

VIRTUDES DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM NO CAPITALISMO FLEXÍVEL: ENSAIO PARA UMA ANÁLISE MARXISTA DA EDUCAÇÃO

CARDOZO, Glória Christina de Souza. – UEM

Introdução

O presente trabalho pretende sistematizar as contribuições reconhecidas no emprego do método materialista histórico-dialético à pesquisa na área das ciências sociais, especialmente a educação e a partir disso analisar a relação entre educação e trabalho no capitalismo flexível onde se percebe a tentativa de reatualização de relações deterministas entre educação, produtividade e modernização econômica.

Isto porque se considera a verdade resultante de trajetórias investigativas nas áreas das ciências sociais de forma relativa, o que também ocorre na área da educação, visto que as pesquisas nestes campos não são acabadas, reconhecendo em sua incompletude o respaldo do método dialético que, para BRZEZINSKI (2007, p. 8) “[...] contradita o modelo da lógica formal, da clássica verdade única, da ordem das Ciências Naturais e do formalismo matemático”.

Compreende-se desta forma

[...] a dialética materialista histórica enquanto uma postura [...] um método que permite a apreensão radical [...] da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. (FRIGOTTO, 1989, p. 73).

Ainda em Frigotto (1989, p. 79-80) encontra-se a afirmação que trata do movimento triplo realizado na pesquisa fundamentada nesta abordagem “[...] de crítica, de construção do conhecimento “novo”, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação”. Para tanto se impõem a necessidade de inicialmente adotar como ponto de partida para a investigação “os fatos empíricos que nos são dados pela realidade”. Com base neles procurar superar estas impressões iniciais aproximando-nos de suas leis fundamentais, trajetória na qual “[...] o ponto de chegada será não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado”, processo em que reconhece o autor, se “[...] demanda do homem, enquanto ser cognoscente, um esforço e um trabalho de apropriação, organização e exposição dos fatos”.

Cumprir destacar uma vez mais, a nosso ver, o que Frigotto aborda no trecho destacado a respeito do reconhecimento da necessidade ou da necessidade do emprego do

marxismo no campo da educação justamente por seu caráter revolucionário, [o plano da ação] não estritamente científico ou acadêmico pela própria compreensão do ato educativo e da função social da escola como instituição que vem compondo o aparelho ideológico do Estado enquanto representante da classe dominante na sociedade capitalista – a burguesia.

Neste sentido, recupera-se o entendimento de Tonet ao tratar do advento da classe proletária e seu papel a partir do modo de produção capitalista e da revolução burguesa:

A completude da revolução burguesa também tem outra consequência importante. Juntamente com a classe burguesa, também adentra o cenário histórico uma outra classe, que terá uma importância fundamental para o futuro da humanidade – trata-se da classe proletária. Pela primeira vez na história da humanidade, não só a classe dominante, mas também a dominada, abrem uma perspectiva para toda a humanidade. Esta, classe dominada, por sua vez, é também a primeira classe social que exige, por sua própria natureza, a superação radical da exploração do homem pelo homem. Mas, para isso, **ela precisa de um tipo de saber, de um conhecimento da realidade social, de uma concepção de mundo radicalmente diferente daquela que orientava a construção da sociedade burguesa.** Esse novo tipo de saber era absolutamente necessário para que ela pudesse orientar a sua luta pela construção dessa nova forma de sociabilidade (TONET, 2009, p. 10, grifo nosso).

Marx e Engels (2008. p. 37) ressaltam que, assim como outros fenômenos que constituem a sociedade capitalista e seu modo de produção, a educação encontra-se determinada histórica e socialmente, uma vez que se realiza no interior das relações sociais também determinadas, havendo aí uma ingerência direta ou indireta da sociedade, para a qual existe a cooperação da escola. No manifesto comunista os autores destacam a influência da classe dominante neste processo que deve ter seu caráter modificado pelos comunistas.

Reconhecida a educação como ato direto e intencional de produção da humanidade forjada histórica e socialmente em cada indivíduo singular, e o trabalho educativo enquanto duplo movimento de identificação de elementos culturais imprescindíveis à humanização dos novos indivíduos e das formas mais adequadas para fazê-lo, reconhece-se a relação recíproca entre educação e trabalho (SAVIANI, 1991). Enquanto processo de trabalho, a educação – vinculada à produção de conhecimentos sobre a natureza e a cultura, é uma exigência do e para o trabalho. Partindo desta compreensão, apresenta-se inicialmente a recuperação acerca do papel da teoria na perspectiva marxiana e sua relação com o método materialista histórico-dialético, passando à reflexão a respeito das categorias analíticas desta perspectiva, retomam-se os conceitos de trabalho vinculados a esta perspectiva e ao modo de produção capitalista, bem como da compreensão de trabalho educativo e sua finalidade, buscando analisar suas

alterações frente ao processo de transformação da produção social e alteração da modernidade, mudança esta em curso na corrosão, ou liquefação de seu caráter sólido.

O papel da teoria na perspectiva marxiana e o método materialista histórico-dialético

Procura-se neste item apresentar a compreensão e o papel da teoria no método materialista histórico dialético, empregando para tanto a análise de referenciais de Marx, Engels e Netto. As questões metodológicas do pensamento marxista estão entrelaçadas à sua construção teórica e, nesta medida, também se fazem presentes neste momento.

Para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento, entre outras (como, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso – cf. Marx, 1982, p. 15). Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidades: o conhecimento teórico é *o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. *A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa e esta reprodução que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto* (NETTO, 2011a, p. 21).

Em nota quanto a compreensão do papel da teoria e, sobretudo do pesquisador, Netto (2011a, p. 22) afirma que

Para Marx, como para todos os pensadores dialéticos, a distinção entre aparência e essência é primordial; com efeito, “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (MARX, 1974b, p. 939); mais ainda: “As verdades científicas serão sempre paradoxais se julgadas pela experiência de todos os dias, a qual somente capta a aparência enganadora das coisas” (MARX, 1982, p. 158). Por isso mesmo, para Marx, não cabe ao cientista “olhar”, “mirar” o seu objeto – o “olhar” é muito próprio dos pós-modernos, cuja epistemologia “suspeita da distinção entre aparência e realidade” (SANTOS, 1995, p. 331).

