que elas acontecem. Sejam nas reformas de ensino, nas novas diretrizes e currículos, na adoção de pedagogias contemporâneas, na formação de professores, no investimento em pesquisa ou na oferta de vagas no ensino superior, o que testemunhamos é o encolhimento, a restrição, a abreviação e subjugação das humanidades revalidado pelo surgimento e estabelecimento de um novo tempo tecnológico que traz no bojo novas questões e impõe novas obrigações políticas, econômicas e sociais; que, via de regra, coincidem com os pressupostos neoliberais. Todavia, nem sempre a coisa é explícita. Há momentos em que, de fato, a racionalidade neoliberal se revela em toda sua plenitude, quando, por exemplo, universidades decidem fechar cursos de Letras e Filosofia ou quando governos resolvem reduzir drasticamente o investimento em pesquisas na área das Ciências Sociais.

Há ocasiões, porém, em que a lógica economicista se torna sutil, difícil de ser percebida de maneira imediata, pois a narrativa tecnofílica para a educação vem adornada de conceitos, valores e ideias que estão arraigados nas tradições filosóficas mais críticas, dando um ar falsamente progressista às propostas. Um olhar desatento sobre os documentos norteadores, a Base Nacional Comum Curricular e os currículos por ela inspirados, faz com que tenhamos a impressão de que são em seu conjunto proposições humanísticas, preocupadas com o desenvolvimento omnilateral do ser humano. Assim o é também nas proposituras pedagógicas de alguns pensadores, cuja capacidade sofística o faz hábil suficiente para esconder sob um manto de pseudovanguardismo pós-moderno o seu mais completo reacionarismo, ganhando a simpatia de institutos e fundações de grandes capitalistas, de Organismos Multilaterais, de governos neoliberais e de parte do mundo acadêmico, influenciando a formação de professores e servindo de referência à pesquisadores na área da educação.

4.1. Reformas educacionais: Primeiro como tragédia, depois como farsa

A palavra reforma é, por essência, ambígua. Pode referir-se tanto à mudança ou transformação de algo visando seu aprimoramento como pode, de igual modo, representar a volta à sua antiga forma. Noutras palavras, pode indicar tanto uma ação no sentido de melhorar um modelo existente ou de restituir seu original, formando-o novamente. A ambivalência do termo permanece quando falamos em reformas educativas. Desse modo, as reformas na educação formal podem sugerir tanto um avanço quanto um retrocesso, ou o que é pior, acobertar sob um manto pretensamente moderno, inovador, renovador e progressista, o restabelecimento de um sistema educativo anti-humanista e antidemocrático. É justamente esse tipo de abordagem dissimuladora que vem legitimar as reformas educacionais nas últimas décadas. O enredo é conhecido: as novas tecnologias vêm modificando profundamente todo o conjunto da sociedade, e as suas instituições, tal como a escola e a universidade, devem se adequar a essa nova realidade caso queiram permanecer enquanto estruturas relevantes.

No Brasil, o maior exemplo de regressão educacional disfarçada de uma propositura moderna e tecnológica é a Reforma do Ensino Médio. A fim de atestar o seu caráter reacionário, procuraremos estabelecer, de modo didático, um paralelo no conteúdo e na forma entre a Lei 13.415 de 2017, que instituiu as alterações vigentes hoje, e a Lei 5.692 de 1971, efetivada no auge de um regime ditatorial. As semelhanças são inúmeras de modo que podemos, sem receio, considerar a reforma empreendida pelos militares como um precedente histórico. Antes, porém, de compará-las, é necessário contextualizá-las. A Lei 5.692 de 1971, instituída pelo Governo Militar após tramitação sumária no Congresso Federal, alterou substancialmente o ensino de 1º e 2º graus. De acordo com o artigo de Tatiana Beltrão publicado pela Agência Senado (2017), o conjunto de alterações sobre o que hoje se entende por Ensino Médio tinha como escopo fundamental a profissionalização, o que implicava que todas as unidades escolares públicas ou privadas deveriam tornar-se profissionalizantes, cabendo aos estados a sua efetivação. A conclusão do 2º grau garantiria ao estudante um certificado de habilitação profissional na modalidade cursada. A antiga formação geral ofertada pelo secundário, cujas modalidades a escolher eram ou a clássica ou a científica, sofreram grande revés.

O discurso legitimador de tais mudanças, propagandeado pelo governo Médici, estava sustentado na ideia de que era preciso formar trabalhadores para que o país pudesse desenvolver-se economicamente, aproveitando-se da euforia do chamado “milagre brasileiro”. Era preciso adequar a mão de obra diante da industrialização pela qual passava o país e a escola foi a instituição escolhida para cumprir essa finalidade, ainda que às custas de uma formação

geral infinitamente superior. O Ministro da Educação à época, Jarbas Passarinho, chegou a afirmar textualmente, no projeto que precedeu a lei, a necessidade de "abandonar o ensino verbalístico e academizante para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º graus voltado às necessidades do desenvolvimento" (BELTRÃO, 2017). O ensino "meramente propedêutico" (*idem, ibidem)* deveria ser substituído por uma formação de caráter técnico-profissionalizante que construiria a empregabilidade do sujeito para atuar no paradigma industrial daquele tempo.

Luiz Antônio Cunha (2014) esclarece, num interessante artigo, que a alteração curricular do 2º grau proposta pelo regime militar não visava apenas atender às súplicas de um mercado carente de profissionais qualificados, mas principalmente de resolver um problema relativo ao acesso no Ensino Superior. O governo vinha sendo pressionado por reivindicações estudantis por mais verbas e vagas para os cursos superiores públicos, pois naquele tempo a condição de ingresso era a simples conclusão do secundário, o que gerou um excedente cada vez maior de pessoas que não ingressavam na universidade por falta de oportunidades. Além das medidas repressivas, o governo montou um grupo destinado a idealizar uma reforma universitária. O relatório produzido por essa turma indicou, entre outras, duas coisas fundamentais: a) a "reivindicação de vagas por jovens que nem sempre tinham a qualificação intelectual necessária para o acompanhamento dos cursos" (*idem,* p. 8); b) "ensino médio distorcido, pois, se preparasse para o trabalho, diminuiria a demanda dos que se candidatavam à universidade; além disso, um número excessivo de técnicos de nível médio procurava o ensino superior" (*idem, ibidem*).

Como hoje é sabido, essa reforma no Ensino Médio de 1971 não cumpriu a promessa de fazer a economia brasileira desenvolver-se, ou melhor, de fazer com que todos gozassem das benesses de seu desenvolvimento, conforme propalado pelos órgãos oficiais. O tal milagre econômico, apesar de gerar empregos à época, fez com que os salários fossem achatados, ampliando o fosso divisório entre as elites e as classes trabalhadoras, conforme demonstra a reportagem de Beatriz Sanz e Heloísa Mendonça (2017). A obrigatoriedade da formação de caráter técnico, em detrimento de uma formação geral de caráter clássico e científico, serviu apenas para aquilo que se propunha enquanto agenda oculta e antidemocrática: elitizar ainda mais o ensino superior, fazendo com que os filhos da classe trabalhadora, que com muito custo conseguissem terminar o 2º grau, se dirigissem ao trabalho ou permanecessem vinculados a formações de caráter puramente técnico-instrumental.

Várias são as similaridades da Lei 5.692 de 1971 com a Lei 13.415 de 2017, a começar pelo fato de serem reformas empreendidas por governos golpistas, em 1964 e 2016,

respectivamente. O seu caráter autoritário manifesta-se, sobretudo, no apressamento de sua implementação. Não havia, em nenhuma das situações, uma urgência de implantação de reformas tão importantes e abrangentes que justificasse uma tramitação tão aligeirada. Na versão de 1971, como aponta Tatiana Beltrão (2017), não houve debate dentro do Congresso ou fora dele[123]. O projeto de lei chegou ao Congresso em regime de urgência e foi examinado em 40 dias por uma comissão formada por 18 parlamentares do partido militar ARENA frente a 4 da oposição, o MDB. A discussão e a votação no Plenário ocorreram no mesmo dia. Algumas frases de deputados governistas são emblemáticas. Flexa Ribeiro (Arena-RJ) afirmou: "Tornam-se inadiáveis medidas concretas para acelerar o preparo do povo brasileiro. O país precisa de mão de obra de melhor qualidade e maior quantidade, no menor tempo possível" [124]. Aderbal Jurema (Arena-PE), um dos relatores disse: "Não podíamos continuar de braços cruzados diante de um ensino que não preparava o aluno para se tornar um instrumento válido, frente à carência de recursos humanos" [125]. Cantídio Sampaio (Arena-SP) afirmou que os jovens que concluíam o 2º grau (científico ou clássico) "estavam praticamente inabilitados para a vida, porque não tinham uma profissão" [126].

Já o Novo Ensino Médio de 2017 foi "proposto" pelo governo Temer por meio de medida provisória, o que possibilita que entre em vigor imediatamente após a publicação em Diário Oficial, dispensando sua análise pelo Congresso Nacional[127]. O Legislativo tem o prazo máximo de quatro meses para apreciar e julgar a MP e, para transformá-la em lei, é necessário o apoio de 257 deputados e 41 senadores. Como nos lembra Celso João Ferreti (2018), a mencionada reforma foi a segunda medida de grande repercussão devido à amplitude de seus resultados, sendo a primeira a que culminou na Emenda Constitucional 95, denominada de "PEC da morte" pelos opositores, responsável por congelar os gastos públicos em saúde, educação e assistência social por duas décadas. Por isso reiteramos que nenhuma política em educação pode ser tomada fora do conjunto de outras políticas. Vários foram os órgãos que

123 A cassação de vários mandatos parlamentares em razão do AI-5 em 1968 beneficiou o "não debate", pois além de diminuir opositores, calou os restantes.

124 Disponível na reportagem da Agência Senado em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura> Acesso em 22/10/2021.

125 *Idem.*

126 *Idem.*

127 Esse foi, em grade parte, o *modus operandi* do governo Temer, afinal em 31 meses de governo, o ex-presidente encaminhou 142 medidas provisórias ao Legislativo.

denunciaram a falta de diálogo do Ministério da Educação, como a ANPG (Associação Nacional de Pós-Graduandos[128]) e o Partido dos Trabalhadores (PT[129]), já que uma alteração desse calibre exigiria um grande diálogo com vários representantes de diversos setores da sociedade civil, o que definitivamente não aconteceu. Para se ter uma ideia, até o procurador-geral da República, Rodrigo Janot, objetou a constitucionalidade da MP 746/2016 por julgar que não havia no debate requisitos de urgência que justificassem uma medida provisória[130].

Outra coisa que nos chama a atenção e nos faz traçar um paralelo com a reforma executada pelos militares são as justificativas necessárias para a sua implementação, inclusive legitimando sua celeridade. Mendonça Filho, nome à frente do MEC naquele momento, tentou rebater as críticas sobre o abreviamento que o trato do tema exigia alegando que "a reforma do ensino médio repousa no Congresso Nacional há cinco anos. Apesar de todo esse tempo – 20 anos de discussão e cinco anos de tramitação – ainda tem quem diga que precisa de mais tempo para debate e discussão". E insistiu: "Um milhão de jovens com 17 anos não estão cursando o ensino médio. O desempenho em português e matemática hoje é pior do que há 20 anos. Mesmo num quadro dramático como esse, ainda se tem coragem de afirmar que não tem que ter pressa para reformar o ensino médio". O próprio Michel Temer fez questão de ressaltar as tais duas décadas de debates que a precederam, ressalvando que "Nossos jovens, agora, terão muito mais estímulo para estudar e a evasão escolar vai ser seguramente diminuída", disse[131]. Em nota divulgada à imprensa pela Secretaria de Comunicação da Presidência por ocasião da aprovação da MP no Senado, percebe-se o mesmo tom:

> As soluções eram amplamente conhecidas não só por especialistas, mas também pela classe política e pela sociedade em geral. Faltava vontade política para chegar a um resultado com a urgência exigida pelo assunto. A reforma do ensino médio será instrumento fundamental para a melhoria do ensino no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá maior diálogo com os jovens, que poderão adaptar-se segundo inclinações e necessidades pessoais. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola do setor produtivo à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá a cada aluna e aluno que siga o caminho de suas vocações e sonhos profissionais[132].

---

128 Disponível em: <http://www.anpg.org.br/23/09/2016/em-nota-anpg-repudia-reforma-do-ensino-medio-sem-dialogo/> Acesso em 23/10/2021 às 09:24.

129 Disponível em: <https://pt.org.br/sem-dialogo-camara-aprova-contrarreforma-do-ensino-medio/ > Acesso em 23/10/2021 às 09:25.

130 Reportagem da Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/mendonca-filho-defende-urgencia-da-reforma-do-ensino-medio> Acesso em 23/10/2021 às 09:55.

131 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/41571-presidencia-da-republica> Acesso em 23/10/2021 às 09:55.

132 *Idem.*

Falas de outros deputados apoiadores da iniciativa evidenciam que os problemas educacionais nesse nível de ensino exigiam medidas rápidas. Thiago Peixoto (PSD) fez uso dos péssimos resultados do Brasil no Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) para afirmar: "Só sete países são piores que nós. E isso impõe a necessidade de medidas rápidas e urgentes. Vamos dar ao jovem a oportunidade de escolher o seu destino" [133]. Ronaldo Fonseca (Pros-DF), reiterou: "Não poderíamos ficar com os braços cruzados vendo a educação brasileira ir para o brejo. Estamos apenas avançando e precisamos avançar muito mais"[134]. Rogério Marinho (PSDB-RN), além de celebrar e justificar o apressamento das reformas alegando que "o governo faz bem em romper esse imobilismo, esse tema é discutido há mais de 20 anos", também deixou a entender que os sindicatos e outras organizações jogam contra as benfazejas mudanças: "Quando se fala na necessidade de discutir métodos de alfabetização, as corporações de sindicatos de professores não deixam"[135].

Subvertendo a décima primeira tese sobre Feuerbach[136], os defensores alegam que o assunto já foi suficientemente pensado, sendo que o mais importante é colocar em prática a reforma que visaria "salvar" a educação desses jovens. Ora, toda essa "preocupação" com os índices educacionais dos jovens brasileiros por parte dos parlamentares de partidos liberais e conservadores, é motivo de grande suspeição. Como bem se sabe, não se pode melhorar a qualidade do ensino em qualquer segmento sem investimento na área. Pois bem, os três deputados mencionados acima, que na sua retórica enfatuada aparentavam estar aflitos diante dos alarmantes níveis educacionais, votaram a favor da PEC do teto de gastos que congelou os investimentos em várias áreas, entre elas a educação, por vinte anos[137]. Isso posto, o que fica flagrante é que a celeridade da implementação da reforma em nada teve a ver com as justificativas apresentadas pelos seus defensores, como os índices de evasão e de proficiência na leitura, nas ciências e na matemática. Foi, sim, uma manobra autoritária que visava impor aos jovens um modelo de ensino, abreviando ao máximo o debate que o tema requeria. Como destaca a reportagem publicada no *The Intercept* Brasil, entre os vinte e nove convidados a debater a reforma do ensino médio no Congresso, apenas dois eram estudantes e três eram

133 Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/504616-camara-aprova-texto-base-da-reforma-do-ensino-medio-destaques-ficam-para-terca/> Acesso em 24/10/2021 às 09:11.

134 *Idem.*

135 *Idem.*

136 "Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo".

137 Disponível em <http://g1.globo.com/politica/noticia/2016/10/saiba-como-cada-deputado-votou-em-relacao-pec-do-teto-de-gastos.html> Acesso em 24/10/2021 às 09:15.

professores dessa etapa escolar, que, somados, não atingiam o número de representantes de institutos e fundações particulares.

Outro ponto em comum em ambas as reformas foram as inúmeras emendas que receberam. Quanto à de 71, apesar da tramitação acelerada do projeto no Congresso, mais de trezentas emendas foram apresentadas das quais nenhuma vinha no sentido de contestar a reforma nos seus princípios mais elementares, longe disso, "choviam no molhado" reforçando as intenções governamentais daquela reforma[138]. Uma dessas emendas, ao reforçar o caráter técnico da formação pretendida e no afã de sustar a formação geral, foi responsável por instituir a obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau a todos. De autoria de Bezerra de Mello (Arena-SP), essa emenda radicalizou, determinando que a função dessa etapa de escolarização seria unicamente (e não mais predominantemente) a habilitação profissional, diferentemente do texto base que previa uma formação geral e a possibilidade de "aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais", o que obviamente desagradou setores da elite. Já em relação à reforma de 2017, foram apresentadas 568 emendas à medida provisória das quais o relator, senador Pedro Chaves (PSC-MS), acolheu parcial ou totalmente 148. A quantidade de emendas também é indicativa dessa rejeição a um debate mais amplo e mais sério, além de, obviamente, conferir à lei um caráter heteróclito e menos coeso.

Os problemas relativos ao seu funcionamento também foram apontados em ambas as reformas. Quando se debate seriamente um projeto em educação, principalmente dessa magnitude, uma das coisas centrais a se considerar é se a rede teria recursos materiais e humanos para implementar o novo projeto. No entanto, quando se abrevia o debate para não haver tempo de mobilizar os contestadores, não há como se averiguar as reais condições para, a partir daí, poder projetar o investimento a ser gasto na formação de quadros profissionais e na melhoria dos espaços de ensino. Na década de 1970, tanto a imprensa quanto os quadros políticos saudaram a reforma com grande entusiasmo; contudo, bastou pouco tempo para perceberem que o estado de coisas demandaria um investimento muito alto, além de uma implementação progressiva. Bastou um ano após a reforma, para que as secretarias estaduais de educação começassem a relatar aos jornais as insuficiências das verbas do MEC ante os precários equipamentos e demais instalações, como lembra Beltrão (2017)[139]. Isso gerou situações

138 Disponível em <http://g1.globo.com/politica/noticia/2016/10/saiba-como-cada-deputado-votou-em-relacao-pec-do-teto-de-gastos.html> Acesso em 24/10/2021 às 09:15.

139 Em 1975, o então secretário de Educação de São Paulo, José Bonifácio Nogueira declarou ao *Estado de S. Paulo* que o "Ensino técnico é de difícil implantação e caríssimo". *Apud* Beltrão (2017).

constrangedoras, como a de uma escola onde estudantes "datilografavam" numa cartela desenhada, pois não havia máquinas de escrever no curso de datilografia, ou a de um colégio que oferecia curso de laboratorista em análises clínicas, mas nem sequer possuía tubos de ensaio[140].

Quanto à última reforma, a coisa não é diferente. Em reportagem do *Estadão*[141], assinado por Luiz Fernando Toledo (2017), destaca-se a falta de recursos para uma efetiva implementação, dado que quase três mil municípios brasileiros – 53% do total – só têm uma escola de ensino médio que pode proporcionar a escolha entre o modelo regular e o técnico; ao passo que apenas 15% dos municípios teriam a possibilidade de ofertar todos os cinco itinerários formativos[142], isto é, oferta-se o que é possível. Ademais, como destaca a mesma reportagem, apenas em 54,9% das cidades brasileiras há docentes ensinando nas disciplinas em que se formaram. José Edmar de Queiroz realizou, em 2016, uma avaliação de impacto legislativo justamente em razão da aplicabilidade da reforma do ensino médio, à época apenas MP, e apontou, entre outros problemas, a questão do déficit infraestrutural como limitador à famigerada escolha de itinerários formativos. Utilizando-se de índices do Inep do ano anterior, percebeu que apenas 1/3 das escolas de ensino médio dispunham de sala de leitura, sendo que apenas 66% têm uma biblioteca, ainda que exígua. Há laboratório de ciências, sem considerar, obviamente, se está devidamente equipado, em apenas 44% dessas unidades escolares. Como esses colégios têm condições de ofertar os itinerários de ciências da natureza e/ou ciências humanas? Em outro estudo (SOARES *et al*., 2013), dividiu-se as escolas em quatro níveis: elementar, básica, adequada e avançada, sendo que 44% das escolas encontram-se no nível elementar e apenas 0,6% dispõem de uma estrutura considerada avançada.

Se a forma, ou seja, a maneira autoritária e antidialógica de impor as diretrizes curriculares celeremente para evitar o contraditório, além de combater as resistências, foi elemento semelhante entre ambas as reformas, é na substancialidade do conteúdo que elas, de fato, equiparam-se. A lei nº 5.692/71, em seu artigo primeiro, traz a justificativa de sua implementação:

> Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de

140 *Idem.*

141 Reportagem disponível em <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,reforma-do-ensino-medio-esbarra-em-falta-de-estrutura-e-recursos,70001824448> Acesso em 19/04/2021 às 23:48.

142 Isso, desconsiderando o fato de que a unidade escolar que ofertar a modalidade escolhida pode se encontrar muito longe de sua residência, obrigando o estudante a cursar uma outra.

> autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania" (BRASIL, 1971).

Se esse texto, oriundo de um governo reconhecidamente autoritário e violento, parece-nos estranhamente familiar, é porque a ditadura econômica que o impõe se perpetuou ainda que sob outra forma política. O conceito de "competência" trazido pela BNCC evidencia isso, fazendo uso inclusive do mesmo léxico:

> [...] definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2017, p. 8).

Ainda na Base, lemos:

> A definição das competências e habilidades para o Ensino Médio articula-se às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental, com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes, atendendo às finalidades dessa etapa e contribuindo para que cada um deles possa construir e realizar seus projetos de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania (BRASIL, 2017, p. 470).

Os três pilares da reforma de 71 permanecem incólumes. A realização do projeto de vida nada mais é do que uma versão atualizada da "autorrealização" mencionada anteriormente. O desenvolvimento das potencialidades de outrora, hoje é o desenvolvimento das competências. A formação para o trabalho e para o exercício da cidadania permanecem como razão de ser de qualquer currículo ou legislação, porque é justamente isso o que a sociabilidade capitalista determina, como vimos no segundo capítulo. A reprodução da ordem vigente passa pela preparação dos trabalhadores e da cidadania, padrão abstrato de moralidade, que faz com que os sujeitos, crentes de que são possuidores de direitos emancipatórios, contrariamente aos escravos da antiguidade e dos servos do medievo, cumpram com seus deveres e, mais do que isso, que lutem em defesa do próprio modelo que os oprime e explora.

Dermeval Saviani (1996) apontou de maneira concisa os principais pontos da reforma proposta pelo grupo de trabalho idealizador da reforma de 71, entre os quais destacamos a continuidade-terminalidade; a racionalização e a flexibilidade; afinal, acreditamos que esses três elementos foram resgatados pela reforma do governo Temer. O binômio continuidade-terminalidade representava a união de dois segmentos, o primário e o ginasial, antes segmentados, acabando com os exames de admissão na passagem de um ciclo a outro e ampliando a escolarização básica de quatro para oito anos. Conforme explica Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006), o princípio da continuidade assegurava o acesso de uma etapa de ensino à outra; já o princípio da terminalidade indicava que, ao término de cada nível, o estudante

deteria “as competências” necessárias para ingressar no mercado de trabalho, se assim o quisesse. O princípio da continuidade está assim explícito na BNCC:

> As competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades (BRASIL, 2017, p. 28).

Foi também em nome da continuidade que se estabeleceu o regime alcunhado de “progressão continuada”. Vendida como uma estratégia que viria a organizar a aprendizagem em ciclos contínuos ao invés da seriação tradicional, ganhou a simpatia de muitos intelectuais progressistas, pois baseia-se no reconhecimento de que os indivíduos aprendem em tempos diferentes. Todavia, como diz a sabedoria popular, “na prática a teoria é outra”. A implementação rigorosa dessa concepção exigiria maiores investimentos, afinal a escola teria que disponibilizar uma estrutura que pudesse, eficazmente, promover uma recuperação paralela que permitiria ao estudante um maior tempo para adquirir as habilidades adequadas ao nível de ensino em que se encontra. O que se vê no entanto é uma “aprovação automática e descriteriosa”. Na rede pública do estado de São Paulo, por exemplo, as escolas são impactadas negativamente nos índices, ou seja, punidas tanto por reprovar estudantes como por atestar a evasão, o que faz com que a gestão escolar, com a bênção dos supervisores, busque alternativas moralmente questionáveis para contornar essa situação.

O discurso humanista-abstrato, típico da *intelligentsia*, quer nos fazer crer que a reprovação seria responsável por traumatizar e desestimular os estudantes, repetindo chavões como “papel da escola é educar e não reprovar”. Ora, é muito mais traumático e desanimador concluir o Ensino Fundamental mal sabendo ler e escrever, não sabendo distinguir juízo de fato de juízo de valor, não dominando operações matemáticas básicas e sem noções mínimas das ciências, filosofia e artes. Decerto, o que isso evidencia é o descaso com as questões sociais que, em última instância, são responsáveis pelos níveis de aprendizagem. Não estamos advogando retroceder para a década de 80, quando estudantes eram reprovados por vários anos até desistirem da escolaridade; todavia, não se pode simplesmente resolver esse problema aprovando os estudantes simplesmente porque põe o pé na escola. O fato de o estudante não aprender nada nos quase dez anos de ensino fundamental e mais três de médio não é interessante nem sequer para formar mão de obra qualificada. Todavia, num país que passa por uma

desindustrialização brutal[143], que ficou para trás no desenvolvimento tecnológico[144], que faz apologia ao agronegócio latifundiário[145] e com uma quantidade enorme de subempregados[146], para resumir, "o desenvolvimento do subdesenvolvimento", citando aqui a expressão de André Gunder Frank (1968), a preocupação ideológica é sempre a motivação maior das reformas.

Na reestruturação de 1971, como aponta Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006), a existência da terminalidade significou a superação do ensino secundário propedêutico. Como revela Dermeval Saviani (1996), o antigo secundário existia como um caminho preparatório para o ensino superior, portanto estava organizado em razão deste. A profissionalização compulsória serviu apenas para encerrar os estudos dos filhos das classes trabalhadoras, direcionando-os no sentido profissional, já que as escolas da elite burlaram essa redução.

> [...] as escolas particulares, sobretudo as destinadas à formação da elite, não se submeteram à letra da lei, mas apresentavam um "programa oficial" que atendia apenas formalmente às exigências legais. Na realidade, o trabalho efetivo em sala de aula continuava voltado para a formação geral e preparação do vestibular (ARANHA, 2006, p. 320).

Em razão desse claro enviesamento profissional na escolarização básica e média, foram introduzidas, para além das inúmeras habilitações que constituíam a parte especial, novas disciplinas como matérias obrigatórias. Se a introdução de Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde[147] foi um ganho, mesmo que recobertas pelas ideologias dos militares, a

---

143 Pesquisa encomendada pelo Iedi - Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial – mostra que participação do setor no PIB caiu de 21,4% a 12,6% em 50 anos. Disponível em: https://oglobo.globo.com/economia/brasil-tem-terceira-maior-desindustrializacao-entre-30-paises-desde-1970-recuperacao-esta-distante-23779863

144 A defasagem tecnológica é fruto justamente dessa política neofisiocrata. Se não há indústrias de ponta, não há preocupação em formar esses trabalhadores no Brasil. Todavia, como estamos denunciando, os ideólogos insistem em dizer que estamos tecnologicamente atrasados porque não há ensino que fomente inovação e parcerias com o setor privado, como se apenas com a bênção do mecenato fosse possível desenvolver o país. Típica inversão idealista.

145 O infame *slogan* "Agro é tech, agro é pop, agro é tudo", uma estratégia de *marketing* promovida pela Rede Globo "Agro: a Indústria-Riqueza do Brasil", desnuda a aliança entre as classes dominantes no sentido de sugerir que todos nós tenhamos orgulho desse modelo de agronegócio latifundiário, que amplia a desigualdade, degrada o meio ambiente e nos entope de agrotóxicos.

146 A informalidade atinge mais de 41% dos brasileiros de acordo com o IBGE (2019). Se quase metade dos trabalhadores de nosso país não goza sequer de direitos trabalhistas mais fundamentais, desempenhando funções precarizadas, qual é o tipo de educação exigida?

147 Num curioso artigo, Sandra Reimão (2013) trata da censura militar sobre a obra *Programa de saúde: projetos e temas de higiene e saúde*, livro didático que defendia que os alunos buscassem conhecer suas realidades sanitárias e pudessem adquirir conhecimentos e comportamentos saudáveis nessa área. A explicação sobre o veto evidencia o caráter higienista e doutrinador, alegando que poderia haver, por parte dos professores sem treinamento

incorporação de Educação Moral e Cívica e Religião serviu para inchar o currículo, forçando a saída de algumas disciplinas como Filosofia, História e Geografia, essas duas últimas aglutinadas em Estudos Sociais. A redução da formação geral, em particular as humanidades, indica que, sob o discurso do desenvolvimento econômico pautado na teoria do capital humano, que fundamenta econômica e socialmente toda a forma curricular tecnicista, o que se intentava, de fato, era retirar a possibilidade de os estudantes terem acesso a conteúdos desfetichizantes, questionadores, que oportunizavam situar as ideias, concepções e valores vigentes no espaço e no tempo. Todavia, se a motivação ideológica dos militares por trás das reformas do ensino formal a todos parece óbvia, por que há tanta resistência em se perceber que o ciclo se repete hoje, num contexto diferente e com mediações próprias?

A terminalidade ressurge na nova reforma revestida pelo manto sagrado das "competências". A Base Nacional Comum Curricular aponta dez delas, ou seja, ao final dos agora nove anos que compõem o ensino fundamental, espera-se que o indivíduo as tenha desenvolvido em toda a sua plenitude. Para um leitor desprovido de senso crítico, esse rol de competências soará como o suprassumo da civilidade, igualdade e democracia, sendo garantidora de uma formação integral; no entanto, quem se guia por um referencial mais crítico perceberá seus embustes, como apontamos anteriormente[148]. O que nos interessa por ora é demonstrar que a terminalidade agora se apresenta de modo muito mais sutil. Ninguém lerá em lei alguma que quem optar por um curso técnico ficará impossibilitado de cursar uma universidade ou de dar prosseguimento aos seus estudos, como na antiga divisão entre secundário propedêutico e profissionalizante; no entanto, a escassez de oportunidades, legitimada pela doutrina da meritocracia, é um impedimento objetivo à continuidade nos estudos.

As declarações dos ministros da educação do governo de Jair Bolsonaro deixam tudo isso muito claro. Sendo o governo mais reacionário desde a democratização, e aproveitando-se da atmosfera neofascista criada pelo golpe que depôs Dilma Rousseff, diga-se de passagem patrocinado por vários setores da elite, tais representantes não demonstraram nenhum pudor em defender abertamente uma concepção antidemocrática na educação. O primeiro deles, o

específico, uma má utilização das informações e isso poderia "causar sérios problemas no espírito da juventude brasileira".

148 No capítulo primeiro, analisamos três dessas competências, no item sobre a tendência neoiluminista.

colombiano Ricardo Vélez declarou, entre outras sandices[149], "Universidade para todos não existe". A alegação, dada ao jornal Valor Econômico, foi justamente uma defesa do ensino técnico enquanto pilar fundamental da reforma do Ensino Médio, reiterando que o retorno econômico dos cursos técnicos é maior e mais rápido que o dos cursos de graduação, que deviam "ficar reservados para uma elite intelectual", além de insistir que isso concorre para a diminuição da procura por ensino superior[150]. Noutras palavras, assim como na época do Regime Militar, o ensino técnico é exortado pois cumpre uma função econômica ao, supostamente, dar maior e mais rápido retorno; uma função ideológica, ao se apresentar como isenta de intenções políticas; e também uma função social, já que vem no sentido de contornar a necessidade histórica de democratização do ensino superior.

Quando Vélez deixou o cargo, demitido em razão de problemas de gestão por falta de experiência administrativa, ou seja, não pelas barbaridades que disse, já tínhamos um prenúncio de que o próximo ministro seguiria pelo mesmo diapasão obscurantista. O escolhido para ocupar o cargo foi Abraham Weintraub, que permaneceu 14 meses no cargo acumulando polêmicas que iam muito além de sua pasta, como declarações sinofóbicas[151] e de afrontamento às instituições, como aquela em que defendeu a prisão compulsória de ministros do Superior Tribunal Federal. Não obstante, foi na maledicência e na reprimenda em relação às universidades públicas que ele ganhou maior notoriedade. Empreendendo uma "cruzada" contra as universidades públicas, em especial às federais, Weintraub anunciou o corte drástico de 30% nas verbas de três universidades federais: a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade de Brasília (UnB), alegando: "universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas". Claro que isso não fazia sentido algum, pois as três universidades gozavam de grande prestígio acadêmico e ótimo desempenho na totalidade dos critérios de avaliação. Apesar do MEC ter recuado da decisão de punir por balbúrdia, ainda no mesmo dia da declaração, esse sujeito estendeu o corte a todas as 69 universidades públicas, 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais, 644 institutos federais de educação (IFs),

149 As declarações mais polêmicas foram compiladas nesta reportagem da Carta Capital, disponível aqui: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/relembre-as-polemicas-e-confusoes-de-ricardo-velez-frente-ao-mec/> Acesso em 14/11/2021 às 09:25.

150 As frases em questão também podem ser encontradas na reportagem acima ou ainda na publicação original em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/01/28/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao.ghtml> Acesso em 14/11/2021 às 08:55.

151 A embaixada chinesa no Brasil afirmou tratar-se de declarações "absurdas" e de "cunho fortemente racista e objetivos indizíveis, tendo causado influências negativas no desenvolvimento saudável das relações bilaterais China-Brasil".

2 centros federais de educação tecnológica (Cefets) e do Colégio Pedro II, de acordo com reportagem da Carta Capital[152].

Pouco tempo depois, Weintraub acusou as instituições de ensino superior de possuírem "laboratórios de drogas" e "plantação de maconha", calúnia que não provou, tampouco fez questão de provar, já que tinha sua convicção e isso bastava, ao menos para ele e seus asseclas. Mas essas declarações, em adição à teoria da conspiração do "marxismo cultural" como um projeto sistemático de implantação do comunismo através da educação, das artes e da mídia, pretendiam inflar os ânimos da base governista e jogar a opinião pública contra as universidades, justamente para continuar seguindo o corte de verbas, como fez, por exemplo, com o "contingenciamento" de R$ 7,4 bilhões do orçamento destinado às bolsas de pós-graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e com uma portaria que restringia a participação de cientistas brasileiros em eventos internacionais[153]. Entretanto, isso não é tudo. Ao tratar as universidades federais como lugar de balbúrdia e de incitação a ideologias subversivas, estava implícita a defesa de um modelo de ensino "neutro", objetivo e economicamente rentável, ou seja, a escola técnica. "A nossa meta é (...) aumentar em 80% o número de alunos do ensino técnico no Brasil. Está cheio de doutor sem emprego, agora é difícil ter um bom encanador passando fome ou na fila de um Bolsa Família, é difícil um eletricista, difícil um técnico bom que não consegue se virar"[154].

