CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA

CEFET/RJ – DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - DIPPG

UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA À LUZ DO CONCEITO MARXIANO DE PRÁXIS

Leonardo Berbat de Brito

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Filosofia e Ensino.

Orientadora: Prof.ª Dra. Taís Silva Pereira

Rio de Janeiro

Julho/2017

UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA À LUZ DO CONCEITO MARXIANO DE PRÁXIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Filosofia e Ensino.

Leonardo Berbat de Brito

Banca Examinadora:

Taís Silva Pereira

Presidente, Professora Dra. Taís Silva Pereira (CEFET/RJ) (orientadora)

Felipe Gonçalves Pinto

Professor Dr. Felipe Gonçalves Pinto (CEFET/RJ)

p/ Taís Silva Pereira

Professora Dra. Julia Sichieri Moura (UFSC)

Rio de Janeiro

Julho/2017

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

B862 Brito, Leonardo Berbat de
Uma educação transformadora à luz do conceito marxiano de práxis / Leonardo Berbat de Brito.—2017.
147f. + apêndice e anexos : il. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2017.
Bibliografia : f. 143-147
Orientadora : Taís Silva Pereira

1. Educação – Filosofia. 2. Educação – Finalidades e objetivos. 3. Marx, Karl, 1818-1883. 4. Práxis (Filosofia). I. Pereira, Taís Silva (Orient.). II. Título.

CDD 370.1

DEDICATÓRIA

A certo pensador nazareno do primeiro século – educador crítico, filósofo subversivo, homem profundamente comprometido com a justiça social.

AGRADECIMENTOS

A minha esposa, Ana, e ao meu filho, Efraim, pelo suporte tão amoroso quanto essencial. Ainda, pela elogiável compreensão que demonstraram, já que a pesquisa me tomou um tempo – entre estudos e viagens ao Rio - normalmente dedicado aos dois.

Aos meus pais, José e Joilita, pelo apoio necessário.

À Taís, minha orientadora, pela efetiva presença e atenção, e por sua participação - sempre paciente, enriquecedora e cordial – neste trabalho.

Ao Galvani, pela amizade e pelas conversas sobre a educação de cunho libertador. Há vinte anos, fui seu aluno na Escola Técnica Federal de Campos. Hoje, sou seu companheiro de profissão no IFF.

Ao Alberto, Sara, Kezia, PJ e Karol, pelo companheirismo, além da dedicação e comprometimento que tiveram na produção do material didático.

Aos pensadores cujos escritos me serviram de fundamentação teórica – sobretudo Karl Marx e Paulo Freire. Muitos de seus ideais são também os meus.

É claro, não poderia deixar de registrar meu especial agradecimento ao tal filósofo e educador nazareno, a quem dediquei a pesquisa. A mesma, sem dúvida, não seria uma realidade sem sua intervenção.

EPÍGRAFE

Bem-aventurados os que têm fome e sede de justiça.