Netto (2011b), a respeito do método dialético recupera que já na Grécia, no processo de constituição da filosofia, o termo dialética era empregado designando “um método discursivo, uma forma retórica” que, ao longo da história deste campo de conhecimento no Ocidente, ora manteve este significado original ora adotou outros.

O autor afirma que é na Modernidade que a dialética irá se constituir como o que descreve por “pedra angular” do pensamento hegeliano. No contexto deste pensamento, a dialética, dotada então de caráter metódico, representa a superação da tradição intelectual

dominante desde a lógica aristotélica – a lógica formal, considerada por Hegel unilateral e, portanto, insuficiente, acrescentando a esta o caráter de processualidade, de movimento. Assim, em Hegel, segundo Netto (2011b) a dialética “é o método para pensar o mundo enquanto movimento”.

Cabe aqui recuperar a afirmação contida em Gorender (2013, p. 33) quanto a construção do método por Marx:

Quando deu à dialética a configuração materialista necessária, Marx expurgou-a das propensões especulativas e adequou-a ao trabalho científico. Ao invés de subsumir a ontologia na lógica, são as categorias econômicas e sua história concreta que põem à prova as categorias lógicas e lhes imprimem movimento. A lógica não se identifica à ontologia, o pensamento não se identifica ao ser. A consciência é consciência do ser prático-material que é o homem. A dialética do pensamento se torna a reprodução teórica da dialética originária inerente ao ser, reprodução isenta de esquemas pré-construídos e impostos de cima pela ontologia idealista.

É apoiado neste andaime ofertado pela dialética hegeliana que Marx edifica o método materialista histórico-dialético, reconhecido assim como a maneira mais adequada ao conhecimento do ser social e seu movimento. Netto (2011b) assevera que “[...] pensar dialeticamente traz uma série de exigências que vão na contracorrente da instrumentalização, da manipulação que nós praticamos com os fatos do mundo”. Nesta perspectiva, a dialética pode ser concebida como possibilidade de apreensão do real, como reflexo da realidade produzido ativamente no cérebro humano posto que como reflexo do mundo, não se reduz à sua aparência, à sua fenomenalidade mas sim ao “reflexo do movimento real do mundo”.

Expondo sua crítica à Hegel por meio do combate aos “jovens hegelianos”, aos quais considerava conservadores por, apesar da autoproclamação de “críticos” do autor, não romperem efetivamente com o idealismo, Marx e Engels (2009) afirmam que a formulação da crítica à Hegel pelos jovens hegelianos travou-se de fato pelo combate e oposição de frases por frases. A este respeito os autores esclarecem que os jovens hegelianos “esqueceram, apenas, que a essas mesmas frases nada opõem senão frases e que de modo algum combatem o mundo real existente se combaterem apenas as frases desse mundo” (2009, p. 23). Neste sentido, complementam sua posição frente a este grupo reiterando que a estes filósofos careceu a procura pela conexão entre a filosofia alemã e a realidade nacional, ou seja, “[...] a conexão da sua crítica com o seu próprio ambiente material” (MARX; ENGELS, 2009, p. 23). O que fica claramente exposto pelos autores ao afirmarem, a respeito da apropriação alemã acerca do socialismo francês, que

Filósofos, semifilósofos e impostores alemães se apoderaram avidamente dessa literatura e esqueceram apenas que, com a importação da literatura francesa na Alemanha, não foram importadas ao mesmo tempo as condições sociais da França. Nas condições alemãs, essa literatura perdeu todo sentido prático e assumiu a aparência puramente literária. Estava condenada a ser apenas especulação ociosa sobre a realização do ser humano. Assim, para os filósofos alemães do século 18, as reivindicações da primeira revolução francesa tinham apenas o sentido de representar, no geral, as demandas da “razão prática”. As expressões da burguesia revolucionária francesa significavam, aos seus olhos, leis da vontade pura, da vontade como ela deve ser, da verdadeira vontade humana. (MARX; ENGELS, 2008, p. 51).

Marx e Engels (2009) afirmam que seu método não é desprovido de pressupostos, pelo contrário, inicia-se empregando pressupostos reais que em momento algum durante a trajetória investigativa são abandonados. Indicam ainda ser os homens inseridos em seu processo de movimento, de real desenvolvimento, determinado, seus pressupostos – comprováveis por meio da observação empírica. Ao empregar cientificamente este método dialético materialista-histórico, rompe-se tanto com a concepção histórica dos empiristas, que reconhecem nesta apenas uma coleção sequenciada de fatos e acontecimentos, quanto dos idealistas que percebem-na enquanto “ação imaginada de sujeitos imaginados” (p. 32).

É a partir desta compreensão ontológica que Marx e Engels expõem as premissas da concepção materialista da história que tomam por base a realidade concreta, não sendo dogmáticas, onde “[...] são os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram quanto as que produziram pela sua própria ação” que são considerados. Isto torna tais premissas “constatáveis de um modo puramente empírico” (MARX; ENGELS, 2009, p. 23-24).

A respeito da concepção histórica e seu papel na processo investigativo os autores destacam:

[...] a nossa [de Marx e dele] concepção da história é, *sobretudo, um guia para o estudo [...] É necessário voltar a estudar toda a história, devem examinar-se em todos os detalhes as condições de existência das diversas formações sociais* antes de procurar deduzir delas as ideias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas etc. que lhes correspondem. (MARX-ENGELS, 2010, apud NETTO, 2011a, p. 13 – itálicos do original).

Marx e Engels (2009) afirmam que a primeira premissa de toda a história humana é justamente a própria existência de sujeitos humanos vivos. Retomando a indicação dos autores de que as premissas da concepção materialista-dialética da história é constatável de forma empírica, a existência de sujeitos humanos vivos, constata-se primordialmente pela “organização corpórea” dos indivíduos humanos e sua relação com a natureza. A este respeito

os mesmos autores afirmam que a distinção dos humanos frente aos outros animais ocorre a partir da produção – do trabalho. Este é forjado a partir da necessidade de prover sua subsistência pelos indivíduos humanos que, ao produzirem concretamente subsistência, ou os meios para que esta se torne viável, produzem concomitantemente, e de forma indireta, “sua própria vida material” (2009, p. 24).

Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, *com o que* produzem e também *com o como* produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 2009, p. 25).