O obtuso argumento do ex-ministro aclara o viés terminal desse projeto. Ainda assim, alguém poderia retrucar que na reforma do Ensino Médio, o técnico é apenas um dos itinerários formativos previstos, ou seja, que o estudante tem o poder de deliberar qual deles deseja seguir e que, em verdade, não há nenhum impedimento legal a que ele venha cursar o ensino superior. Não é bem assim. Anexada à ideia da "escolha" dos itinerários está a noção de desenvolver competências a fim de construir empregabilidade, que subjaz na concepção de um "projeto de vida". Ademais, apesar de não haver uma norma que impeça os estudantes de prestar vestibular, o empobrecimento da formação geral impactará a escola dos mais pobres, pois as instituições de educação formal destinadas às elites, tal como na década de 70, certamente contornarão essa

152 Reportagem disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/1-ano-do-corte-de-weintraub-balburdia-e-o-governo-bolsonaro/> Acesso em 14/11/2021 às 20:22.

153 Reportagem disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/os-ataques-de-weintraub-as-universidades-da-balburdia,c5f4988ad50a620e0cf0b0915a9272d6gcjhx8ci.html> Acesso em 14/11/2021 às 20:27.

154 Declaração durante um evento em São Paulo. Disponível aqui: <https://jovempan.com.br/programas/jornal-da-manha/weintraub-quer-expansao-do-ensino-tecnico-brasil-esta-cheio-de-doutores-desempregados.html > Acesso em 14/11/2021 às 10:23.

situação, tendo em vista o fato de que poderão realizar boa parte das atividades por meios digitais[155].

A racionalização é mais uma característica que une as duas reformas. Saviani (1996) explica que a racionalização como princípio na Lei 5.692/71 representava o gerencialismo privado no sentido de obter o máximo de eficiência com o mínimo de custos, a partir da concentração de esforços além de recursos materiais e humanos. Antes da reforma de 71, como revela Dermeval Saviani em outro texto (2008), o governo militar, na Constituição de 1967, eliminava a exigência de um gasto mínimo com educação, reestabelecida dois anos depois apenas para os municípios; em nível estadual e federal, porém, esses gastos permaneceram desvinculados da obrigatoriedade orçamentária, o que resultou em aminguamento do investimento na área, favorecendo a privatização do ensino como veremos a seguir. Essa eficácia de cálculo é um elemento intrínseco a modelos tecnicistas de ontem e de hoje, constituindo o próprio sustentáculo dos currículos dessa vertente. Na atualidade, isso é ainda mais evidente, com as reformas atuais sendo norteadas pelos preceitos neoliberais que têm como horizonte a subsunção de tudo à lógica instrumental do capital. Tanto é que o Banco Mundial liberou 10 milhões de dólares para apoiar a reforma do Ensino Médio[156]. O presidente do Banco Central em 2017, Ilan Goldfajn, ao mostrar o entusiasmo dos investidores estrangeiros no Brasil pós-golpe, declarou em entrevista à rádio CBN[157]:

> Houve uma mudança, já faz vários meses, na direção da política econômica: teve uma responsabilidade maior em termos de contas públicas, teve reformas como o teto dos gastos, que foi aprovado no final do ano passado, teve algumas outras reformas como a reforma trabalhista, a reforma da educação**,** teve mudanças que permitiram os leilões [...].

O que está explícito nesse discurso pretensamente racional e ponderado é que a reforma educacional, que alterou substancialmente o ensino médio, fez parte de um pacote que, travestido de "responsabilidade fiscal", veio no sentido de intensificar o papel do Estado como um garantidor do bom andamento das atividades desempenhadas pelos agentes econômicos, ainda que isso resulte na redução ou quase extinção da "proteção social" que incide diretamente sobre "direitos históricos" de trabalhadores e na atenuação de estruturas

155 Tal como na pandemia, o ensino EAD no fundamental e médio apenas funcionou para as escolas de elite e de classe média pois as residências tinham toda a estrutura necessária para receber as aulas em tempo real e os estudantes tinham familiaridade com os meios digitais.

156 Disponível aqui: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/banco-mundial-libera-us-10-milhoes-para-apoiar-reforma-do-ensino-medio> Acesso em 19/11/2021 às 10:51.

157 Disponível em: <https://theintercept.com/2017/10/20/sob-aplausos-do-mercado-financeiro-empresarios-ja-lucram-com-reforma-do-ensino-medio/> Acesso em 19/11/2021 às 10:58.

e dispositivos responsáveis por garantir alguma dignidade ao acesso a bens materiais e simbólicos elementares. Racionalização da educação, nesses termos, é racionar a educação dos mais pobres, é dosar o acesso aos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos, patrimônios da humanidade, substituindo-os por um treinamento para o trabalho e uma adestração moralizante e resignante. Em nosso país, o acesso a bens básicos por parte das massas é sempre razão de indignação por parte das classes médias. Tomar vinhos caros, comer camarão, possuir certos dispositivos tecnológicos, frequentar *shoppings* ou mesmo viajar de avião são considerados seus privilégios[158].

Com a educação formal, não é diferente. Se o filho do porteiro está na universidade, o diploma superior é esvaziado de seu valor simbólico. As elites brasileiras sempre se incomodaram com qualquer iniciativa que possibilitasse o acesso dos filhos das classes trabalhadoras às universidades, como pode ser observado nas críticas reacionárias endereçadas às cotas étnico/raciais e ao Programa Universidade para Todos, o Prouni. Essa "elite do atraso", para utilizar uma expressão do professor Jessé de Souza (2017), organiza-se para empobrecer ainda mais o ensino nas escolas públicas formadoras, de modo que os pobres não consigam disputar vagas em cursos superiores públicos de qualidade e que, diante disso, aceitem seu "destino", procurando cursar um técnico-profissionalizante para poderem "se virar" e dessa forma contribuir para o nosso "belo quadro social"[159]. Indubitavelmente, a formação técnica é imprescindível em qualquer modelo de sociedade, todavia essa cisão entre ensino científico-doutoral e técnico-profissionalizante reflete ao mesmo tempo que atua para reproduzir um tipo de divisão social do trabalho calcado na alienação.

Entre todas as características que aproximam a reforma de antes à de agora, nenhuma é mais evidente do que a flexibilização curricular. Saviani (1996) elucida que a proposta do grupo de trabalho incumbido de idealizar as alterações no início da década de 70 levou a flexibilidade para muito além da variedade de currículos; previa a utilização de metodologias específicas a cada tipo e nível de ensino; o aproveitamento de estudos; a combinação da continuidade-terminalidade de acordo com a idade, o interesse e a aptidão dos estudantes e a capacidade do estabelecimento; o nível socioeconômico da região; a possibilidade de

158 Da mesma forma que Lula causou indignação ao tomar um vinho Romanée-Conti 1997 na ocasião de sua eleição, indignação essa eternizada na opinião de Elio Gaspari à Folha, Wagner Moura provocou fúria em setores da classe média simplesmente porque comeu camarão, que fazia parte de uma "quentinha" de acarajé doada por restaurante em evento do MTST.

159 Alusão feita à música "Ouro de tolo" do artista Raul Seixas.

matrícula por disciplina. O autor revela ainda que esse princípio foi enaltecido como um grande avanço trazido pela legislação, todavia:

> (...) o princípio de flexibilidade foi um instrumento importante para preservar no âmbito educacional o arbítrio que caracterizava o poder então exercido. Com efeito, pela flexibilidade as autoridades governamentais evitavam se sujeitar a definições legais mais precisas que necessariamente imporiam limites à sua ação, ficando livres para impor à nação os programas educacionais de interesse dos donos do poder. E com vantagem de facilitar a busca de adesão e apoio daqueles mesmos sobre os quais eram impostos os referidos programas (SAVIANI, 1996, p. 124-125).

A BNCC do Ensino Médio deixa clara sua filiação ao preceito da flexibilidade e como ela é vista, uma vez mais, como a quinta-essência do pensamento vanguardista na educação. Referendada pelo conceito de diversidade, e por isso ganhando a simpatia de parte da esquerda, a flexibilidade já aparecia como meta do Conselho Nacional de Educação no seu parecer nº 11/2009: "Estimular a construção de currículos flexíveis, que permitam itinerários formativos diversificados aos alunos e que melhor respondam à heterogeneidade e pluralidade de suas condições, interesses e aspirações". Durante a reforma de 2017, no intuito de converter o modelo de currículo único por um de caráter diversificado e ajustável, alterou-se a Lei de Diretrizes e Bases, estabelecendo-se, com isso, cinco itinerários: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. A justificativa está no próprio corpo da BNCC:

> Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. Além disso, ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa (BRASIL, 2017, p. 467).

O ministro da Educação naquele momento, Mendonça Filho, reiterou que "a escola do Ensino Médio era estática, com treze disciplinas obrigatórias. [O aluno] tem de assimilar aquele conteúdo de forma similar e igual para todos, como se cada um tivesse um perfil igual ao outro". Essa customização do ensino, propagandeada como um modelo ajustado às novas exigências da economia e da sociedade atuais, é um enorme retrocesso. Apesar de cada um de nós possuir trajetórias e inclinações diferentes, há um núcleo comum, universal. A escola legitima-se historicamente como uma instituição destinada à socialização do saber geral, imprescindível à formação humana e universalmente válido. Apropriar-se das diferentes ciências, da filosofia, da arte e da literatura, não anula as individualidades, não uniformiza. Ao contrário. A realidade não é fragmentada. Sua compreensão, condição para uma atuação verdadeiramente crítica, criativa e autônoma, implica a mobilização de saberes mais

aprofundados em diversas disciplinas e áreas do conhecimento. Uma formação sólida é condição prévia para uma especialização proficiente. Essa prematura diferenciação curricular promovida por esse novo ensino médio, embuçada sob o manto do protagonismo juvenil, retira-lhes a oportunidade de acessar e articular esses saberes sistematizados, o que os impede de superar dialeticamente a empiria do real e de percebê-lo em sua concretude.

O escancaramento ao setor privado também é um ponto que une as duas reformas. Como vimos há pouco, a constituição de 1967 acabou com a vinculação orçamentária que garantia o mínimo a ser destinado pela União, estados e municípios para a educação. O governo federal, na contramão de qualquer valorização, reduziu os recursos destinados; em 1970, era de 7,60%; cinco anos depois, era de apenas 4,31% (SAVIANI, 2008). Essa redução progressiva de recursos públicos para a área veio acompanhada de grande respaldo e anuência à iniciativa privada, como no §2º do artigo 168: "Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo". Sobre isso, Saviani (2008) assevera que a gratuidade do ensino, elemento constante nas constituições brasileiras desde a primeira, foi assim relativizada para favorecer o empresariado, e mais do que uma simples questão de orçamento, a privatização do ensino tem como corolário o predomínio de uma mentalidade privatista nas propostas curriculares, procurando preparar “corações e mentes” segundo os preceitos do “deus mercado”.

> O significativo aumento da participação privada na oferta de ensino, principalmente em nível superior, foi possível pelo incentivo governamental assumido deliberadamente como política educacional. O grande instrumento dessa política foi o Conselho Federal de Educação (CFE), que, mediante constantes e sucessivas autorizações seguidas de reconhecimento, viabilizou a consolidação de uma extensa rede de escolas privadas em operação no país. O Conselho, mediante nomeações dos presidentes da República, por indicação dos ministros da Educação, nunca deixou de ter representantes das escolas particulares em sua composição. Além disso, o *lobby* das instituições privadas sempre foi muito ativo, intenso e agressivo, chegando a ultrapassar os limites do decoro e da ética, o que conduziu ao fechamento do CFE pelo ministro Murílio Hingel, em 1994. Em seu lugar foi instituído o Conselho Nacional de Educação (CNE), regulado pela Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. (SAVIANI, 2008).

A interferência do setor privado na idealização, execução e divulgação da reforma do Ensino Médio de 2017 e na constituição de sua Base Nacional Comum Curricular específica foi de tal ordem que, se ignorarmos esse fato, ficamos impossibilitados de compreender, com efeito, a estrutura e função social desse empreendimento. A idealização da BNCC ficou a cargo de uma congregação capitalista conhecida como Movimento pela Base da qual fazem parte a Fundação Lemann, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco, o Itaú, a Fundação Roberto Marinho e outros. Em seu site estão elencados os princípios:

1. Acreditamos que a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio contribui para promover uma educação integral e de qualidade, direito de todas as crianças e jovens brasileiros.
2. Entendemos que a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio contribui para a coerência entre currículos, formação de professores, materiais didáticos e avaliações, potencializando, assim, a conquista dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.
3. Defendemos que a implementação e a revisão da BNCC, conforme previsto em regulamentação, tenham qualidade técnica e legitimidade, com processos guiados por evidências e que considerem as perspectivas de estudantes, professores, gestores escolares, secretarias de educação e da sociedade em geral.
4. Valorizamos o regime de colaboração nas nossas iniciativas e relações com as redes e os parceiros.
5. Prezamos pela transparência e acompanhamento contínuo dos processos de implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio.
6. Consideramos que a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio é de responsabilidade do poder público e das redes de ensino, com o apoio da sociedade civil.

Qualquer pessoa que ainda guarde um vestígio de senso crítico consegue perceber que o entusiasmo demonstrado por tais fundações e instituições em "promover uma educação integral e de qualidade" às crianças e jovens, de modo algum se refere a uma preocupação humanitarista; o que se quer é imprimir um ensino alinhado completamente aos seus interesses de classe. A burguesia tem claro um modelo de ser humano e de sociedade e está disposta a travar embates para que sua narrativa de mundo permaneça como corrente hegemônica. A educação formal é uma instância fundamental dessa luta, pois concorre diretamente para a disseminação dos seus valores e ideais às demais classes. Qualquer tipo de proposta pedagógica ou curricular que desafie o mero instrumentalismo imposto pelas elites às classes subalternas é considerado empecilho e deve ser removido. Não é sem propósito que uma das principais preocupações diz respeito à "distribuição dos tempos por áreas e componentes curriculares", nome de um estudo realizado pelo Instituto Unibanco, por meio do qual se propôs uma "hierarquia entre as disciplinas, preservando ao máximo o tempo de Língua Portuguesa e Matemática, exigindo uma maior integração entre as disciplinas", dispondo de "um núcleo comum, enquanto outras seriam eletivas, permitindo a flexibilização do currículo e contemplando a possibilidade de escolha pelos estudantes"[160].

Mas a intervenção dos grandes capitalistas não ficou restrita à elaboração da proposta curricular, era preciso algum apoio popular. A divulgação do programa relativo ao Novo Ensino Médio necessitava apresentar-se como uma mudança adequada aos novos tempos, conveniente aos jovens e vantajosa ao país. A propaganda ideológica em prol da reforma foi exitosa porque empregou bem dois mecanismos, a universalização e a transferência. De acordo com Nelson

160 Estudo disponível aqui: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/16/> Acesso em 26/11/2021 às 10:50.

Jahr Garcia (1986), a universalização é um ardil que possibilita a generalização das ideias da classe dominante por todo o tecido social, fazendo com que os sujeitos, independentemente de sua situação na divisão do trabalho, desejem as mesmas coisas e almejem a mesma realidade. A transferência, por sua vez, é um mecanismo que visa agregar e mobilizar os indivíduos em relação a alguma pauta estabelecida por um outro grupo, fazendo com que esses tenham a sensação ludibriadora de estarem sendo beneficiados ao se associarem a tal empreitada.

Pois bem, a ideia-mãe foi sugerir que a desmotivação dos jovens em relação ao estudo, o que resulta em altíssimos índices de evasão, decorre de um currículo pouco atraente e que não leva em consideração os interesses, inclinações e pretensões profissionais de cada estudante, opinião compartilhada tanto por setores da direita como da esquerda. Entretanto, esse raciocínio é reducionista. Primeiro, porque há outras causas que também se mostram decisivas, como a falta de escolas ou de transporte, limitações físicas, doenças ou comorbidades graves, gravidez precoce, uso de entorpecentes e, sobretudo, a necessidade de compor a renda da família, o que exige que o adolescente tenha de vender sua força de trabalho, abandonando precocemente os estudos. O segundo ponto é que a desmotivação pode ter inúmeras causas, como o receio de sofrer violência física ou simbólica, ou mesmo ser provocada por um acentuado déficit de aprendizagem, que impedem o jovem de acompanhar o que está sendo tratado em aula. Não houve um estudo sistemático e uma ampla discussão sobre o assunto, apenas a consideração de que o desinteresse decorre de um currículo obsoleto. A fala do então ministro Ricardo Vélez traduz tudo o que foi tratado até aqui:

> É necessário torná-lo (*o Ensino Médio*) atrativo aos jovens, aproximando-os das realidades práticas do trabalho, mas um trabalho que supere lógicas fordistas. Hoje é para o empreendedorismo e a criatividade que temos de formar os jovens. O fortalecimento do quinto eixo formativo do Novo Ensino Médio é estratégico para isso. Uma educação profissional e tecnológica robusta é o que marca as economias mais avançadas atualmente. Precisamos de um EM moderno, em diálogo com as novas tecnologias. A rede federal pode ser indutora de um EM voltado à produção de tecnologia, atendendo às reais demandas do setor produtivo e da sociedade.[161]

4.2. Os novos currículos “tecnológicos”

As reformas educacionais acabam sempre por parir, por assim dizer, novas diretrizes curriculares. Uma remodelação no ensino justificada pela entrada da humanidade em um novo

161 A fala do então ministro foi recebida com grande entusiasmo pelos grandes detentores do capital que publicaram a fala na íntegra em seu site: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/mec-prioriza-continuidade-da-bncc/ > Acesso em 29/11/2021 às 08:23.

patamar civilizatório marcado por tecnologias digitais de informação e comunicação requer, obviamente, um currículo adequado às nova realidade que está emergindo. Desse modo, o norte de todo processo educacional – os conteúdos a serem ensinados, as habilidades a serem adquiridas, os valores a serem transmitidos – passa a ser regido por um lógica tecnocêntrica. Antes de prosseguirmos na demonstração de que os currículos das escolas públicas brasileiras, sob o pretexto de se tornarem mais tecnológicas, estão incluindo novas disciplinas em detrimento da formação geral, em particular das humanidades, é preciso recuperar alguns conceitos fundamentais a fim de se compreender a pertinência da discussão curricular. A direção social do conhecimento é a forma como o antagonismo de classe se revela na educação. Nesse sentido, os currículos são o objeto central da crítica, dado que norteiam o que, como e quando algo será ensinado.

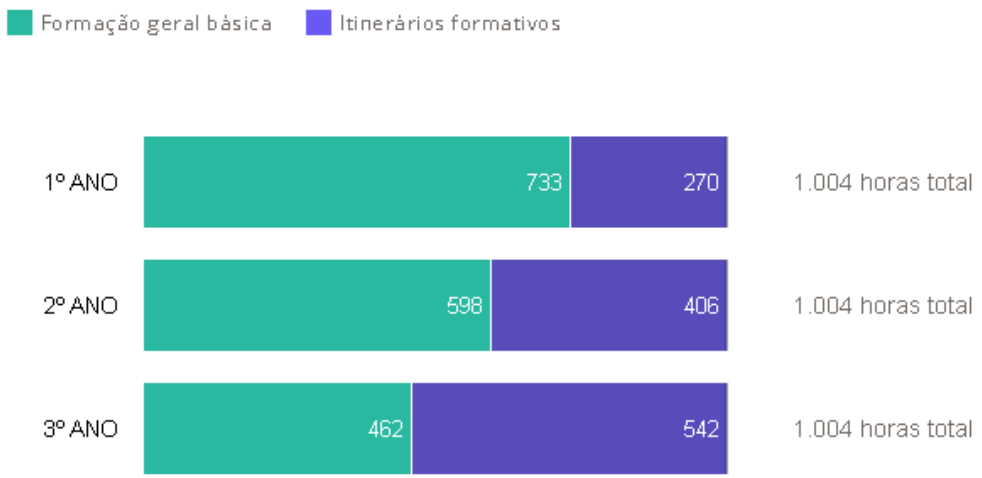
Como já discutido, a educação formal tende sempre a reprodução social, todavia, como a processualidade social não é estanque, ao contrário, é dinamizada justamente pelos conflitos entre suas classes constituintes, o complexo educativo, assim como os demais complexos ideológicos, joga papel importantíssimo na tomada de consciência sobre si e sobre o mundo. Travar a luta de classe com a percepção clara dos mecanismos sociais de exploração e de dominação a que as classes trabalhadoras são submetidas, faz com que o resultado desse enfrentamento seja completamente diferente do que teria sido sem a sua devida compreensão. As elites sabem muito bem disso, e é por essa razão que o ensino de História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Arte e Literatura, conjunto esse que chamamos humanidades, sempre foram vigiadas, justamente pelo seu potencial crítico, reflexivo e desfetichizador. Em várias escolas públicas do mundo, mesmo em países "desenvolvidos", a filosofia não é ensinada. Em várias nações também, as disciplinas de história, geografia e sociologia estão aglutinadas em estudos sociais, fazendo com que percam sua especificidade. Literatura vem perdendo espaço curricular, principalmente em países da periferia do capital. Arte não é disciplina obrigatória em muitos estados, sobretudo no *high school*.

O nosso foco, porém, é discutir o caso brasileiro. E nada mais emblemático sobre essa discussão, do que os itinerários formativos postos em vigência pela Reforma do Ensino Médio que abordamos há pouco. Sem dúvidas, a introdução dos itinerários formativos em detrimento do tempo destinado à formação geral foi um dos temas mais polêmicos da Reforma promovida pela Lei 13.415 de 2017. A Lei nº 9.394/96, popularmente conhecida como LDB, estabeleceu no art. 24, inciso I, o número de dias letivos e a carga horária anual que devem ser cumpridos no ensino fundamental e médio regulares, da seguinte maneira: I – "a carga horária mínima

anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames, quando houver". Se considerarmos três anos do ensino médio, teríamos, no mínimo, 2.400 horas de formação geral. No parecer CEB 002/98 sobre o assunto, lê-se: "Essa determinação, expressão de um entendimento que identifica na ampliação da carga horária um dos fatores de melhoria da qualidade de educação escolar". Em 1998, o Conselho Nacional de Educação entendia que a melhoria da qualidade do ensino passava pelo aumento do número de horas destinado à formação geral básica dos estudantes.

Já no parecer CNE/CP Nº:11/2009, onze anos depois, ainda subsistia a ideia do aumento da carga horária como possibilidade de melhoria na educação. No debate sobre uma ainda preambular "Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio", discutia-se a possibilidade de aumentar o tempo total, ao longo dos três anos, para 3.000 horas, com a destinação de 20% delas a estudos e atividades de escolhas dos alunos, ou seja, 800 horas. Até aqui, a inclusão dos itinerários não abreviava o tempo destinado à formação geral, que permanecia em 2.400 horas. Na Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em seu Artigo 11, parágrafo 3º se observa: "A formação geral básica deve ter carga horária total máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas, que garanta os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades, nos termos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)". O resultado da média da carga horária destinada à formação geral básica reservada aos itinerários formativos, com vigência já para 2022 é essa[162]:

162 Cálculo feito a partir da análise do referencial curricular e de normativas de 14 estados: AM, DF, ES, MS, MT, PA, PB, PE, PI, PR, RR, RS, SC, SP. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-novo-ensino-medio-curriculo/> Acesso em 21/03/2022 às 10:57



Há uma ligeira diferença entre um estado e outro e mesmo entre uma região e outra, mas substancialmente a regra se mantém: no primeiro ano, há um predomínio da formação geral, no segundo ano há um equilíbrio entre a formação básica e os itinerários, e no último ano, há uma predominância dos itinerários no tempo das aulas. A maioria dos estados adotou, para as escolas regulares, o esquema de 1.800 horas para a formação geral básica e 1.200 horas de itinerários, mas há também algumas diferenças significativas. O estado de São Paulo manteve as mesmas 1.800 horas de formação geral, mas aumentou para 1.350 horas o itinerário formativo. Já o Distrito Federal disponibiliza apenas 1.701 horas de formação básica e destina 1.299 horas para itinerários. E aqui vale ressaltar o fundamental dessa mudança: os itinerários não se constituem disciplinas *stricto sensu*, não se constituem saberes, como a própria Portaria nº 1.432, de dezembro de 2018, que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio, faz questão de evidenciar, quando lemos seu significado: "conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas" (BRASIL, 2018).

De acordo com a mencionada portaria (BRASIL, 2018), a inclusão dos itinerários formativos é justificada por duas situações: evitar a evasão escolar e ajustar a formação às novas demandas societárias da "era digital". À vista disso, os engenheiros da Reforma "entenderam" que, tal como numa rede social, a permanência do jovem na escola dependeria do atendimento de suas necessidades e expectativas, fortalecendo seu interesse, mantendo-o engajado e fazendo dele um protagonista. Como vimos, muitos estudantes dessa etapa de ensino largam a escola

por razões que nada ou muito pouco têm a ver com a existência de um currículo que não contempla seus interesses pessoais imediatos e, mesmo se assim fosse, isso não seria aconselhável. O conhecimento da realidade natural e social, o domínio das diferentes linguagens e da matemática de forma aprofundada é de importância universal, não importando aqui as inclinações pessoais ou as aspirações profissionais. Um médico precisa conhecer sociologia, um engenheiro deve saber história, um atendente de *call center* carece ter contato com a filosofia, um policial precisa de literatura. Por que vão usar isso em sua ocupação? Não. Porque é um patrimônio cultural humano. Não nascemos seres humanos, mas nos tornamos à medida que nos apropriamos da cultura. O contato com esses saberes nos humanizam, nos tornam ainda mais humanos ao lapidar o nosso espírito. Não somos redutíveis à nossa profissão/ocupação.

O Ensino Médio é a etapa final da educação básica, como a própria LDB faz questão de ressaltar em seu Artigo 21 (BRASIL, 1996). No Artigo 22, explica que "a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 1996). Alguns evangelizadores do Novo Ensino Médio poderiam alegar que não há uma incoerência entre uma coisa e outra, pois ainda há uma formação comum e outra "diversificada". Seria esse o caso se, e somente se, tivessem desenvolvido tal parte "diversificada" como algo a mais, o que não aconteceu, pois sua introdução deu-se em detrimento da educação geral, ou seja, da "formação comum indispensável", pois seu resultado foi a mutilação curricular, em que se eliminou a obrigatoriedade de várias disciplinas e se reduziu conteúdos imprescindíveis. A existência dos itinerários formativos representa, pois, a negação do acesso a saberes fundamentais que todos, independentemente de sua classe, grupo étnico, região onde habita, ou mesmo de suas aptidões e ambições, deveriam conhecer.

Um segundo ponto a se ressaltar é que não se pode ter como parâmetro curricular, ou seja, do que deve ou não ser ensinado, as necessidades e expectativas imediatas dos jovens. Isso não significa, de modo algum, que se deva ignorar suas demandas, que se precise tolher suas liberdades de escolha ou considerá-los etariamente ineptos ao exercício da autonomia. A palavra-chave aqui é imediatez. Redes sociais dão grande engajamento porque os algoritmos nos entregam um "conteúdo" rápido, facilmente digerível e normalmente alinhado com os nossos gostos e a nossa visão sobre as coisas. Não é preciso mobilizar nenhuma grande quantidade de atenção e de reflexão para compreender as informações ali presentes. O resultado de só se apresentar aquilo com que a pessoa se alinha são as chamadas bolhas sociais, onde um

grupo de pessoas que compartilham as mesmas convicções, ideais e doutrinas se reúnem digitalmente, não para discutir ideias diferentes, mas para fortalecer princípios e juízos prévios. É natural que sintamos prazer toda vez que permanecemos num ambiente, real ou virtual, cercados de indivíduos que curtem tudo aquilo que pensamos e fazemos; e que as informações disponíveis e de que necessitamos são todas facilmente compreensíveis dado o nosso repertório anterior.

Ser confrontado com um grupo de pessoas possuidoras de um gosto ou visão diferentes ou mesmo opostos à nossa nos entristece, e a tristeza nos leva ao desengajamento, ou seja, à diminuição ou mesmo à cessação do tempo "logado" neles. O assim chamado engajamento, um eufemismo para vício, como aventa Jaron Lanier (2018), é um mecanismo de reforço de comportamento, não muito diferente de qualquer outro animal em casos de adestramento. É o reino da imediatez. Noutras palavras, estamos sendo amestrados, treinados através desse *feedback* de validação behaviorista (FOER, 2018). As pessoas não estão mais livres e autônomas nas redes, isso é uma ilusão. Estamos aqui na contramão do que a tradição iluminista, a exemplo do que tratamos no primeiro capítulo, chamou de autonomia. A declaração de Sean Parker, primeiro presidente do Facebook, é emblemática:

> "Precisamos lhe dar uma pequena dose de dopamina de vez em quando, porque alguém deu o like ou comentou em uma nova foto ou postagem, ou seja lá o que for (...) Isso é circuito de feedback de validação social (...) exatamente o tipo de coisa que um hacker como eu inventaria, porque explora a vulnerabilidade na psicologia humana (...) Os inventores, criadores – eu, Mark [Zuckerberg], Kevin Systrom no Instagram, todas essas pessoas – tinham consciência disso. E fizemos isso mesmo assim (...) isso muda a relação de vocês com a sociedade, uns com os outros (...). Isso provavelmente interfere de maneiras estranhas na produtividade. Só Deus sabe o que as redes sociais estão fazendo com o cérebro de nossos filhos." (LANIER, 2018, p.17)

É esse tipo de comprometimento que queremos que os jovens tenham pelo estudo escolar? Certamente que não. Não desejamos uma educação em que todos os conteúdos sejam superficiais, aligeirados, lúdicos e que não confrontem a pré-noção que temos das coisas. O imediato é sempre mais confortável, não exige concentração e reflexão. A imediatez é característica peculiar aos demais animais, já entre o gênero humano, os nossos atos, mesmo aqueles mais fundamentais ligados à satisfação corpórea, são mediados pela cultura, portanto, nem nascemos prontos e nunca estaremos plenamente prontos; a verdade é que estamos em constante processo formativo. A compreensão das coisas está muito além de sua aparência. Filosoficamente dizendo, imediato é um qualitativo que conferimos àquilo "que se obtém de maneira direta, sem intermediários" (JAPIASSÚ & MARCONDES, 2006, p.144). É como se a compreensão de um fato pudesse prescindir de outros fatos e ideias, como se a consciência do sujeito cognoscente e o fato cognoscível não pertencessem ao mesmo mundo e não sofressem,

portanto, os mesmos condicionamentos sócio-históricos. Ora, a consciência imediata e espontânea fica impossibilitada de refletir de forma crítica sobre si mesma e sobre a realidade porque não tem instrumentais cognitivos que apenas uma sólida formação pode proporcionar. A referência curricular deve ser a busca por formas mais elevadas e universais de consciência e não as expectativas de vida singulares, presas ao cotidiano reificado de nossas sociedades capitalistas.

Ainda segundo a portaria nº 1.432, os objetivos dos itinerários formativos seriam esses:

- "Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional;
- Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida;
- Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; e
- Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida" (BRASIL, 2018b).

Na prática, nenhum daqueles que criticaram abertamente o novo modelo curricular pelo viés progressista, por mais radical que se apresente, é contrário à ideia de se aprofundar os estudos em alguma área que o jovem tenha preferência. O que não pode ocorrer é o desmonte da formação geral imprescindível para uma compreensão mais profunda da realidade e de si mesmo para que isso se efetive. É inconcebível que no limiar da educação básica o estudante tenha que abrir mão de conhecimentos essenciais de artes, literatura, história, geografia, educação física, filosofia, sociologia se quiser se aprofundar em ciências da natureza, caso almeje a medicina ou a odontologia; ou opte pelos cursos técnicos e profissionalizantes, por exemplo. Os itinerários não servem ao propósito de aprofundamento como se está sendo vendido por aí nas infames propagandas deste novo rearranjo curricular; eles existem em detrimento da parte geral, que já é demasiado esvaziada pelo pragmatismo intrínseco ao ensino por competências desde meados da década de 90.

É preciso lembrar também que inexiste uma necessidade social de uma especialização precoce que justifique a implementação dos itinerários formativos. Não estamos vivendo um período de crescimento econômico que justifica, sob bases liberais, um aligeiramento da formação a fim de ocupar as inúmeras vagas que se abriram em razão deste contexto. Pelo contrário, temos um quadro de desemprego e subemprego generalizado, uma situação de recuo do setor industrial, que mesmo aqueles que detém uma formação diferenciada não conseguem

emprego[163]. Ademais, aprender geopolítica, dominar os clássicos da literatura brasileira e estrangeira, conhecer o pensamento dos principais filósofos nunca fez de ninguém um péssimo cirurgião cardíaco ou um técnico em rede de computadores mais negligente com suas responsabilidades profissionais. Não é retirando conteúdos importantes, excluindo disciplinas o reduzindo sua carga horária que passaremos a ter profissionais melhores qualificados em todas as áreas profissionais. Esse discurso não faz o menor sentido. Uma boa e equilibrada formação permite com que o sujeito acompanhe qualquer curso técnico ou graduação, não apenas quanto ao saber-fazer, mas que saiba discutir os fundamentos teóricos daquilo que aprende a fazer.

Em segundo lugar, os itinerários jamais poderiam concorrer para consolidar uma "formação integral" dos estudantes, como aventado pelos objetivos da Portaria 1.432 de 2018, onde se lê: "Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida" (BRASIL, 2018b). O adjetivo "integral" qualifica algo que é completo, amplo e íntegro como se observa pela origem latina. Chega a ser um insulto mutilar a formação geral depois se afirmar que, através justamente dessa medida, se está garantindo uma educação mais abrangente. O mesmo vale para o termo "autonomia". Se com a reforma educacional estamos abreviando os horizontes de análise, condição para um compreensão mais ampla e profunda da realidade tanto exterior como interior ao sujeito, como se esperar que o resultado disso seja um indivíduo mais autônomo? Contudo, não se trata de qualquer autonomia e sim de uma liberdade para elaborar e efetivar seu "projeto de vida", como se a determinação individual fosse a única ou mesmo a mais relevante das variáveis.