Jesus Cristo

RESUMO

O tema da nossa pesquisa é uma educação transformadora, fundamentada no conceito marxiano de práxis. Apresentamos uma visão de educação comprometida com a conscientização dos educandos, com a luta pela mudança da vigente ordem econômico-social e com a instauração de um mundo mais equânime e humano. Para nós, o sistema capitalista mostra-se excludente e injusto para a maioria da população. Como tal, não pode se perpetuar no âmbito humano. Esta era, igualmente, a avaliação de Karl Marx. Em sua crítica ao capitalismo, o filósofo elabora sua concepção de práxis. A mesma, então, é concebida como a união dialética entre teoria e prática, a qual, por sua vez, conduz à modificação de uma conjuntura específica. Na ótica marxiana, as circunstâncias históricas podem ser alteradas pelos atos dos próprios homens. Isto significa que uma realidade contrária, para a maioria dos indivíduos, é passível de ser transformada por eles mesmos, à medida que se conscientizam dela e agem para mudá-la. É justamente neste contexto que defendemos a concepção educacional transformadora e alinhamo-la à noção de práxis preconizada por Marx. Entendemos que a atividade educativa não deve se resumir a conteúdos a serem decorados pelos alunos. Ainda, não concordamos com a educação exclusivamente centrada no professor, que exclui o diálogo e inibe a participação do aluno na discussão de temas sociopolíticos que tangem ao seu cotidiano. Por isso, apontamos, como um dos principais objetivos da educação transformadora, o estímulo à tomada de consciência, à postura reflexiva e ao posicionamento crítico e questionador, por parte do educando. Intentamos que este se envolva responsavelmente com as questões de natureza política, econômica e social, que compõem o seu dia-a-dia. Enfim, por meio deste expediente, esperamos que o aluno desenvolva uma leitura mais sóbria, comprometida e profunda do mundo em que está inserido, e se torne um agente efetivo de transformação social. Portanto, cremos que a educação transformadora pode contribuir como uma parte relevante da práxis, na qualidade de componente teórico que fornece aos oprimidos subsídios necessários para que venham compreender, intervir e modificar as estruturas opressoras e desiguais que os desumanizam. Ao partir dessas premissas, elaboramos nosso produto didático, que é um fanzine, publicação artesanalmente confeccionada, composta de ilustrações e charges. Objetivamos que o mesmo seja um instrumento auxiliar do professor de Filosofia, que atua no ensino médio, em aulas que abordem temáticas marxianas, como divisão de classes no capitalismo, ideologia, exploração e alienação do trabalhador. Acreditamos que os desenhos do fanzine proporcionarão um desafio ao pensamento dos alunos, além de estimulá-los ao debate crítico em torno destes temas.

Palavras-chave: Karl Marx; Práxis; Educação transformadora.

ABSTRACT

The subject of our research is a transformative education based on the marxist concept of praxis. We present an educational point of view committed to the awareness of the students, to the changing of the current economic and social order and to the establishment of a balanced and human world. We admit capitalism is an unjust system that excludes the majority of population. So this system must not perpetuate itself in human society. It was also Karl Marx`s viewpoint. Marx criticizes capitalism and out of this critic he develops his notion of praxis. It is conceived as the dialectic union between theory and action whereby an especific situation is altered. In Marx`s perspective historical circumstances can be changed by men`s acts. It means that a reality which is unfavourable to the majority of people can be transformed by themselves, as long as they become aware of it and take action in order to change it. It is precisely in this context that we defend the transformative educational concept and align it to Marx`s notion of praxis. We think educational activity cannot be seen as a set of school subjects to be memorized by the students. Moreover we do not agree with the education which is exclusively centered on the teacher, which excludes dialogue and prevents the student from taking part in discussion on sociopolitcs` matters. Therefore we say that one of the main purposes of transformative education is the fostering of awareness, the act of thinking and the critical behavior by the student. We intend him to be responsably involved in political, economic and social issues. We hope the student, through this approach, may develop a deep and committed understanding of his life as a whole and may become an effective agent of social change. Thus we believe transformative education can play an important role whithin praxis, as a theoric element which helps the oppressed to understand, act and change the oppressive and unjust structures that dehumanize them. Taking these premises as our starting point we developed a didactic product which is a fanzine. It is a handmade product composed of some ilustrations. We intend it to help high school Philosophy teachers in their Philosophy classes based on Marx`s thoughts, such as social division in capitalism, ideology, exploitation and alienation of the working class.We believe fanzine`s ilustrations will be a challenge to the students`s thinking and will encourage them to take part in the matters cited above in a critical way.

Keywords: Karl Marx; Praxis; Transformative education.