É a partir desta produção de subsistência dos homens e mulheres, por meio do trabalho e, processo do qual resulta a produção da própria humanidade que, a partir do aumento da população se coloca a necessidade de intercâmbio entre os indivíduos. A forma deste intercâmbio, contudo é determinada pela maneira como se dá a produção, ou seja, pelo modo de produção e reprodução da vida material e das relações sociais.

Ainda a respeito da essência da concepção materialista da história, Marx e Engels (2009) destacam a questão da determinação, dos limites que o modo de produção impõe aos indivíduos, produtivamente ativos em seu interior, na construção de relações sociais e políticas.

Desta forma os autores ressaltam, com relação ao emprego do método, que “[...] a observação empírica tem de mostrar, em cada um dos casos, empiricamente e sem qualquer mistificação e especulação, a conexão da estrutura social e política com a produção” (MARX; ENGELS, 2009, p. 30). Neste esforço investigativo coloca-se a necessidade de buscar o conhecimento da estrutura social e do Estado decorrentes do modo de vida de indivíduos determinados, processos estes também determinados por limites, premissas e condições materiais, alheias à vontade dos indivíduos, buscando desvelar como tais indivíduos são no plano real e não de acordo com suas representações. Isto porque compreendem não ser possível determinar realmente o que são os indivíduos pela sua autoproclamação.

Compreendida a questão da determinação que o modo de produção impõe à construção das relações sociais e políticas, deriva que a própria produção de ideias, valores, das representações, da consciência enfim, está condicionada, ou, empregando a terminologia utilizada por Marx e Engels (2009, p. 31), “diretamente entrelaçada” com a produção material, “com a atividade material e o intercâmbio material dos homens”. Assim, entende-se que “a consciência nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente”, portanto o homem, que, complementam os autores, é constituído por seu processo real de vida.

Tal entendimento coloca-se

Em completa oposição à filosofia alemã, a qual desce do céu à terra, aqui sobe-se da terra ao céu. Isto é, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, imaginados, representados, para daí se chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, com base no seu processo real de vida, apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos [...] e ecos ideológicos desse processo de vida. (MARX; ENGELS, 2009, p 32).

Esta compreensão acerca da base material do pensamento pode ser resumida pela afirmação dos autores ao expressarem que “[...] não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2009, p 32). De tal maneira, rompe-se de forma definitiva com o idealismo mantido pelos jovens hegelianos, apesar de suas autoprocamações críticas, dotando a dialética de materialidade histórica, compreendida a perspectiva histórica a partir dos próprios autores:

[...] Conhecemos apenas uma única ciência, a ciência da história. A história pode ser considerada de dois lados, dividida em história da natureza e história dos homens. No entanto, esses dois aspectos não podem se separar; enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens condicionam-se mutuamente. A história da natureza, a chamada ciência da natureza, não é a que aqui nos interessa; na história dos homens, porém, teremos de entrar, visto que quase toda a ideologia se reduz ou a uma concepção deturpada dessa história ou a uma completa abstração dela. A ideologia é, ela mesma, apenas um dos aspectos dessa história (MARX; ENGELS, 2009, p. 21).

Na perspectiva materialista dialética a existência do objeto de pesquisa é objetiva e se coloca de forma independente ao desejo ou consciência do pesquisador. Nela não há relação de externalidade estabelecida entre sujeito e objeto de pesquisa ao longo do processo de elaboração teórica, ao contrário, trata-se de uma relação onde o sujeito pesquisador encontra-se implicado no objeto, o que exclui de forma definitiva a possibilidade de neutralidade deste conhecimento científico. Tal neutralidade, confundida com a objetividade – tão cara ao positivismo, todavia não é excludente da objetividade que deve compor o conhecimento teórico reconhecido enquanto “[...] instância de verificação de sua *verdade*, instância que é a *prática social e histórica*” (NETTO, 2011a, p. 23).

A questão do método é um dos problemas centrais (e mais polêmicos) da teoria social – demonstra-o o esforço dos clássicos das ciências sociais: não foi por acaso que Durkheim (1975) se ateu à construção de um método para a sociologia e que Weber (1992, 2000), além de se ocupar da conceptualização das categorias sociológicas, escreveu largamente sobre metodologia. Por isso mesmo, toda aproximação séria a tais ciências implica

um esforço de clarificação metodológica (FERNANDES, 1980 apud NETTO, 2011a, p. 9).

Sobre o método de Marx, Netto (2011a) destaca a centralidade que a vinculação do autor a um projeto revolucionário, à perspectiva da revolução socialista desempenha na formulação e no emprego metodológico. Este adquire nesta medida um caráter “ideopolítico” como denomina Netto (2011a).

Em sua exposição, ao contemplar o emprego do método, Netto (2011a) expõem as apropriações equivocadas deste por parte tanto de adeptos do materialismo quanto de seus adversários ideopolíticos. Em sua grande parte as interpretações equivocadas, de uns e outros, se relacionam com a forte assimilação da lógica positivista. Estas se relacionam mais fortemente a acusação de determinismo ou de uma explicação dos fenômenos sociais apenas pelos fatores econômicos que, em verdade, Marx e Engels apenas referem determinar em última instância a história. Neste sentido, Lukács em texto de 1974 recuperado por Netto (2011a, p. 14) esclarece que “[...] é o ponto de vista da totalidade e não a predominância das causas econômicas na explicação da história que distingue de forma decisiva o marxismo da ciência burguesa”.

Com base em Netto (2011a) é possível afirmar que o núcleo central das pesquisas empreendidas por Marx se relaciona com a gênese, consolidação, desenvolvimento e com a crise da sociedade burguesa, estudam o modo de produção capitalista pretendendo descobrir sua estrutura e sua dinâmica. Para a edificação de seu arcabouço teórico-metodológico Marx apropria-se criticamente do acúmulo intelectual disponível à sua época, promovendo uma reelaboração destes, a partir de três principais eixos do pensamento moderno, conforme Lenin (1977, apud NETTO 2011a), a filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês.

Este movimento de crítica frente ao acúmulo intelectual de sua época por Marx supera uma classificação e uma distinção entre conhecimentos válidos ou inválidos, bons ou ruins.

Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus *fundamentos*, os seus *condicionamentos* e os seus *limites* – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais (NETTO, 2011a, p. 18).