O terceiro objetivo circunscreve os itinerários dentro do diapasão liberal-burguês da decadência. Uma pessoa que despretensiosamente leia um dos escopos dos itinerários na qual se está escrito "Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade" (BRASIL, 2018b) tomará a Reforma do Ensino Médio como a quintessência do pensamento sobre educação. Tais valores se fazem presentes no discurso midiático, na maioria dos programas políticos partidários ou mesmo nas palavras de multimilionários. São tão reiteradamente reproduzidos

163 O desemprego entre mestres e doutores chega a 25%. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2019/03/10/interna-brasil,741968/desemprego-entre-mestres-e-doutores-no-brasil-chega-a-25.shtml> Acesso em 23/03/2022 às 20:57

que todos passam a desejá-los sem exatamente saber o que, de fato, significam. A reforma, e portanto a implementação dos itinerários formativos, foi amplamente apoiada pela mesma mídia que incitou ataques contra a democracia, foi financiada por um conglomerado de capitalistas cuja a própria existência já é um indicativo de desigualdade social, foi amparado por grupos que visavam tolher a liberdade de cátedra docente, foi aprovada por políticos indecorosos, inclusive da bancada ruralista conhecida por não ter nenhum pudor em agredir nossos biomas naturais. São esses os porta-vozes daqueles valores universais? Não é disso que se trata.

Se entendermos por ética não o conjunto de regras morais, mas a própria reflexão sobre a moralidade que orienta o convívio humano em um determinado momento histórico, como poderemos prescindir das aulas de Filosofia? Como os jovens serão capazes de desnaturalizar a desigualdade social e clamar por justiça sem compreender seus determinantes circunscritos no tempo através das aulas de História? Se a democracia, tal como nos lembra a etimologia grega "poder que emana do povo", é a diretriz política a ser construída e consolidada, como os estudantes poderão fazer uma leitura crítica desse regime plutocrático vigente e traçar mecanismos coletivos para sua superação sem as aulas de Sociologia? Como se pode clamar por pluralidade desobrigando os jovens do contato com manifestações corporais, plásticas, cênicas, musicais e literárias oriundas de culturas diversas nas aulas de Educação Física, Artes e Literatura? Como é possível debater as formas de intervenção do ser humano na natureza para a satisfação de suas necessidades de maneira a reduzir os seus impactos no meio ambiente sem a contribuição da Geografia?

A resposta para todas as perguntas acima é uma só: não se pode renunciar às humanidades se tivermos como parâmetro um mundo melhor do que esse que está posto. Não estamos com isso encampando o cândido idealismo que crê que o contato com determinados conteúdos críticos nos conduzirá irremissivelmente à superação da ordem vigente, mas se uma das condições para que isso aconteça é uma maior consciência crítica acerca das condições atuais, isso passa pela apropriação por parte de sujeitos e grupos de parte desse legado espiritual humano. E é justamente nisso que reside a natureza ideológica desse Novo Ensino Médio: foi idealizado e efetivado por setores da elite para conservar a ordem social da qual se beneficiam, isto é, evitar justamente com que um novo mundo possa ser igualmente idealizado e efetivado. A presença de valores como liberdade, ética, justiça social, entre outros, servem apenas para conferir um verniz progressista para disfarçar a verdadeira vocação conservadora da proposta.

Por fim, o último objetivo dos itinerários formativos seria o de "desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida" (BRASIL, 2018b). Antes de tentar apreender o sentido dessa frase, devemos nos perguntar qual é o entendimento que os propositores têm acerca do termo "visão de mundo". Na BNCC do Ensino Médio (2018a), o termo aparece em três ocasiões e nelas fica evidente a "visão de mundo" como uma construção individual. Isso é um equívoco. A visão de mundo é um produto das relações sociais não das subjetividades, portanto expressam interesses antagônicos calcados na materialidade das relações de exploração/dominação de uma classe sobre outra(s) e que estão além da consciência deste processo por parte dos indivíduos singulares. Claro que a percepção dessa processualidade é muito diversificada, assim como são também as formas de intervenção política que dela germinam, todavia, não significa que se tenha com isso várias visões de mundo. Se cada um constrói a própria visão de mundo, como o que é defendido pela proposta, fica justificado a defesa do "pluralismo": já que cada um tem a sua, para a convivência sadia precisamos conhecer e respeitar a do outro. Sua consequência é a perda de referenciais concretos de luta política, em suma, despolitização.

A forma de implementação dos itinerários fica a cargo da escola. Desse modo, a unidade escolar teria a prerrogativa de escolher se vai organizar o currículo por disciplinas, oficinas, assuntos, projetos, entre outros. O que a norma trata de maneira prescritiva é da necessidade de se integrar os itinerários formativos a pelo menos um dos quatro eixos estruturantes, a saber: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e claro, empreendedorismo. O mais recomendável, de acordo com o próprio documento (BRASIL, 2018b), é que os itinerários contemplem todos os eixos de modo a garantir diferentes situações de aprendizagens e que desenvolvam com elas habilidades relevantes para alcançar a tão pretendida "formação integral". Cada um dos eixos estruturantes apresenta, nesse mesmo documento, uma justificativa de implementação, alguns objetivos e um foco pedagógico.

O primeiro eixo é o de investigação científica. O que a princípio parece válido com a ideia de se investigar a realidade e valorizar o conhecimento sistematizado, encontra os limites muitos claros quando se explicita o viés pragmático desse programa, que condiciona o saber a uma aplicação prática e imediata. A sua justificativa é muito esclarecedora de tudo que já tratamos até aqui:

> "Para participar da sociedade da informação, os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que os permitam acessar, selecionar, processar, analisar e utilizar dados sobre os mais diferentes assuntos, seja para compreender e intervir na realidade, seja para lidar de forma crítica, reflexiva e produtiva com a quantidade cada vez maior de informações disponíveis" (BRASIL, 2018b).

Mais uma vez se toma como ponto de partida o mito da sociedade da informação e/ou do conhecimento onde a celeridade e a variedade de novas informações nos impeliria a adquirir habilidades de utilizá-las de maneira efetiva, e aqui que entra a educação escolar. Nesse viés, a escolarização seria nada mais do que um treinamento para se aprender a gerir as informações de modo competente na sua vida pessoal e produtiva na sua vida profissional. Se os primeiros objetivos procuram conferir relevo aos conhecimentos científicos – "aprofundar conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos e; ampliar habilidades relacionadas ao pensar e fazer científico" (BRASIL, 2018b) – o terceiro o circunscreve dentro de uma abordagem prático-utilitária e de um horizonte de intervenção política demasiado estreito e imediato: "Utilizar esses conceitos e habilidades em procedimentos de investigação voltados à compreensão e enfrentamento de situações cotidianas, com proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade" (idem).

O foco pedagógico deste eixo, tenta direcionar os itinerários a eles integrados para a realização de uma espécie de monografia:

> Neste eixo, os estudantes participam da realização de uma pesquisa científica, compreendida como procedimento privilegiado e integrador de áreas e componentes curriculares. O processo pressupõe a identificação de uma dúvida, questão ou problema; o levantamento, formulação e teste de hipóteses; a seleção de informações e de fontes confiáveis; a interpretação, elaboração e uso ético das informações coletadas; a identificação de como utilizar os conhecimentos gerados para solucionar problemas diversos; e a comunicação de conclusões com a utilização de diferentes linguagens (BRASIL, 2018b).

A ideia em si, não é ruim. Entretanto, é preciso discutir aqui alguns pontos. O ensino básico, que se encerra no último ano do ensino médio, seria responsável pela formação ampla (diferentes campos do saber) e sólida (razoavelmente aprofundada em todos eles). Através da transmissão de conhecimentos os jovens desenvolveriam ferramentais teóricos para se atribuir sentido a uma possível nova informação. Não é papel, portanto, da educação escolar produzir nenhum tipo de conhecimento e sim de socializá-lo, condição imprescindível para que a produção possa acontecer na etapa seguinte, ou seja, no ensino superior. Sem uma sólida formação, o resultado de qualquer pesquisa é pobre. Se os itinerários empobrecem a formação

geral e os currículos estão fundamentados na pedagogia das competências, como vimos, como querer que os estudantes possam sistematizar seus conhecimentos? Estudantes de graduações além de cursar ao menos uma disciplina específica de Metodologia do trabalho científico, cujo professor já produziu e publicou alguns artigos, também eles mesmos tiveram que ler muitas produções científicas ao longo dos anos em seu percurso universitário. Certamente, os estudantes do ensino médio não terão nada disso a sua disposição, o que nos faz questionar, mais uma vez as finalidades desse discurso.

O segundo eixo é chamado de "processos criativos". Sua justificativa é a seguinte: "Para participar de uma sociedade cada vez mais pautada pela criatividade e inovação, os estudantes precisam aprender a utilizar conhecimentos, habilidades e recursos de forma criativa para propor, inventar, inovar". Embora não se tenha utilizado a mesma nomenclatura do eixo anterior, a justificativa é muito similar: houve uma mudança no mundo, não se especifica aqui qual é, que exige que as pessoas sejam mais criativas, e também não se discute qual é a necessidade disso, apenas se pontua. Como já discutido, a inovação, normalmente associado com tecnologia, se tornou lugar-comum nas ideologias contemporâneas. Nesse sentido, tudo aquilo que é novo, inovador, seria também democrático, inclusivo, sustentável; tudo o que é velho é obsoleto, arcaico, portanto, seria antidemocrático, excludente, poluente. Adotada como eixo estruturante, ela é mais um indicativo de pragmatismo, onde os conhecimentos "construídos" pelos estudantes só teriam validade se puderem resultar em "soluções inovadoras".

A exemplo do eixo antecedente, o terceiro objetivo explicita a finalidade educativa, que nos dois primeiros apresentam ambiguidades. Quando se lê: "aprofundar conhecimentos sobre as artes, a cultura, as mídias e as ciências aplicadas e sobre como utilizá-los para a criação de processos e produtos criativos" e "ampliar habilidades relacionadas ao pensar e fazer criativo" (BRASIL, 2018b), temos a impressão de uma certa valorização do conhecimento artístico e científico; o que não faz sentido algum, já que laceraram os conteúdos de várias das ciências e eliminaram a obrigatoriedade da disciplina de artes nesse segmento educacional. O escopo final não deixa dúvidas quando preceitua: "utilizar esses conhecimentos e habilidades em processos de criação e produção voltados à expressão criativa e/ou à construção de soluções inovadoras para problemas identificados na sociedade e no mundo do trabalho" (idem). Já discutimos, no terceiro capítulo quando nos debruçamos sobre o relatório "The Future of Jobs" do Fórum Econômico Mundial (2018), o significado da human skill "inovação" enquanto capacidade de desenvolver novas ideias e respostas para problemas relacionados ao trabalho. Para incorporá-

lo nas diretrizes educacionais é preciso saturar o texto com eufemismos de modo a disfarçar a sua orientação mercadológica e apresentar uma preocupação mais social.

Não obstante, existe uma outra consideração digna de nota. O argumento de que é impreterível, em nosso tempo, elaborar novas ideias e efetivá-las diante dos problemas enfrentados na sociedade e no trabalho parte da premissa de que esses mesmos problemas são absolutamente novos e portanto, requerem soluções inovadoras. As velhas teorias e suas respectivas fórmulas seriam coisas de um tempo arcaico e que nada teriam a dizer diante do advento de nossa era tecnológica ou informacional. Isso é o cerne do discurso tecnofílico e de porquê ele redunda reiteradamente no ataque às humanidades. A poluição, o desmatamento, o desemprego, o autoritarismo, a fome, as guerras e até mesmo o analfabetismo não são problemas novos e ainda não foram superados porque até hoje faltaram boas ideias? Numa abordagem ontológica, dialética e materialista, a raiz de todos esses problemas é a forma capitalista de organização da vida social, portanto, a solução definitiva para todos esses males é a superação desse modelo[164]. No entanto, para o entendimento tecnofílico não só a abordagem da ontologia do ser social é apenas um discurso anacrônico, pois trataria de um tempo "industrial" que não existe mais, como a soluções para os "atuais" problemas socioambientais são passíveis de serem superados pelo binômio tecnologia/inovação. A quem interessa que as mazelas que nos assolam diariamente tenham soluções compatíveis com o capitalismo?

Assim sendo, o foco pedagógico deste eixo é a realização de projetos criativos, e aqui a gama de possibilidades é bem grande. Primeiro se identifica um problema, nele se "aprofunda" e depois se elabora algum tipo de intervenção. Segue o texto:

> Neste eixo, os estudantes participam da realização de projetos criativos, por meio da utilização e integração de diferentes linguagens, manifestações sensoriais, vivência artísticas, culturais, midiáticas e científicas aplicadas. O processo pressupõe a identificação e o aprofundamento de um tema ou problema, que orientará a posterior elaboração, apresentação e difusão de uma ação, produto, protótipo, modelo ou solução criativa, tais como obras e espetáculos artísticos e culturais, campanhas e peças de comunicação, programas, aplicativos, jogos, robôs, circuitos, entre outros produtos analógicos e digitais (BRASIL, 2018b).

164 Há, indubitavelmente, novos processos e dinâmicas, contudo a essência do capitalismo permanece incólume desde sua "maturação", no século XIX.

Não somos contrários à elaboração de projetos, mas é preciso defender aqui a primazia dos conteúdos escolares. O mesmo raciocínio vale para o itinerário anterior. Se prescindirmos de uma sólida formação básica, que é justamente o que se pretende com a implementação dos itinerários formativos nos termos postos, todo resultado de investigação científica e de projetos criativos será um simulacro, sem nenhum ganho de aprendizagem real. Somente a aquisição dos conteúdos, ou seja, da apropriação dos saberes constatados empiricamente, produzidos com rigor teórico-conceitual, organizados de maneira sistemática e referendado pela prática social da humanidade é que torna possível, por parte dos alunos, desenvolver uma proposta de investigação científica ou de elaboração criativa digna de menção. Não nos opomos ao fato dos estudantes desenvolverem habilidades práticas, ao contrário, uma educação verdadeiramente integral é aquela que busca romper com a dicotomia entre saber e fazer, todavia, o que não podemos aceitar é a inversão pragmática de subordinar a teoria à prática, isto é, de se ensinar apenas o necessário para se conseguir efetivar um projeto.

Mediação e Intervenção Sociocultural é o nome do terceiro eixo. A ênfase é mais ou menos a mesma do eixo anterior: utilização dos conhecimentos para o desenvolvimento de projetos. A diferença aqui é que o objeto em questão é mais específico; trata-se da sociedade e do meio ambiente. E toda vez que a pauta de discussão são as formas de intervenção na realidade social e ambiental, a BNCC e os documentos correlatos como pareceres, portarias e afins fazem questão de traçar os limites dessa intervenção. Ora, não se poderia defender quaisquer tipos de "ação social", sobretudo aquelas de caráter mais radical. Bem a gosto das proposições neoiluministas defende-se que, num mundo cada vez mais complexo, "os estudantes precisam se apropriar de conhecimentos e habilidades que os permitam atuar como agentes de mudanças e de construção de uma sociedade mais ética, justa, democrática, inclusiva, solidária e sustentável" (BRASIL, 2018b).

Os três objetivos deste eixo seguem o mesmo esquema dos anteriores; principia-se com a valorização dos saberes da área, para depois, no último objetivo, deslindar sua real vocação ao circunscrever as situações de aplicação desses conhecimentos. O primeiro é "aprofundar conhecimentos sobre questões que afetam a vida dos seres humanos e do planeta em nível local, regional, nacional e global, e compreender como podem ser utilizados em diferentes contextos e situações" (BRASIL, 2018b). O aprofundamento dos conhecimentos sobre a realidade social e natural não deveriam se constituir em objetivo de um eixo, mas representar o próprio caráter do ensino nesta etapa de escolarização. Concordamos com o Coletivo de autores (1992), cuja proposta é a de que o conteúdo a ser ensinado "deverá estar vinculado à explicação da realidade

social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social" (*idem*, p. 31). Aprofundamento, portanto, é justamente trazer a consciência dos jovens os fundamentos sócio-históricos dos problemas e dilemas de nosso tempo.

O segundo objetivo é mais vago. "Ampliar habilidades relacionadas à convivência e atuação sociocultural" (BRASIL, 2018b). Atuação em que sentido? Pode-se tanto atuar no sentido de se defender a ordem vigente e suas instituições como criticá-las em seus aspectos mais essenciais. A respeito disso, o terceiro objetivo esclarece quando destaca a importância de "utilizar esses conhecimentos e habilidades para mediar conflitos, promover entendimentos e propor soluções para questões e problemas socioculturais e ambientais identificados em suas comunidades" (*idem*). A noção central aqui é que o conflito é ruim e o desejável é o consenso. Bem, a ideia de que os problemas da sociedade podem ser resolvidos através de consenso faz parte do ideário liberal desde seus primórdios, sendo a base, por exemplo, das teses contratualistas. Hoje, com a hipertrofia da subjetividade, exaltada pelos discursos pós-modernos, o consenso intersubjetivo se tornou a solução preferida nos marcos do "centrismo democrático", pois advoga por um acordo estabelecido entre as partes conflitantes como condição para a concórdia coletiva.

A questão é que o conflito não é uma anomalia das sociedades calcadas na propriedade privada, é a regra. Por mais que um escravo pudesse ter apreço pelo seu senhor e vice-versa, com ambos partilhando dos mesmos valores inclusive da defesa do escravismo enquanto instituição; isso não anula o conflito. Assim o é também entre os escravos modernos, ou seja, o proletariado e outras classes que só tem como sobreviver vendendo sua força de trabalho. A absoluta falta de consciência da natureza social da relação de exploração por parte do escravo antigo ou moderno, o faz um sujeito completamente submisso e cria-se com isso uma falsa aparência de harmonia social onde cada um cumpre eu papel com excelência e entusiasmo. Nem sob essas condições o conflito deixa de existir. Aliás, a dominação ideológica é sintoma de luta entre as classes. Claro que, a revolta é um resultado legitimo daqueles oprimidos que começam a adquirir uma certa consciência do processo, mas não é só durante os processos conflagratórios, como uma insurreição ou revolução, que as lutas entre as classes ocorrem. Uma escola crítica não forma para mediar conflitos ou promover entendimentos, concorre para o enfrentamento social de maneira consciente.

O foco pedagógico deste terceiro eixo é o seguinte:

> Neste eixo, privilegia-se o envolvimento dos estudantes em campos de atuação da vida pública, por meio do seu engajamento em projetos de mobilização e intervenção sociocultural e ambiental que os levem a promover transformações positivas na comunidade. O processo pressupõe o diagnóstico da realidade sobre a qual se pretende atuar, incluindo a busca de dados oficiais e a escuta da comunidade local; a ampliação de conhecimentos sobre o problema a ser enfrentado; o planejamento, execução e avaliação de uma ação social e/ou ambiental que responda às necessidades e interesses do contexto; a superação de situações de estranheza, resistência, conflitos interculturais, dentre outros possíveis obstáculos, com necessários ajustes de rota (BRASIL, 2018b).

Decerto, concordamos em ampliar o envolvimento de estudantes em várias instâncias da vida pública, todavia, o termo "transformações positivas" é nebuloso. Toda transformação ou conservação é positiva para alguém, já que os interesses de classe são antagônicos. A referência do que é desejável seriam os interesses da comunidade. Traçar um diagnóstico dessa realidade específica é uma condição essencial, todavia, temos de inseri-la numa realidade mais ampla. A realidade social é um conjunto de complexidades. Cada uma dessas complexidades não tem entre si uma relação episódica ou fortuita, ao contrário, a totalidade é estruturada e conectada. A sociedade não é a soma dos indivíduos, é o sistema de relações que os vincula, portanto, só poderemos apreendê-la se partirmos da análise do modo de produção da vida social. Isso não significa alegar que conhecer a dinâmica do capitalismo te possibilita o conhecimento instantâneo de todos os distúrbios e adversidades do contexto comunitário. O que queremos dizer é que o conhecimento deste modo de produção é condição para que se entenda algumas das demandas e problemas da comunidade, como falta de saneamento básico, risco de desabamento, desapropriação de imóvel, violência policial.

Por fim, temos o último eixo estruturante: empreendedorismo. Mais uma vez a justificativa se repete, com a história do advento de uma sociedade marcada pela volatilidade, incerteza e celeridade cuja educação escolar, para se fazer proficiente, deve formar os estudantes para se adaptar a essa nova realidade, criando oportunidades para si e para outrem. A ênfase mais uma vez é mobilizar conhecimentos para o desenvolvimento de projetos. No eixo de Investigação Científica, o projeto é uma espécie de monografia; nos Processos Criativos, é um produto analógico ou digital; na Mediação e Intervenção Sociocultural, o projeto é uma ação social; aqui neste eixo, são projetos pessoais articulados ao famigerado "projeto de vida". A culminância de todo percurso desses itinerários formativos é de ordem prática. O conhecimento a ser trabalhado é apenas aquele necessário para se fazer cumprir esses projetos nas modalidades que vimos. Todos os demais conteúdos que não concorrem para essa

finalidade, por mais significativos que sejam do ponto de vista humano e histórico, são absolutamente desnecessários.

Típico jargão do mundo empresarial, o termo empreendedorismo se faz cada vez mais presente em documentos em educação, como um imperativo dessa nova ordem pós-industrial e pós-moderna que a escola deve se adequar para subsistir A retórica ultraliberal do discurso empreendedor visa não só negar a responsabilidade do capitalismo – e por extensão dos capitalistas – pelos gravíssimos problemas socioambientais que enfrentamos, como sugerem que a melhor solução diante deles é retirar qualquer óbice ao mercado, restringindo ações governamentais no sentido de minimizá-las. Nesse movimento, é preciso fazer apologia do indivíduo heroico, aquele que sozinho e contra tudo e todos, acaba por superar as adversidades circunstanciais e vencer "na vida". Essa narratologia por vezes é tão mitológica que várias das biografias de "empreendedores ilustres" seguem o mesmo padrão do monomito[165], se tornando referência de vida para todos os "comuns". Em educação, esse discurso se apresenta repleto de eufemismos, vinculando-se à ideia de autonomia e protagonismo e portanto, como diretrizes inovadoras, sinônimos de liberdade, prosperidade individual e aperfeiçoamento social.

Isso fica evidenciado em seus três objetivos. No primeiro está escrito: "Aprofundar conhecimentos relacionados ao contexto, ao mundo do trabalho e à gestão de iniciativas empreendedoras, incluindo seus impactos nos seres humanos, na sociedade e no meio ambiente". Os conhecimentos dito "aprofundados" são de ordem prático-utilitária. Uma coisa é ter o conhecimento a ponto de não ser enganado no troco, outra coisa é saber o que é o dinheiro. Uma coisa é saber manusear aparatos digitais com eficiência, outra coisa é saber o que é tecnologia. O tipo de educação que se quer atingir, da qual o Novo Ensino Médio é sua representação mais fiel, é o enxugamento dos conteúdos estruturantes, requisito para uma compreensão verdadeiramente mais aprofundada, e portanto, crítica. Só assim, é possível incutir nos jovens a responsabilização pela sua empregabilidade, escopo último da ideologia do empreendedorismo. Os capitalistas não financiariam uma reforma do ensino médio que coloca o empreendedorismo entre os eixos estruturantes dos itinerários formativos se não fosse para enaltecê-lo.

---

165 O monomito é chamado popularmente como jornada do herói. Base para várias narrativas míticas antigas e modernas, sua estrutura compreende alguns passos: a partida de um mundo prosaico, sua iniciação na jornada onde se defronta com vários inimigos e provações e o retorno triunfal.

O segundo objetivo versa sobre a ampliação das habilidades relacionadas ao autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida. À vista disso é que pudemos asseverar o caráter pragmático dos conhecimentos a serem aprofundados do contexto particular, do "mundo do trabalho" e das iniciativas empreendedoras tratadas no objetivo prévio. O terceiro objetivo deixa ainda mais claro que os conhecimentos a serem ensinados e as habilidades a serem desenvolvidas estão condicionadas pelo projeto: "Utilizar esses conhecimentos e habilidades para estruturar iniciativas empreendedoras com propósitos diversos, voltadas a viabilizar projetos pessoais ou produtivos com foco no desenvolvimento de processos e produtos com o uso de tecnologias variadas" (BRASIL, 2018b). Não me parece nem indispensável nem urgente que um estudante de ensino médio em seus anos finais de escolarização básica tenha que deixar de aprender conceitos fundamentais das artes, ciências e filosofia para desenvolver processos e produtos com auxílio de diferentes tecnologias. O foco pedagógico deste eixo complementa o raciocínio ao postular que:

> Neste eixo, os estudantes são estimulados a criar empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida, que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória. Para tanto, busca desenvolver autonomia, foco e determinação para que consigam planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem uso de tecnologias. O processo pressupõe a identificação de potenciais, desafios, interesses e aspirações pessoais; a análise do contexto externo, inclusive em relação ao mundo do trabalho; a elaboração de um projeto pessoal ou produtivo; a realização de ações-piloto para testagem e aprimoramento do projeto elaborado; o desenvolvimento ou aprimoramento do projeto de vida dos estudantes (BRASIL, 2018b).
>
> .

No que a leitura de um *Crime e Castigo* poderia atrapalhar o desenvolvimento futuro processo ou produto? O que o contato com os clássicos do impressionismo prejudicaria o "projeto de vida" do jovem, ainda que tivesse optado por uma carreira técnica? Será que os conceitos filosóficos aprendidos se constituiriam um obstáculo à sua autonomia? Em que os conhecimentos históricos e sociológicos dificultariam a viabilização dos projetos pessoais? Onde as categorias geográficas impossibilitariam a compreensão do "contexto particular e do "mundo do trabalho"? A razão para o ataque às humanidades não é de ordem técnica ou econômica, é ideológica. Ter contato reduzido, ou mesmo não ter nenhum, com essas matérias não torna ninguém mais empregável ou menos propenso a prosperar materialmente. Desde 2016, o desemprego entre os jovens de 18 a 24 anos tem ficado acima dos 20%. Ter cursado disciplinas eletivas, realizado projetos e elaborado produtos às custas de uma formação humanística não vai fazer esse número diminuir nem garantirá sucesso caso, não encontrando emprego, tenha que abrir o próprio negócio.

Mas essas disciplinas e conteúdos não tomariam um tempo significativo que poderia ser melhor utilizado na preparação do indivíduo, seja para integrar produtivamente o quadro de trabalhadores de uma empresa, seja para empreender? Primeiramente, essa concepção é por natureza antidemocrática. O horizonte da luta pela democracia pressupõe também a luta pela democratização do conhecimento. As escolas particulares, sobretudo aquelas destinadas às elites, terão plenas condições de garantir uma formação mais integral aos seus estudantes, coisa que a rede pública sabidamente não tem. Quem precisa vender sua força de trabalho para sobreviver no regime do capital são as famílias dos trabalhadores. Quem vem de família rica, não precisa sacrificar sua escolarização e antecipar uma especialização ou cursar o técnico. Por mais que venham a também a serem obrigados a escolher um itinerário, terão todo o suporte material e humano para preencher o vazio de sua formação de maneira assíncrona ou cursá-los em horário alternativo. A introdução de novas modalidades/disciplinas na escolarização básica não poderia jamais comprometer a formação elementar, independente do segmento e da função que irá desempenhar na sociedade.

Em segundo lugar, a responsabilização e os custos pelo treinamento do funcionário são da empresa que o contrata. Segundo relatório "O Panorama do Treinamento no Brasil" (2019), a média do investimento anual de T&D (treinamento e desenvolvimento) por trabalhador das empresas brasileiras em 2019 foi de R$ 652,00, e vem caindo. Interessante notar, no mesmo relatório, que o setor que mais investe em treinamento é a indústria, e o que menos investe é o comércio[166], que é justamente o setor que oferece mais empregos já que o Brasil vem se desindustrializando vertiginosamente nos últimos anos[167]. Ainda que considerássemos a tese antidemocrática e economicista de abreviar a formação geral básica para preparar para o mercado, não há muitos empregos disponíveis em grandes indústrias que justifique tal medida. De acordo com relatório do Sebrae[168], quase 3/4 dos empregos gerados no país nos últimos tempos são de pequenos negócios, que não demandam do funcionário grande especialização.

166 Mais uma demonstração do equívoco das teses do pós-industrialismo como sociedade do conhecimento.

167 Alguns dados importantes podem ser obtidos aqui: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/07/21/em-seis-anos-industria-brasileira-perdeu-28-mil-empresas-e-14-milhao-de-postos-de-trabalho-aponta-ibge.ghtml> Acesso em 01/04/2022 às 20:11

168 Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2021-08/pequenos-negocios-respondem-por-72-dos-empregos-gerados-no-pais> Acesso em 31/03/2022 às 22:37.

Mesmo segundo os ditames do capital, não há exigência de um modelo educacional especializado e tecnológico, pois não há demanda neste sentido.

Se os conhecimentos a serem ensinados pelos professores estiverem condicionados pela realização desses projetos, ainda que sob o pretexto de dar mais liberdade ao estudante e adequá-lo ao "mundo atual", a escola corre sérios riscos de perder sua especificidade nos termos postos pelo professor Dermeval Saviani (2011).

> A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade (SAVIANI, 2011, p.14).

Se História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física deixaram de se constituir disciplinas obrigatórias nesse Novo Ensino Médio, um novo componente curricular vem se impondo em caráter de obrigatoriedade nos vários dos currículos estaduais norteados pela BNCC: "projeto de vida". No próprio texto na Base, lemos: "Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida" (BRASIL, 2018a, p.15). Neste trecho, temos as diretrizes centrais deste novo modelo curricular: aglutinação por área como tentativa de superação da fragmentação do conhecimento; aplicabilidade como referência do que se deva ensinar na escola; o cotidiano como horizonte de pensamento e ação; e o assim denominado "projeto de vida". O que esse fragmento mostrou, é que o "Projeto de vida" não é um suplemento ou acréscimo curricular, consiste no próprio norte da ação educativa. Das competências gerais da educação básica presentes na Base Nacional Comum Curricular, a de número seis versa sobre o tema.

> Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018a, p. 9).

Apesar de ser um dos pilares da reforma, não há, ao longo do corpo da BNCC, um conceito claro do que seja. No site do MEC, entretanto, há um texto chamado "Projeto de vida:

ser ou existir?[169]", que com frases de idealismo melífluo e uma combinação inusitada de aristotelismo vulgar e primado da vontade dos liberais, quer sugerir que através do autoconhecimento é possível identificar suas aptidões e interesses, e com isso estabelecer metas e traçar estratégias de forma a atingir o seu "lugar natural", alcançando a felicidade. O texto principia com a afirmação de que o projeto de vida viabiliza a edificação do futuro, tanto para o bem como para o mal e que a escola tem um papel nisso, já que os conteúdos científicos por ela socializados poderiam servir tanto aos interesses mercadológicos, guerra e competitividade como para a paz, lucidez e o bem-comum. Essa afirmação é típica das postulações neoiluministas com seu apelo moralista alicerçado em um humanismo abstrato. Os interesses mercadológicos e o individualismo se impõem como condição das relações sociais capitalistas e portanto, não é passível de ser superado por questões éticas pois não se encerram nas subjetividades das partes envolvidas. A paz e o bem-comum são incompatíveis com o modo de produção capitalista, que se alimenta da guerra e da alienação.

O parágrafo seguinte navega pelas mesmas águas. Coloca que uma das condições para um projeto de vida é o conhecimento das violências físicas e simbólicas fruto das desigualdades sociais, étnicas e de gênero. Em nenhum momento, porém, coloca-se esses problemas em articulação com a totalidade social, que como vimos é mais do que a somatória dos indivíduos singulares, é também a relação que elas estabelecem entre si, a despeito da vontade e da consciência das partes. Fica então aberto o caminho para as soluções individuais: "idealizar a própria vida é ter consciência da responsabilidade de cada um em sua atuação social, descobrindo-se a si mesmo, aos outros e o meio em que vive"[170]. É como se no momento da descoberta de seu papel no mundo e da aceitação da sua identidade, os indivíduos pudessem livremente estabelecer novas relações sociais amparadas por pelo respeito mútuo. Na contramão do senso comum pós-moderno, alegamos que o identitarismo contemporâneo é também uma expressão ideológica liberal-burguesa, já que tem como ênfase o indivíduo singular. Asad Haider (2019), afirma com precisão que:

> "Na sua forma ideológica contemporânea, diferentemente da sua forma inicial como teorização da prática política revolucionária, a política identitária é um método individualista. Ela é baseada na demanda individual por reconhecimento e toma essa identidade individual como ponto de partida. Ela assume essa identidade como dada e esconde o fato de que todas as identidades são construídas socialmente. E porque todos nós temos necessariamente uma identidade que é diferente da de todos os outros,

169 Disponível aqui: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/200-projeto-de-vida-ser-ou-existir> Acesso em 14/11/2021 às 10:23.

170 Disponível aqui: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/200-projeto-de-vida-ser-ou-existir> Acesso em 14/11/2021 às 10:23.

> ela enfraquece a possibilidade de auto-organização coletiva. O paradigma da identidade reduz a política a quem você é como indivíduo e a ganhar reconhecimento como indivíduo, em vez de ser baseada no seu pertencimento a uma coletividade e na luta coletiva contra uma estrutura social opressora. Como resultado, a política identitária paradoxalmente acaba reforçando as próprias normas que se propõe a criticar" (HAIDER, 2019, p. 47)

A construção da identidade pessoal, ainda no texto do MEC, se daria pelo autoconhecimento, atingido pela tentativa de se "buscar respostas às perguntas iniciais da existência, tais como: Quem sou? Por que existo? Por que existe tudo e não nada?"[171]. Se esse fosse o objetivo real da empreitada da disciplina de projeto de vida, como explicar a retirada da obrigatoriedade da Filosofia, "lugar natural" dessas reflexões, dos três anos do Ensino Médio? A qualidade das reflexões sobre o que nós somos depende substancialmente da apropriação do legado filosófico da humanidade. O domínio das contribuições anteriores do pensamento filosófico é a substância para uma reflexão válida. Reduzindo e excluindo o contato dos jovens com os clássicos do pensamento, o que é a uma das finalidades do Novo Ensino Médio, o resultado dessas "reflexões", se houver, será de uma pobreza inominável. O próprio autoconhecimento, fetiche dessas novas propostas, teria inspiração socrática-platônica. É preciso lembrar que o autoconhecimento nas tradições filosóficas da antiguidade, sobretudo das helênicas, em nada se relaciona com o uso do termo nas psicologias contemporâneas ou no seu sentido presente nos manuais de autoajuda. O clássico aforismo "Conhece-te a ti mesmo" jamais poderá ser compreendido sem o resto da frase que diz "e conhecerás os deuses e o universo". O conhecimento de si, à moda dos antigos helenos, só faz sentido dentro de uma concepção profundamente cosmológica e teleológica de mundo.