SUMÁRIO

Introdução 10

1 Elementos fundamentais do pensamento marxiano 19

1.1 O materialismo histórico 19

1.2 A dialética 27

1.3 O modo de produção capitalista: algumas particularidades 36

1.3.1 Classe burguesa e classe trabalhadora 36

1.3.2 Mercadoria 38

1.3.3 Mais-valia 45

1.3.4 Alienação 48

2 O conceito marxiano de práxis 61

2.1 Teoria, prática e transformação 61

2.2 Práxis produtiva 66

2.3 Práxis revolucionária 76

3 Educação transformadora: premissas básicas 93

3.1 Educar é um ato político 93

3.2 Educar é formar e transformar 105

3.2.1 O ser humano constrói sua história 105

3.2.2 Conscientização e ação 113

Considerações finais 139

Referências bibliográficas 143

APÊNDICE A – Produto didático: fanzine *Marx na atualidade* 148

ANEXO A – Termos de cessão de direito e uso de imagem 170

Introdução

O tema desta pesquisa é uma educação transformadora, baseada no conceito marxiano de práxis. Assim, a partir do pensamento do filósofo alemão Karl Marx, procedemos à investigação de uma prática educativa dotada de viés notadamente crítico, progressista e libertador. Nosso objetivo principal é apresentar esta concepção de educação engajada na conscientização dos educandos e na luta pela mudança duma estrutura econômico-social que favorece poucos e marginaliza milhares. Dessa forma, buscamos responder o problema com o qual nos defrontamos, e que nos desafiou a pesquisar: qual a natureza de uma educação que pretende contribuir substancialmente para a alteração da atual ordem política, econômica e social? Em outras palavras, que espécie de atividade educativa é capaz de cooperar para o desenvolvimento crítico dos alunos, contestar a opressão e ser relevante para a efetivação duma sociedade mais digna e igualitária?

A título de objetivos específicos, procuramos descrever, em linhas gerais, noções fundamentais presentes na obra de Karl Marx, tais como a de materialismo histórico e de dialética, além de apontarmos para alguns elementos marcantes do capitalismo. Lançamo-nos, sobretudo, à análise do conceito marxiano de práxis. Pusemos em relevo a práxis produtiva e a práxis revolucionária, segundo a perspectiva do pensador alemão. Ainda, buscamos identificar características basilares da concepção educacional transformadora e os pressupostos sobre os quais a mesma se assenta. De igual modo, sublinhamos o vínculo entre esta prática educativa e a noção marxiana de práxis.

A propósito, notamos que a concepção de transformação encontra-se no cerne do pensamento de Karl Marx, como depreendemos de sua frase que se tornou emblemática: "Os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo diferentemente, cabe *transformá-lo*" (MARX, 1974, p.59, grifo do autor). É neste âmbito que sobressai a ideia marxiana de práxis, entendida como a unidade teoria-prática, a qual, por sua vez, conduz à alteração de uma realidade específica.

O referido filósofo não enfatiza unicamente a teoria, em detrimento da prática, nem vice-versa. Segundo sua argumentação, teoria sem ação se converte em simples abstração inerte. Semelhantemente, prática que não se fundamenta na consciência

carece totalmente de base segura, por isso é ineficaz. Somente a união da consciência e da ação, da teoria e da prática, pode efetivamente mudar uma conjuntura:

> A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente (VÁZQUEZ, 2007, p.109).

Nesse ínterim, Marx afirma que o trabalho humano é práxis produtiva, pois é atividade planejada no intelecto, pela qual o homem interage com a natureza, modifica-a e, com isso, transforma a si próprio. Igualmente, este mesmo homem, caso pertença à classe trabalhadora (portanto ao grupo social alienado e explorado pelo modo de produção capitalista), se devidamente consciente acerca de sua situação, pode agir e alterar a realidade socioeconômica em que vive. Esta é a práxis revolucionária preconizada por Marx.

Vale destacar que, pela ótica marxiana, a história é um produto das ações humanas. Em outras palavras, as circunstâncias históricas podem ser alteradas, pelos atos dos próprios homens. Isso quer dizer que uma realidade que se mostre adversa, para a maioria dos indivíduos, é passível de ser transformada por eles mesmos, à medida que se conscientizam dela e agem para mudá-la.

É exatamente neste contexto que, para nós, está radicada a importância do ensino e seu vínculo com a práxis. Vale recordarmos que a educação não se dá num mundo ideal, tampouco se dirige a anjos perfeitos. Pelo contrário, ela atua diretamente na formação de indivíduos concretos, os quais, direta ou indiretamente, decidirão os destinos da sociedade real na qual vivem. Portanto, em certo sentido, a atividade educativa influencia, de modo significativo, as pessoas com as quais lida. Por isso, acreditamos que o tipo de educação com a qual o indivíduo trava contato será por demais importante para os rumos da conjuntura econômico-social.