Ao iniciar seu célebre texto de introdução à contribuição à crítica da economia política, Marx (2008) enfatiza a precedência ontológica da produção material em suas

análises. Seu marco zero, nesta perspectiva, é a forma como os sujeitos produzem socialmente, a produção individual socialmente determinada.

Cumprir sempre destacar o caráter social e histórico desta análise que contraria as orientações da produção teórica contemporâneas à Marx e Engels, expostas em Smith e Ricardo que, pela desconsideração destes aspectos, concluíam ser o indivíduo do século XVIII a resultante de um ideal construído anteriormente, afastando-se do reconhecimento deste indivíduo enquanto produto histórico. Tal compreensão que não se constitui como apreensão do movimento real nesta análise de Smith e Ricardo, os leva a perceber este sujeito individual como ponto de partida da história. Assim, este sujeito expressaria, de acordo com as concepções destes autores, o resultado da natureza, o desenvolvimento da natureza humana, daí o caráter ahistórico desta análise.

Contrariamente a tal perspectiva analítica, encontra-se em Marx (2008, p. 239) que “o homem, no sentido mais literal, é um *zoon politikon* [animal político – grego – N.E.], não somente um animal sociável, mas também um animal que não se pode isolar senão dentro da sociedade”.

Ao tratar da produção material, Marx (2008) alerta para a relação desta com determinado grau de desenvolvimento social o que impõem a necessidade ao pesquisador de destacar que, no processo de análise, focaliza-se a produção de determinada época histórica e não a produção social em geral. Entretanto, o autor enfatiza a existência de aspectos, determinações comuns à produção em geral, o que permite a abstração do conceito de produção em geral “[...] uma abstração razoável, pelo fato de que põe realmente em relevo e fixa o caráter comum, poupando-nos, portanto, as repetições” (MARX, 2008, p. 240). Contudo sinaliza ainda Marx que estes aspectos comuns, passíveis de discriminação por meio da comparação, encontram-se organizados de forma complexa, divergente em diferentes determinações. Assim, alguns destes elementos comuns apresentam validade para todas as épocas, enquanto outros apenas para parte delas.

A determinação destes elementos comuns, segundo Marx (2008, p. 240), irá permitir a concepção da produção.

As determinações que valem para a produção em geral devem ser precisamente separadas, a fim de que não se perca de vista a diferença essencial por causa da unidade, a qual decorre já do fato de que o sujeito – a humanidade – e o objeto – a natureza – são os mesmos”.

Esta diferenciação entre determinações comuns à produção em diferentes épocas e àquelas específicas à determinado modo de produção não é considerada pelos economistas

políticos modernos, Smith e Ricardo. Assim, para Marx (2008), esta compreensão que desconsidera o caráter histórico da produção, dá lugar ao entendimento sobre a organização da produção como eterna, imutável e dotada de harmonia das condições sociais existentes, como os economistas apresentados pretenderam assinalar.

Prosseguindo na análise da produção, Marx (2008) salienta que, dado a inexistência da produção em geral, isso implica conseqüentemente na inexistência da produção geral, afirmando ser a produção sempre um *ramo particular da produção* ou uma *totalidade*, por outro lado, ela também não é *somente particular*. Ao contrário, a produção consiste num corpo social determinado, num sujeito social de atua, desenvolve sua atividade material em uma associação aproximadamente considerável de ramos da produção. Cabe ao pesquisador então proceder a discriminação entre produção em geral, ou os elementos comuns à produção, ramos particulares da produção e totalidade da produção.

Abordando o método empregado na análise da produção material na sociedade capitalista, Marx (2008) ressalta o processo de construção teórica em sua perspectiva de análise. Parte-se dos dados reais, observáveis, concretos com base nos quais o pesquisador procede a investigação a respeito dos elementos sobre os quais estes dados concretos e reais repousam, pretendendo identificar sua essência. Ou seja, precisar seus movimentos diacrônicos e sincrônicos, para analiticamente chegar a conceitos progressivamente mais simples – “[...] do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues” – atingindo-se de tal forma as determinações mais simples (p. 258). Conquistado este primeiro movimento e apropriando-se de seus dados, inicia-se o movimento de retorno ao concreto considerado agora a partir de suas múltiplas determinações, na expressão do autor “uma rica totalidade de determinações e relações diversas”.

A este respeito Marx conclui que

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. (MARX, 2008, p. 258-259).

A ultrafragmentação que é proposta pelas novas abordagens da história, assim como em outras abordagens empregadas na pesquisa em educação, tem implicado na crescente incapacidade de compreensão da totalidade dos fenômenos sociais. Valoriza-se sobremaneira o que é particular, mais singular, para o estudo e para a compreensão, distanciando-se cada vez mais da possibilidade de compreensão da totalidade e inclusive de sua necessidade para a

compreensão e interpretação da realidade material. Destaca-se a partir daí a necessidade de reafirmação das contribuições do método materialista histórico-dialético para a compreensão da totalidade dos fenômenos sociais inerentes à sociedade burguesa, decorrentes de seu modo de produção.

As categorias teórico-metodológicas no método materialista histórico

Compreendidas como conceitos básicos visando a reflexão de aspectos gerais e essenciais da realidade bem como de suas conexões e relações, as categorias advêm da análise das múltiplas determinações dos fenômenos almejando elevado nível de generalidade e são transitórias, visto que correspondem às condições objetivas historicamente determinadas (CURY, 1995).

Para Netto,

As categorias, diz ele, “exprimem [...] formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada” – ou seja, elas são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser – são categorias *ontológicas*); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento – são categorias *reflexivas*). Por isso mesmo, tanto real quanto teoricamente, as categorias são *históricas e transitórias* (NETTO, 2011a, p. 46).

Ainda a respeito das categorias analíticas do método materialista histórico Netto (2011a) ressalta que seu estudo deve contemplar de forma concomitante a análise diacrônica – aquela que focaliza a criação e o desenvolvimento, e a análise sincrônica – a que enfoca a estrutura e a função na organização da atualidade.

É o próprio Marx quem reforça o caráter determinado das categorias

[...] até as categorias mais abstratas, apesar de sua validade – precisamente por causa de sua natureza abstrata – para todas as épocas, são, contudo, no que há de determinado nessa abstração, do mesmo modo o produto de condições históricas, e não possuem plena validade senão para essas condições e dentro dos limites dessas mesmas condições (MARX, 2008, p. 264).