Que as ideologias restritas a serviço do capital ganham contornos cada vez mais teológicos é uma verdade e não tão nova assim, já que havia sido denunciada por Walter Benjamin ainda em 1921, no clássico texto *O capitalismo como religião* (2013). Todavia, o que nos mais chama a atenção nessas postulações contemporâneas é absoluta falta de coerência, já que combina explicações de mundo não apenas diferentes, mas incompatíveis, já que partem de pressupostos ontológicos dessemelhantes. A explicação de mundo burguesa está, como discutimos, fundamentada na vontade individual. Se partirmos do pressuposto que temos um prévio papel no mundo a desempenhar, já não seríamos mais donos de nosso próprio "destino" como postula o liberalismo filosófico. A concepção de que trazemos conosco talentos naturais, inclinações para realizar uma missão posta por uma ordem divina, da qual o autoconhecimento

171 Idem.

é o recurso assimilatório, é típica de abordagens pré-modernas. Os pensadores burgueses travaram uma longa guerra contra essas abordagens teocêntricas e cosmocêntricas, buscando estabelecer em seu lugar a ideia de que o ser humano, dotado de racionalidade e vontade, é integralmente responsável pelos seus atos e não admitindo qualquer ordem imposta que não fosse estabelecida pelo consenso de seus indivíduos.

Substituir, tal como aventam os ideólogos contemporâneos, os talentos pelo conceito de inteligências múltiplas, as deidades pelo acaso genético, e ao papel reservado pela ordem cosmológica pelos deveres e responsabilidades citadinas é criar uma nova mitologia; é estabelecer o capitalismo como uma nova ordem cosmológica. Nesse viés, você já teria um papel social a desempenhar, que precederia suas escolhas ou mesmo sua própria existência. O que nos concerne no plano individual, noutras palavras projeto de vida, é seguir nossas inclinações e adquirir habilidades para fazer do capitalismo um sistema mais produtivo economicamente, politicamente transparente e democrático, ambientalmente sustentável, socialmente mais equitativo e heterogêneo. A vontade é apenas isso: aprender sobre si, seguir suas inclinações, desenvolver seus talentos e com isso ser feliz ou se afastar dessas vocações e deixar de desenvolver as competências requeridas, o que teria como resultado cabal, o sofrimento como o próprio texto faz questão de ressaltar: “Pode-se dizer que a realização das atividades direcionadas à confecção do projeto de vida afeta, proporcionalmente, na sensação de felicidade. Pode-se afirmar que planejar a vida é evitar o sofrimento”[172].

A função social deste tipo de abordagem é clara: atribuir ao indivíduo singular a causa de seus insucessos e do consequente sofrimento, ou seja, se sofre é porque planejou erradamente e da mesma forma, quem tem prosperidade material e pode comprar a felicidade que almeja é porque foi merecedor. A missão das escolas é hoje o de incutir sistematicamente esse raciocínio nas crianças e jovens. A nova *paideia* é a formação do que Daniel Bensaïd (2008) alcunhou de *homo resignatus*. Para isso, a educação formal escolar não precisaria nada mais ensinar, na clássica acepção da palavra; a escola deixa de ser pensada enquanto lugar destinado a socialização de saberes edificantes que conferem dignidade ao indivíduo, que possibilita ao ser humano se tornar mais humano. Apenas com uma formação miserável, desprovida de vigor

172 A tentativa, por parte dos ideólogos, de dissimular a intenção neoliberal mercadológica por trás de um humanismo abstrato e tardio, às vezes beira o burlesco. Neste mesmo texto lê-se, entre outros absurdos, que superamos o assalariamento, já que era um elemento típico do industrialismo: “A projeção para o mundo do trabalho é um dos focos do projeto de vida. Entretanto, é importante que o projeto de vida se contextualize no mundo do trabalho, mas também que saibamos que trabalho é exatamente essa capacidade de projetar e idealizar, transformando a natureza, diferente de emprego, atividade remunerada, típica da sociedade industrial, donde se extrai que a pessoa é produtiva durante certo período da vida e improdutiva, quando criança ou quando idosa”.

conceitual e crítico, que se é capaz de se adestrar exitosamente à lógica mercantil, criando um sujeito apático, resignado e individualista. À vista de todos esses indicativos é que consideramos que esse Novo Ensino Médio, atende a uma agenda muito mais ideológica do que estritamente econômica. A principal razão para sua elaboração e implementação não é a do desenvolvimento econômico, ainda que sob as bases capitalistas. A motivação principal foi a de reduzir a formação geral básica de modo a incutir esse *ethos* empreendedor, que não visa transformar ninguém em pequeno burguês e sim, em um trabalhador precarizado e docilizado ante um sistema que o degrada fisicamente e mentalmente.

Ora um componente curricular, ora aplicado como projeto, é "tecnologia e inovação". Vários dos currículos estaduais que têm como norte a BNCC no Ensino Médio, implementam-na como disciplina regular e obrigatória, como é o caso de São Paulo, que já havia instituído a obrigatoriedade de seu ensino desde 2020 e neste ano o estendeu também aos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com o Documento de Formação Docente (2020) de Tecnologia e Inovação da Secretaria do Estado de São Paulo, um sucinto texto que trata dos objetivos e justificativas de sua implementação, o termo "inovação" aparece consorciado à tecnologia para ficar patente o poder "transformador" das tecnologias. Como no saber espontâneo o conceito de tecnologia é vago, o que abre margens de dubiedade, o termo "inovação" acaba por estabelecer um fio condutor às suas reflexões e práticas na escola. Não se trata do conhecimento prático das ferramentas tecnológicas, o que seria de se esperar caso a diretriz fosse simplesmente a preparação para o mercado de trabalho. O escopo é fundamentalmente ideológico; vincular o uso dessas tecnologias à tal "transformação da sociedade".

> Assim, o objetivo do componente Tecnologia e Inovação é compreender como articular as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação, Letramento digital e Pensamento Computacional para ampliar perspectivas de ensino e aprendizagem relacionando a tecnologia e inovação aos demais componentes curriculares e ainda auxiliar os estudantes em como interferir de maneira ética e criativa na sociedade em que vive (SÃO PAULO, 2020, p.1).

São três os eixos que estruturam o ensino da disciplina. O primeiro são as TDIC, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, o segundo é o Letramento Digital e o terceiro é o Pensamento Computacional. As fronteiras divisórias de cada eixo são demasiado delgadas quando não completamente inexistentes. Várias das habilidades tratadas são redundantes e poderiam ser incluídas em dois ou até nos três eixos. Em linhas gerais, o foco é o uso responsável, consciente e criativa das ferramentas tecnológicas tanto em sala de aula, quanto fora da escola. Sem dúvidas, esse tema é relevante e urge ser discutido em âmbito escolar. Todavia, devemos nos perguntar mais uma vez sobre o caráter dessas reflexões e da

própria existência de uma disciplina com essa finalidade, já que seria um ganho fundamental que temas como os quais veremos fossem debatidos por professores das ciências humanas, que poderiam mais facilmente circunscrever os problemas tecnológicos como expressões de uma totalidade social. O critério para lecionar a disciplina é simplesmente concluir um cursinho realizado em modalidade de EAD oferecido pela própria Secretaria de Educação; ou seja, qualquer professor com qualquer formação poderá ministrar aulas de tecnologia.

Tomemos como referência as habilidades de Tecnologia e Inovação do primeiro ano do ensino médio. A primeira habilidade é "Identificar diferentes usos das TDIC, reconhecendo suas especificidades e aplicabilidades em diferentes contextos e seus impactos nos serviços, na produção e na interação social e utilizando-as de forma criativa, crítica e ética em processos que envolvam autoria e protagonismo"[173]. Como trata das novas tecnologias em diferentes contextos e do seu impacto na produção de bens e serviços, poderia ser facilmente desenvolvido por um professor de geografia. Outra habilidade que poderia ser desenvolvida por quem se dedicou anos na licenciatura em geografia é "Identificar e compreender noções espaciais e desenvolver o raciocínio lógico em atividades concretas por meio da programação desplugada utilizando a imaginação e a criatividade"[174]. Não há entre os profissionais em educação ninguém mais qualificado para discutir "noções espaciais" do que um geógrafo. Mesmo o virtual, que em princípio se contrapõe ao real, é também ele um "espaço" e portanto, passível de ser examinado à luz de conceitos geográficos.

A exemplo do geógrafo, vários dos temas poderiam ser melhor discutidos caso o responsável pelos assuntos tivesse formação sociológica. A habilidade "Analisar o tratamento da mídia em relação a questões e pautas de relevância social, em especial, a seleção e destaque de fatos, a predominância de enfoque e as vozes não consideradas"[175] é por excelência um tema da sociologia. A dilucidação dos interesses políticos por trás do discurso midiático, principalmente em tempos de pós-verdade, é um tema incontornável. Todavia, retirar a

173 Habilidades da disciplina de Tecnologia e Inovação para o ensino médio contidas no currículo do Estado de São Paulo, disponível aqui: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2021/04/Habilidades-Essenciais-_Tecnologia-e-Inova%C3%A7%C3%A3o-EM-.pdf> Acesso em 14/04/2022 às 17:41.

174 Habilidades da disciplina de Tecnologia e Inovação para o Ensino Médio contidas no currículo do Estado de São Paulo, disponível aqui: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2021/04/Habilidades-Essenciais-_Tecnologia-e-Inova%C3%A7%C3%A3o-EM-.pdf> Acesso em 14/04/2022 às 17:41.

175 Idem, ibidem.

obrigatoriedade de sociologia nos três anos do ensino médio e deslocar tal tema para uma disciplina em que qualquer um, mesmo sem "notório saber", poderá ministrar é facilitar um certo enviesamento desse debate. Uma outra habilidade em que se verifica as intenções oblíquas de circunscrever o debate nos moldes da ordem capitalista é essa: "Analisar e contribuir com a solução de problemas e/ou demandas da comunidade, cidade ou região, de forma colaborativa, com o uso de recursos digitais e/ou ambientes em rede, buscando e compartilhando respostas, resultados e conclusões na perspectiva de ampliar as possibilidades de intervenção social"[176]. Enquanto assunto da sociologia, os problemas e demandas comunitários ou regionais são examinados à luz de referenciais teóricos sólidos, o que resulta quase sempre na identificação de que tais questões não são fortuitas e desconexas, mas consequências de uma estrutura de relações sociais que se impõem à homens e mulheres, e que portanto, não podem ser superados por soluções simplistas como aquelas defendidas pelo próprio currículo.

Se de fato houvesse uma preocupação em ampliar o debate sobre as questões tecnológicas a fim de promover uma maior criticidade e autonomia nos jovens, uma disciplina incontornável é a filosofia. As habilidades de "selecionar e produzir conteúdos por meio de mídia digital, de maneira ética, responsável e colaborativa" e "produzir conteúdos digitais a partir de um planejamento, colocando em prática a criatividade, ética, responsabilidade e senso crítico, demonstrando habilidades de curadoria" [177] seriam exponencialmente mais ricas caso pudessem ser incorporadas como parte das reflexões filosóficas. Desse modo, os estudantes antes de selecionar e produzir qualquer "conteúdo" se apropriariam do que já foi pela humanidade elaborado e discutido sobre o assunto. Todavia, a filosofia perdeu o caráter de obrigatoriedade e as pautas tecnológicas podem ser tratadas por um docente de qualquer área. Outra habilidade digna de nota é "avaliar, de forma ética, crítica e reflexiva, a própria atuação e a atuação de terceiros enquanto usuários das redes sociais, tendo em vista as diferentes ações realizadas: seguir, curtir, criar, postar, compartilhar e comentar, dentre outras"[178]. As capacidades ética, crítica e reflexiva não nascem com o sujeito, sua qualidade depende

176 Idem, ibidem.

177 Habilidades da disciplina de Tecnologia e Inovação para o ensino médio contidas no currículo do Estado de São Paulo, disponível aqui: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2021/04/Habilidades-Essenciais-_Tecnologia-e-Inova%C3%A7%C3%A3o-EM-.pdf> Acesso em 14/04/2022 às 17:41.

178 Idem, ibidem.

fundamentalmente da apropriação, sucessiva e sistemática, do legado filosófico construído pelo gênero humano ao longo dos séculos.

4.3. O escolanovismo digital

Não é apenas nas reformas educacionais e na introdução de novos currículos que se observa o ataque ao saber clássico. As formas pedagógicas contemporâneas, contribuem largamente para este resultado ao postular uma aprendizagem sem ensino, ao defender a primazia da aquisição de habilidades práticas sobre os conteúdos teóricos e ao ter como referência última do processo de aquisição de conhecimento o cotidiano reificado. Tudo isso referendado pela chegada de uma nova era tecnológica pós-industrial, a sociedade do conhecimento, pretensamente mais inclusiva, transparente, sustentável, democrática e multicultural. É justamente nesta esfera de influência em que se opera a maior das mistificações, dado que a pedagogia, como pontua Saviani (2008b) se constitui como a teoria ou ciência que alicerça a prática educativa. Aliás, é preciso assinalar que o ideário pedagógico sempre precede as reformas e currículos, pois é ele que acaba por conferir, às alterações estruturais, a dignidade e legitimidade que necessitam para serem efetivadas.

Antes que possamos nos debruçar sobre cada um dos pontos dessa tendência contemporânea de maneira mais específica do que fizemos até então, é preciso pontuar a curiosa predileção dos multimilionários com as teses escolanovistas. Nessa direção, cria-se um estranho alinhamento entre grande parte dos pesquisadores em educação e os discursos dos multimilionários sobre como deve ser o processo educativo, o que acaba por reforçar a hegemonia desta corrente pedagógica. Ambos, elite e intelectuais, se posicionam contrariamente ao ensino tradicional em forma e conteúdo e preconizam uma escola tecnológica, de métodos mais ativos, e onde se desenvolvam algumas competências, das quais destacamos a autonomia, a criatividade e o senso crítico. Como bem se sabe, sempre houve intelectuais a serviço das classes dominantes em qualquer área do conhecimento. Todavia, o que é singular em nossos tempos é que o conteúdo da crítica de vários pensadores "progressistas" acaba por convergir com o discurso dos grandes capitalistas quando o assunto é de caráter pedagógico. Isso posto, ou os grandes capitalistas não estão mais sabendo o que estão fazendo ao propor um ensino que permita aos indivíduos das classes trabalhadoras desenvolver plenamente suas potencialidades intelectivas e sensíveis – o que é inconcebível, já que demonstramos a impossibilidade ontológica da elite vir a defender a socialização universal

dos conhecimentos e do desenvolvimento amplo da autonomia de pensamento e ação – ou, há aqui mais um processo de mistificação, em que o discurso tecnofílico legitima, sob o pretexto de ampliar a liberdade, a consciência crítica e a responsabilidade individuais, a completa interdição à transmissão de conhecimentos clássicos por parte do professor.

Tomemos como referência de análise a lista dos dez indivíduos mais ricos do mundo segundo a Forbes[179], cujos patrimônios líquidos são medidos em bilhões de dólares. O que nos salta aos olhos é que entre dez primeiras posições, sete delas são ocupadas por capitalistas cujas fortunas são provenientes da área de tecnologia, o que, por si só, já evidencia o papel ideológico da tecnologia nos dias que correm. Como se não fosse o suficiente, são justamente os bilionários dessa área que se pronunciam mais incisivamente em relação à obsolescência dos modelos educativos vigentes e à necessidade de se introduzir novas tecnologias e novos métodos para garantir uma aprendizagem condizente com a época que estamos vivendo. Na mesma direção, pensadores em educação alegam que os modelos de ensino que valorizam os conteúdos escolares, genericamente chamados de "tradicionais", seriam incompatíveis com essa nova realidade digital, que demandaria um indivíduo mais ativo, criativo, crítico, protagonista, resiliente, colaborativo, perspicaz, empreendedor, flexível, aberto às novas ideias e às novas informações, que saiba gerir o tempo e mobilizar seus conhecimentos para resolver problemas do cotidiano e que seja possuidor de automotivação e autodisciplina. Haveria, pois, essa incompatibilidade entre o novo tempo e os velhos meios e práticas.

A desaprovação pelos métodos tradicionais de ensino é característica comum entre os capitalistas tecnofílicos e os escolanovistas de ontem e hoje. Elon Musk, número dois no já mencionado *ranking*, inaugurou uma escola em 2015, *Ad Astra*, que, pelo pouco que se sabe, se trata de uma pequena e privada escola "antitradicional", como declarou o próprio idealizador: "A maior diferença em relação às outras escolas é que na *Ad Astra* não há cursos determinados pelo método tradicional"[180]. Bill Gates, que ostentou por muito tempo o primeiro lugar entre os mais ricos e, atualmente, ocupa a quarta colocação, é outro que se posiciona abertamente contra o ensino tradicional. Por meio de uma fundação filantrópica, vem fazendo doações há anos às escolas nos EUA e esteve disposto a financiar mais US$ 1,7 bilhão em educação pública, desde que as escolas estivessem interessadas em desenvolver e testar novas abordagens de ensino[181].

179 Disponível em: <https://www.forbes.com/billionaires/> Acesso em 13/03/2022 às 09:50.

180 Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-43066026> Acesso em 13/03/2022 às 09:52.

181 Disponível em: <https://forbes.com.br/colunas/2017/10/bill-gates-anuncia-investimentos-de-us-17-bilhao-em-escolas-dos-eua/> Acesso em 13/03/2022 às 10:50.

Não é de hoje que o fundador da Microsoft vem afirmando que as escolas, sobretudo as do ensino médio, eram obsoletas. De modo categórico, pontuou: “Todo estudante deveria receber uma excelente educação pública, capaz de, até a formatura, desenvolver nele habilidades que o tornem bem-sucedido no mercado”[182].

Inúmeros pensadores em educação, talvez de maneira mais sofisticada e palatável, reproduzem o mesmo discurso dos grandes donos do capital. Fausto Camargo e Thuinie Daros (2018) consideram que o modelo tradicional serviu a um propósito à sua época, contudo o mundo teria mudado e seria necessário fazer diferente e não repetir o passado. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) pontuam que a escola em que nossas crianças e jovens estudam não são diferentes daquelas do início do século passado, embora os estudantes hoje não aprendam da mesma maneira que os jovens daquela época, já que têm contato com tecnologias digitais e, por essa razão, estabelecem novas relações com o conhecimento. No mesmo esteio, vem Ángel Péres Gómes (2015), para quem o currículo tradicional baseado em conteúdo não é compatível com as novas formas de pensar requeridas na era digital. Segundo esse mesmo autor, em razão dos imperativos industriais, priorizou-se a ciência, a lógica e o reducionismo sobre a intuição, o holismo e a criatividade, coisa que a “era digital” veio abolir dado o seu caráter dinâmico, amalgamado e interconectado.

Alexsandro Sunaga e Camila Sanches de Carvalho (2015) advogando em prol da personalização do ensino, afirmam que o método tradicional, ao adotar o mesmo ensino para todos, não teria como garantir a aprendizagens dos estudantes em sua totalidade. O bilionário Elon Musk afirmou algo muito semelhante: “Algumas pessoas adoram o inglês ou os (outros) idiomas, outras, a matemática, outras, a música... São habilidades diferentes. O mais sensato é que a educação se adapte às suas habilidades e aptidões"[183]. O pensador sobre educação Ángel Péres Gómez (2015) é categórico ao dizer que, no modelo tradicional, não há espaço para a alternativa, o que redunda em uniformidade e falta de identidade. Rodrigo Abrantes da Silva e Ailton Luiz Camargo também deixam claro o seu posicionamento contrário sobre o ensino padronizado, já que as crianças e os jovens são diferentes entre si. Linda Darling-Hammond e John Brandsford (2019), cuja edição brasileira do livro é prefaciada pelo Instituto Lemann, afirmam textualmente que o ensino tradicional é, em essência, excludente. De acordo com esse

182 Idem.

183 Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-43066026> Acesso em 13/03/2022 às 09:52.

discurso, a personalização do ensino seria a única maneira de se reconhecer as características singulares dos indivíduos; o ensino tradicional resultaria em massificação.

Bill Gates, através de sua instituição filantrópica, a *Bill & Melinda Gates Foundation*, vem, como um mecenas do mundo digital, financiando *startups* para desenvolver *softwares* de aprendizagem personalizada[184]. Enveredando pelo mesmo caminho vemos Mark Zuckerberg, do Facebook, através da *Startup: Education*, organização sem fins lucrativos fundada também em companhia de sua esposa, Priscilla Chan, que, além de apoiar inúmeras iniciativas nesse sentido, montou uma escola gratuita, *The Primary School*[185], cujo foco é, em suas próprias palavras o "aprendizado personalizado" e conclui: "Isso significa apoiar o desenvolvimento de escolas, professores e tecnologia. Quando os alunos podem aprender em seu próprio ritmo de uma forma personalizada ao seu estilo de aprendizagem, os resultados são surpreendentes"[186]. Péres Gómes (2015) explica: "O ensino frontal, simultâneo e homogêneo é incompatível com essa nova estrutura e exigirá dos professores o desenvolvimento de uma metodologia muito mais flexível e plural, bem como uma atenção mais personalizada aos estudantes" (*idem*, p. 28).

A crítica ao eruditismo e a defesa de uma abordagem mais prática também são outros pontos em comum. Elon Musk asseverou "Outro princípio é a importância de ensinar a resolver problemas, concentrando-se no problema e não nas ferramentas (...) Se você quer ensinar a alguém como um motor funciona, é melhor desmontá-lo e ir aprendendo para que servem essas ferramentas do que iniciar um curso completo de chaves de fenda"[187]. O Google, empresa que colocou dois nomes na lista dos mais ricos: Sergey Brin e Larry Page, aproveita seu assombroso capital financeiro e simbólico para conferir um selo de qualidade às escolas que incorporam tanto suas ferramentas digitais como suas propostas pedagógicas, entendidas como mais ativas em comparação com o ensino que se tem regularmente nas demais unidades escolares[188]. Na

184 Disponível em: <https://sisnema.com.br/como-bill-gates-quer-usar-a-tecnologia-para-melhorar-a-educacao-nas-escolas> Acesso em 13/03/2022 às 09:50

185 No site oficial da escola The Primary School, fica ainda mais evidente o caráter tecnofílico, quando se lê: é um novo tipo de filantropia que está aproveitando a tecnologia para ajudar a resolver alguns dos problemas os desafios mais difíceis do mundo – da erradicação de doenças à melhoria da educação e à reforma do sistema de justiça criminal. Disponível em: < https://www.theprimaryschool.org/boards/2021/2/4/priscilla-chan > Acesso em 17/03/2022 às 15:15

186 Disponível em: <https://www.washingtonexaminer.com/facebooks-zuckerberg-to-focus-on-personalized-education> Acesso em 13/03/2022 às 09:47.

187 Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-43066026> Acesso em 13/03/2022 às 09:52.

188 Disponível em: <https://inicie.digital/escola-de-referencia-google-o-que-e-e-como-se-transformar-em-uma-3/> Acesso em 13/03/2022 às 11:22>

perspectiva de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), há uma incompatibilidade geracional, pois os professores visam conduzir o ensino da teoria à prática, como reza a cartilha do ensino tradicional, enquanto as crianças, nativas digitais, preferem aprender a teoria a partir da própria prática.

Defender hoje o modelo clássico de ensino é quase um ato de heresia, passível de ser punido pela "fogueira das vaidades", em sua versão acadêmico-profissional. Mas, por que a obsessão por parte dos grandes capitalistas e dos ideólogos em combatê-lo? Antes de mais nada, é necessário compreender o papel ideológico que a educação tem na explicação de mundo liberal-burguesa hoje. A forma de organização econômica, política e social conhecida por capitalismo, longe de resolver as mazelas sociais e ambientais medradas a partir de suas inúmeras contradições, vem tornando-as cada vez mais profundas e violentas. Isso cria um problema de legitimação. Ao mesmo tempo que é preciso reverdecer a fé num futuro auspicioso, é imperioso atribuir suas falhas a qualquer outra coisa que não seja o próprio sistema. A tecnologia cumpre o primeiro papel e a educação formal, aliada à política institucional, cumpre o segundo.

De acordo com esse discurso, a tecnologia conduzir-nos-ia a um mundo transparente, democrático, equitativo, sustentável, com doenças erradicadas, enfim, o melhor dos mundos possíveis. Se ainda estamos imersos numa realidade repleta de poluição, desmatamento, desemprego, autoritarismo, fome, guerras, analfabetismo, é porque a educação vem falhando em preparar o ser humano para essa nova era de esplendor e a política institucional, entendida numa abordagem bem personalista, vem criando obstáculos para que isso aconteça. A educação e a política "tradicionais" seriam assim os principais óbices à construção de um mundo melhor e, portanto, careceriam de mudanças rápidas para se adequarem ao novo mundo tecnológico. Isso nos faz entender porque personalidades que se apresentam como antipolíticas têm ganhado simpatia no mundo todo, assim como professores ou escolas que têm buscado métodos não convencionais.

Apesar de capitalistas e seus ideólogos preconizarem o advento de uma era sem precedentes na história humana e da necessidade de uma nova educação ajustada a esse novo tempo, tanto o conteúdo da crítica ao velho modelo escolar como boa parte de suas proposituras didático-pedagógicas não têm nada de original; é apenas uma repaginada nas carcomidas teses escolanovistas, agora sob novas bases epistemológicas e políticas. A aproximação entre o discurso dos capitalistas em educação e o ideário da Escola Nova é de tal ordem que ninguém menos que Jeff Bezos, nome que encabeça a lista dos mais ricos, inaugurou recentemente uma

escola montessoriana em Des Moine, estado de Washington, destinada a crianças pobres, no momento em que sofre duras críticas pelas péssimas condições de trabalho que proporciona aos seus funcionários da Amazon[189]. Bezos não é o único que tem predileção pelo método criado por Maria Montessori. Outros dois nomes na lista, Sergey Brin e Larry Page, também foram estudantes de escolas adeptas dessa filosofia de ensino, o que certamente influenciou a abordagem do Google sobre educação formal[190]. Mas, por que tamanha simpatia pelos tais métodos ativos? Por que insistem tanto na crítica ao modelo tradicional? Por que defendem que a introdução de ferramentas digitais levaria ao desenvolvimento de um indivíduo mais crítico, criativo e autônomo?

Uma leitura possível é a de que o interesse dos multimilionários da tecnologia na educação é de caráter estritamente econômico. Interessados em vender seus *softwares* ou programas de ensino às escolas e redes de ensino, os grandes capitalistas, com a ajuda de ideólogos[191], estariam criando uma atmosfera segundo a qual o sucesso da aprendizagem dos estudantes passa pela aquisição de novas competências indispensáveis que só seriam desenvolvidas em toda a sua plenitude se as tecnologias por eles disponibilizadas fossem adotadas em companhia de métodos que as tornariam eficazes. Uma das características do neoliberalismo é justamente a transferência das verbas públicas para a iniciativa privada, o que dá respaldo à tese acima, já que o Estado, sem condições de competir com as *big techs*, necessitaria adquirir esses produtos (meios e métodos), o que faria com que as companhias acumulassem ainda mais capital. Por certo, há alguma razão nesse prognóstico, mas ele é incompleto. Se esse fosse o motivo principal, como explicar a grande e imediata adesão a tais propostas por capitalistas oriundos de outros setores? No Brasil, por exemplo, a implementação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC foi massivamente apoiada por ruralistas, ainda que tenha sido proposta por um conglomerado de capitalistas do setor financeiro e industrial[192].

189 Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/09/23/jeff-bezos-fundador-da-amazon-anuncia-pre-escola-gratuita-de-linha-montessoriana-para-criancas-pobres.ghtml> Acesso em 13/03/2022 às 09:50.

190 Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/08/o-metodo-de-ensino-com-o-qual-estudaram-os-criadores-da-amazon-do-google-e-da-wikipedia.ghtml> Acesso em 13/03/2022 às 09:55.

191 Entra nessa categoria qualquer um que goze de algum capital simbólico na área da intelectualidade e que prontamente se apresente para defender tais teses, inclusive ministrando palestras nas instituições e fundações de grandes corporações.

192 Idealizada por uma organização não governamental, Movimento pela Base, cujos mantenedores estão entre os principais capitalistas do país. No capítulo 4, analisaremos melhor a questão.

Uma outra interpretação, que goza de ampla aceitação nos meios genuinamente críticos, sugere que o interesse dos capitalistas na educação é com a formação de mão de obra adequada ao seu ramo de atuação. Para as indústrias de ponta seria bastante vantajoso que a escola pública já preparasse o indivíduo para atuar em um novo arranjo técnico-produtivo, alcunhado de "indústria 4.0". De fato, as competências, tanto intelectivas como socioemocionais, que reiteradamente aparecem nos manuais, textos e documentos oficiais como o suprassumo dessa *paideia* digital são todas requeridas pela quarta revolução industrial. Contudo, essa leitura, embora correta, é também insatisfatória para apreender a origem, a estrutura e a função social do discurso tecnofílico e suas consequências na educação pública em sua totalidade. O Brasil mais uma vez nos serve de referência, já que aponta entre as maiores taxas de desemprego e subemprego do mundo[193] e os empregos restantes estão, em sua maioria, relacionados ao primeiro ou terceiro setores. Não há por aqui uma situação social de abundância de postos de trabalho que exija grandes habilidades tecnológicas e organizacionais para forçar uma adequação didática e curricular nas escolas em nosso país; e acreditar que seja preciso primeiro modificar a educação para se criar esse mercado, é tomar a consequência pela causa.

No entanto, nossa tese é outra. Sem necessariamente desconsiderar os notórios interesses financeiros dos grandes capitalistas tanto em vender um produto e/ou serviço tecnológico para as escolas como também do amoldamento dos jovens às demandas do novo contexto técnico-produtivo, argumentamos que a principal razão para que os capitalistas, com as bênçãos de "doutos pensadores", defendam uma educação pretensamente autônoma, crítica e criativa é de ordem ideológica. Isso significa que defendemos uma educação heterônoma, acrítica e prosaica? Evidente que não é o caso. A nossa hipótese é a de que não só os grandes capitalistas e os ideólogos que lhes prestam assessoria não estão defendendo uma educação integral à despeito de seus discursos; como estão, em verdade, nas antípodas disso. A percepção desse fato, contudo, só é possível se transcendermos o próprio discurso em si e passarmos a investigar os seus fundamentos ontológicos. Pela própria essência da forma de organização social calcada da propriedade privada, a elite não pode socializar o saber de forma ampla e sistematizada. Um indicativo que temos à nossa disposição é o de que, apesar de suas sofísticas preleções e de sua fachada progressista, os capitalistas e seus embaixadores criticam

193 Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/11/22/brasil-tem-a-4a-maior-taxa-de-desemprego-do-mundo-aponta-ranking-com-44-paises.ghtml> Acesso em 13/03/2022 às 09:55.

abertamente a educação clássica, o que redunda no empobrecimento da formação geral, sobretudo das humanidades.

Muito pouco do que vem sendo dito em educação, sobretudo em relação à rejeição do ensino clássico, é realmente novo. O que os educadores adeptos da teoria da "sociedade do conhecimento" vêm repetindo, em tom cada vez mais enfático, é, nada mais, nada menos, do que um resgate das teses fundamentais da Escola Nova. Por isso, intitulamos de "escolanovismo digital" esse movimento de retomada dos pressupostos justificado pelo advento das novas tecnologias digitais de informação e comunicação, que supostamente, teria alterado a própria a maneira de como nós aprendemos e lidamos com novas informações. A proposta dos escolanovistas era nada menos que produzir, na educação, uma espécie de Revolução Copernicana, como declarou Édouard Claparède, ou seja, destruir completamente as bases sob as quais estão fundamentadas a educação até aquele momento. Embora, com divergências significativas entre os educadores, o cerne da Escola Nova é a consideração do estudante como "centro do processo educativo, protagonista do processo ensino-aprendizagem, construtor do próprio conhecimento" (LOURENÇO FILHO, p.11, 2002). A nova versão não é menos, audaciosa em seus desígnios, já que se revelou entre nós, entre outros nomenclaturas, a "Pedagogia Quântica"[194].

Como pudemos observar pelas falas dos multibilionários e dos pensadores em educação que se enveredem pelos mesmos caminhos, a ordem prioritária é a negação do ensino tradicional. O conjunto de suas proposições vem de encontro a todos os elementos que compõe o modelo de ensino que querem destruir. Não há possibilidade de síntese: a Nova Escola é a negação integral da educação tradicional. Uma passagem de John Dewey, um dos precursores do movimento, é muito elucidativa do que estamos comentando, ao comparar os dois paradigmas:

> À imposição de cima para baixo, opõe-se a expressão e cultivo da individualidade; à disciplina externa, opõe-se a atividade livre; a aprender com livros e professores, aprender por experiência; à aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondem a apelos diretos e vitais do aluno; à preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar ao máximo as oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contato com um mundo em mudança. (DEWEY, 1979, p.6)

194 Ainda há poucos trabalham que dedicam a analisar essa "nova" pedagogia. Destacamos o artigo de Celso Luis Levada *et. al*. disponível aqui: <http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170602120737.pdf> acesso em 26/07/2022 às 19:25. Não é de hoje que os apontamentos da física quântica são apropriados indevidamente por ideólogos pós-modernos para justificar suas teses irracionalistas.