A propósito, para nós, a educação não pode simplesmente se revelar uma gama enorme de informações completamente desconectadas do cotidiano dos alunos, mas que, apesar disso, são despejadas sobre eles diariamente, com o intuito de serem decoradas. O ensino não deve exibir um caráter puramente conteudista, em que a tarefa do educando consiste em apenas receber e acumular, passivamente, os vários objetos de estudo das respectivas disciplinas.

Entendemos, também, que é distorcida a educação que toma o professor como detentor absoluto da verdade, e que vê o aluno como um mero objeto, um espectador

ignorante sobre o qual o conhecimento do professor é depositado. Ainda, não subscrevemos o tipo de educação que não desperta o aluno para o diálogo e a discussão de temas sociopolíticos - que envolvem seu dia-a-dia -, que inibe sua tomada de consciência e que não promove, assim, sua participação ativa na construção da sociedade.

Cremos que um dos principais objetivos da educação é suscitar a reflexão, o posicionamento crítico, o hábito de pensar e problematizar. Isto contribui para que o educando desenvolva uma leitura mais aguda do mundo em que está inserido, e possibilita que o mesmo se torne um agente efetivo de transformação social. A respeito disso, o professor Paulo Freire assinalou:

> A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. Caso contrário domesticamos, o que significa a negação da educação. [...] Muitos acham que o aluno deve repetir o que o professor diz na classe. Isto significa tomar o sujeito como instrumento. O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente (FREIRE, 1983, p.32-33).

Ao basear-nos nos pressupostos acima elencados, pontuamos que nossa pesquisa se divide em três capítulos. No primeiro, nos detemos nos elementos fundamentais do pensamento de Karl Marx, e enfatizamos o materialismo histórico, a dialética e algumas singularidades do modo de produção capitalista, como a divisão social entre burguesia e proletariado, a produção de mercadorias, a formação da mais-valia e a alienação do trabalhador.

Após realizar um exame rigoroso da dinâmica do sistema capitalista, Marx concluiu que o mesmo é substantivamente injusto para a classe trabalhadora. De acordo com o filósofo, por não possuir os meios de produção, o proletariado se encontra à mercê de quem os detêm, isto é, da classe burguesa. Por isso, a classe proletária trabalha em troca de um salário que, em termos gerais, é suficiente apenas para assegurar sua subsistência básica. O trabalhador, pois, termina por se nivelar a uma simples mercadoria. Afinal, assim como esta é vendida por um preço, ele também é negociado por determinado valor: o seu salário. Nesse contexto, o proletário se torna mais um mero produto do capital. Some-se a isto o fato de que o objeto que ele produz não é efetivamente seu, mas do proprietário dos meios de produção – o burguês. Marx, então, denuncia que a classe trabalhadora é espoliada, alienada e convertida em mercadoria. O

pensador germânico entende que a aludida situação deve ser radicalmente transformada. Na raiz desta mudança é que justamente emerge a sua concepção de práxis.

No capítulo seguinte, portanto, colocamos em relevo a concepção marxiana de práxis, como a unidade inseparável reflexão-ação, da qual resulta uma modificação de determinada realidade. Ao partirmos desta premissa, analisamos a práxis produtiva (o trabalho, pelo qual a natureza é alterada) e a práxis revolucionária (a ação, calcada na teoria, que muda a conjuntura social). Salientamos que, em Marx, o corpo teórico e a intervenção prática mantêm-se dialeticamente interconectados. Dessa maneira, ao atuarem em conjunto, ambos revelam-se imprescindíveis para a subversão da estrutura capitalista.

Na terceira parte, expomos um conceito de educação libertadora, alicerçada na noção de práxis preconizada por Marx. Sustentamos que não existe neutralidade nem ausência de nuances políticas, no tocante à educação. Para nós, toda educação se fundamenta em crenças, tem sua leitura própria da realidade e estabelece finalidades bem estritas, para atuar junto aos educandos. Tal fato nos leva à conclusão de que não pode existir uma educação absolutamente imparcial. Paulo Freire é claro em sua assertiva: “Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis” (FREIRE, 2014, p.108).