O autor prossegue e complementa:

Quando se estuda a marcha das categorias econômicas e em geral qualquer ciência social histórica, sempre convém recordar que o sujeito [...] se encontra determinado na mentalidade tanto quanto na realidade, e que as categorias, portanto, exprimem formas de vida, determinações de existência e amiúde somente aspectos isolados dessa sociedade (MARX, 2008, p. 265).

Cury (1995) expõem a função simultânea das categorias, servindo de um lado à interpretação da realidade e por outro, desempenhando o papel de indicador das estratégias políticas a serem adotadas no âmbito da luta de classes.

Cumprir destacar que as categorias são dotadas de consistência exclusivamente quando elaboradas com base na apreensão de um contexto econômico-social historicamente determinado. Essa análise, de acordo com Cury “[...] possibilita que as categorias não se isolem em estruturas conceituais puras, mas se mesquem de realidade e movimento” (1995, p. 21). Compreende-se pelo autor que, sendo a realidade, dialética e dinâmica, sua representação por meio da pesquisa, deve preservar este caráter no campo da representação.

No tocante a este momento de representação ou de conceituação como o nomeia Cury (1995), o mesmo destaca que ele deve incluir a análise e a síntese. Neste processo a análise adquire o valor de método ao dissociar o que de forma ingênua se percebe enquanto todo para então procurar reproduzir sua estrutura e assim compreendê-la, o que implica necessariamente na dissolução da falsa concretude como condição *sine qua non* ao desvelamento da lei¹ de determinado fenômeno analisado.

O momento da conceituação supõe um distanciamento do momento da representação. Esse distanciamento, ao possibilitar a análise, possibilita também a elaboração de uma síntese em que o todo é agora percebido de modo a compreender suas relações mais significativas (CURY, 1995, p. 25).

Em Cury (1995) encontra-se a sistematização das categorias analíticas empregadas na pesquisa fundamentada no materialismo histórico-dialético e em sua conexão com a educação. Tais categoriais estão inseridas no contexto da práxis, também ela uma categoria, compreendida a partir de Netto e Braz (2012) como categoria teórica mais abrangente que trabalho, uma vez que compreende o trabalho – seu modelo, mas o ultrapassa incorporando também o conjunto de objetivações humanas.

Netto e Braz (2012) distinguem duas formas de práxis, estando a primeira delas voltada ao “controle e exploração da natureza”, ou seja, a produção, o trabalho, no qual o homem constitui sujeito e a natureza seu objeto de intervenção; e a segunda, direcionada à influência no comportamento e nas ações humanas, onde estabelecem-se relações entre sujeitos nas quais “o homem atua sobre si mesmo”, apontando como exemplos desta segunda modalidade a prática educativa e a política (p. 55-56).

¹ Compreende-se por lei na teoria marxiana, com base na interpretação conferida por Netto uma “tendência histórica determinada, que pode ser travada ou contrarrestada por outras tendências” (2011a, p. 24).

A respeito da falsa concretude tratada acima ao analisar o momento da conceituação e representação conforme Cury (1995), Netto e Braz (2012, p. 56), cooperam para clarificar o entendimento desta inversão, tratando ainda da categoria práxis ao afirmá-la como aquela que possibilita a apreensão da “riqueza do ser social desenvolvido”. Isto porque por meio da práxis torna-se possível a verificação da construção, pelos homens, de um “*mundo social, humano* enfim, em que a *espécie humana* se converte inteiramente em **gênero humano**”, revelando o ser humano² enquanto criativo e autoprodutivo. Todavia, em determinado modo de produção onde se inserem as relações e as atividades humanas, esta mesma práxis pode expressar objetivações nas quais o gênero humano não seja apresentado como produto da autocriação e da autoprodução dos homens, mas de maneira contrária – “como algo que lhes é estranho e opressivo”. Esta inversão, que a nosso ver coincide com a descrição de Cury da falsa concretude, caracteriza o fenômeno histórico da alienação,

[...] própria de sociedades onde têm vigência a *divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção fundamentais*, sociedades nas quais o produto da atividade do trabalhador não lhe pertence, nas quais o trabalhador é *expropriado* – quer dizer, sociedades nas quais existem formas determinadas de *exploração do homem pelo homem* (NETTO; BRAZ, 2012, p. 57).

Retomando Cury (1995) que reconhece a contribuição das categorias no entendimento da educação visto que auxiliam na compreensão do todo composto por elementos constituintes da realidade que se convertem em elementos da educação, depara-se com a análise da categoria da contradição, segundo o autor, “elemento-chave das sociedades” (p. 27). Esta categoria para o autor pode ser concebida como base da metodologia dialética, refletindo o movimento genuinamente originário do real, por meio do qual ocorre o desenvolvimento, sendo esta análoga a seu motor interno.

Sua centralidade na análise dialética histórico materialista se apoia no entendimento da realidade como movimento de tensão e conflito, superável, entre o que já se realizou e o que deve ser realizado, movimento este que se processa no tempo presente. Cury traduz este movimento do real ao afirmar: “a realidade, no movimento que lhe é endógeno, é exatamente a tensão dialética, sempre superável do *já sido* e do *ainda-não no sendo*” (1995, p. 31). É este constante movimento que permite a invenção e a implementação do novo. Tal movimento perpassa os dois momentos de *práxis* citados anteriormente com fundamento em Netto e Braz (2012), ou seja, tanto a relação entre sujeito e objeto, entre homem e natureza na esfera da

² De acordo com Gorender “ser social determinado pela história das relações sociais por ele próprio criadas” (2013, p. 21)

produção material, como a relação estabelecida entre sujeitos, entre homens, das quais destacamos a prática educativa e política.

Outra categoria analítica fundamental para a compreensão da sociedade e para a “*reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*” em que consiste justamente o papel do conhecimento teórico para Marx (NETTO, 2011a, p. 21). Trata-se da categoria totalidade que consiste em um processo de totalização construído com base nas relações produtivas e nas contradições que esta encerra.

Percebe-se assim íntima relação entre a categoria contradição e a categoria totalidade, relação esta sobre a qual Cury alerta quanto a seu devido tratamento pelo pesquisador/teórico/militante,

A consideração da totalidade sem as contradições leva a colocar a coerência acima da contradição. Nesse caso, o objeto de conhecimento ganha em coesão e coerência, em detrimento, porém, do que há de conflituoso nele. E o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade. (CURY, 1995, p. 35).