Tomemos como ponto de partida os elementos apontados acima, já que eles vêm sendo repetidos desde então e nenhum argumento novo foi apresentado ao debate pelos defensores da Escola Nova em seu perfil *hi-tech*. A primeira característica apontada por Dewey (1979) e por toda tradição subsequente, inclusive pelo senso comum pedagógico que predomina nos dias que correm, julga que o ensino tradicional seria necessariamente excludente, pois ao não levar em consideração as individualidades, induziria a processos de massificação. Noutras palavras, o ato de ensinar implicaria o abandono de alguns estudantes, em geral, daqueles com mais dificuldades de aprendizagem. De fato, há uma possibilidade de o ensino ser excludente, mas não é necessariamente uma consequência do processo de ensinar como se vem argumentando, além de que, não há garantias de que os mecanismos didático-pedagógicos de autoeducação sejam impreterivelmente inclusivos. Maria Montessori (1870-1952), formada em medicina, dirigiu sua atenção para as diferenças entre as crianças. A tese de Montessori era a de que, não havendo ensino já que o professor apenas deveria coordenar as tarefas, os ritmos diferenciados de desenvolvimento apresentado pelos estudantes não seriam um impeditivo à socialização, ao contrário até impulsionaria a integração (ARANHA, 2006). Não somos contrários à inclusão desde que haja mecanismos para torná-la efetiva e um deles, não seria fazer com que o docente tenha de abrir mão de transmitir conhecimentos; o que, numa dimensão macro, acabaria por excluir o grupo todo, já que impediria uma sólida formação necessária para a compreensão da realidade para além das ações cotidianas e imediatas.

Boa parte dos pífios índices de aprendizagem dos anos iniciais que o Brasil sempre teve, é no entender de alguns escolanovistas, falta de um olhar mais individualizante, já que o "sistema tradicional" postulava a homogeneização dos procedimentos didático-pedagógicos e, portanto, não reconhecia que as diferenças entre as crianças exigiam, à medida da necessidade, novas abordagens. De fato, o movimento da Escola Nova, graças a contribuição indiscutível das teorias psicológicas, contribuiu muito para uma nova leitura sobre a relação de ensino-aprendizagem, respeitando a diversidade peculiar às individualidades. Entretanto, atribuir às questões metodológicas ou organizacionais da escola a principal causa pela indiscutível defasagem da aprendizagem em nosso país, é um procedimento ideológico ilegítimo, já que consiste em transferir a responsabilidade da forma de organização da vida social para a escola, que é também um produto dessa estruturação econômica, social e política. Desde as análises de Lourenço Filho sobre os resultados de exames na década de 30 até os estudos recentes sobre os resultados do Saeb, Prova Brasil e outras avaliações, o que se percebe é que a condição

socioeconômica das famílias se constitui o fator determinante para os tristes índices que testemunhamos[195].

Quanto à massificação, como resultado inevitável do ensino tradicional, é preciso advertir que ninguém até hoje conseguiu provar a eficácia dos "métodos ativos" frente as ideologias da classe dominante, que tendem a se apresentar como naturais. O contrário, aliás, já foi pontuado por Georges Snyders (1974) já há um bom tempo. Se tomarmos como referência de análise as obras de José Ortega y Gasset (2007) e Hebert Marcuse (2015), o fenômeno de massificação implica conformismo e condicionamento diante de uma racionalidade instrumental resultado das novas dinâmicas do capitalismo. Se os escolanovistas tem como escopo final de seu projeto a adaptação do educando às novas exigências do contexto econômico, político e social estão fortalecendo os mecanismos de condicionamento e conformismo. Aristóteles (2008) já afirmava que uma ação é espontânea quando seu princípio está no agente. Ora, se o objetivo da educação é a preparar o educando para a vida em sociedade, a finalidade ou o motivo não são decididos pela própria criança, agente do processo segundo a própria teoria. No início do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por inúmeros educadores brasileiros, lemos:

> Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (AZEVEDO, 2010).

Não seriam as crianças que estabeleceriam as finalidades de suas próprias aprendizagens? Ademais, o estabelecimento da espontaneidade como condição para uma real liberdade é um raciocínio tosco, pois se assim fosse os animais seriam infinitamente mais livres do que nós. "Não alcançamos a liberdade buscando a liberdade, mas sim a verdade. A liberdade não é um fim, mas uma consequência", escreveu Léon Tolstói. Não há espaço para a liberdade se retirarmos a sua substancialidade. O ser humano livre, não é aquele que faz o que quer, que é sujeito absoluto das suas ações e que adquire independência das leis sejam naturais ou sociais. Voar não se tornou possível para os seres humanos porque os indivíduos singulares resolveram se "empoderar" e negar a gravidade; tornou-se viável o voo porque se compreendeu os efeitos dessa e de outras leis da física, o que criou novas possibilidades interventivas na realidade das

195 Embora tenha percebido o impacto das condições socioeconômicas nos resultados, Lourenço Filho, se recusou a admitir que a origem e meio sociocultural contribuíam, como causa motriz, para a disparidade observada. Hoje, as Secretarias Estaduais procuram fazer o mesmo, pois ao mesmo tempo que se eximem de combater a desigualdade, criadora deste cenário desalentador, oportuniza discursos que visam "modernizar a educação" através de reformas neoliberais e pedagogias pós-modernas.

quais as aeronaves são o resultado coletivo mais desenvolvido. Ainda assim, por mais que tenhamos condições tecnológicas de vencer os obstáculos naturais e voar nem todos são livres para fazê-lo, já que sob o capitalismo, o dinheiro se interpõe entre a escolha e sua exequibilidade. Escolher algo que não tem possibilidade concreta de efetivação, não é liberdade, é ilusão.

A esse tipo de liberdade abstrata e ilusória nos opomos radicalmente, porque concorre para a alienação de si. Alienação é entendida aqui, não no sentido essencialista de estabelecer um distanciamento de "natureza humana fixa", mas como afastamento das "possibilidades humanas criadas historicamente, em especial da capacidade humana de liberdade e criatividade" (BOTTOMORE, p. 23). É por isso que defendemos tão radicalmente as humanidades, porque elas são imprescindíveis no processo de tornar-se humano. Não queremos que os sujeitos, à maneira dos animais, operem nos limites de um mundo já colocado e a eles se moldem. Não! O ser humano não é um ser que nasce pronto, mas vai se formando ao longo de toda a vida, e a qualidade dessa formação depende da quantidade e qualidade de sua apropriação cultural. A verdadeira liberdade principia justamente no momento em que se adquire o conhecimento das leis que regem a sociedade. A consciência das determinações histórico-sociais, e não uma introspecção narcísica, que é condição para o exercício efetivo da liberdade, pois seu conhecimento amplia os horizontes de intervenção socialmente concretas. Uma escolha sem a devida consciência das possibilidades que estão colocadas, não se constitui uma alternativa[196]. Essa consciência só é atingida se for fundamentada e respaldada por uma formação sólida, não no sentido de fixa e inabalável, mas de concreta, densa, que propicie a percepção de categorias fundamentais para a compreensão da realidade, para além da imediatez cotidiana.

196 Embora coloque a liberdade como valor supremo, as ideologias dentro do espectro do liberalismo não são claras acerca do que limita nossa capacidade de escolha e de quais sejam as reais alternativas. As famílias trabalhadoras percebem que algo restringe suas escolhas porque o sente na pele diariamente e isso as enraivece. Todavia, essa primeira impressão não é suficiente para perceber todas as mediações desse processo, o que as torna mais vulneráveis aos discursos ideológicos burgueses. O mercado, embora controle a vida de todas as pessoas, é impessoal, não é controlado pela vontade de um suserano ou mesmo por meia dúzia dos capitalistas mais proeminentes. Desse modo, as relações sociais sob o regime do capital estão veladas de nossa percepção imediata, o que nos induz a acreditar que somos muito mais livres do que os escravos e servos do passado. A autonomia absoluta concedida pelo idealismo liberal à capacidade decisória é pura abstração, não encontra respaldo na vida real. Seria crer, por exemplo, que no Brasil, a maioria de pessoas é cristã porque cada um dos brasileiros dentre todas as opções possíveis escolheu Jesus Cristo como único salvador, e não porque essa "escolha individual" é resultado de um processo histórico milenar.

Como vimos, a renovação geral idealizada pelo movimento da Escola Nova tinha como característica mais distintiva o enaltecimento da autoformação[197], e por isso os educadores e intelectuais ligados a essa corrente valorizam a atividade espontânea da criança (GADOTTI, 1993). Esse espontaneísmo escolanovista é incapaz de romper as barreiras imediatas e alienantes do cotidiano. Com a prerrogativa de libertar, aprisiona. Quando se lê que é preciso uma "escola para a vida e pela vida" como enunciou Decroly, ou como afirmou o próprio Dewey (1979, p.7) "a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas, sim, a própria vida"; o que se quer dizer, na verdade, é que essa "vida" é o próprio cotidiano. É por isso que acusam o ensino tradicional de estar apartado da realidade da criança e do jovem. O ensino dos clássicos em nada agregaria o dia a dia dos educandos. Atualmente, a obsessão é tamanha pelo cotidiano enquanto referência do pensamento e ação, que a palavra cotidiano(a), e seus derivativos, aparecem nada menos que 222 vezes no texto da Base Nacional Comum Curricular. A vida é sempre o ponto de partida e de chegada não só de qualquer pedagogia, mas de qualquer teoria social. A questão é: que vida? Somente se o indivíduo pudesse se desenvolver à despeito das relações sociais é que a espontaneidade infanto-juvenil faria algum sentido. A crença de que o que é ensinado sistematicamente através da escolarização é menos "seu" (portanto, menos legítimo) do que aquilo que você aprendeu sozinho redunda na consideração inconcebível de que os preconceitos, assimilados de maneira difusa, assistemática, são mais genuinamente um traço da sua individualidade do que os rigorosos conceitos científicos e filosóficos, adquiridos através do exercício docente.

No esteio dessa reflexão, os educadores dessa vertente vinculam a crítica à escola clássica ao intelectualismo estéril e desse modo, repreendem o ensino baseado na transmissão de conteúdos alegando que a memorização se constituiria uma óbice para a funcionalidade. Em 1930, Lourenço Filho, importante escolanovista brasileiro, já dizia: "Na escola funcional, pois, o mestre tem em mente que não transmite conhecimentos: apenas pode reunir condições propícias para que os conhecimentos se elaborem na criança, segundo o que ela pode aprender" (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 20). A "funcionalidade" da educação escolar está, nesse viés, diretamente alinhada com a não transmissão de conhecimentos. Antes de discutir o viés político do termo "funcional", é preciso lembrar que uma educação funcional sempre foi um traço do

197 A primeira e mais notória característica desse discurso, e da qual todo o resto é um simples corolário, é o posicionamento antiensino. A ideia de que há uma autoridade que detém um conhecimento objetivo e que deva transmitir esses saberes às novas gerações chega provocar em seus adeptos um misto de pavor e repulsa, pois seria um traço de um passado pedagógico truculento, coercitivo, intelectualmente estéril e desimaginativo. O raciocínio aqui é propositalmente abstrato, indeterminado, impreciso. É como se houvesse uma única forma de transmissão de conhecimento e essa fosse invariavelmente autoritária, cerceadora do potencial crítico e criativo.

pensamento pedagógico burguês mesmo antes do processo de decadência ideológica. Como demonstrou Aníbal Ponce (1991), os primeiros pedagogos que se orientam pelo diapasão liberal-burguês já advogam pela escola dualista, como por exemplo Johann Bernhard Basedow (1724-1790) e Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), que, ao mesmo tempo que declamavam pomposamente que a educação consistia em "formar cidadãos do mundo" no caso do primeiro ou "formar homens" no caso do segundo, defendiam menos instrução e mais tempo dedicado à atividades manuais para os filhos das classes trabalhadoras, afinal, para que tenham uma "existência útil e feliz", deveriam aceitar sua posição social de bom grado.

O movimento escolanovista clássico, no esteio do pensamento liberal-burguês, desde sua origem questionou o ensino demasiado livresco que as escolas até então adotavam. A preocupação era justificada pelo fato de que o paradigma anterior não contemplava os estudantes que ansiavam seguir carreiras liberais, já que o assim denominado tradicional seria um modelo destinado a educar aristocratas. Quem precisaria optar por carreiras liberais não é obviamente nenhum filho da alta burguesia – que como a nobreza do passado não precisaria se preocupar com o próprio sustento –, são filhos de trabalhadores ou, no máximo, pequeno-burgueses. As escolas destinadas às elites desde a Era Vitoriana até as escolas mais caras do mundo hoje apesar de suas diferenças metodológicas, conferem grande relevo à denominada alta-cultura. Por mais que uma escola desse quilate possa desenvolver curricularmente alguma atividade manual, será no sentido de um cultivo de ócio e não no sentido politécnico como uma ETEC, por exemplo. A indagação de Aníbal Ponce é pertinente:

> Como estranhar, pois que, ao lado das escolas industriais e superiores, destinadas a preparar os capatazes e os técnicos do exército industrial, a burguesia tenha reservado para os seus filhos outro tipo de ensino, inteiramente separado do trabalho, que considerava como o único tipo de ensino verdadeiramente digno das classes superiores? (PONCE, 1991, p.148-149).

O universalismo educacional defendido pela burguesia esbarra na própria existência de uma estrutura de classes. Uma escola gratuita, destinada às camadas populares, jamais poderão ter a mesma estrutura e ministrar os mesmos conteúdos de uma escola de elite ainda que no plano abstrato o discurso liberal proclame que a sociabilidade burguesa se orienta por alguma igualdade, ainda que restrita ao campo das oportunidades. A necessidade de instruir o povo não decorreu de um avanço na mentalidade, no reconhecimento de que todos seriam iguais em direitos, mas se constituiu como uma exigência histórica do próprio capitalismo, que para poder se desenvolver, necessitava de trabalhadores especializados. Todavia, esse é o impasse da burguesia nesse campo e porquê ela se preocupa tanto com o ensino das classes trabalhadoras:

ao mesmo tempo que é necessário habilitar os jovens no domínio de novas técnicas e tecnologias de produção, a burguesia teme que essa instrução de caráter obrigatório os faça menos submissos, que desnaturalizem a situação de exploração a que são submetidos. É mais por temor do que visando à preparação para o mercado que as elites, através de seus ideólogos, se posicionam contra o "ensino livresco", contra o ensino dos clássicos, contra as ciências humanas, a arte, a literatura e a filosofia.

A fim de criticar o ensino sistematizado das ciências, da filosofia e da arte nas suas formas clássicas por parte das escolas públicas, ao mesmo tempo que tingem com um verniz pseudoprogressista omitindo o reacionarismo de suas próprias ideias, os escolanovistas digitais retomam um antigo mote transformado em princípio pedagógico: o "aprender fazendo". Embora todos escolanovistas clássicos tenham afirmado a importância do "fazer" no processo educativo, nenhum deles foi tão enfático quanto o educador estadunidense John Dewey (1859-1952), que estabeleceu o primado da ação sobre a instrução. Como demonstra Gadotti (1993), para Dewey, a educação deveria refletir a "experiência concreta da vida". Noutros termos, postulava uma escola que não se distanciasse da vida cotidiana e que de maneira pragmática, os métodos educativos deveriam estar relacionados à resolução de problemas, sob o princípio da eficiência individual. Ao invés do professor transmitir o conhecimento, os estudantes é que deviam construí-los através de cinco estágios do pensar que tem como ponto de partida uma necessidade sentida, passando pela análise das alternativas e experimentação das soluções até chegar na resolução de problema propriamente dito, verificada aos moldes do cientificismo. Esse procedimento didático-pedagógico, fortemente inspirado pelo próprio método científico, não é inadequado em si mesmo; todavia, torná-lo regra empobrece de maneira significativa a formação geral.

Esse princípio retornou como um dos quatro pilares da educação para os novos tempos, defendido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a Unesco. O "aprender a fazer", no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors (2012), aparece como uma aprendizagem fundamental que diz respeito a agir sobre o "meio envolvente" e diz que contrariamente ao ensino tradicional que dá primazia ao saber sobre o fazer, o ideal é que recebam igual atenção – o que, para um entendedor arguto, significa esvaziamento da formação geral.

> Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e

> adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho (DELORS, 2012, p. 82-83).

Mas ao invés de explicar os fundamentos epistemológicos dessa afirmação, o texto em questão justifica a necessidade de se estabelecer essas quatro diretrizes – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser – pelos imperativos da "sociedade pós-industrial", que exigiria, pelo caráter "imaterial do trabalho", inovações geradores de empresas e empregos (DELORS, 2012). A educação formal escolar deveria pois se modificar para não obsolescer. Nada do que foi dito no Relatório Jacques Delors (*idem, ibidem*) é novo, nem o pretexto de que a sociedade está em um processo de mudanças e que a escola, enquanto instituição social imprescindível, deve se adaptar. Os intelectuais escolanovistas sempre partiram, a fim de justificar suas próprias ideias, da tese de que a sociedade está em fase de transformações profundas e que, por isso, há a necessidade de se adaptar a escola a esse novo cenário social, econômico, político e tecnológico. Na introdução do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, texto de 1932, lemos:

> É certo, porém, que com esse progresso mecânico e industrial que excedeu todas as fantasias poéticas e todas previsões científicas, a sociedade passou a sofrer de um mal-estar singular e de uma inquietação dolorosa e angustiante. Não é preciso negar as conquistas morais da civilização atual, para reconhecer na indisciplina, sob todas as suas formas, moral, intelectual e social, a manifestação mais grave da crise tremenda que atravessa a civilização em movimento e mudança (AZEVEDO, 2010, p. 13).

Nada do que o escolanovismo digital postula do ponto de vista pedagógico e político é novidade. Adolphe Ferrière (1879-1960) na virada do século XX, argumentava na defesa de uma educação integral, isto é, que contemplasse as dimensões intelectual, física e moral. Também defendeu a autonomia dos estudantes, o que hoje ganha o nome de "protagonismo juvenil" e também advogou em prol da elaboração e execução, por parte das crianças e jovens, de trabalhos manuais, o que atualmente e levado em consideração à evolução tecnológica, chamamos "cultura maker". Uma outra ideia que aparece como uma novidade pedagógica, vendida como uma adequação metodológica às novas gerações de "nativos digitais" é a aprendizagem por projetos. No início do século XX, William H. Kilpatrick (1871-1965), discípulo de Dewey, defendia a educação como a reconstrução da vida, logo, deve estar alicerçada na autoatividade do estudante e não na transferência, por parte do professor, de saberes sistematizados e referendados pela prática social da humanidade. Os projetos poderiam ser para produzir alguma coisa, para aprender a utilizar algo, para resolver algum problema ou para aprimorar alguma técnica (GADOTTI, 1993). Outro método reputado como uma

inovação pedagógica é a aprendizagem por atividade em equipes. Um pedagogo francês, de nome Roger Cousinet (1881-1973), foi o primeiro a metodizar, depois da Segunda Guerra, um sistema em que os estudantes não mais aprendiam separadamente, mas se mobilizavam em grupos de trabalho e assim, ficavam responsáveis por colher as informações, organizá-las, expor os resultados preliminares, fazer as correções devidas, sistematizar e socializar os resultados finais.

A constatação de que é preciso tornar a educação mais inclusiva e mais democrática, para que a sociedade se torne menos egoísta e menos autoritária de modo a atenuar seus problemas é típico da inversão idealista. O egoísmo, traço ontológico e não simplesmente psicológico, como vimos, só pode ser superado com a superação da ordem que, em última instância, a fomenta. Como o egoísmo, tomado como regra numa sociedade concorrencial, é, por vezes, obstáculo às formas produtivas e desse modo atravancam a própria reprodução do capital, é instilar um senso de cooperação e de corresponsabilidade entre os funcionários. Essa ideologias, porém, não ficam restritas ao universo do trabalho e se expandem para todo o tecido social, permeando inclusive as práxis políticas. Como as novas dinâmicas do capitalismo exigem, tanto em sentido produtivo quanto em sentido ideológicos, doses avultadas de "cooperativismo vulgar" [198]. É por isso que boa parte dos pedagogos insistem na ideia de socialização e mais recentemente no conceito de habilidades socioemocionais, cuja origem já tratamos anteriormente.

Há o reconhecimento, por parte dos escolanovistas, de que a educação tem como propósito último a socialização, o que significa dizer que a escola enquanto instituição formal de ensino é responsável por receber, formar e integralizar a criança para a vida em sociedade. Em linhas gerais, os escolanovistas não discutem seus pressupostos sociológicos, embora eles permanecem implícitos; preferem, em vez disso, abordar, explorar e debater teorias psicológicas. Dermeval Saviani (2012b) captura esse deslocamento, ao relembrar que desde o século XVII as proposituras em educação se orientavam pelos seus fundamentos didático-filosóficos; já no início do século XX, o debate central é sobre os métodos de aprendizagem, o que significa conferir relevo aos fundamentos psicológicos em detrimento dos princípios filosóficos nos debates sobre as teorias pedagógicas. Não é sem razão que os escolanovistas clássicos se vangloriavam de erigir suas teorias educacionais sob os alicerces das teorias

198 a verdadeira cooperação entre trabalhadores significa a negação do trabalho assalariado. Se as forças e relações de produção não forem transferidas para os trabalhadores, que são os reais indivíduos produtores, não há cooperação apenas mais um embuste ideológico que serve para expropriar ainda mais as classes trabalhadoras.

psicológicas, o que lhes conferiam um ar mais científico ao contrário do modelo antecessor, considerado excessivamente empírico. Lourenço Filho (2002) baseou-se suas concepções em Pavlov e Watson, e por isso, via a escolarização como, em última instância, um processo de condicionamento comportamental.

> Nessa época, os escolanovistas brasileiros viam as escolas como agências socializadoras destinadas a adaptar grandes parcelas da população a uma sociedade em mudança. Esta versão científica do escolanovismo continha um ingrediente político: era preciso utilizar as técnicas de modificação do comportamento sugeridas pela nascente psicologia científica para adaptar a população ao processo de modernização do país, produzindo a força de trabalho requerida para esse processo (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 38).

Lourenço Filho (2002) segue o esteio teórico durkheimiano e portanto, suas teorias, do ponto de vista político, não têm nada de revolucionário, ao contrário, a preocupação central é com os processos adaptativos. "A educação tinha que ser pensada como a promoção de processos adaptativos do indivíduo ao meio social, visando transformá-lo, utilizá-lo para a sua sobrevivência e desenvolvimento"; nisso consiste a perspectiva funcional defendido pelo autor e compartilhado, em geral, pelos escolanovistas ainda que com novos nomes e conceitos eufemísticos. Quando lemos que a escola tem que se adaptar às novas demandas da sociedade da informação e do conhecimento ou que as crianças e jovens, que nasceram ou se adaptaram prematuramente aos novos processos desse mesmo modelo pós-industrial, são "diferentes" das do passado e que portanto, o professor não pode ensinar os clássicos, mas apenas atuar no sentido de proporcionar situações e motivar para que a criança aprenda sozinha e que possa utilizar eficazmente esses saberes em seu cotidiano estamos contribuindo para a amoldamento dos sujeitos, retirando-os grande a chance de expandir sua consciência sobre a realidade histórica e social que se impõe a ele.

Sobre a Escola Nova, concordamos com Gadotti (1993):

> O respeito à criança apregoado pela Escola Nova equivale muitas vezes a renunciar à direção educativa, a apontar as influências com as quais a burguesia impregna todo o social, sobretudo hoje, quando ela domina, nos países capitalistas, os mais poderosos meios de comunicação, de informação e de formação da mentalidade popular. Educar não é ser omisso, ser indiferente, ser neutro diante da sociedade atual. Deixar acriança à educação espontânea da sociedade é também deixá-la ao autoritarismo de uma sociedade nada espontânea. O papel do educador é intervir, posicionar-se, mostrar-se um caminho, não se omitir. A omissão é também uma forma de intervenção (*idem*, p. 148).

A tão obsessiva crítica ao "ensino tradicional" encontra aqui a sua verdadeira razão: o que se quer não é combater um método de ensino, o que se combate é uma finalidade de ensino. Lourenço Filho, que lançou um livro que se constituiu a referência máxima para os educadores

brasileiros à época, foi categórico sobre a Escola Nova: “O movimento tinha como objetivo renovar as finalidades da educação e os modos de funcionamento das escolas” (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 35). Insistamos nesse ponto, pois ele é fundamental para a compreensão de todo texto e que escapa ao senso comum pedagógico: uma coisa é a pedagogia tradicional, uma determinada maneira de se organizar a escola, o currículo e a aprendizagem; outra, e muito diferente, é a educação clássica, que não diz respeito necessariamente a métodos, mas a finalidades educativas. A crítica aos métodos tradicionais é apenas um caminho para se minar a finalidade do ensino clássico. O ensino tradicional, segundo Cipriano Luckesi (1991), caracterizava-se por um ensino humanístico e erudito, distanciado da realidade cotidiana, no qual o professor transmitia conhecimentos aos alunos que lhes permitiam entrar em contato com o patrimônio cultural greco-latino. Essa educação nunca foi disponibilizada nas escolas para os filhos das classes trabalhadoras, continuou sendo privilégio das elites em seus suntuosos colégios. O que chegou às massas sempre foi um ensino objetivando a preparação, tanto manual quanto psicológica, para o efetivo trabalho alienado. Esse é o fim a que destina as escolas do proletariado não importando quais métodos educativos venham a empregar para isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS HUMANIDADES COMO ANTÍDOTO À FORMAÇÃO DESUMANIZADORA

As humanidades e as letras, por outro lado, são o próprio homem; eliminá-las da educação é como que eliminar o homem do próprio homem"

Jean-Jacques Weiss

As ideias não mudam, em si mesmas, qualquer realidade. Quando nos referimos aos impactos das ideologias tecnofílicas, estamos obviamente nos referindo ao quadro de coisas que esses discursos legitimam. É a mesma coisa quando se diz sobre os efeitos do neoliberalismo; enquanto conjunto de ideias nada fez – inclusive durante as décadas de vigência do *welfare state* permaneceu como uma proposta inócua – no entanto, quando a configuração econômica, social e política de ampla crise deslegitimou as teses keynesianas, essa doutrina tomou força material ao ter sido elevada como "razão de estado", autorizando um rearranjo da sociedade em todas as suas esferas. Esse é o real poder das ideias e de, porque, elas não podem ser subestimadas, ao contrário do que afirmam algumas correntes materialistas. A essência do raciocínio tecnofílico é a crença fundamental de que os processos técnicos e os aparatos tecnológicos expressam o progresso humano em todos os âmbitos, portanto, qualquer entrave, natural ou humano à sua realização, deve ser afastado ou abolido. Na educação, esses discursos, como visto no último capítulo, vieram no sentido de legitimar alterações substanciais no ensino formal em todos os níveis, seja através de reformas, ou da implantação de novos currículos e norteados por pedagogias "renovadoras" – como visto ao longo do último capítulo. O que nos concerne agora é discutir alguns de seus efeitos práticos no que diz respeito à formação humana de maneira geral, apresentando as humanidades como mecanismos de enfrentamento.

5.1. Diminuição da capacidade de atenção e a importância da literatura

A psicologia chama de atenção o estado de vigilância do espírito, isto é, capacidade de concentração sobre um objeto específico. A atenção é uma característica tipicamente humana. Os animais tem seus instintos e munidos de seu poder podem reagir a estímulos próprios do mundo natural. Isso não é atenção. A atenção pressupõe capacidade racional de deliberar, dentre as opções que se apresentam, qual iremos dedicar o nosso conjunto intelectivo. Há quem diga que "o valor intelectual de um homem mede-se pela intensidade e continuidade de sua atenção".

(GAUQUELIN, M., GAUQUELIN, F., 1987). A verdade é que a atenção se constitui como um elemento importantíssimo de toda função psíquica, de modo que sua deficiência implica problemas na memória, na consciência, na percepção, no pensamento, na vontade, na emoção.

Christoph Türcke (2016) pontua que vivemos uma fase histórica na qual a atenção humana, conquista de um processo multimilenar de hominização, se apresenta como um atributo vulnerabilizado de tal maneira que podemos vir a perdê-lo, afinal se foi adquirido pode ser igualmente perdido. Embora apareça um raciocínio catastrofista, o fato é que a penetração dos novos aparatos tecnológicos na vida cotidiana vem provocando efeitos prejudiciais no comportamento dos indivíduos. As nossas crianças, que já cresceram ambientadas pelas tecnologias digitais, longe de serem mais críticas, autônomas e criativas como postula o discurso tecnofílico, em verdade se tornaram inquietas, inseguras e por vezes emudecidas. A escola, enquanto instituição responsável pela formação geral, é o lócus por excelência da percepção desse fenômeno. A crescente quantidade de crianças incapazes de se concentrarem numa atividade intelectual como a leitura de um livro, que se entendiam rapidamente com qualquer tarefa que não lhe dá um *feedback* positivo constante e que são incapazes de tolerar frustração e sofrimento vem assombrando educadores e pesquisadores em educação, vide as consequências disso à formação humana.

Diagnosticar como déficit de atenção e hiperatividade nossas crianças, é por vezes, atribuir ao acaso genético um problema civilizatório. Há, e aqui concordamos com Türcke (2016), uma "cultura" de déficit de atenção, ou seja, a incapacidade de concentração vem se tornando uma regra comportamental e não mais casos esporádicos, facilmente identificados e passíveis de tratamento individualizado. A clássica criança TDAH é aquela incapaz de concentração, tudo quer fazer e nada consegue concluir. A sua inquietação, tanto cinestésica quanto intelectiva, faz com que ela se torne um problema em todos os espaços sociais que frequenta, não sendo diferente na escola. A solução é conhecida: administrar doses de Metilfenidato ou Ritalina®, um dopaminérgico cuja função é estimular o cérebro a liberar dopamina, conhecido pela alcunha de hormônio da felicidade. O que ocorre hoje no entanto, é que o conjunto dessas atitudes – da falta de concentração à ansiedade e sentimento de frustração –, longe de ser acontecimento episódico, se tornou em maior ou menor medida, o arquétipo comportamental de nossas crianças e jovens. A solução desse problema, obviamente, passa pela investigação de suas causas.

Numa pesquisa encomendada pela Microsoft e realizada no Canadá, chegou-se à conclusão que os níveis de concentração vêm decaindo significativamente – só na última década

caiu quatro segundos – e que isso se deve à utilização imoderada de dispositivos portáteis e de mídias digitais. No mencionado relatório constatou-se o seguinte: “Pessoas que ficam conectadas em vários dispositivos ao mesmo tempo encontram dificuldade de filtrar estímulos irrelevantes— são mais facilmente atraídas por múltiplos fluxos de mídia”. Isso acontece porque, como explica Türcke (2016), cada nova imagem – e não devemos nos esquecer que um vídeo é uma sucessão delas – é um impulso óptico que clama por atenção, e assim sendo, a avalanche imagética acaba por desgastar nossa atenção em razão de sua hiperestimulação. Os olhos são órgãos que respondem às alterações de luz, já que a visão necessita desse estímulo a fim de converter as imagens em impulso elétrico e assim ser levado ao cérebro, onde justamente elas podem ser organizadas e verificadas. À vista disso, escapar desse choque de imagens é tarefa árdua porque é antinatural, requer demasiado empenho e diligência.

A necessidade imposta pelas relações capitalistas de maior celeridade na transmissão de informações e na redução da distância nas comunicações levou a muitos outros aparatos tecnológicos como o telégrafo, o telefone e o rádio. De acordo com a tese de Giovanni Sartori (2001), até esse ponto, não havia sido modificada a estrutura simbólica do ser humano, afinal a oralidade é, enquanto processo comunicacional, expressa em palavras. A introdução e posteriormente a popularização da televisão, porém, rompe com essa lógica, justamente porque confere preponderância do ver sobre o falar. O que está escrito e mesmo o que foi falado na tv está ali em função da imagem, completamente diferente, por exemplo, do que existia em um jornal impresso, onde a imagem aparece para completar ou ilustrar o sentido daquilo que está escrito. Nesse viés, a televisão é um ponto de ruptura e não uma continuidade das mídias preexistentes, já que subverte sua lógica. Nas palavras de Sartori (2001) a televisão “derruba a relação entre ver e entender”.

A “cultura” imagética, que subjuga a palavra à imagem, faz que com que nos tornemos mais “videntes” do que simbólicos.

> Palavra é um símbolo totalmente resolvido naquilo que significa, naquilo que faz entender. E a palavra leva alguém a compreender somente quando for entendida, quer dizer, quando conhecemos a língua a que pertence, caso contrário é letra morta., um sinal ou um som qualquer. Ao contrário, a imagem é pura e simples representação visual. Assim, para entender uma imagem, é suficiente vê-la (...). De fato, não se vê a imagem em chinês, árabe ou inglês. Repito: é só vê-la e basta. Enquanto a palavra é parte integrante e constitutiva de um universo simbólico, a imagem não é nada disso (SARTORI, 2001, p.21-22).

A televisão foi o primeiro aparato tecnológico que inverte a progressão do sensível para o intelectível. Quando a razão da mensagem está diretamente em sua imagem, a relação estabelecida fica abreviada, isto é, se reduz ao “puro e simples ver”. A implementação do rádio,

do telégrafo ou do telefone não gerou uma grande discussão sobre seu uso social. Já a televisão, provocou acalorados debates. Os estudos que mostram seus efeitos desastrosos são consagrados, afirmando a relação entre o consumo televisivo e o emburrecimento. Isso porquê a imagem em si mesma, como esclarece Sartori (2001) não enseja nenhuma compreensibilidade imediata; reclama por uma explicação conceitual que a contextualize. O que estamos asseverando é que o problema não é a imagem, todavia, o predomínio do visível sobre o inteligível nos leva para um enxergar sem assimilar, e portanto, a uma contemplação vazia, um ver que não agrega nada à formação dos seres humanos.

A questão é que os computadores e *smartphones* ligados à internet elevaram essa lógica à enésima potência. À medida que se produz imagem se anulam os conceitos, não no sentido aqui que não há intencionalidade ideológica, mas no sentido explicado por Sartori (2001) em que se "atrofia a capacidade de abstração e com ela toda a capacidade de compreender". A interpretação precisa de seu sentido só é possível de ser capturada se o sujeito que vê dispor de elementos conceituais que possibilite a passagem do empírico ao intelectível, coisa que só é possível com uma sólida formação humana. Da mesma forma que só é possível apreciar um esporte à medida que se conhece suas regras, só se é possível captar o sentido e as implicações de uma mensagem disseminada, sobretudo daquelas desprovidas de conteúdo fidedigno, mobilizando ferramentas intelectivas consolidadas. Conforme pesquisa, os nascidos depois de 1990, educados já dentro do novo regime de atenção, são muito mais vulneráveis às notícias falsas: sete a cada dez só leem o título e quase metade compartilham informações sem qualquer verificação simplesmente porque corroboram com seu ponto de vista ou representam opiniões de pessoas em que acreditam. O mesmo estudo mostra que as gerações anteriores, são bem mais cautelosas, principalmente aquelas nascidas antes da década de 80, com a maioria das pessoas verificando a fonte da informação e buscando ler a notícia de maneira integral.