Nesse ínterim, reconhecemos que há muitas visões educacionais. Cada uma delas possui singularidades, leitura de mundo e objetivos próprios. O enfoque deste trabalho recai sobre duas delas. Falamos de uma educação que, para nós, reforça a preservação do estado socioeconômico vigente. Isto porque se atém rigorosamente à narrativa dos professores, à simples exposição de conteúdos e à memorização destes pelos alunos. Da forma como compreendemos, tal expediente gera seres passivos, domesticados e inertes quanto à mudança de uma ordem desigual. Denominamos esta visão de conservadora, conteudista, bancária.

A outra concepção educacional, a transformadora (também chamada de libertadora, progressista, revolucionária), é a que defendemos. A mesma se caracteriza por estimular a curiosidade, a reflexão, o questionamento, o pensamento criterioso e autônomo dos educandos. De acordo com a nossa compreensão, este é um caminho plausível para a emersão de indivíduos responsavelmente críticos e ativamente

participantes na construção de uma sociedade calcada sobre os parâmetros da equidade e da solidariedade humanas. Em outros termos, a educação de caráter transformador compromete-se com a mudança da vigente ordem econômico-social e engaja-se na luta pelo estabelecimento de um contexto mais humano e abrangente. Uma das pressuposições fundamentais desta prática educativa é que a mesma visualiza o educando como um potencial ator desta mudança.

É digno de nota que desde o período em que Marx viveu, no século XIX, até os dias atuais, o capitalismo tem atravessado séculos, mas conservado com vigor pelo menos uma marca: a promoção de desigualdades sociais. De fato, convém assinalarmos que não ignoramos o fato de que o sistema capitalista, da época de Marx até hoje, passou por fases distintas e sofreu certas mudanças estruturais. Contudo, estamos convictos de que as injustiças de ordem econômico-social têm se perpetuado no decorrer dos tempos.

A propósito, atestamos a presença de vigorosas ressalvas ao capitalismo, feitas por pensadores respeitados, não só no século XIX, mas também nos séculos XX e XXI. Todavia, para nós, é do intelecto de Marx que flui a mais emblemática, abrangente e contundente crítica a este sistema. Na verdade, não são poucos os teóricos que, em suas teses contrárias ao capitalismo, utilizaram as ideias marxianas como base ou mesmo ponto de partida.

Apesar de o contexto histórico ser bem diferente do século XIX e de algumas das previsões de Marx acerca do modo de produção burguês não terem se mostrado tão acertadas após sua morte, acreditamos que o cerne da dinâmica capitalista foi analisado pelo filósofo alemão com notável propriedade. Em outras palavras, a engrenagem peculiar do capitalismo, suas singularidades mais acentuadas e, mais, o impacto negativo causado na classe trabalhadora são inegáveis contribuições marxianas que, de acordo com o que pensamos, permanecem bem relevantes na atualidade. Afinal, até hoje, basicamente a sociedade se encontra econômica e socialmente dividida e os trabalhadores, genericamente falando, seguem explorados, alienados e vistos como mercadorias.

O contexto brasileiro não difere deste panorama. Aliás, exclusão e opressão têm sido constantes no cenário nacional. Nesta pesquisa, defendemos o papel que a educação libertadora pode exercer na transformação do referido quadro e, assim,

contribuir para a implementação duma realidade mais equânime e ética. Acreditamos que aí reside a justificativa do nosso trabalho. Afinal, desejamos investigar e aprofundar o conhecimento acerca duma atividade educativa que pretende ser um componente teórico da práxis revolucionária. Dito de outro modo, uma educação que não se restrinja à disseminação de temas curriculares. Antes, que vá além e proporcione aos educandos o desenvolvimento de seu pensar autônomo, capacidade reflexiva e postura crítica. Com isso, esperamos que os mesmos sintam-se desafiados a conscientemente intervir e modificar as estruturas opressoras e desiguais que subtraem a humanidade de milhões de seres humanos.