Em sua análise sobre a categoria totalidade, o autor reafirma sua importância uma vez que a realidade pode ser conhecida exclusivamente em sua totalidade concreta, constituída de forma histórica e socialmente determinada. Cury insere aí a unidade dialética composta pela relação estabelecida por estrutura e superestrutura na qual o homem é identificado como sujeito da práxis (1995, p. 38).

A reflexão a partir das categorias analíticas que compõem o arcabouço teórico-metodológico do materialismo conclui na identificação da interpenetração destas, relação esta exposta, na análise de Cury quanto as categorias reprodução, contradição e totalidade.

O conceito de reprodução das relações de produção incide sobre a totalidade, sobre o movimento dessas sociedades ao nível global e impulsiona aquelas análises que ficam apenas na exterioridade recíproca das instituições. A dialética reprodução-contradição-totalidade permite perceber como as instituições não só refletem as estruturas mais amplas, mas também cooperam para produzir e reproduzir as relações sociais. (1995, p. 41).

Ainda em Cury (1995) analisando a categoria analítica mediação, a nosso ver, central no ato educativo, reconhecido como possibilidade de cooperação para a superação do capitalismo a partir do desvelamento de seu funcionamento, destaca-se o papel do trabalho educativo. O autor afirma como capital a função da mediação do conhecimento, visto que “o conhecimento, como saber verdadeiro dos mecanismos de exploração, não é imanente à classe

social, por isso ela precisa dele, já que sem ele não atinge a concepção da totalidade social”. (1995, p. 41).

O modo de produção capitalista e a educação da classe trabalhadora

Analisando a divisão do trabalho e a manufatura, forma característica do processo de produção capitalista no período compreendido entre a metade do século XVI até o último terço do século XVIII, quando é substituída pela maquinaria e pela grande indústria, Marx concluiu que

O modo de surgimento da manufatura, sua formação a partir do artesanato, é portanto duplo. Por um lado, ela parte da combinação de ofícios autônomos e diversos, que são privados de sua autonomia e unilateralizados até o ponto em que passam a constituir meras operações parciais e mutuamente complementares no processo de produção de uma única e mesma mercadoria. Por outro lado, ela parte da cooperação de artesãos do mesmo tipo, decompõe o mesmo ofício individual em suas diversas operações particulares, isolando-as e autonomizando-as até que cada uma delas se torne uma função exclusiva de um trabalhador específico. Por um lado, portanto, a manufatura introduz a divisão do trabalho num processo de produção, ou desenvolve a divisão do trabalho já existente; por outro lado, ela combina ofícios que até então eram separados. Mas seja qual for seu ponto de partida particular, sua configuração final é a mesma: um mecanismo de produção, cujos órgãos são seres humanos (2013, p. 413).

Prosseguindo a tarefa de analisar o modo de produção capitalista, Marx (2013) destaca a transição entre produção manufatureira e o advento da maquinaria e da grande indústria, sinalizando-a como resposta às necessidades produtivas criadas pela própria manufatura, posto que “sua própria base técnica estreita, tendo atingido certo grau de desenvolvimento, entrou em contradição com as necessidades que ela mesma criara” (MARX, 2013, p. 442).

Em sua análise da divisão do trabalho e da manufatura, Marx (2013, p. 436) expõe reflexões externadas por Smith acerca do conhecimento necessário ao trabalhador para concretização do processo produtivo que remetem à sua formação. Marx, apresenta neste sentido, ponderações de Smith que, reconhecendo a “estupidificação do trabalhador parcial” recomendava a oferta de ensino popular, sob responsabilidade estatal, como alternativa para “evitar a degeneração completa da massa do povo decorrente da divisão do trabalho” (MARX, 2013, p. 436).

É possível inferir, a partir das observações contidas nos “fundamentos para aprender e ensinar com facilidade” (COMÊNIO, 1976), relação entre esta proposta educativa e a

preocupação quanto a oferta de ensino popular de Smith, isto pela compreensão de que os princípios contidos na proposta comeniana se relacionam com a formação do trabalhador parcial, reforçando a separação entre trabalho manual e intelectual, diferenciando-se o processo educacional à que estariam submetidos. Neste mesmo entendimento, a maior complexificação do processo de trabalho e constituição de sua administração dotada de caráter “científico”, concorre para ampliação desta cisão e desta diferenciação do aparelho escolar e de seu currículo.

Reconhecemos em Enguita, contribuições para compreensão desta relação entre educação e trabalho, recorrendo à análise que o autor realiza quanto à história da educação ao identificar algumas constantes em seu desenvolvimento.

Segundo Enguita (1993), a história da educação é composta ou construída descontinuamente. Porém não é possível afirmar o mesmo da ideia de educação, do pensamento educacional, onde existe uma série de temas e motivos, de “ideologemas” constantes. Em contraposição a estas “constantes” do pensamento educacional, que ainda se fazem presentes no discurso teórico e nas práticas desenvolvidas nas instituições educativas, o autor apresenta a crítica marxista da educação, por sua contribuição para a compreensão do papel que esta vem exercendo historicamente, sobretudo quando direcionada à classe trabalhadora e seus descendentes.

A primeira constante do pensamento educacional apontada por Enguita é o idealismo, que possui sua principal base material, para além da ignorância simples dos fenômenos naturais e sociais, assentando-se sobre a divisão entre trabalho manual e intelectual. Compreendendo-se o surgimento do pensamento em geral a partir desta cisão, onde o pensamento seria atividade desenvolvida e monopolizada por poucos, a escola assim como algumas outras instituições educativas, além de se originar, vivem cotidiana e constantemente desta dissociação ao longo da história.

Ao realizar-se uma análise sobre a história da pedagogia, pode-se comprovar que a problemática de uma pedagogia do trabalho, de uma educação vinculada à produção social, somente assume importância (no interior da escola – da educação formal) após a metade do século XIX dado que é neste momento histórico que se impõe esta necessidade para a educação e os educadores. Para Enguita (1993) o problema não se localizaria no desenvolvimento independente da educação frente à produção, mas sim à sua exclusão desta, ou a exclusão da produção pela educação.