A subordinação da escrita à imagem é uma consequência prática do novo regime de atenção a que os indivíduos estão submetidos. Para um texto conseguir chamar a atenção tem que estar ele mesmo como um apêndice à imagem ou ele mesmo se tornar uma imagem. Os jornais diários, na opinião de Türke (2016), são muito representativos dessa mudança, afinal há mais de vinte anos seu formato era muito diferente, muito mais descritivo do que ilustrativo, ao contrário de hoje, que se assemelham a revistas ilustradas. Sem grandes fotos coloridas, a chance de se chamar a atenção do leitor para a temática do texto é muito baixa. O livro acaba por seguir, tristemente, o mesmo caminho. Para tentar suportar a decifração do código letrado é preciso fazer ampla utilização de imagens, além de elaborar textos simplificados tanto em

forma como em conteúdo. Os professores, tanto em nível de ensino fundamental como na pós-graduação, para conseguir atrair a atenção dos estudantes devem ilustrar suas falas, fazendo uso de programas de slides como o *Microsoft Power Point*, *Google Slides*, *Canva* e assim por diante.

A absoluta falta de atenção dos estudantes em razão da cultura imagética digital em que estão inseridos é um problema de tal ordem que não se consegue tangenciar. Os tecnofílicos, acostumados à ginásticas discursivas, atribuem esse problema à obsolescência dos meios e métodos escolares. Não seria então a hiperexposição às telas por parte de crianças e jovens que reduzem a sua capacidade de se concentrar na leitura de um texto, por exemplo. A fonte desse infortúnio seria um descompasso geracional, ou seja, as novas gerações estariam habituadas aos novos meios digitais e à sua dinâmica peculiar, logo, para captar a atenção dos estudantes seria preciso modificar a estrutura das aulas, tornando-a mais visual, lúdica, movimentada e por conseguinte, mais pobre conceitualmente. Não adianta insistir no palavrório de que a sociedade do conhecimento exige um sujeito polivalente e que portanto, deve-se promover uma educação que torne o estudante capaz de fazer várias coisas ao mesmo tempo. Em verdade, acabará por não fazer nada com qualidade. A atividade intelectual demanda atenção, imersão cognitiva. No livro *The Distracted Mind*, ainda sem tradução para o português, os pensadores ligados ao MIT (Massachusetts Institute of Technology) Adam Gazzaley e Larry Rosen (2016) revelam que o cérebro humano consegue intercalar eficazmente entre uma tarefa e outra, mas não tem condições de desempenhar todas de uma única vez e, que vários lapsos e infrações – de erros de digitação à problemas de trânsito – vêm acontecendo quando procuramos dividir a atenção entre a atividade em si e o celular.

Os tecnofílicos argumentam que em posse de computadores e dispositivos móveis com acesso à internet, se tem a possibilidade inédita de acessar "gratuitamente" várias das obras mais importantes da literatura brasileira e mundial. Facilitar o acesso, nesse viés, poderia vir a fomentar o gosto pela leitura. O que se esquece de pontuar é que essa possibilidade não se traduz numa efetiva, ou em alguns casos, num profundo contato dos usuários com os livros. Na segunda metade da década passada, onde ocorreu a popularização das redes sociais, o Brasil perdeu 4,6 milhões de leitores segundo estudo[199]. Ademais, de acordo com levantamento do SNBP – Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas, ligado hoje à Secretaria Especial da Cultura do Ministério do Turismo – entre os anos de 2015 e 2020 foram fechadas ao menos 764

199 Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09/brasil-perde-46-milhoes-de-leitores-em-quatro-anos> Acesso em 22/08/2022 às 18:01.

bibliotecas públicas[200]. Em relação às livrarias, a coisa não é melhor: fecha-se uma livraria no Brasil a cada três dias[201]. Diante dessas evidências, alguém poderia objetar, argumentando que estaríamos migrando do papel para os *e-books*. Contudo, um estudo meta-analítico realizado por pesquisadores espanhóis e israelenses examinou dados de 171 mil pessoas em quase duas décadas, indica uma tendência alcunhada pelos cientistas de "inferioridade de tela", ou seja, que a compreensão dos leitores nos meios digitais é mais "rasa" do que nos seus correspondentes físicos[202].

Como se combate esse quadro de coisas? Não podemos criar ilusões de achar que podemos frear o avanço das tecnologias digitais ou simplesmente proibir o uso dessas ferramentas. Isso sequer seria desejável. Se os níveis de atenção se encontram escassos em razão da hiperexposição imagética, o que precisamos fazer é insistir na leitura como forma de resistência. Desse modo, acreditamos que a literatura é uma ferramenta imprescindível para desenvolver tanto a concentração dos sujeitos como atua também nas outras funções psicológicas superiores todas comprometidas com níveis tão exíguos de atenção. A escola, enquanto espaço formativo, não deve ceder espaço ao discurso tecnofílico que faz apologia à cultura imagética e ao pós-pensamento, deve estimular a leitura autônoma em todas as disciplinas além de obviamente dispor de aulas regulares de literatura. Contudo, o que acontece é o contrário. Num interessante e recente artigo, Marieli Theisen, Grazilaine Tonin e Claudionei Vicente Cassol (2022), explicam que a Reforma do Ensino Médio e a Nova Base Nacional Comum Curricular concorrem no sentido de deletar a Literatura, ferindo com isso a promessa de uma formação integral, já que esse componente curricular tem caráter humanizador e sensibilizador.

Antônio Cândido, no célebre texto *Direito à literatura* (1989), deslinda a importância da matéria, inclusive no tornar-se humano: "a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade" (CÂNDIDO, 1989). A escolha de palavras por parte do intelectual brasileiro é precisa: a literatura nos humaniza

200 Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/07/16/brasil-perdeu-quase-800-bibliotecas-publicas-em-5-anos.ghtml> Acesso em 22/08/2022 às 18:03.

201 Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/brasil-perde-uma-livraria-a-cada-tr%C3%AAs-dias/a-59627398> Acesso em 22/08/2022 às 18:07.

202 Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/salasocial-47981858> Acesso em 22/08/2022 às 18:11.

porque nos organiza, libertando-nos do caos. Se as palavras tem poder comunicador é porque conseguem exprimir sentido, e só se pode alcançar esse objetivo mediante estruturação, ordenamento.

> Mas as palavras organizadas são mais do que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece a certa ordem. Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização. Quando digo que um texto me impressiona, quero dizer que ele impressiona porque a sua possibilidade de impressionar foi determinada pela ordenação recebida de quem o produziu. Em palavras usuais: o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido (CÂNDIDO, 1989).

Não há organização, estruturação, coerência mental, sentido, enfim humanização, destituídos da capacidade de atenção. Fazer apologia da forma comunicacional das redes –com sua exibição desenfreada de imagens, informações desconexas e supérfluas e ambiente prazenteiro – como referência e às vezes até molde da educação escolar é irresponsabilidade. A escola trata do devir humano, lócus de formação. Ela deve, inclusive para se legitimar, propiciar o desenvolvimento do máximo de suas capacidades cognitivas possíveis, enriquecer o espírito humano, por assim dizer. A escola não contribuirá em nada se proporcionar mais daquilo que as crianças e jovens, fora dos espaços de educação formal, já têm. Por essa razão, não pode a pedagogia – e os currículos por ela fundamentados – se dobrar aos imperativos tecnológicos. Embora preterida dos novos currículos “tecnológicos e inovadores”, a leitura dos clássicos da literatura é fundamental para qualquer modelo de educação minimamente humanizador. A humanização, e aqui lembremos mais uma vez de Antônio Cândido (1989), é o processo que sanciona e solidifica os atributos humanos mais elevados e essenciais que nosso contexto histórico é capaz de nos fazer conceber: a atividade de reflexão de si e do mundo, a aquisição de conhecimento, a boa disposição para com os outros, o burilamento das emoções e do senso estético, a noção de complexidade das coisas do mundo, dentre outros. Tudo isso é propiciado pela boa literatura.

5.2. O entorpecimento da sensibilidade e o papel da arte

Pela sua natureza polissêmica, o conceito de sensibilidade pode provocar algumas confusões, portanto, antes de prosseguirmos devemos esclarecer em que sentido a estamos utilizando. A sensibilidade aqui, não é entendida como mera percepção sensorial, capacidade de receber sensações e reagir à estímulos; se assim fosse, vários dos animais que conhecemos não apenas seriam sensíveis como disporiam de um conjunto muito superior ao nosso nesse quesito. O termo refere-se à uma percepção de outro nível, pois envolvem emoções e sentimentos humanos. Desse modo, a sensibilidade seria a capacidade de compartir e comungar as emoções de outrem, isto é, nossa faculdade de "simpatizar". Ressalvas feitas à ideia de uma "natureza humana", concordamos com o filósofo David Hume: "Não há na natureza humana qualidade mais notável, tanto em si mesma como por suas consequências, que nossa propensão a simpatizar com os outros e receber por comunicação suas inclinações e sentimentos, por mais diferentes ou até contrários aos nossos" (HUME, 2009, p. 351).

Tal como a cognição, também a sensibilidade é passível de ser desenvolvida. Sem adentrar nos tortuosos e áridos debates sobre estética, poderíamos concluir que o aprimoramento nessa esfera do ser, é papel da arte. Como salienta Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes (2010, p. 349), "a arte é sempre a manifestação (expressão) dos sentimentos humanos". Tais sentimentos têm o poder de revelar a emoção em face daquilo que vivenciamos tanto no sentido de gerar sentimentos de alegria, diante do nascimento de um filho, ou de revolta pelas injustiças sociais, por exemplo. A ciência, a filosofia e a arte são frutos de objetivações das práxis sociais e que resultam em conhecimento humano, por isso não há como desvinculá-las completamente. Entretanto, o que é específico à arte é que ela se constitui enquanto objetivação do sentimento e por essa razão, a sua finalidade não seria necessariamente refletir aquilo que a realidade é em si mesma ou a relação que estabelece com o todo, mas a percepção do artista em relação a realidade e seus fenômenos.

À vista disso, a arte goza de uma reputação de ser mais subjetiva do que a filosofia e a ciência. É preciso salientar, antes de mais nada, que qualquer práxis é o encontro entre duas dimensões: a subjetividade dos indivíduos e a objetividade do mundo. Qualquer ação que efetivamos modifica o mundo e a nós mesmos. Durante o momento da idealização, onde antecipamos o resultado de nossa ação, nossas emoções jogam um papel nada desprezível nas escolhas que fazemos. Todos querem se alegrar e ninguém quer se entristecer, então é muito justo que dentre as escolhas colocadas optemos por aquelas que aumentam nossa potência de agir/força de existir, em termos espinosanos. A exteriorização, compreendida como a transformação individual resultante de um ato, sempre gera um resultado tanto cognitivo – se

aprende, nega ou reforça uma ideia – como emotivo – já que desse confronto entre a objetividade do mundo e a subjetividade pode medrar um sentimento de frustração, angústia, aversão ou de alegria e compaixão, por exemplo. Por isso afirmamos expressamente que a consciência é síntese dialética entre emoção e razão. Esse entendimento torna a ciência e a filosofia também permeáveis à subjetividade de quem as concebe, todavia é imprescindível salientar que, as funções sociais de ambas dizem respeito ao conhecimento objetivo e portanto exigem um método que espelhe a realidade assim existente. Já a arte, é essencialmente individual; a obra de arte não necessita espelhar o real para cumprir sua função social.

No processo de reprodução social, os indivíduos devem compartilhar de uma mesma concepção de mundo, o que significa dizer que devem partilhar de conhecimentos objetivos que permitam a produção das condições sociais de existência, a ciência; devem comungar de uma mesma concepção sobre qual é o seu papel no mundo, a filosofia; e por fim, devem compartir de sentimentos comuns, a arte. Em uma sociedade de classes, é tendência que a classe dominante imponha sua concepção para as classes subalternas. A exequibilidade da dominação de classe passa pelo controle da educação nesse nível triádico. Impedir que as classes exploradas tenham uma sólida formação científica, filosófica e artística é o escopo principal do projeto político de uma elite. Como já nos alongamos na discussão sobre a ciência e a filosofia em capítulos anteriores, nos cabe aqui discutir como a arte pode avultar ou rebaixar os níveis de sensibilidade e desse modo, fazê-los suportar ou não os níveis de desumanidade que redundam das relações sociais capitalistas. Para isso, é fundamental que entremos na discussão sobre função social da obra de arte.

Ernst Fischer, em *A necessidade da arte* escreve:

> (...) assim como linguagem representa em cada indivíduo a acumulação de milênios de experiência coletiva, assim como a ciência equipa cada indivíduo com o conhecimento adquirido pelo conjunto da humanidade, da mesma forma a função permanente da arte é recriar para a experiência de cada indivíduo a plenitude daquilo que ele não é, isto é, a experiência da humanidade em geral (FISCHER, 1983, p. 250).

A arte proporciona o diálogo entre um conhecimento lógico-dedutivo e intuitivo, portanto, entre razão e emoção. Embora seja um tipo de conhecimento que se dê através de uma obra individual e que se inclina para gerar uma resposta emotiva ao observador, isso só conseguirá se efetivar caso o apreciador da obra tenha elementos cognitivos para lhe atribuir sentido. Por sua vez, a formação intelectiva não é garantidora da experiência emocional catártica oportunizada pela obra, afinal é possível saber tudo sobre a vida de Chopin, Monet ou

Aleijadinho e não se emocionar com nenhuma de suas obras. A catarse estética, (conceito), só acontece pela vivência intelectiva e principalmente afetiva de cada sujeito e para isso não há uma regra válida em todos os casos. Consideremos hipoteticamente, e para fins didáticos, duas pessoas com a mesma formação intelectual que estão diante de uma mesma poesia; o texto pode provocar uma agitação profunda no espírito de um deles e no outro não provocar reação alguma ou até mesmo uma reação inversa à do primeiro. Isso acontece porque a obra de arte dialoga, se comunica diretamente com o seu estado de espírito naquele preciso momento, desafiando-o a responder emotivamente.

As obras de arte tanto podem impulsionar a humanidade afetivamente para frente como para trás. Uma melodia que se repete incessantemente faz com que a compreensão da música requeira baixos níveis de sensibilidade. Se em períodos longínquos do desenvolvimento estético, esse padrão estava adequado ao desenvolvimento humano-genérico, já na atualidade, não. Da mesma forma, as pinturas rupestres estão adequadas ao momento histórico em que foram produzidas, todavia, ao longo dos últimos milênios a humanidade aperfeiçoou-se, burilou suas técnicas e sua sensibilidade de modo a superá-la qualitativamente. Obviamente que esse processo de evolução artística não foi linear, mas cheios de contradições, com momentos de avanço e outros de retrocesso, mas não se pode afirmar que não houve avanço, como fazem os irracionalistas pós-modernos para quem, sob a prerrogativa do relativismo cultural, todas as manifestações culturais se equivalem. O que estamos querendo aqui asseverar é a necessidade das famílias trabalhadoras de acessar as artes nas suas formas mais desenvolvidas, para conseguirem igualmente aprimorar sua sensibilidade.

O embrutecimento da sensibilidade como resultado do complexo de alienações do sistema capitalista é algo amplamente aceito inclusive por pensadores fora do espectro marxista e isso por duas razões muito simples. Ora, se a sensibilidade é definida como capacidade de compartilhar as emoções de outras pessoas, sob o regime do individualismo burguês que apregoa a sobreposição dos valores e direitos do indivíduo singular em detrimento do coletivo, a simpatia pelo outro se torna inconveniente nesse mundo de "todos contra todos". Com a norma da sociabilidade sendo a concorrência, o egoísmo se torna o afeto generalizado das relações estabelecidas, ou seja, qualquer traço de simpatia te vulnerabiliza. Além disso, há a reificação. Essa particular manifestação de alienação promove uma inversão desumana, já que a dinâmica do capital tem como uma de suas consequências o fetichismo da mercadoria, em que se atribui às coisas um estatuto humano e na mesma proporção coisificar os atos e relações humanas. Essa coisificação do humano é um indicativo claro de retrocesso da sensibilidade, já que o outro

deixa de ser reconhecido como um semelhante ao assemelhá-lo à produtos, acessórios, instrumentos, troços.

O advento da industrialização da arte, alcunhada pelos pensadores frankfurtianos de "indústria cultural" é um segundo momento importante desse processo de retrocesso da sensibilidade. A manipulação das consciências pelos meios de comunicação de massa fruto é ponto pacífico para qualquer pensador que não seja tecnofílico alucinado ou um cretino absoluto. Diferente das produções culturais folclóricas, a indústria cultural não medra espontaneamente das massas, ou seja, os indivíduos das classes trabalhadoras não são o sujeito criador, ao contrário, são meros objetos dessas produções, já que constituem seus principais consumidores. A finalidade da indústria cultural é promover um torpor mental, fazer com que o indivíduo absorva as ideologias das classes dominantes como algo natural e que aceite sua situação social de maneira passiva. Adorno escreve:

> O imperativo categórico da indústria cultural, diversamente do de Kant, nada tem em comum com a liberdade. Ele enuncia: "tu deves submeter-te"; mas sem indicar a quê submeter-se àquilo que de qualquer forma é e àquilo que, como reflexo do seu poder e onipresença, todos, de resto, pensam. Através da ideologia da indústria cultural, o conformismo substitui a consciência: jamais a ordem por ela transmitida é confrontada com o que ela pretende ser ou com os reais interesses dos homens (ADORNO, 1987, p.4).

A indústria cultural é o marco mais significativo da decadência ideológica da burguesia em relação às artes e à cultura em geral. Isso fica óbvio quando Adorno admite ser a indústria cultural a essência do próprio anti-Iluminismo (ADORNO, 1999). O movimento da Ilustração pretendia, ainda que sob bases idealistas, libertar os seres humanos do medo e da superstição através da racionalidade, desenvolvendo a autonomia e conduzindo à liberdade. Nesse viés, o sujeito teria uma formação ampla e profunda que permitiria estruturar e transformar, autonomamente, aquilo que é percebido pelo esquema sensorial em ideias, noções intelectivas. A questão é que a indústria cultural opera no sentido de privar o sujeito de interpretar, por conta própria, aquilo que está consumindo já que junto à própria obra vem sempre uma interpretação pronta, não exigindo por parte daquele que a contempla, o emprego do intelecto para compreender ou interpretar. Cria-se assim um sujeito heterônomo porque incapaz de assimilar ou julgar de forma independente, ignorante porque, ao ser tolhido da utilização racional, torna-se suscetível aos medos e às superstições; passivo porque seu entendimento sobre o que a sociedade coincide com o que as elites acreditam; e por fim, recluso, já que outros determinam o que você vai pensar, comprar, assistir, votar, vestir, consumir de uma maneira geral.

O retrocesso da sensibilidade principia-se justamente através da expropriação do esquematismo. Já que ao sujeito é vedado o confronto intelectivo com o objeto percebido, restando-lhe uma explicação pronta, em seu conjunto, a indústria cultural administra os afetos sociais, já que para cada fenômeno social está implícito uma forma de senti-lo. Um exemplo ainda muito atual é a vilificação do povo árabe por parte das produções audiovisuais estadunidenses. Desde a primeira fase do imperialismo capitalista até meados da primeira metade do século XX, havia uma tendência de vender o Oriente, a África e até a América Latina como um mundo idólatra, bárbaro, exótico e erótico a fim de que gerar nas pessoas "ocidentais" um sentimento de superioridade racial e cultural; o que em última instância legitimava tanto uma influência política e econômica – para depor um líder de Estado, por exemplo – como as próprias incursões militares dos países imperialistas em territórios estrangeiros. Em razão, principalmente da Revolução Iraniana de 1979, as produções sejam de Hollywood ou de estúdios que produzem séries ou animações com sede nos EUA têm se concentrado sistematicamente em vincular os árabes, em especial autoridades, à terroristas, tiranos e até megalomaníacos. De maneira irrefletida, aqueles acostumados a consumir esses produtos culturais tendem a apoiar qualquer iniciativa política e militar estadunidense em territórios árabes ou contra grupos árabes no interior de seu próprio país.

Para operar eficazmente, a indústria cultural manobra muito mais com o condicionamento das paixões do que necessariamente com conceitos logicamente estruturados. No caso acima, por exemplo, um cidadão estadunidense "padrão" teria muitas dificuldades em explicar racionalmente e coerentemente os fundamentos de sua antipatia pelos árabes. Jean-Paul Sartre (2014) explica que as emoções são uma forma de apreender o mundo, de tomar consciência da realidade ainda que tal consciência seja imediata e não reflexiva. O cotidiano, pelo seu caráter prosaico e repetitivo, prescinde de reflexão sofisticada para ser vivido, todavia, esse mesmo cotidiano, nos impele a agir a cada momento, já que estamos em contato permanente com ele. Na ausência de um conjunto de conhecimentos estruturados para efetivar uma reflexão e do tempo ocioso para fazê-lo, somos impelidos a fazer, a julgar, a comprar, a nos posicionarmos, de acordo com as percepções do valor que determinado objeto ou situação tem para nossa vida, nossas necessidades ou interesses mais imediatos. À vista disso, as emoções tem um peso fundamental nas práxis cotidianas, em especial, nas de ordem política.

Marilena Chauí (2003) comenta que a indústria cultural opera no sentido de retirar justamente a força simbólica vital da arte, mutilando-a ao retirar-lhe ou modificar algumas de suas características fundamentais. Antes expressivas, tornam-se agora repetitórias e por isso

enfadonhas; se antes consistiam em trabalhos de criação na acepção mais ampla e bela do verbo original "*crear*", convertem-se em meros eventos destinados ao consumo imediato e supérfluo; de experimentação, invenção e até subversão, inclinam-se para validar, devotar ou santificar aquilo que já está posto como moda/padrão; outrora duradouras, passam a ter como referência a volatilidade, produtos culturais efêmeros desprovidos de passado e futuro; e por fim, de formas de conhecimento que desvelam o real e nos aproximam da verdade, transformam-se em propaganda, publicidade, dissimulando a realidade. Essas cinco consequências da massificação operada pela indústria cultural afetam diretamente a nossa sensibilidade. A obra de arte é espetáculo. Na significação etimológica latina, espetáculo remete a algo próximo de "dado à visibilidade", ou seja, é intrínseco que o produto artístico deva ser apreciado e que ajude o observador a "ver" mais; entretanto, sob os auspícios do capital que a tudo transforma em mercadoria, essa visibilidade se torna turva, e ao invés de concorrer para ampliar os sentidos, os sentimentos e o pensamento o faz "ver" menos, ocultando e iludindo aspectos do real.

As redes sociais são um novo marco nesse processo contemporâneo de perda da sensibilidade, atuando como um mecanismo de reforço da indústria cultural. No último capítulo, comentamos brevemente sobre como a liberação de dopamina condiciona comportamentos através de plataformas digitais. Pois bem, os algoritmos, ao terceirizar o trabalho intelectual que tínhamos para escolher o que viríamos ler, assistir, ver, comprar, poupando-nos da tristeza de nos defrontar com um ponto de vista ou gosto contrário. Esse mecanismo que atua no sentido de reforçar suas convicções, doutrinas, costumes e inclinações é perigoso tanto do ponto de vista intelectual, pois um ambiente culto só floresce quando se tem pontos de vistas divergentes racionalmente estruturados e coerentes, como do ponto de vista social e político, já que se cria um sentimento de que as pessoas do grupo na qual pertenço são mais inteligentes e mais dignas moralmente enquanto as do grupo adversário são, em si, burras, corruptas e vis. A supressão das opiniões dissonantes cria uma atmosfera de insensibilidade diante do outro que não compartilha das mesmas crenças, comportamentos, valores e ideias; como se fosse, em razão disso, menos humano. É preciso salientar que a propaganda antijudeus posta em marcha pelos nazistas partia rigorosamente das mesmas premissas.

É por isso que as belas obras de arte são universais, porque, em última análise, dialogam no plano das emoções com todo o gênero humano ainda que estejam o autor e sua criação situadas num contexto histórico-social específico. Não é preciso ter vivido o período das revoluções burguesas para se emocionar com a leitura de *Os miseráveis* ou *Germinal*, não é preciso ser religioso para admirar profundamente os cantos gregorianos, ou a danças dos

dervixes, as arquiteturas eclesiásticas góticas, bizantinas ou islâmicas, ou telas e esculturas com temáticas sacras. Do mesmo modo, não é preciso ter vivido o holocausto para que as paredes do campo de concentração te causarem profundo mal-estar, nem ter sobrevivido à bomba nuclear para que a ideia dela em si, já não te cause repulsa e temor; não é preciso ter passado fome para observar a foto de Kevin Carter (1960-1994), vencedora do Pulitzer, e não se perguntar como diabos conseguimos viver sabendo que existe isso e que não estamos fazendo nada para revertê-lo.

A capacidade de sentir simpatia apenas por aqueles que compartilham dos mesmos pensamentos, costumes e valores não é a única mutilação que resulta da propaganda midiática através de seus meios digitais. Vinculada umbilicalmente à primeira, está a ausência de estranhamento. Não utilizamos aqui o termo "estranhamento" como sinônimo de alienação, como é comum entre boa parte da tradição marxista, empregamos o verbo "estranhar" em seu sentido mais habitual, o de considerar que algo está estranho, fora do lugar. Aquele que estranha a realidade é aquele que sente que há algo errado. Muitas vezes não sabe explicar, mas faz questionamentos, não aceita prontamente as respostas que as ideologias da classe dominante impõem como verdades incontendíveis; coloca esses discursos sob suspeita. A desnaturalização do social pode ser obtida puramente pela via cognitiva. Entretanto, uma coisa é saber os números dos famélicos, das crianças abusadas, dos desempregados, dos mortos pela guerra ou pela violência urbana, dominar as causas e consequências de todos seus fenômenos, ser um exegeta dos problemas sociais; outra é sentir empatia por todos esses reduzidos a indicadores. Do mesmo modo, apenas se dar conta de que a alguma coisa está errada, sem o conhecimento de suas causas, pode induzir a um comportamento antissocial, às vezes até hostil em relação às pessoas, que, por sua natureza individual, redunda em desmobilização similar a massa absorta.

O ideal, portanto, é que exista uma adequação entre os indivíduos em relação ao gênero humano no que diz respeito, sobretudo, ao desenvolvimento da cognição e da sensibilidade. Se o aperfeiçoamento da cognição é papel das ciência e da filosofia, à arte cabe potencializar e enriquecer a capacidade de sentir o mundo. Concordamos com o entendimento ontológico de Lukács (2018), para quem a arte é uma atividade que eleva a consciência sensível dos seres humanos, ultrapassando dialeticamente aquela primeira impressão oferecida pelo cotidiano. Celso Frederico (2000) assim comenta o ponto de vista do filósofo húngaro:

> A arte e a ciência são formas desenvolvidas de reflexo, de recepção, da realidade objetiva na consciência dos homens. Elas se constituem lentamente durante a evolução histórica e se diferenciam incessantemente. Lukács privilegia a ciência e a arte como formas puras de reflexo, mas entre elas, num fecundo ponto médio, localiza

> o reflexo próprio da vida cotidiana (a consciência do homem comum). A vida cotidiana é o ponto de partida e o ponto de chegada: é dela que provém a necessidade de o homem objetivar-se, ir além de seus limites habituais; e é para a vida cotidiana que retornam os produtos de suas objetivações. Com isso, a vida social dos homens é permanentemente enriquecida com as aquisições advindas das conquistas da arte e da ciência (FREDERICO, 2000, p. 303).

O salto qualitativo da sensibilidade acontece através da chamada catarse estética. Embora já tivesse sido utilizada por Empédocles e Platão, a palavra ganha seu conteúdo significativo à arte com Aristóteles (2008b). Aqui, catarse passa a representar a depuração da alma, em razão de uma descarga emocional intensa propiciada pelo gênero da tragédia como também pela música. Não se trata de uma simples vazão sentimental como pode sugerir uma leitura rasa e parcial do texto aristotélico, essa "purificação" – conceito traduzido que se aproxima da ideia original – tem forte viés formativo. No capítulo quarto, por exemplo, Aristóteles elabora uma teoria da *mimesis*, afirmando que o aprazimento que dela medra é resultado de uma aprendizagem. Muitos autores acabaram por desenvolver essas ideias ao longo da tradição filosófica, das quais destacamos, mais uma vez, György Lukács. Na *introdução a uma estética marxista* (2018), o filósofo húngaro comenta que a catarse é o momento de colisão entre duas totalidades; de um lado o indivíduo e a totalidade das experiências vividas e de outro, a obra de arte. Noutras palavras, o seu nível de sensibilidade/humanidade é colocado em posição de defrontação com o nível de sensibilidade que o autor da obra de arte atingiu enquanto membro do gênero humano, já que ele universaliza a si mesmo na objetivação realizada.

A experiência da catarse estética só é possível mediante a superação dialética dos antigos princípios que sustentavam a sua personalidade até então. Por isso, deve, necessariamente transcender o cotidiano. Seja no nível da cognição ou do sentimento, a vida cotidiana não nos é suficiente para enriquecermos enquanto seres humanos; nesse nível, a consciência e a sensibilidade são espontaneamente constituídas dentro da forma alienada de uma sociedade de classes. O embrutecimento e a ignorância acabam assim por ser o resultado proporcionado pelo espontaneísmo costumeiro de relações fetichizadas. Por isso, a arte – tal como a filosofia e a ciência – que faz apologia ao cotidiano reificado é fetichizadora, não libertadora. O êxito catártico da obra de arte depende fundamentalmente do enriquecimento tanto do artista, como do espectador. Uma personalidade marcada pela estreiteza estética e ideológica jamais será capaz de produzir ou mesmo de apreciar grandes obras, seja na música, no teatro, na poesia, nas artes visuais, entre outros; apenas consumirá os produtos da indústria cultural e no caso de ela produzir algo, só será possível tendo como molde essas mercadorias culturais efêmeras, enfastiosas e degradantes.

Enquanto disciplina, a arte, deveria orientar-se justamente pela superação do cotidiano, fazendo com que os indivíduos se apropriem das obras de arte no seu mais alto patamar. Claro que, por razões objetivas, não redutíveis à mesquinhez dos indivíduos burgueses, a elite não pode permitir o acesso pleno das classes trabalhadoras ao que de melhor a humanidade produziu no âmbito artístico pelas mesmas razões que não pode viabilizar a filosofia e as ciências nas suas formas mais desenvolvidas. Com risco de evidenciar ainda mais o caráter antidemocrático de nossa estrutura social, os ideólogos do grande capital não podem abertamente defender o não acesso ao patrimônio cultural da humanidade, então, fazendo amplo uso de subtilezas discursivas, querem incutir nas mentalidades dos trabalhadores que as criações artísticas consagradas pela humanidade são coisas antigas e que nada dialogam com a sua vida cotidiana, a única que importa.

Mas e a internet, não teria propiciado a socialização das grandes obras de arte? Não. É preciso de uma formação mínima para conseguir sentir e compreender aquilo que está em contato conosco. Nesse sentido, Sartori (2001) comenta que "para amar música é preciso conhecer um pouco de música. Se não, Beethoven, seria só barulho". Em verdade, a internet veio intensificar os pressupostos da indústria cultural, e através do mecanismo dos algoritmos, vem desmantelando a humanidade ao mutilar a criatividade e a sensibilidade. Com uma formação empobrecida, como aquela defendida na Reforma do Ensino Médio que retirou a obrigatoriedade do ensino da disciplina de arte, o jovem se torna suscetível aos ditames dessa indústria da desumanidade, e ainda que tenha livre acesso aos clássicos não terá o menor interesse em contemplar uma música, uma peça de teatro, um quadro, uma escultura, uma poesia da qual não compreende absolutamente nada; seguirá consumindo produtos culturais que exigem pouco ou quase nada do ponto de vista cognitivo e que embrutecem, ou no máximo, desenvolvem sensibilidade seletiva. Como desgraça pouca é bobagem, o que sobrou do conteúdo de artes nos currículos das escolas públicas está sob os auspícios do discurso irracionalista pós-moderno, que ao invocar o multiculturalismo, perde toda a referência necessária para balizar o que é bom e o que é ruim em termos estéticos.

5.3. Redução da capacidade crítica e o valor da filosofia

Ao examinar a importância da arte no processo de ampliação da sensibilidade, falamos sobre o estranhamento. Essa sensação de que algo não está correto, faz com que o indivíduo experencie uma ruptura na ordem das coisas, uma intermissão na habitual forma de viver e

pensar sobre a própria vida. Como vimos, a arte tem o papel de provocar o estranhamento e é justamente esse o ponto de partida da reflexão filosófica, por isso ambas, filosofia e arte, são tão íntimas. A etimologia da palavra filosofia é notória: *philos-sophia*, que poderia ser traduzida como amizade/amor à sabedoria. A tradição helênica, através de seus dois maiores expoentes Platão e Aristóteles, indica que a atitude filosófica se principia com o maravilhamento diante das obras existentes na natureza e daquelas produzidas humanamente. O verbo "maravilhar" tem conotação ambígua já que pode ser utilizado tanto como sinônimo de assombrar como o de encantar. Apesar da ambiguidade, fica claro que o ponto de partida do pensar filosófico é um estado de espanto da qual obviamente a decorrência pode ser uma agonia ou um êxtase. O espanto ou maravilhamento dos antigos gregos, é precisamente o estranhamento da qual falamos anteriormente. Espantar-se diante daquilo que até então lhe parece evidente e insuspeito, pode nos conduzir a um processo de questionamento que permite que a partir dela questionar toda a validade daquilo que nos está colocado anteriormente, seja percebido pelos sentidos como as ideias prévias que dispomos.