A motivação que nos conduziu à pesquisa nasceu de nossa experiência profissional, como professor de Filosofia na rede pública de ensino. Primeiramente, na SEEDUC/RJ e, desde o ano de 2014, no Instituto Federal Fluminense, na cidade de Macaé/RJ. Em ambas as instâncias, percebemos uma certa superficialidade, desinteresse e até alheamento, em grande parte dos alunos, na discussão de questões de natureza política, econômica e social. Para nós, uma das possíveis causas de tal comportamento é que a educação que esses alunos têm recebido, ao longo dos anos no sistema escolar, não tem fomentado sua reflexão em torno dos aludidos temas.

O que nos deixa mais perplexos é que muitos deles – inclusive os pertencentes às camadas financeiramente menos favorecidas – não conseguem enxergar, por exemplo, o mecanismo gerador do desemprego em larga escala, dos salários baixos pagos à classe trabalhadora e das condições existenciais precárias encaradas pela maioria da população. Se não apreenderem criteriosamente a realidade que os cerca, a tendência é de que os educandos não façam nada para mudá-la. Simplesmente por não disporem dos subsídios necessários para efetuarem tal mudança. Pior ainda, é grande a possibilidade de que um número elevado deles engrosse as já lotadas fileiras de indivíduos econômica e socialmente oprimidos pelo capitalismo.

É válido frisarmos que jamais nos arrogamos donos do saber ou da última palavra concernente à prática educativa. Sabemos que há múltiplas maneiras de se pensar e fazer educação. Por isso, não carregamos conosco a presunção de que a concepção libertadora seja a única e inquestionável alternativa. O que fazemos questão de declarar é que gostaríamos de viver numa sociedade em que desigualdades sociais abismais fossem suprimidas e em que seres humanos não tivessem sua mais basilar

humanidade diminuída. Ainda, afirmamos que não separamos tais princípios de vida de nossa atividade docente.

Nesse ínterim, reiteramos a convicção de que a visão educacional transformadora pode contribuir para o surgimento de um mundo mais humano. Por esse motivo, alinhados às premissas desta concepção educativa, almejamos que os alunos tenham sua curiosidade despertada e sua capacidade crítico-reflexiva aguçada para as temáticas socioeconômicas. Mais ainda, que adquiram a percepção de que a realidade opressora pode ser alterada e que eles têm a capacidade de ser agentes da referida transformação.

A metodologia que utilizamos é basicamente a pesquisa bibliográfica, para a qual nos valemos de diversas obras de Karl Marx, entre as quais *Teses contra Feuerbach*, *O capital*, *Manuscritos econômico-filosóficos*, *O manifesto comunista*, além de outras. Igualmente, para fundamentarmos nossa abordagem, usamos os escritos de teóricos que sobressaíram como comentadores da obra marxiana, tais como Leandro Konder, Henri Lefebvre, Terry Eagleton, Adolfo Sánchez Vasquez, entre outros. Para a elaboração do capítulo que trata especificamente da prática educacional transformadora, alguns pensadores foram determinantes. Neste particular, mencionamos Dermeval Saviani, Moacir Gadotti, Francisco Gutiérrez e, sobretudo, Paulo Freire. Deste, merecem destaque os livros *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da autonomia*, *Educação como prática da liberdade* e *Educação e mudança*.

O produto didático que elaboramos é um fanzine, publicação de cunho predominantemente amador, produzida de maneira artesanal e que contém ilustrações, charges, recortes de jornais, revistas, livros, etc., além de textos manuscritos e desenhos relativos a diversos temas. O fanzine não se preocupa com requintes tecnológicos, nem com a sofisticação do material com o qual foi confeccionado, mas com a qualidade do conteúdo e das mensagens que transmite. Renato Donisete Pinto esclarece:

> O nome **Fanzine** é uma contração das palavras inglesas ***fan****atic maga****zine*** e significa revista do fã. [...] Desta forma, é toda publicação feita de forma amadora, sem intenção de lucro. É caracterizado pela paixão de seu editor por determinado assunto. [...] Qualquer tema pode ser desenvolvido em um fanzine (PINTO, 2013, p.15-16, grifo do autor).

O material didático tem como público-alvo professores e alunos de Filosofia do ensino médio. Seu objetivo principal é ser uma ferramenta para auxiliar o educador na abordagem a temas discutidos por Karl Marx. A título de exemplo, o mesmo pode servir

como introdução ao estudo da divisão de classes sociais no capitalismo, a exploração do trabalhador, a alienação e a ideologia.