Outra constante no pensamento pedagógico é sua tendência invariável a ser ahistórico, tendência que não seria capaz de captar as mudanças e adequações que a escola e a

educação vem “sofrendo” ao longo da história, para se adequar às necessidades do seu tempo e espaço. Esta crença no caráter ahistórico da escola/educação possui sua base material na compreensão dos educadores acerca de sua prática, segundo a qual a formulação de objetivos e métodos educacionais, estariam vinculadas às condições de seu tempo, porém constituiriam respostas frente às necessidades da humanidade “em geral”. Esta concepção de homem e mulher em geral, historicamente vem significando àquele/a que pertence à classe dominante em dado momento. Sendo assim, tem-se segundo Enguita (1993) uma forma etnocêntrica de educação, outorgando-se deste modo primazia, explícita ou implicitamente à formação dos costumes e não à instrução propriamente dita.

O autor ainda aponta como constante um discurso reiteradamente classista, geralmente disfarçado como universalista, ou seja, a proposta classista surgiria apenas vislumbrada por detrás de uma aparência mais ou menos densa do universalismo. Esta divisão entre as classes é expressa de forma muito clara por Condorcet, em seu “Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano” em que denuncia

[...] a divisão da espécie humana em duas classes: uma destinada a ensinar e a outra feita para crer; uma que oculta orgulhosamente tudo o que se vangloria de saber e outra que recebe com respeito tudo o que se lhe dignam revelar; uma que pretende se elevar acima da razão e outra que renuncia humildemente à sua e que, situando-se novamente por baixo da humanidade, reconhece em outros homens certas prerrogativas superiores à sua natureza comum (CONDORCET, 1980 apud ENGUITA, 1993, p. 36).

É necessário salientar pois, a existência de dois tipos de classismo, um primeiro que exclui as classes populares do espaço escolar e demais espaços educativos e um segundo que as inclui diferenciando o aparelho escolar e outras instituições educativas para dominantes e dominados. Pode-se afirmar que atualmente se coloca de maneira praticamente unânime o segundo tipo de classismo, a diferenciação do aparelho escolar e educativo (escolas públicas x particulares, de periferia x de centro, educação no ensino regular x educação para jovens e adultos, entre outras).

Enguita busca analisar as relações sociais na educação a partir das relações sociais no processo de trabalho e intercâmbio, por reconhecer de forma acentuada a existência do que nomeia por isomorfismo entre umas e outras.

Historicamente o capitalismo vem impondo seu modelo de relações sociais baseadas na dominação e na exploração por meio de mecanismos que vão desde a repressão pura e simples à inculcação ideológica, porém o processo que interessa neste contexto (ENGUITA,

1993, p. 215) é a “[...] aprendizagem e a interiorização prévias dessas relações sociais, processo em que desempenham um papel primordial a escola e os exércitos de recrutamento”.

Trabalho educativo, capitalismo flexível e modernidade líquida: crise na educação?

Sennett (2012) apresenta elementos para a reflexão entorno às mudanças no mundo do trabalho indicando que, a alteração na esfera produtiva, numa fase flexível do capitalismo, limita o desenvolvimento humano, ou seja, a constituição de valores e práticas que se aproximariam de um projeto de humanidade, outrora entendida como desejável.

Compreende-se que analisando as transformações ocorridas no modo de produção capitalista Sennett (2012) expõe elementos que, além de sinalizar profundas mudanças nesta esfera e seus impactos no próprio processo de constituição de humanidade, grosso modo, compreendida como finalidade do trabalho educativo³, remontam o questionamento entorno aos elementos culturais imprescindíveis à humanização dos novos indivíduos aos quais Saviani (1991) se refere.

Contrastando o “caráter” forjado em dois sujeitos, pai e filho, a partir da inserção na produção social em momentos muito diversos da produção e acumulação capitalista, Sennett (2012) reforça, em nossa percepção, a precedência da produção material na formação da consciência. Tratando da passagem da produção capitalista para uma fase flexível, caracterizada sobretudo, do ponto de vista do trabalho, pela ausência de referências e indicadores mais sólidos e estáveis para inserção e permanência dos sujeitos na esfera produtiva, o autor apresenta questionamentos inerentes à esta nova fase do capitalismo.

Como decidimos o que tem valor duradouro em nós numa sociedade impaciente, que se concentra no momento imediato? Como se pode buscar metas de longo prazo numa economia dedicada ao curto prazo? Como se pode manter lealdades e compromissos mútuos em instituições que vivem se desfazendo ou sendo continuamente reprojadas? Estas as questões sobre o caráter impostas pelo novo capitalismo flexível (SENNETT, 2012, p. 10).

Na obra de Sennett (2012) ainda é possível reconhecer um indicador relacionado à prática cultural que, em nossa percepção, materializa a complexidade de, na realização do trabalho educativo, buscar, conforme defende Saviani (1991) identificar elementos culturais imprescindíveis à humanização dos novos indivíduos. Isto porque,

³ A partir de Saviani (1991) compreende-se o trabalho educativo como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente. Portanto, o objeto da educação diz respeito a, de um lado, identificar elementos culturais imprescindíveis à humanização dos novos indivíduos e, de outro lado (simultaneamente) descobrir formas mais adequadas para fazê-lo.

O comportamento que traz o sucesso ou mesmo apenas a sobrevivência no trabalho, portanto, pouco dá a Rico para oferecer como modelo paterno. Na verdade, para esse casal moderno, o problema é exatamente o contrário: como podem eles evitar que as relações familiares sucumbam ao comportamento a curto prazo, ao espírito de reunião, e acima de tudo à fraqueza da lealdade e do compromisso mútuo que assinalam o moderno local de trabalho? Em lugar dos valores de camaleão da nova economia, a família — como Rico a vê — deve enfatizar, ao contrário, a obrigação formal, a confiança, o compromisso mútuo e o senso de objetivo. Todas essas são virtudes de longo prazo (SENNETT, 2012, p. 26-27).

Analisando práticas culturais relacionadas à vivência familiar do personagem, que podemos compreender como processo educativo informal, conforme Gohn (2010)⁴, Sennett (2012) abre perspectiva de diálogo com as reflexões de Bauman acerca do que o autor nomeia por modernidade-líquida, definindo como fase líquida da modernidade,

[...] uma condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam (BAUMAN, 2007, p. 7).