Após o estranhamento, é natural que o sujeito esteja absorto em pensamentos sobre aquilo que acabou de vivenciar. A essa segunda etapa, Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes (2010) chamam de "questionamento ou indagação". Nesse nível, de acordo com ambos autores, o indivíduo se pergunta sobre aquilo que o aflige de duas formas fundamentais. Na primeira, expressa-se de maneira particular, em que ele se volta a si mesmo, a sua condição, e indaga por exemplo: "sou feliz?" ou "foi justo o que aconteceu comigo?"; e outra de ordem universal, quando a reflexão assume um caráter mais geral, válida para todos os seres humanos, "o que é a felicidade?" ou "o que é a justiça?". Por mais que a indústria cultural e a dinâmica dos algoritmos intentam nos asselvajar, tolhendo a sensibilidade e obscurecendo a luz da razão, a maioria de nós já experenciou essa sensação e questionou os pressupostos fundamentais que alicerçam a própria vida. Não obstante, em muitas dessas ocasiões, a ausência de um método assim como de matéria-prima cognitiva necessária para buscar respostas racionais e universalmente válidas às indagações, nos faz obliterar a própria experiência depois de algum tempo.

É possível se questionar sobre todas as coisas o tempo inteiro? Não. A dinâmica da vida cotidiana exige um sistema de crenças, entendida aqui enquanto conjunto de convicções não necessariamente religiosas, que nos permita operar em sociedade. Isso nos permite afirmar que alguém é mais belo do que outro, de que um discurso é mais lógico e verdadeiro do que outro, de que um sistema político e econômico é mais justo do que o outro, de que uma ação é boa e

outra não, e assim por diante. As ideias e os valores que permitem balizar sobre aquilo que é "melhor", são tomados por evidentes e indubitáveis, e, não raro, considerados como uma expressão que, de tão particular, beira a conaturalidade. Todavia, a filosofia nasce a partir da percepção da insuficiência explicativa desse conjunto conceitual e valorativo. É plenamente possível viver uma vida alegre sem jamais questionar suas próprias certezas, princípios e juízos; e é justamente esse o escopo precípuo das ideologias das classes dominantes em qualquer tempo e lugar, dificultar que os sujeitos pertencentes às classes subalternas questionem sobre o conjunto das ideias, valores e comportamentos vigentes; vendendo a ideia de que será mais feliz, nessa vida ou na outra, se aceitar as coisas tal como são. À vista dessa vocação subversiva, a filosofia sempre é sufocada por regimes autoritários de qualquer espécie, substituída por um sistemas de crenças prontas que atuam na contramão de uma autonomia reflexiva, do livre pensamento.

Aqui, temos que destacar algo muito fundamental e por vezes mal compreendido: a relação entre liberdade e o ato de filosofar. Como estamos condicionados pelo fetichismo da liberdade individual, acreditamos que as ideias e valores que tanto norteiam nossas ações e pensamentos, são nossos justamente quando não sabemos explicar sua origem histórico-social. Em verdade, é o contrário. Pôr em xeque as nossas noções preconcebidas e circunscrevê-las na conjuntura das relações sociais, te amplia os horizontes de análise e de ação; em suma, avulta a liberdade. Já o idiota, cuja origem etimológica nos é bastante elucidativa[203], sempre se vê mais livre, pois julga que a sua visão sobre o mundo, sobre as coisas e inclusive sobre si mesmo, são expressões de sua essência singular, impermeável às influência externas, e por conseguinte, noções prontas e acabadas. Valorizar e considerar mais autêntico e veraz o saber espontâneo do que o pensamento racional que incide sobre ele, tem sido uma das estratégias ideológicas da burguesia, para disseminar a idiotia entre as classes trabalhadoras.

A atividade filosófica é triádica, pois implica num mesmo movimento uma análise, uma reflexão e uma crítica. Analisar algo é descrevê-lo e/ou interpretá-lo nos seus aspectos mais únicos e elementares, o que implica uma metodologia decompositiva, como explica Abbagnano (2012). Já a reflexão, termo de origem latina como nos recorda Aranha e Martins (2009), significa "fazer retroceder", "voltar atrás", ou seja, pressupõe um certo recuo para que possamos investigar a própria natureza de nosso pensamento acerca das coisas. A nomenclatura da espécie

203 ἰδιώτης (idhiótis), é um termo pejorativo, utilizada sobretudo em Atenas, durante o período clássico, e que se refere àquele tipo de cidadão individualista, preocupado apenas com seus próprios interesses e que não participa ativamente da vida pública da pólis.

humana como *sapiens sapiens* evidencia esse caráter reflexivo, afinal, diferentemente dos demais animais que sabem, nós temos ciência que sabemos. A existência humana é, pois, marcada pela consciência dessa existência. Em linhas gerais, a reflexão pode ser definida como sendo a "volta do pensamento sobre si mesmo para conhecer-se como capacidade para o conhecimento, a linguagem, o sentimento e a ação" (CHAUÍ, 2003, p. 23). Por fim, a crítica filosófica é a consideração racional que permite identificar e julgar entre a verdade e o engano, entre o justo e o injusto, entre o bem e o mal, entre o belo e o feio.

Em seu conjunto, a atividade filosófica permite a investigação das razões e condições das ideias preconcebidas arraigadas no interior da sociedade, dos delírios e engodos dos discursos predominantes, das insuficiências, mistificações e interesses das ciências, das artes e da própria filosofia tanto em nível teórico como prático, bem como da existência, da permanência e da disseminação, no plano do pensamento e da ação, da irracionalidade que campeia entre setores religiosos, políticos, militares, econômicos e até mesmo acadêmicos, obstruindo o próprio exercício do pensamento, da linguagem e da liberdade. A fim de atingir esse escopo, como dilucida Chauí (2003), a filosofia se pôs como busca incessante dos fundamentos – princípios, causas e condições – e do sentido – significação e finalidade – da realidade na totalidade de suas dimensões, questionando os modos do real em sua essência, estrutura/dinâmica, origem e finalidade. É a indagação sobre "o que as coisas são?", "como são?", "por que são?", e "para que são?", ou seja, investiga as causas daquilo que leva à existência, à permanência, às mutações e a desaparição dos modos de ser e dos seres humanos. Maurice Merleau-Ponty () foi preciso quando postulou que "a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo".

Ao indagar sobre a realidade que se impõe a todos nós nos seus aspectos mais fundamentais, o pensamento filosófico acaba por devolver ao ser humano a capacidade de pensar uma outra realidade. Essa faculdade de utopizar acompanha o pensamento filosófico desde que os sábios da antiguidade passaram a se voltar aos assuntos da pólis, como vemos de maneira mais incisiva na República de Platão, na Cidade de Sol de Campanella, na ilha Utopia de Morus e na própria tradição socialista nas suas mais diversas gradações. Não é preciso ser detentor de um intelecto diferenciado nem sequer ter tido contato nenhuma dessas obras anteriores – ainda que isso ajude muito é verdade – ao indagar sobre as raízes dos problemas que afligem nossa sociedade é lógico e legítimo que o sujeito pensante esboce idealmente uma sociedade destituída desses males. Claro que nenhum outro modelo de sociedade se instituirá a partir de formas ideais, de projetos abstratos, entretanto, essa idealização joga luz sobre as

possibilidades histórico-sociais objetivas, orientando as práxis políticas no sentido de uma luta pela sua efetivação. As ideologias conservadoras intentam suprimir não apenas as manifestações políticas orientadas na contramão de seus valores – sejam ridicularizando-os ou tratando-os como a causa de todos os males – como destinam-se a aniquilar a própria capacidade das classes trabalhadoras de conceber uma outra realidade, induzindo a aceitação resignada dessa ordem social. A verdadeira filosofia, ao problematizar o senso comum, expõe as insuficiências e mistificações da explicação de mundo que as classes expropriadoras visam instilar. Por essa razão que as elites aspiram retirá-la inteiramente da grade curricular nas escolas públicas e fechar cursos superiores, afirmando se constituir de um saber inútil, que nada agrega na vida dos estudantes das crianças e jovens.

Dentre as disciplinas que compõe o currículo escolar, em particular do ensino médio, já que ela desapareceu há muito da grade do fundamental ao menos das escolas públicas, a filosofia é sempre considerada a mais especulativa, generalizada, obscura e imprecisa. Há um infame ditado cuja paternidade é desconhecida que diz "A filosofia é uma ciência com a qual e sem a qual o mundo permanece tal e qual". A discussão sobre a utilidade da filosofia já é em si mesma uma expressão de um certa mentalidade mecanicista e pragmática. Por vivermos sob o auspício do capital, acreditamos que algo só tenha a razão ou direito de existir se, e somente se, for dotado de uma utilidade prática e imediata. Diversamente das ciências, sobretudo daquelas que exigem o recurso da experimentação, a filosofia, enquanto conhecimento e prática de se questionar sobre as coisas, não é "útil" dentro desse paradigma utilitário pois não há como fazer usos técnicos das realizações filosóficas nem conferir-lhes vantagens financeiras sem abrir mão do que ela tem de mais genuíno, a capacidade de refletir sobre tudo, inclusive sobre si própria. Sobre isso, a intelectual brasileira Marilena Chauí (2003) escreve:

> Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil, se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes (CHAUÍ, 2003, p.24).

Em razão de sua utilidade insurreta, a filosofia tem sido atacada tanto como disciplina nas escolas fundamentais como também em nível de graduação e pós-graduação. Num caso paradigmático, o presidente Fernando Henrique Cardoso – antigo professor de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) – vetou um

Projeto de Lei (PL 3.178/97) que já havia sido apresentado e aprovado na Câmara dos Deputados que restituía as disciplinas Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo das escolas de Ensino Médio no país, já que por razões óbvias tinham sido excluídas à época do regime militar. O ministro da educação naquele momento, Paulo Renato Souza, admitiu que recomendou ao então presidente que vetasse o projeto na íntegra por julgar que seria uma "volta ao passado"[204], argumento claramente tecnofílico. Ambas disciplinas retornaram apenas em 2008, trinta e sete anos depois de sua exclusão e permaneceram como obrigatórias até a já discutida Reforma do Ensino Médio – que teve a benção dos grandes capitalistas brasileiros – do governo de Michel Temer após o golpe que depôs a presidente eleita Dilma Rousseff. Se as escolas não desenvolverem o raciocínio filosófico, qual o espaço social que irá permitir reflexões, análises e críticas nesse sentido?

Um dos efeitos mais devastadores das mídias digitais é justamente a redução da capacidade de reflexão, análise e crítica. Já dizia Machado de Assis que "todas as coisas têm a sua filosofia". Pois bem, ao negar o ensino da filosofia, que confere os instrumentos metodológicos e conceituais para um pensar mais abrangente e fundamentado, o que se vê como resultado é a terceirização do pensamento filosófico. E é justamente isso que os algoritmos fazem. E como assinala perspicazmente Franklin Foer (2018), não estamos terceirizando nossa capacidade de pensamento para as máquinas como julga o leigo, mas para as empresas que as operam. A retórica das grandes empresas tecnológicas que manipulam nossos dados é a de que se está fortalecendo o usuário, ampliando seus horizontes de escolha quando em verdade os estão restringindo, e sabem disso. Quando Mark Zuckerberg diz que "nosso objetivo é dar voz ao mundo" (FOER, 2018, p.90), ele se apresenta como um libertador, um democrata, alguém que emergiu para garantir as liberdades individuais. Isso é tartufismo. Os grandes capitalistas dos setores midiático e tecnológico querem nos fazer crer que eles são os verdadeiros democratas por produzirem ou proporcionarem aquilo que o povo quer ver, ao contrário das mídias públicas cujo produto seria mais "elitista".

Facebook não é espaço público e as redes sociais não são ágoras. É um sistema fortemente hierarquizado, dotado de regras e procedimentos para selecionar aquilo que vai ser discutido, vigiar como se está discutindo e traçar perfis psicológicos de quem está discutindo ou acompanhando a discussão. Em última instância podem direcionar os usuários na direção

204 Disponível aqui: < https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2009200122.htm> Acesso em 14/09/2022 às 17:49.

que desejarem. Ainda segundo Foer (2018), 62% se informam a partir das redes sociais e a maioria pelo Facebook. É muito poder e a própria empresa sabe disso, inclusive se vangloriou de conseguir aumentar o comparecimento às urnas e aumentar o número de doadores de órgãos.

> "O Google se vangloriou de como seus dados ajudaram a campanha de Obama a moldar as informações que os eleitores procuravam quando queriam verificar as alegações feitas durante os debates e quando refletiam sobre suas escolhas nos dias que antecederam a eleição" (FOER, 2018, p.117).

O *Brexit* e a ascensão de Donal Trump são fenômenos que se relacionam a essa fabricação de consenso realizada em plataformas digitais travestida de "opinião". O escândalo envolvendo a utilização de informações, sem consentimento, de mais de 50 milhões de pessoas pela empresa americana Cambridge Analytica no intuito de viabilizar propagandas políticas em ambos os casos[205], foi um divisor de águas nesse sentido e colocou em xeque o próprio funcionamento da democracia liberal. Essa empresa de "análise de dados", cujo dono é Robert Mercer, bilionário do mercado financeiro, tinha como presidente à época, o próprio mentor espiritual do trumpismo, Steve Bannon. Quem detém o poder financeiro consegue patrocinar suas ideologias de modo muitíssimo mais eficaz por duas razões. Primeira, porque pode focar seus argumentos em pautas específicas de uma comunidade, grupo social ou região, não precisando mais articular o programa (conjunto de pautas defendidas) de maneira coerente e coesa, mas simplesmente apelar aos ressentimentos e medos dos receptores para daí gerar comprometimento e mobilização para a causa. Em segundo lugar, o saber espontâneo é necessariamente conservador, já que para questionar a realidade posta e seus discursos legitimadores seria antes preciso estranhá-la. Em razão do patrocínio, do discurso simplista e reforçador das crenças, e sobretudo por apelar aos sentimentos particulares de um grupo social, as ideologias de direita tendem a se espraiar mais em ambiente virtual.

As redes sociais vendem crenças não questionamentos. A crença é uma atitude de adesão à uma proposição ou ao conjunto delas à despeito de sua validez ou licitude. Isso dá engajamento e portanto, lucro às empresas que gerenciam esses espaços. Fazendo uso da famigerada analogia platônica, o mundo digital é a própria caverna já que o que se tem ali são projeções desvirtuadas da realidade enquanto tal e as pessoas estão acorrentadas sem se darem conta disso. A vulnerabilidade às *fake news* é um sintoma de ausência de atividade filosófica. Ao invés de indagar sobre "o que é?", "como é?", "por que é?", e "para que é?, diante de uma

205 A empresa nega ter participação na campanha do Brexit, versão que é confrontada pelo jornal inglês The Guardian..

nova informação, o indivíduo assume como verdadeiro e compartilha tudo aquilo que de alguma forma corrobora e fortalece suas crenças prévias. É, em essência, a antifilosofia. O tripé da atitude filosófica é um problema à estrutura e dinâmica das redes sociais: a análise implica conhecimento, a reflexão implica tempo e à crítica implica posicionamento. O que queremos dizer é que as redes sociais se constituem à base da positividade e o exercício do pensamento crítico, requer alguma negatividade. Deve-se eliminar qualquer negatividade pois ela paralisa a comunicação. Byung-Chul Han, pensador sul-coreano, esclarece em passagem que essa massiva quantidade de informações e a celeridade em que circulam já são em si mesmas um dificultador do acesso à verdade contrariamente do que argumentam os tecnofílicos:

> Mais informação ou um acúmulo de informações, por si sós, não produzem qualquer verdade; faltam-lhes direção, saber e sentido. É precisamente em virtude da falta de negatividade do verdadeiro que dá a proliferação e massificação do positivo. A hiperinformação e hipercomunicação gera precisamente a *falta de verdade*, sim, *a falta de ser*. Mais informação e mais comunicação não afastam a fundamental falta de precisão do todo. Pelo contrário, intensifica-a ainda mais (HAN, 2017, p.25).

De acordo com um estudo da Universidade de Stanford, 40% dos estudantes estadunidenses de diversos níveis de ensino se mostraram incapazes de detectar *fake news*[206]. Sheila Gomes, Juliana Penna e Agnaldo Arroio (2020), em estudo de pesquisadores ligados à faculdade de Educação da USP, perceberam, dentre outras coisas, que as pessoas com menor escolaridade e menor renda familiar são os mais propensos a crer em notícias falsas. Não se consegue resistir a essa dinâmica simplesmente mudando comportamentos ou fazendo anódinos apelos éticos. É necessário adquirir método e conhecimento para enfrentar a avalanche informacional, ambos requisitos são propiciados pelo contato com a Filosofia. Não podemos aceitar resignadamente a situação da produção de seres humanos mais crédulos do que aqueles que viviam no período medieval. Não podemos continuar a admitir a substituição do rigor teórico-metodológico oportunizado pela filosofia e pelas ciências sociais pelo pressentimento, palpite, e intuição.

> "a leitura o cansa (...). Ele procura intuir. Prefere o significado concentrado e rapidíssimo da imagem sintética. É por esta que ele é fascinado e seduzido. Renuncia ao vínculo lógico, à sequência raciocinada, à reflexão que necessariamente implica dobrar-se sobre si próprio (...). Escolhe para si o *living on self-demand*, aquela maneira de viver que é típica da criança que come quando tem vontade, chora quando sente desconforto, dorme, acorda, satisfaz as suas necessidades à toa (FERRAROTI *apud* SARTORI, 2001, p.140).

206 Disponível aqui: < https://infograficos.estadao.com.br/focas/politico-em-construcao/materia/senso-critico-e-arma-para-combater-fake-news> Acesso em 15/10/2022 às 10:41.

5.4. A Falta de senso histórico e a pertinência do ensino da História

Como explica Nicola Abbagnano (2012), a etimologia da palavra "história" vem do grego e significa pesquisa, informação ou narração. Entre os helenos antigos, esse termo já era designado no sentido que conhecemos hoje, como narração, apreciação e síntese de fatos ocorridos. Como destaca Gilberto Cotrim (2013), o termo é polissêmico. Não obstante, o fato de possuir vários significados acaba por expor sua ambiguidade: a palavra história é empregada tanto como ciência que regula e norteia o conhecimento histórico (*historia rerum gestarum*) como também os próprios fatos em seu conjunto (*res gestae*). À vista dessa ambivalência, o termo historiografia vem sendo utilizado no sentido de conhecimento histórico. Debruçar-nos-emos aqui, em breve análise, apenas na sua acepção enquanto realidade histórica que possui fundamentalmente quatro sentidos complementares e que, no seu conjunto, dilucidam a importância da disciplina em sala de aula: História como passado, como tradição, como mundo histórico e como objeto da historiografia (ABBAGNANO, 2012).

A História como passado pode ser considerada, à princípio, um raciocínio tautológico. O que é História? O passado. E o que é o passado? Aquilo que é história. Contudo, há um núcleo interessante de análise, afinal, dela derivam duas posições divergentes em relação à percepção desse tempo precedente. A primeira é a ideia que pode ser resumida através da frase "isso aí é história", como algo sem nenhuma relevância, efeito ou aplicabilidade nos dias atuais. Circe Bittencourt (1998) há muito percebeu que esse é um posicionamento muito comum entre as crianças e jovens imersos nessa "cultura digital" que a tudo obsolesce numa velocidade vertiginosa. Tudo se torna rapidamente passado, portanto, nesse viés, um tempo ultrapassado. A decorrência dessa perspectiva é o presenteísmo, a crença de que tudo o que importa é o agora. Se os indivíduos creem que apenas o que importa é o que se passa nesse instante, eles não podem desenvolver nenhuma ínfima consciência crítica, pois, ao mesmo tempo que não se percebem a si e ao conjunto da sociedade e suas instituições como resultado de um longo e contraditório processo histórico, não têm substancialidade para projetar um futuro para além dessa forma de sociabilidade. Tornam-se suscetíveis a ideologias conservadoras, cujo essencialismo abstrato se nutrifica da desistoricidade.

Dentro dessa mesma perspectiva, há o entendimento da história como um passado que, de alguma forma, ainda reverbera sobre o presente. Quando comumente se diz "isso aí tem história", o que se quer demonstrar é que esse algo "presente" é fruto de um tempo anterior, o que pode, inclusive, lhe conferir alguma legitimidade. Decerto, é um entendimento que está um degrau acima do anterior, todavia, só a percepção de que as coisas têm um passado não nos é

suficiente para compreender as relações causais entre um tempo e outro. O historiador Eric Hobsbawm (1998) pontua que todo ser humano, evidentemente inserido numa cultura, tem alguma consciência do passado. Pertencer a uma comunidade é, em larga medida, situar-se em relação ao seu passado, mesmo que seja para apenas a ele se contrapor. O passado é aquilo que nos permite abalizar o presente, a referência maior, logo, é uma dimensão incontornável da vida social. A explicação da realidade, condição para que as práxis tenham sentido, exige uma narrativa do passado. É por essa razão que as narrativas históricas, e por extensão a própria disciplina escolar, são fruto de uma disputa ideológica intensa. George Orwell, de forma brilhante, traduziu esse raciocínio no *slogan* do "Partido" na obra 1984: "Quem controla o passado, controla o futuro. Quem controla o presente, controla o passado."

A História interpretada como tradição é amplamente utilizada por ideólogos reacionários a fim de legitimar suas próprias teses. Dessa maneira, pensadores progressistas, sobretudo aqueles que se movem dentro do diapasão neoiluminista, tendem a relegar esse entendimento a uma condição de subproduto do pensamento, o que é um equívoco, como demonstra Hans-Georg Gadamer (2011), que oportunamente diferencia tradição de tradicionalismo. A tradição, como mostram Hilton Japiassú e Danilo Marcondes (2006) confere um sentido de continuidade, pela via da transmissão, de uma visão de mundo, costumes, ideias e valores, e, como já foi discutido em capítulos anteriores, é uma exigência da própria reprodução social em qualquer tempo e lugar. Quando se intervém, pela ampla socialização do conhecimento sistematizado e referendado pela práxis social, nas instituições formais de ensino ou mesmo fora delas, o que se defende é a transmissão de uma certa tradição científica, filosófica e artística. Não há nada de conservador, reacionário ou despótico nisso, pelo contrário, defende-se ampla democratização do saber nas suas formas mais desenvolvidas.

Já o tradicionalismo é a crença da tradição enquanto garantia da verdade, o que é muito diferente. A tradição aqui, deixa de ser condição necessária para a percepção de sua consciência histórica, como no primeiro caso. Do obstinado apego à tradição resulta um posicionamento teocrático e antimoderno, que resiste às críticas e inovações. Quaisquer que sejam as ideias, os costumes ou doutrinas vigentes numa sociedade, é legítimo que possam ser aceitas ou rejeitadas pelos seus membros, desde que sejam, antes de tudo, assimiladas criticamente. Não havendo a possibilidade dialética de sua superação pela via da incorporação, instala-se o reino da mitologia, em que se legitima um comportamento, valor ou ideia simplesmente porque aquilo foi difundido ao longo de gerações. O passado é tomado como critério de validação de si mesmo, numa espécie de pleonasmo lógico. Por conseguinte, tornou-se um recurso tão caro às manifestações românticas, da filosofia às artes, que criticam o período atual em nome de um

passado idílico e sem correspondente na materialidade do plano histórico. O tradicionalismo é o suprassumo da desistoricidade.

A terceira forma de interpretar a História é como "a totalidade dos modos de ser e das criações humanas no mundo" (ABBAGNANO, 2012, p. 584), noutras palavras, como o mundo histórico e social. Aqui a contraposição é com a realidade natural. Nesse viés, a realidade natural não seria histórica, não por ser desprovida de um processo temporal que lhe conferiu existência, mas porque essa mesma existência não decorre do trabalho humano, independe de seu esforço e de sua consciência para existir. Por ser resultado das práxis em regime coletivo, essa "realidade histórica" acaba por ser objeto de muitas reflexões e é por essa razão que ela se torna objeto de um ramo específico do pensamento filosófico, a Filosofia da História. Muitas foram as meditações acerca do tema, o que invariavelmente conferiu significados distintos a essa processualidade. Nicola Abbagnano (2012) pontua cinco formas de interpretar a história sob esse ponto de vista: como decadência, como ciclo, como reino do acaso, como progresso e como ordem providencial.

A História como um processo de decadência foi uma das primeiras tentativas de se explicar a própria condição humana. Embora tenha surgido na Antiguidade, e nesse período tenha prevalecido enquanto concepção, ela persevera até os dias que correm, tendo ganhado fôlego com o fortalecimento da tendência irracionalista na explicação da ordem das coisas e do avanço do conservadorismo político no plano ideológico. Sem grandes pormenores, a ideia é esta: o gênero humano vem num processo gradativo de degeneração, de sorte que o presente é qualitativamente inferior ao passado. Hesíodo (2010) e Platão (2010) postulavam a existência de "Idades", mas essas etapas sucessivas indicavam declínio e não aperfeiçoamento. De uma fase "de ouro", em que os seres humanos viviam à maneira dos deuses, segue-se uma era de "prata", repleta de feitos de grandes heróis e, por fim, a era de bronze ou idade dos homens, marcada pela degradação tanto material quanto moral. O conservadorismo moderno busca reeditar essa mitologia ao compor sua crítica às instituições modernas, às ideias liberais de progresso e de isonomia, enaltecendo um estilo de vida bucólico, salientando seus valores morais alicerçados em dogmas religiosos e prestando reverência a regimes aristocráticos.

A História enquanto ciclo é também muito antiga, já que está amparada por uma cosmologia. Várias culturas do passado dispunham dessa interpretação, como percebemos no estudo de suas respectivas crenças, a exemplo das civilizações primigênias do Egito e da Índia. Essa forma de interpretação sugere, de maneira geral, que após uma determinada quantidade de tempo, o mundo regressaria ao caos primordial e, posteriormente a esse evento, seguir-se-iam os mesmos fatos, acontecimentos e pessoas, noutras palavras, tudo se repetiria indefinidamente

ou, numa versão mais razoável de que não há uma repetição idêntica, apenas as eras seguiriam um padrão cíclico pré-determinado. Não dispondo de grande domínio sobre a realidade natural em eras primevas, é absolutamente plausível que os seres humanos pudessem conceber o tempo como ciclo já que constatavam o decurso contínuo que caracteriza os fenômenos da natureza, a exemplo da alternância entre o dia e a note e também das estações do ano, cada qual com a sua peculiaridade. De acordo com Abbagnano (2012), esse raciocínio se encontra nas doutrinas órficas e pitagóricas e também de vários filósofos pré-socráticos como Anaximandro, Empédocles e Heráclito. É retomado no helenismo pelos estoicos para logo depois hibernar, no Ocidente, por mais de mil e quinhentos anos, já que entra em seu lugar a concepção linear de origem judaico-cristã. Sua retomada dar-se-á em Nietzsche, com a proposição de "eterno retorno", que embora seja um pensamento muito mais alegórico do que literal, tem hoje a simpatia de certos núcleos intelectuais e esotéricos.

A ideia de História enquanto narrativa do progresso humano é tipicamente moderna. A palavra progresso é indicativa de uma ação, de um movimento e, ao contrário da perspectiva antiga, que enxerga na dinâmica histórica um declínio, aqui, o que se tem é a convicção de melhora das condições em todos os aspectos da vida social. Em linhas gerais, esse entendimento pode ser assim sintetizado: hoje é melhor do que ontem e o amanhã será ainda melhor do que hoje. Essa visão otimista estava fundamentada nas revoluções técnico-científicas, sociais, políticas, artísticas, epistemológicas e outras, postas em marcha pela burguesia no enfrentamento com o paradigma feudal, denominado convenientemente de "idade das trevas". A consagração dessa interpretação veio com a publicação de *A origem das espécies*, de Charles Darwin (2004); afinal, se a humanidade evoluiu de uma forma símia ancestral, fica muito difícil argumentar que na trajetória humana, das mais priscas eras até os dias atuais, não houve progresso. Todavia, a única questão digna de reflexão que essa abordagem suscita não é saber se houve, através dos tempos, um desenvolvimento humano genérico, o que é muito razoável, mas a caracterização da história enquanto possuidora de um "destino certo e glorioso" (DUPAS, 2006). Essa convicção anula aspectos contingenciais do processo histórico, conferindo aos fenômenos um caráter de estrita necessidade, o que nos leva invariavelmente a uma aporia. Se o passado é condição necessária para se atingir o presente, não há possibilidade de se condenar hoje qualquer barbárie, pois se poderia alegar que é uma etapa necessária para o surgimento de algo novo e, portanto, melhor.

Por conseguinte, a imprescindibilidade e a infindabilidade do progresso humano, nessa abordagem, põem em xeque a própria coerência lógica do conceito de progresso. O primeiro a perceber isso foi Hegel. Nicola Abbagnano (2012, p. 585) explica que, para o filósofo alemão,

"se a História é necessária, cada movimento dela é tudo o que deve ser e não pode ser melhor nem pior do que os outros". A partir dessa conclusão, retoma-se a ideia da História como um plano providencial. O estrito determinismo desemboca sempre numa abordagem radicalmente teleológica da história. O retorno à perfeição divina, essa nova apocatástase, diferente de outrora, não cabe ao capricho de deidades, mas deve ser construído pelos próprios seres humanos em seu conjunto. Esse entendimento é a essência das doutrinas milenaristas. Obviamente, por mais laicizada que essa perspectiva se apresente, não há possibilidade de concebê-la sem uma entidade demiúrgica imanente ou transcendente, que em última instância garanta o seu cumprimento. A propósito, toda essa providencial processualidade histórica é, nesse viés, inescrutável. Não há como saber quando e por quais meios essa História se efetivará; é uma questão de fé. Ademais, além do "deus-providência", é preciso que exista um indivíduo emissário ou um grupo responsável por proclamá-la. Se não se pode conhecer os caminhos, como saber se os arautos não estão, de maneira oblíqua, conduzindo a história conforme seus interesses?

De todas as abordagens comentadas, o conceito de História como domínio do acaso é a única genuinamente contemporânea. Embora se possa encontrar algum esboço sobre o acaso na filosofia clássica, a concepção de uma processualidade histórica, que não pode ser prevista e determinada, é demasiado recente. Em larga medida, ela busca referenciar-se no paradigma quântico. A mecânica quântica, que data do início do século XX, afirma que, numa escala infinitesimal, as partículas não estão submetidas ao determinismo acurado da física clássica newtoniana; noutras palavras, seríamos capazes apenas de antecipar uma probabilidade de ocorrência num oceano de resultados possíveis[207]. Esse entendimento tem sido reivindicado pelos irracionalistas contemporâneos para compor o seu diagnóstico condenatório à filosofia racionalista moderna, já que os pensadores modernos de maneira geral, dedicavam-se com afinco em reduzir a possibilidade do acaso em qualquer que fosse a área do conhecimento[208].

---

207 Albert Einstein, ainda em 1905, lançou as bases da mecânica quântica, que descreve a física das partículas infinitesimais e pela qual ganhou seu Nobel, em 1921. Ao observar o efeito fotoelétrico, ele decifrou-o como uma colisão entre fótons e elétrons, o que rompia com o entendimento vigente dado que, consagradamente, a luz era descrita enquanto onda e aqui aparecia como fluxo de partículas. Em níveis quânticos, seríamos capazes de prever apenas uma probabilidade de evento. O físico rejeitou o indeterminismo, fazendo uso de uma de suas frases mais conhecidas e menos compreendidas: "Deus não joga dados com o Universo". Lembremos que o Deus, do qual fala Einstein, não é uma entidade autocrática, como observamos da tradição monoteísta e com o qual estamos habituados, mas aquele descrito pelo filósofo Baruch Spinoza, identificado com a própria natureza.

208 Ora, a modernidade nada mais é do que a dimensão "espiritual" da sociabilidade capitalista e, se ela não cumpriu a promessa de garantir a todos as melhores condições de vida, tanto no plano material como moral, não foi porque a racionalidade em si, conduziu-nos, pelo menos à maioria, ao mar de lágrimas, mas foi porque as contradições do capitalismo, cada vez mais agudas, não podem ser suplantadas tão somente no plano das ideias. A dinâmica do capital sempre implicou em prognósticos, cálculos e análises cada vez mais sofisticados e céleres;

Se a imprevisibilidade e a indeterminação deixam de estar relacionadas à ignorância individual ou coletiva para se constituir na própria aleatoriedade da vida social, fica impossibilitada não apenas a compreensão da História enquanto devir humano, mas principalmente a partir dele construir uma nova História. A ideia da processualidade histórica como acaso redunda na completa resignação perante o real.

Por fim, temos a História enquanto objeto da historiografia. A historiografia contemporânea se apresenta como pluralista e não mais como universal. Expliquemos. Quando nos debruçamos sobre as interpretações da História enquanto devir da humanidade, tratamos da sua totalidade, obviamente não em sentido absoluto, no sentido de contemplar todo acontecimento provocado e sofrido pelos seres humanos, mas de uma forma que possibilitasse sua análise como um único e amplo objeto. Hoje, a historiografia insiste em se distanciar cada vez mais de uma abordagem totalizante, pelas questões que já discutimos no primeiro capítulo; todavia, ela mesma não pode prescindir de um amplo conceito de História. A historiografia cristã medieval, sobretudo na Alta Idade Média, possuía, além de uma óbvia concepção escatológica, já que se fundamentava na Bíblia, uma perspectiva do devir histórico como decadência. Nenhuma historiografia está acima das ideologias, mesmo que venham a renunciar uma interpretação totalizante da História, como se propõe a pós-moderna. José d'Assunção Barros (2016) aponta cinco características dessa forma historiográfica hegemônica hoje: valorização da representação em detrimento da presença; renúncia à investigação sobre a origem dos acontecimentos; rejeição da unidade em prol da pluralidade; crítica à normatividade; e a centralidade da "alteridade constitutiva".