De acordo com Bracht; Gomes; Almeida (2012), no livro *Legisladores e Intérpretes*, influenciado por Foucault, Bauman percebe a escola como instituição funcional para a realização da tarefa de estabelecimento da ordem na modernidade. Seria papel da educação escolarizada a transmissão de conhecimentos sólidos e duradouros (aos quais Saviani (1991) denomina clássicos). Todavia, Bauman (2010) afirma que tal concepção da escola e da educação enfrenta uma grande crise que seria desencadeada pela “falência” das instituições e da “filosofia” herdada da modernidade sólida.

Esta crise da educação exposta por Bauman (2010) consiste, a nosso ver, na contradição entre este projeto educativo estabelecido para a educação escolar, relacionando-a com a formação dos novos indivíduos e assim com o conhecimento metódico, sistematizado, em certa medida sólido, e as atuais condições materiais advindas das alterações percebidas na produção social frente as quais tal solidez tem se liquefeito. Diante disso, tal crise pode ser representada pelo questionamento entorno à possibilidade/viabilidade de conhecer o mundo atual. Questão advinda do caráter progressivamente descartável com que o conhecimento tem sido representado, sobretudo no mundo do trabalho e, a partir do qual, se indaga se a função

⁴ Em Gohn (2010) podemos compreender a educação informal como aquela na qual os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização gerada nas relações e relacionamentos intra e extrafamiliares. Incorpora valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados.

social da escola na atualidade se manteria inalterada, transmitindo sólidos conhecimentos acerca de uma realidade material cada vez mais líquida ou se, adequando-se a esta alteração da modernidade sinalizada por Sennett (2009) e Bauman (2007, 2010) estaria relacionada com a preparação dos novos indivíduos para as mudanças que caracterizam a produção social na atualidade possuindo “caráter errático e substancialmente imprevisível” (BAUMAN, 2010, p. 43).

Traçar conclusões a respeito deste fenômeno que marca a atualidade e que tem alterado o trabalho educativo, a nosso ver é requer ainda o aprofundamento da reflexão exposta. Todavia, o projeto educativo que denota maior aproximação com a volatilidade da modernidade líquida sinalizada por Bauman, a nosso ver expresso no Relatório Jacques Delors, preconizando, ao invés de uma sólida formação, o desenvolvimento de habilidades e competências pessoais, relacionais, produtivas e cognitivas, preconizando o “aprender a aprender”, pode, valorizando a adaptabilidade, caminhar em oposição ao processo de emancipação humana.

Assim, conclui-se recuperando a crítica de Lima, com a qual compartilhamos, quando o autor afirma que

O regresso às virtudes da educação e da aprendizagem no novo capitalismo, aparentemente através de novos argumentos, revela-se, frequentemente, uma reatualização das perspectivas do “capital humano”: relações deterministas entre educação, produtividade e modernização econômica; racional funcionalista, centrado no combate à anomia, aos desequilíbrios e aos conflitos sociais; concepção subordinada e, frequentemente, assistencialista de inclusão social, integrando periféricamente ou para as margens de dentro do sistema social e econômico; intervenção mais ou menos cirúrgica, procurando a adequação ao sistema vigente, sem admitir mudanças estruturais; subserviência da educação e das aprendizagens individuais perante os chamados imperativos da economia; subordinação das aprendizagens a objetivos totalmente, ou quase totalmente, definidos *a priori*, de forma pretensamente consensual e harmoniosa, e a “resultados de aprendizagem” mensuráveis e hierarquizáveis; imposição, por vezes à escala transnacional, de quadros de referência e de listas minuciosas de competências e habilidades que deverão ser adquiridas (LIMA, 2012, p. 45).

Nesta perspectiva, retoma-se Brecht que ao escrever seu elogio do aprendizado, que nos reafirma a centralidade da mediação do conhecimento, afirma à classe trabalhadora, despossuída,

Aprenda o mais simples! Para aqueles cuja hora chegou nunca é tarde demais! Aprenda o ABC; não basta, mas Aprenda! Não desanime! Comece! É preciso saber tudo! Você tem que assumir o comando! Aprenda, homem no asilo! Aprenda, homem na prisão! Aprenda, mulher na cozinha! Aprenda,

ancião! Você tem que assumir o comando! Frequente a escola, você que não tem casa! Adquirir conhecimento, você que sente frio! Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma. Você tem que assumir o comando. Não se envergonhe de perguntar, camarada! Não se deixei convencer. Veja com seus olhos! O que não sabe por conta própria Não sabe. Verifique a conta. É você que vai pagar. Ponha o dedo sobre cada item Pergunte: O que é isso? Você tem que assumir o comando. (BRECHT, 1986, p. 21).

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. **Capitalismo Parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BRACHT, Valter.; GOMES, Ivan Marcelo.; ALMEIDA, Felipe Quintão. O Pensador da Liquidez. **Carta Capital**, São Paulo, abr/2012. Disponível em <http://www.cartacapital.com.br/carta-fundamental-arquivo/o-pensador-da-liquidez>

BRECHT, Bertold. Elogio do Aprendizado. In: **Poemas 1913 – 1956**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRZEZINSKI, Iria. Prefácio – Metodologia de pesquisa no campo da educação. In: BRZEZINSKI, Iria; ABBUD, Maria Luiza; OLIVEIRA, Cláudia Chueire de. (Orgs.) **Percursos de Pesquisa em Educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**. 2 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

CURY, Carlos Roberto Jamil. As categorias. In: _____. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 21-52.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani Catarina. (Org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 1).

GORENDER, Jacob. Apresentação. In: **O Capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir:** sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 41).

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **O Capital:** crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** 1 ed. São Paulo: Expressão popular, 2008.

_____. **A Ideologia Alemã.** 1 ed. São Paulo: Expressão popular, 2009.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011a.

_____. Entrevista Interview. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 333-340, jul./out. 2011b. Entrevista concedida a Cátia Corrêa Guimarães.

NETTO, José Paulo.; BRAZ, Marcelo. **Economia Política:** uma introdução crítica. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Biblioteca Básica de Serviço Social, v. 1)

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica.** São Paulo: Cortez, 1991.

SENNETT, Richard. **A Corrosão do Caráter:** o desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo. 1 ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2012.

TONET, Ivo. Nota Editorial. In: MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.