Todos esses aspectos acima assinalados podem ser observados nas diretrizes curriculares sobre o ensino da disciplina História, desde os anos 90, avultando-se a cada década desde então. Sua abordagem irracionalista faz das ciências, de modo geral, mas com óbvia ênfase nas humanas e sociais, apenas mais uma narrativa dentre tantas outras na explicação de um fenômeno. A História, nessa perspectiva, não teria legitimidade completa para se apresentar como verdade. Desprovidos da articulação na totalidade da sua cadeia de fenômenos, os acontecimentos passados são examinados de maneira insular, fortuita e incerta, em suas consequências. Diante da impossibilidade de haurir do objeto histórico as suas determinações, noutros termos, de compreender do fenômeno analisado a sua própria história, instala-se o reino da representação, da percepção individual, em detrimento das diversas fontes e realidades históricas examinadas e criteriosamente constituídas no diálogo com o acervo conceitual

---

todavia, sua crise estrutural trouxe-nos a um cenário de desestabilidade, complexidade e efemeridade, chamada de pós-modernidade ou nas palavras de Zygmunt Bauman (1997), uma modernidade líquida.

consolidado, tanto pela historiografia como por outras ciências humanas e pela filosofia. Com o indivíduo singular como critério das coisas que são e que não são, inexiste a possibilidade de se constituir uma normatividade universal. Por isso o repúdio a essas duas categorias tão fundamentais para o entendimento da realidade social em si mesma, identificadas perversamente com movimentos políticos autoritários. A crítica de um padrão normativo é legítima[209], todavia sua ausência total outorga quaisquer narrativas historiográficas, inclusive as de caráter fascista[210].

Por mais que o pensar historicamente tenha sido enquadrado nesse paradigma fragmentário e alienante[211], a disciplina escolar continua a incomodar as classes dominantes, simplesmente porque suas ideologias estão embasadas numa concepção de mundo anistórica. Isso fica claro quando os professores de História da rede pública tornam-se o alvo preferencial de inciativas como a do Escola sem Partido[212]. Dessarte, qualquer resquício da possibilidade de se devolver a historicidade das coisas, desnaturá-las, apresentá-las como uma construção histórico-social acaba por colocar em xeque o sustentáculo ideológico da ordem vigente. As classes e grupos sociais interessados em perpetuar as relações de exploração e de dominação veem nisso um grande risco, principalmente em momentos de crise tais como o que estamos vivenciando. Qualquer concepção de mundo subentende uma narrativa de origem, uma noção sobre o passado, mas a História compreendida enquanto produto do agir consciente e coletivo dos seres humanos demonstra que aquilo que é nem sempre foi e, portanto, não dá garantia nenhuma de que continuará sendo. Em vez disso, os ideólogos a serviço das classes dominantes, fazendo uso de um léxico ambíguo, buscam incutir a ideia de uma processualidade enquanto decadência, progresso, acaso, ciclo, providência, conferindo ao devir dos homens um caráter genérico, abstrato.

---

209 A referência para crítica de um padrão normativo não é outra senão a própria História, assimilada em seus aspectos ontológicos.

210 O revisionismo histórico é uma de suas expressões mais fundamentais, podendo ser disseminado mais facilmente devido à forma comunicativa de muitos-para-muitos, típica da internet.

211 Alienante porque aparta a consciência do indivíduo da sua realidade histórica, já que nega a busca das causas não apenas no que tange ao encadeamento dos eventos, mas, e principalmente, das condições ontológicas que o produziram, como nos lembra Ciro Flamarion Cardoso (2005).

212 Lembremos aqui que, ao menos segundo conta o idealizador da proposta, o procurador Miguel Nagib, a fundação do movimento "escola sem partido" deveu-se à indignação diante da aula de História de uma de suas filhas, em que o docente teria comparado Che Guevara a São Francisco de Assis. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/escola-sem-partido-origens-e-ideologias/> Acesso em 22/10/2022.

O empobrecimento de uma consciência histórica é percebido através dos verbos empregados nas habilidades curriculares na BNCC. Rossano Sczip (2020) demonstra o viés pragmático desse currículo, enumerando os objetivos mais reiterados do 6º ao 9º anos; o verbo "identificar" aparece incríveis 39 vezes; seguido de "analisar" (28); "discutir" (19); "descrever" (11); "relacionar" (10); "caracterizar" (7); "explicar" (5); "comparar" (5); "conhecer" (3); "conceituar" e "estabelecer" (1 vez cada uma). Os termos "compreender" ou "assimilar" não aparecem. No currículo por competências, tudo deve ser uma gestão de informações de modo a produzir com ele um resultado imediato, portanto o mais importante nesse viés é saber "identificar". Na BNCC do Ensino Médio a coisa fica ainda mais grave, pois as disciplinas perdem sua especificidade. Não está prevista na Base habilidades próprias da disciplina, apenas gerais da própria área. E das seis competências específicas de ciências humanas e sociais aplicadas para o Ensino Médio nenhuma é própria da História. A interdisciplinaridade, desse modo, deixa de ser um meio de romper com a fragmentação disciplinar e converte-se num fim em si mesma. Sczip (2020) esclarece ainda que a BNCC também redunda na pauperização conceitual. Além de não se aclarar o que se entende por fato, acontecimento e processo histórico, categorias incontornáveis, há um esvaziamento de discussões teórico-metodológicas e epistemológicas do campo da História.

Se as reformas, currículos e pedagogias vêm obstruindo a formação de uma consciência histórica, pré-requisito para uma consciência de classe para-si, no mundo virtual, a espontaneidade, a difusidade, a ludicidade, a efemeridade e a imediaticidade conduzem a um cenário ainda mais umbroso nesse quesito. O império da imagem que é o mudo digital, faz com que aqueles imersos em sua cultura terceirizem a memória, enquanto capacidade de representar coisas passadas. Christoph Türcke (2016) elucida que o verbete latino *Repraesentare* significa justamente isso: tornar-se de novo presente. Palavras evocam representações. As letras assim dispostas "C-A-R-R-O", em nosso idioma, são a representação desse tipo particular de automóvel e não ele mesmo uma forma de transporte. Essa capacidade representativa faz com que os sons e letras se constituam uma mediação entre a coisa em si e a ideia que se tem dessa coisa. O desenvolvimento dessa capacidade possibilitou ao ser humano ampliar exponencialmente as possibilidades comunicativas e a faculdade de pensamento.

Embora a linguagem falada foi importante nesse processo, o salto qualitativo se deu com a escrita. Considerado o marco que divisa o que vem "antes" – "Pré" – e o que vem depois da "História", a escrita foi imprescindível para o desenvolvimento das grandes civilizações do passado. Com a escrita, a capacidade de pensamento, sobretudo abstrato, foi ampliada de tal ponto que monumentos e embarcações, até então impensáveis, puderam ser idealizados e

efetivados criando novas necessidades e possibilidades históricas; assim como formas inéditas de manifestação da sensibilidade como a poesia e o teatro, a sistematização dos questionamentos da existência sobre a forma de filosofia e outros. Essa conquista milenar está sendo perdida em razão das máquinas de imagens que os tecnofílicos glorificam e exoram para que os professores as tenham como referência didático-pedagógica. As imagens são reproduções da realidade exterior. Uma coisa é uma imagem da Lua e outra é a grafia "L-U-A", representação gráfica do satélite natural. Claro que ninguém se está defendendo que devemos usar imagens para ilustrar uma coisa ou outra, o que estamos aventando é que a primazia da imagem sobre a escrita faz com que nossas crianças e jovens não consigam mais discernir entre o que foi por eles percebido, a percepção, o que foi por eles representado, a representação. Por isso, Christophe Türcke (2016) comenta que as máquinas de imagens são aliadas das psicoses, já que a câmera não distingue entre imagem interior e exterior. À vista dessa inversão, a memória acaba por se converter em um grande transtorno, inconveniência à própria pessoa.

> Mas fenômenos como a evidente aproximação dos jornais às revistas ilustradas, ou a crescente falta de vontade e incapacidade dos estudantes em acompanhar uma aula que não tenha o suporte das imagens, são fortes indícios de que a carência de percepções que acompanhem representações está em drástico crescimento. Docentes usam-na de livre e espontânea vontade, ao imediatamente projetar uma foto de cada autor que citam em suas apresentações de Power Point, para que as pessoas possam "imaginá-lo". É extremamente pertinente que pacientes queiram mostrar fotos de suas famílias no iPad, para que o psicanalista possa "imaginá-la". No caso, chegamos já ao estágio em que as representações se tornam insuportáveis, se não puderem imediatamente se apoiar em percepções" (TÜRCKE, 2016, p. 83).

Em segundo lugar, essa espécie de novilíngua típica das redes, que cada vez mais é admitido como uma forma de comunicação tão legítima como a norma "cultura", também atua no sentido de restringir a formação de uma consciência histórica e uma maneira ainda pouco discutida. O exíguo domínio lexical implica fatalmente no declínio da linguagem, não apenas porque o vocabulário apequenado e abreviado confina o pensamento[213], em especial os de ordem complexa, mas também porque a não utilização e não identificação de tempos verbais como o pretérito mais-que-perfeito do indicativo, o pretérito imperfeito do indicativo e do subjuntivo, o futuro do subjuntivo, o futuro do pretérito do indicativo, resulta numa limitação temporal no plano do pensamento. Desprovida da capacidade de se projetar no tempo, a

213 A literatura auxilia-nos a compreender esse fato. Em relação ao vocabulário apequenado, lembremos da personagem Fabiano em "Vidas secas" de Graciliano Ramos que, em razão do parco vocabulário não conseguia se expressar e tinha igualmente grandes dificuldades de compreender. Quanto à abreviação lexical a referência é a novilíngua imaginada por Orwell, no distópico 1984.

consciência dos sujeitos fica presa em um eterno presente. Perde-se não só a consciência de que somos agentes históricos como também a noção de que a processualidade do mundo social não acontece à revelia da ação coletiva dos seres humanos. Tal consciência histórica é fundamental para devolver aos indivíduos a compreensão de que a forma de organização da vida social capitalista e suas instituições nem sempre existiram e nem sempre existirão. As elites temem que as classes trabalhadoras criem essa consciência, que desnaturalizem a exploração e a opressão a que estão submetidos.

5.5. Epílogo humanitário

A pergunta que intentamos responder e que deu origem à presente tese nasceu de um estranhamento, uma inquietação. Como é possível aos capitalistas, que da ordem social vigente são os maiores beneficiados, interceder abertamente por uma educação pública que fomente nas crianças e nos jovens maiores criticidade, criatividade e autonomia, como estão assim descritas na BNCC e nas páginas eletrônicas de seus institutos e fundações? O desenvolvimento de tais capacidades é uma pauta histórica dos socialistas que, por isso, sempre condenaram a educação pragmática implementada sob o regime do capital e defenderam em seu lugar uma formação humanizadora integral, que possibilitasse o aprimoramento das faculdades humanas nos seus mais diversos aspectos. Partimos então do pressuposto que o discurso tecnofílico, que embasava o tal ensino tecnológico e o ataque às humanidades, era essencialmente mistificador. A demonstração dessa primeira parte se deu no capítulo inaugural da tese. Tratamos de evidenciar que, a despeito da intenção dos autores, as proposições alicerçadas na concepção de mundo burguesa terão como resultado prático o dualismo educacional. Uma escola para os filhos da classe dominante, outra muito diferente, para os dominados.

Depois de examinar as matrizes ideológicas do pensamento burguês na contemporaneidade, era necessário rediscutir o que de fato é tecnologia e o que é educação, a relação que ambas estabelecem entre si e com a totalidade social. Nessa parte, concluímos que a tecnologia só pode ser devidamente compreendida à luz da categoria marxiana do trabalho. Outra dedução importante foi a compreensão entre educação e reprodução social. Considerado um assunto polêmico dentro da tradição marxista, o que procuramos mostrar é que, de fato, a educação enquanto tal concorre tendencialmente para a reprodução social, todavia, como é uma práxis mediada pela consciência, a compreensão das relações sociais é uma possibilidade nada

desprezível no conflito ideológico. Não é sem razão que as elites perceberam isso e buscam "reformar" o ensino formal público e gratuito, assaltando as humanidades, justamente a fim de inibir qualquer vestígio de uma consciência de classe.

Após dois capítulos mais densos porém necessários, era necessário tomar os pressupostos do discurso tecnofílico e confrontá-los com a realidade objetiva. A essa altura já sabíamos do seu caráter mistificador, mas era impreterível encontrar as mediações pela qual ele opera. Analisamos criticamente, em várias seções, o sustentáculo ideológico do discurso tecnofílico: o advento de uma sociedade pós-industrial cujo insumo é o conhecimento. Ao postular que a tecnologia-inovação fará emergir o "Eldorado" civilizatório, que enfim cumpriria a promessa liberal do pleno progresso coletivo pela somatória do progresso individual, esse discurso acaba por fundamentar mudanças curriculares que introduzem novas disciplinas obrigatórias alinhadas com esse *zeitgeist* neoliberal e pós-moderno, reduzindo a formação geral das crianças e jovens, em especial, no que diz respeito às humanidades; ou lhe confere caráter instrumental, limitando-se a preparar os sujeitos para viver, conviver, trabalhar de maneira produtiva e, sobretudo, resignada diante dessa "nova" situação histórica.

O quarto capítulo é decisivo para a compreensão da finalidade do discurso tecnofílico. Nossa hipótese inicial era a de que as novas diretrizes curriculares, que reduziam bruscamente o acesso dos jovens aos conteúdos das disciplinas em questão, vinham para atender estritamente aos interesses econômicos dos capitalistas industriais nesse novo contexto técnico-produtivo. A presente pesquisa veio no sentido de corroborar tal tese, ao mesmo tempo que demonstrou algumas de suas insuficiências. De fato, as competências a serem implementadas, apesar de seu verniz pseudo-humanista, são todas oriundas das *skills* exigidas pelo mercado de trabalho na sua configuração tecnológica atual, como demonstrado no capítulo terceiro. De acordo com levantamento do *The Intercept*[214], a média brasileira de gastos com treinamentos era, à época da reforma, de R$ 518,00 anuais por funcionário. Como os ramos industriais, em linhas gerais, exigem maior formação do que outros setores, fica fácil compreender o *lobby* dos grandes capitalistas industriais brasileiros pela implementação dos novos currículos, afinal se a escola puder garantir algumas habilidades cognitivas e socioemocionais, as empresas conseguiriam economizar uma quantia muito razoável.

214 Disponível aqui: <https://theintercept.com/2016/11/04/conheca-os-bilionarios-convidados-para-reformar-a-educacao-brasileira-de-acordo-com-sua-ideologia/> Acesso em 21/04/2022 às 15:53.

Não obstante, essa era apenas uma parte do problema. O grande entusiasmo de outros setores da elite brasileira pela Reforma do Ensino Médio, pelos novos currículos e pelas pedagogias "ativas" já era um indicativo de que o ataque às humanidades na formação básica não se restringia aos imperativos industriais de preparação técnica. O que constatamos, sobretudo no quarto capítulo, é que a dimensão ideológica não apenas jogou um papel importantíssimo, mas preponderante nessa sucessão de eventos que culminaram na implementação do Novo Ensino Médio, da BNCC e dos currículos estaduais por eles norteados. Não é de hoje que os setores da elite brasileira se articulam para poder restringir o acesso das crianças e jovens da escola pública às humanidades; ao contrário, isso é uma constante em nossa história, assim como não é nenhuma novidade que seja destinada às massas uma educação de caráter estritamente técnico-funcional. Também não é de hoje que as tecnologias cumprem uma função ideológica imprescindível ao reverdecimento da fé no modo de produção e organização da vida social capitalista, como averiguamos nos dois primeiros capítulos. A novidade, hoje, é que os discursos tecnofílicos vendem uma ideia de que as tecnologias e as instituições sociais – das quais destacamos a escola – operando à maneira dessas tecnologias, proporcionariam uma maior liberdade de pensamento e ação.

A atitude desfavorável e, às vezes, até hostil dos setores dominantes com relação ao ensino dessas disciplinas e, consequentemente, com quem as ensina não mudou, apesar do discurso pretensamente renovador. Ao mesmo tempo que os capitalistas e os ideólogos a seu serviço discursavam profusamente pela necessidade de se instalar um novo modelo escolar, que permitisse o desenvolvimento integral dos estudantes em razão de uma nova etapa societária altamente tecnológica, articulavam a retirada da obrigatoriedade do contato com essas matérias ao longo dos três anos do Ensino Médio. Ora, como defender uma maior autonomia repudiando a Filosofia, uma maior criatividade prescindindo da Arte e da Literatura, uma maior criticidade preterindo as Ciências Humanas? A educação destinada às classes trabalhadoras sempre foi objeto de preocupação das elites em qualquer tempo e lugar em que a propriedade privada tenha sido instituída. A proporção aritmética, sempre desfavorável aos exploradores, exige que as massas trabalhadoras enxerguem a sua própria condição de submissão como coisa natural. Para isso é fundamental que os trabalhadores, aqueles que produzem o conteúdo material da riqueza social, não tenham a consciência de que a exploração a que são submetidos é fruto de uma relação social e histórica, portanto passível de ser superada por meio de luta coletiva. Isso posto, a dominação ideológica é condição para a exploração econômica e para o controle político.

Após o decurso teórico trilhado ao longo de todo o texto, ainda haverá muitas outras questões a serem feitas e, portanto, a serem respondidas. Não tivemos a pretensão de esgotar a temática, mas de contribuir para sua reflexão crítica. Urge defendermos as humanidades, que são parte importante da riqueza histórica da humanidade. Claro que elas podem, isso não significa que necessariamente vão, concorrer para uma maior autonomia, uma amplitude crítica e criativa. O estudo da História e da Geografia podem aprimorar a compreensão do contexto sócio-histórico? Claro. O ensino de Filosofia, é capaz de ampliar a autonomia assim como a Sociologia tem potencial para avultar o senso crítico? Claro que sim. A Literatura e a Arte têm condições de desenvolver a sensibilidade e a criatividade? É evidente. São todas possibilidades latentes, e por essa razão a classe dominante não quer – e fará tudo para impedir – a sua plena socialização.

Concluímos com o "polêmico" Antonio Gramsci (2021), que no texto "*Homens ou máquinas?*", que em 1916 já polemizava sobre o enviesamento das escolas profissionais e técnicas, questionando o posicionamento de um vereador, que era industrial, contra a Filosofia:

> O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada ao infante a possibilidade de formar-se, tornar-se homem, adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanitarista, tal como entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do Renascimento (...). Também os filhos dos proletários devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar a própria individualidade da melhor maneira possível e, por isso, da maneira mais produtiva para eles mesmos e para a coletividade. A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, apenas com o olho certeiro e mão firme (GRAMSCI, 2021, p.56-57).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa; CABRAL, Maria do Socorro Reis. **Regime de acumulação flexível e saúde do trabalhador**. São Paulo em Perspectiva [online]. 2003, v. 17, n. 1 [Acessado 23 Agosto 2021] , pp. 3-10. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-88392003000100002.

ADORNO, Theodor. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____ A indústria Cultural. IN:COHN, Gabriel *(*org.*).* **Comunicação e indústria cultural**. 5. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.

ANDERSON, Perry. **O fim da história: de Hegel a Fukuyama**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1992.

ALVES, Frederick Gomes. O conceito de história em Nietzsche: da metafísica de artistas à Gaia ciência (1869-1882) In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**. São Paulo: ANPUH 2011.

ALVES, Giovanni. **Precarização do trabalho: Ensaios de Sociologia do Trabalho**. Bauru: canal, 6, 2013.

ALVES, Rubem. Por uma educação romântica**. Campinas, SP: Papirus, 2002.**

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

_____. **Metafísica**. São Paulo: EDIPRO, 2012.

_____. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2008a.

_____. **Poética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008b.

AZEVEDO, Fernando. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo (Orgs). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACON, Francis. **Novum Organum**. São Paulo: Abril Cultural, 1984a.

_____. **Nova Atlântida**. São Paulo: Abril Cultural, 1984b.

_____. **O progresso do conhecimento**. São Paulo, UNESP, 2007.

BALDUS, Hebert; Willems, Emilio. **Dicionário de etnologia e sociologia.** 1939
BARROS, José d'Assunção. «A historiografia pós-moderna», Ler História [Online], 61 | 2011, posto online no dia 24 fevereiro 2016, consultado no dia 20 janeiro 2022. URL: http://journals.openedition.org/lerhistoria/1655; DOI: https://doi.org/10.4000/lerhistoria.1655

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

BECKER, G. (1964) **Investiment in Human Capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education**. Nova York: National Bureau of Economic Research, 1964.

BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social.** São Paulo: Editora Cultrix, 1977.

BENJAMIN, WALTER. **O capitalismo como religião**. São Paulo: Boitempo, 2013.

BENOIT, Leila Oliveira de Rodriguez. **Augusto Comte: fundador da física social.** São Paulo: Moderna, 2002.

BERTERO, José Flávio. Sobre a Sociedade Pós-Industrial. In: **Anais do 4º Colóquio Marx e Engels**. Campinas, IFCH – UNICAMP, 08 a 11 nov., 2005.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BRAICK, Patrícia Ramos; Mota, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 2ed. São Paulo: Moderna, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**.33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.684**. Altera o Art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Brasília-DF. 2008.

BRASIL. **Resolução MEC/CNE Nº 2, de 01/07/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília-DF, 2015.

BRASIL. **Reforma da Previdência**. PEC nº 287/2016. Brasília/DF. 2016.

BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931. In: http://www.histedbr. fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/ decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20 campos.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

BURCH, Sally. Sociedade da informação/ Sociedade do conhecimento. In: **Desafios de Palavras: Enfoques Multiculturais sobre as Sociedades da Informação**. Coordenado por Alain Ambrosi, Valérie Peugeot e Daniel Pimienta, 2005.

CAPARRÓS, Martin. **A Fome**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.
CARDOSO, Ciro Flamarion. Epistemologia Pós-Moderna e conhecimento: visão de um historiador, in **Um Historiador fala de Metodologia**, Bauru, EDUSC, 2005, pp. 73-94.

CARLI, Ranieri. **György Lukács e as raízes históricas da sociologia de Max Weber**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986, 21a ed.

_____. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 13a ed., 2003.

_____. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

Coletivo de Autores. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez; 1992.

COMTE, Augusto. **Discurso sobre o espírito positivo.** São Paulo: Editora Escala, 2007.

_____ **Catecismo positivista, ou sumária apresentação da Religião universal.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Apostolado Positivista do Brasil.

COSTA, Rogério da. **Sociedade do Conhecimento e o Neocapitalismo**. Belo Horizonte: COMPÓS – Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. [Acessado 13 Outubro 2021], pp. 118-138. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:SEKYUMWrX0UJ:www.compos.org.br/data/biblioteca_1624.doc+&cd=6&hl=en&ct=clnk&gl=br

COSTA, Vincenzo. **Heidegger.** São Paulo: Ideias & Letras, 2015.

COTRIM, Gilberto. **História global.** São Paulo: Saraiva, 1999.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Estruturalismo e miséria da razão.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CUNHA, M. P.; CUNHA, J. V.; DAHAB, S. Gestão da qualidade: uma abordagem dialética. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, n. n.spe, p. 197-215, 2001.

CÚPULA MUNDIAL SOBRE A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. Documentos da Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação [livro eletrônico]: Genebra 2003 e Túnis 2005 / International Telecommunication Union. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014.

DAGNINO, Renato. **Neutralidade da Ciência e Determinismo Tecnológico**: Um debate sobre a tecnociência. 2008.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, v. 32, n. 2, 10 jul. 2009.
DARLING-HAMMOND, Linda; BRANDSFORD, John. **Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer**. Porto Alegre: Penso, 2019.

DARWIN, Charles. A origem das espécies. São Paulo: Martin Claret, 2004.

DESCARTES, René. **Discurso do método: Meditações**. 2. Ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 3. ed. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DOMINGUES, Ivan. **O trabalho e a técnica.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

DRUCKER, Peter. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais da teoria vigotskiana.** 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n18, p.35-40, 2001.

_____. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

DUPAS, Gilberto. **O mito do progresso**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.** São Paulo: Boitempo, 2010.

ÉSQUILO. Prometeu acorrentado. In: **O melhor do teatro grego**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

FARIAS, Victor. **Heidegger e o nazismo**. Rio de Janeiro: paz e terra, 1988.

FERRY, Luc. **A sabedoria dos mitos gregos: aprender a viver II**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte.** Rio de Janeiro*:* Zahar, 1983.

FRANK, Andre Gunder. **O desenvolvimento do subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Sinal, 1968.

FREINET, Célestin. **A educação do trabalho.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1987.

_____ **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
FREUND, Philip. **Mitos da Criação: As origens do universo nas religiões, na mitologia, na psicologia e na ciência**. São Paulo: Cultrix, 2008.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**. Vozes, Petrópolis, 2011.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática,1993.

GAUQUELIN, M., GAUQUELIN, F. *Dicionário de Psicologia*. Lisboa/São Paulo: Verbo, 1987.

GALIMBERTI, Umberto. **Psiche e Techne: o homem na idade da técnica**. São Paulo: Paulus, 2006.

GOMES, Sheila Freitas; PENNA, Juliana Coelho Braga de Oliveira; ARROIO, Agnaldo. Fake News Científicas: Percepção, Persuasão e Letramento. Ciênc. educ. (Bauru), Bauru, v. 26, e20018, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v26/1516-7313-ciedu-26-e20018.pdf Acessado em 15 Out. 2022.

GONÇALVES, Suzane R.V.; MOTA, Maria R. A.; ANADON, Simone B. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. Formação em Movimento. v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: file:///C:/Users/pc%20i3/Downloads/610-Texto%20do%20artigo-2804-1-10-20200920.pdf. Acesso em: 03 abr.2021.

GRAMSCI, Antonio. **Homens ou máquinas?: escritos de 1916 a 1920**. São Paulo: Boitempo, 2021.

GUILE, David. O que distingue a economia do conhecimento? Implicações para a educação. In: **Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 135**, set./dez. 2008.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. vol. 1

HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade**: **raça e classe nos dias de hoje.** São Paulo: Baderna, 2019.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HESÍODO. **Teogonia; Trabalhos e dias**. São Paulo: Martin Claret, 2010.

HOBSBAWN, Eric. **A era do capital.** 24 ed. São Paulo: Paz e terra, 2016.

_____ **Sobre História**. São Paulo, Companhia das letras, 1998.

HORKHEIMER, MAX.; ADORNO, THEODOR. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2006.

HUBERMAN, Leo. **A história da riqueza do homem.** 21 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

HUENEMANN, Charlie. **Racionalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
HUME, David. **Tratado da natureza humana: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais**. São Paulo, Unesp, 2009.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

JAMESON, Fredric. **A cultura do dinheiro: Ensaios sobre a globalização.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____ **Espaço e Imagem: Teorias do pós-moderno e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2004.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 2 ed. Rio de Janeiro Zahar, 1995.

JESSOP, Bob. Capitalismo informacional e império: a celebração pós-marxista da hegemonia dos Estados Unidos. In: **REVISTA OUTUBRO, N. 12**, 2005.

JONAS, Hans. **O Princípio Responsabilidade: Ensaio de uma Ética para a civilização tecnológica**. RJ: Contraponto / PUC-RIO, 2006.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**. São Paulo: Martin Claret, 2011.

_____. **Crítica da razão pura.** São Paulo: Martin Claret, 2009.

_____. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2012.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **O Futuro da Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LAKATOS, Imre. O Falseamento e a Metodologia dos Programas de Pesquisa Científica. In: LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Alan. (Org.) **A Crítica e o Desenvolvimento do Conhecimento**. São Paulo: Cultrix, 1979.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEFEBVRE, Henri. **O fim da história**. Lisboa: Dom Quixote, 1971.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. Maceió: Coletivo Veredas, 2013.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Mitológicas I - **O cru e o cozido**. R.J.: Cosac e Naify, 2004.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Mutações em educação segundo Mc Luhan.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1980.

LIMA, Venício A. de. Globalização e políticas públicas no Brasil: a privatização das comunicações entre 1995 e 1998. **Revista Brasileira de Política Internacional** [online]. 1998, v. 41, n. 2 [Acessado 13 Outubro 2021], pp. 118-138. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-73291998000200007>

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento Humano.** Coleção Os pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural. 1999

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom**.** Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da educação contemporânea**. 14 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.**

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1991.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. Vol. I. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____ **Para uma ontologia do ser social**. Vol. II. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____ **El assalto a lá razon**. Buenos Aires, ed. Grijalbo, 1983.

_____ **Teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica**. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2000.

_____ **Existencialismo ou Marxismo?**, São Paulo: Livraria Editora, 1979.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1988.

_____ **A condição pós-moderna** / 12ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARCUSE, Hebert. **O homem dimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada**. São Paulo: EDIPRO, 2015.

MARTINS, Erika. Moreira. **Todos pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira.** Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2016.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Martin Claret, 1a reimpressão, 2009.

_____ **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo, Boitempo, 2015.

_____ **O Capital**. Coleção Os Economistas. Vol. II. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1988.

_____ **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____ **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2010.

_____ **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Os pensadores)

MATOS, Olgária. **Filosofia: a polifonia da razão**. São Paulo: Scipione,1997.

MATTELART, Armand. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Edições Loyola, 2ª ed, 2006.

_____ A globalização da comunicação. Bauru, SP: Edusc, 2000.

MATTOSINHO, Lucas Sá. **Formação x Informação: A ideologia da Sociedade do Conhecimento e suas consequências no Ensino Público Paulista.** Ponta Grossa/PR: Atena, 2022.

_____Formação x Informação: A ideologia da Sociedade do Conhecimento e suas consequências no Ensino Público Paulista, Bauru. 2017. Dissertação (Mestrado em Mídia e tecnologia) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – FAAC, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, Bauru.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____ **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2009.

MONTESQUIEU. **Do espírito das leis.** São Paulo: Martin Claret, 2010.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2014.

MOTTA, Vânia Cardoso. **Ideologia do capital social: atribuindo uma face mais humana ao capital.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2012.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. Cortez, 1993.

_____ **Introdução ao método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____ **Lukács e a crítica da filosofia burguesa.** Lisboa: Seara nova, 1978.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia, ou Helenismo e pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A BNCC - Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188–204, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i1.13875. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875. Acesso em: 31 out. 2021.
ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: Acesso em: 12 jul. 2020.
ORTEGA Y GASSET, José. **A rebelião das massas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

OXFAM – Recompensem o trabalho, não a riqueza. Disponível em português no site: <https://d1tn3vj7xz9fdh.cloudfront.net/s3fs-public/file_attachments/bp-economy-for-99-percent-160117-pt.pdf> Acesso em 18/04/2022 às 22:19.

PANSANI, Clóvis. **Pequeno Dicionário de Sociologia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

PÉRES-GÓMES, Ángel I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artemed, 1999.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Vol. I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005, 2ª reimpressão, 2013.

PLATÃO. **Diálogos I**: Teeteto (ou Do conhecimento), Sofista (ou Do ser), Protágoras (ou sofistas). Bauru, SP: EDIPRO, 2007.

_____. **Diálogos V**: O banquete, Mênon (ou da virtude); Timeu; Crítias. Bauru, SP: EDIPRO, 2010.

POPPER, Karl. **A miséria do historicismo**. São Paulo: Cultrix, 1980.

_____ Conjecturas e Refutações. Brasília: Ed. Universidade de Brasília**,** 1994.

QUEIROZ, José Edmar de. **Avaliação de impacto legislativo: A escolha da trajetória escolar na Reforma do Ensino Médio: Cenários para os atores e para o país**. Brasília DF, 2016.

REIMÃO, Sandra. **O livro Programa de saúde : um caso de censura durante a ditadura militar brasileira**. História, Ciências, Saúde - Manguinhos [online]. 2013, v. 20, n. Suppl 1 [Acessado 9 Novembro 2021] , pp. 1393-1401. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702013000400017>. ISSN 1678-4758. https://doi.org/10.1590/S0104-59702013000400017.

RENAULT, Emmanuel. **Vocabulário de Karl Marx.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

RICARDO, David. **Princípios de Economia Política e Tributação**. Coleção Os Economistas. São Paulo: Editora Nova Cultural. 1996.

ROJO, Roxane. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. **Do contrato social.** São Paulo: Martin Claret, 2009a.

_____ **Discussão sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.** São Paulo: Martin Claret, 2009b.

_____ **Emílio ou da educação.** 3ed. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

_____ **Discurso sobre as ciências e as artes**; Discussão sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. São Paulo: Martin Claret, 2010.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientação para implementação do Novo Ensino Médio**. Florianópolis, SC: EDITORA SECCO, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: Vol. I: **Para um novo senso comum: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS NETO, Artur Bispo. **Estética e ética na perspectiva materialista**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

SARTRE, Jean-Paul. **Esboço para uma teoria das emoções.** Porto Alegre: L&PM, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

_____ **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b.

_____ **História as ideias pedagógicas no Brasil**. 4ed. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

_____ **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____ **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008b.

_____ O legado educacional do regime militar. Cadernos CEDES [online]. 2008, v. 28, n. 76 [Acessado 22 Novembro 2021] , pp. 291-312. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>. Epub 06 Abr. 2009. ISSN 1678-7110. https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial.** São Paulo: Edipro, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis, RJ: 1994.

SMITH, Adam. Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações. In: **Coleção os pensadores: Adam Smith/ Ricardo**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

SNYDERS, George. **Para onde vão as pedagogias não diretivas?** Lisboa: Moraes Editores, 1974.

SOARES NETO, Joaquim José *et al*. **Uma escala para medir a infraestrutura escolar**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

SOKAL, Alan; BRICMONT, Jean 1999: **Imposturas Intelectuais**. Rio de Janeiro, Record.

SOUZA, Elisabete Gonçalves. Sociedade da informação e reestruturação produtiva: crítica à dimensão utilitarista do conhecimento. In: **TransInformação,** Campinas, 23(3):219-226, set./dez., 2011.

SPINOZA, Baruch de. Ética: demonstrada à maneira dos geômetras. São Paulo: Martin Claret, 2002.

TAHA, Abir. **Nietzsche, o profeta do nazismo.** São Paulo: Madras, 2007.

TAKAHASHI, Tadao (Org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda: a morte do industrialismo e o nascimento de uma nova civilização**. Rio de Janeiro: Record, 1980.

_____ **Previsões & Premissas**. Rio de Janeiro: Record, 1983.

TONET, Ivo. **Método Científico: uma abordagem ontológica.** São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

_____ **Educação contra o capital.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

VAN ACKER, Maria Teresa Vianna. **Renascimento e humanismo: o homem e o mundo europeu do século XIV ao século XVI**. São Paulo: Atual, 1992.

VOLTAIRE. **Dicionário Filosófico**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2009.

_____. **História geral da economia**. São Paulo; Centauro, 2006.

ŽIŽEK, Slavoj. Unbehagen in der Natur – Além de Fukuyama. Em: **Em defesa das causas perdidas. São Paulo**: Boitempo, 2011.