Em nossa pesquisa, procedemos à análise dos temas acima citados, os quais foram objetos da investigação marxiana. Temos o interesse, no produto didático, de promover o debate em torno desses mesmos temas, porém de maneira mais lúdica e informal. O objetivo é que conceitos até certo ponto densos sejam transmitidos de modo mais acessível aos alunos do ensino médio, cujo contato com a Filosofia é, comumente, ainda inicial.

Aliás, a ideia de produzir este material didático surgiu da necessidade de se ofertar ao público do ensino médio um conteúdo que comunicasse noções filosóficas num estilo mais coloquial e menos técnico. Além disso, que despertasse a imaginação e o senso crítico dos alunos. Nesse sentido, certa educadora disse:

> [...] O exercício de ensinar e aprender exige que se busquem novas práticas educativas num contexto de relações interculturais, dialógicas e de integração entre os estudantes. Sob esse ponto de vista, o fanzine se configura como um dos caminhos capazes de permitir ao educando compreender o mundo, falando de seu tempo (NASCIMENTO, 2010, p.133).

Geralmente, os livros didáticos contêm expressões muito particulares à Filosofia, e isto faz com que os educandos não familiarizados com o vocabulário da disciplina se distanciem da mesma, por considerá-la difícil ou desinteressante. Ainda, os livros expõem as várias ideias dos filósofos, de modo definitivo, isto é, não abrem espaço para a intervenção dos alunos. Como o conteúdo já está dado, basta ler as páginas da obra e armazenar o que ali está registrado. De nossa parte, entendemos que tal fato não desenvolve a capacidade reflexiva do educando, tampouco estimula sua curiosidade em torno das temáticas filosóficas.

Pretendemos, com nosso material didático, que os professores tenham às mãos um recurso que lhes permita ir além de aulas somente expositivas ou da leitura de livros didáticos com suas turmas. Acreditamos, também, que ilustrações e charges, para exemplificar, têm o poder de despertar mais a atenção e, consequentemente, o interesse pelas ideias filosóficas do que o mero acompanhamento dos textos didáticos ou dos escritos do próprio Karl Marx. Estes, por serem de natureza metódica e acadêmica, tendem a se mostrar um tanto difíceis para a apreensão dos educandos do ensino médio.

Temos a intenção de que os alunos, em contato com o fanzine, sintam-se desafiados a pensar e a questionar e, por conseguinte, a interpretar as mensagens contidas nos desenhos. O professor, por sua vez, poderá compartilhar o produto didático com os alunos de diversas maneiras, tanto em seminários e debates em grupo, quanto numa mesa-redonda, por exemplo. Assim, terá a oportunidade de aprofundar as questões tão pertinentes à realidade econômica e social da maioria da população, da qual seus alunos fazem parte.

Entendemos que tal expediente será proveitoso para o desenvolvimento da consciência crítica e da atitude reflexiva por parte dos educandos, particularidades fundamentais para que estes adquiram uma compreensão mais nítida de si mesmos e do mundo que os cerca. Ademais, são atributos imprescindíveis para que ajam como autênticos atores de significativas mudanças sociais. Endossamos o que a professora Ioneide Nascimento atesta acerca do alcance do fanzine:

> [...] Além de conduzir o aprendente a uma nova percepção do mundo, permitirá o contato com texto e imagens, impulsionando-o a compreender os elementos constitutivos de sua cultura e, por sua vez, ver-se inserido como sujeito integrante de sua formação. Portanto, o fanzine funciona como elemento de percepção sócio-histórico-cultural do indivíduo em seu ambiente coletivo (NASCIMENTO, 2010, p.121).

O produto didático é constituído, basicamente, de quatro seções, cada uma delas voltada para um determinado tema. Primeiramente, abordamos a divisão de classes sociais no capitalismo. Na segunda parte, nos atemos à exploração da classe trabalhadora pela burguesia. Em seguida, analisamos o processo de alienação do trabalhador e, por último, a questão da ideologia. Os teóricos a partir dos quais fundamentamos nosso material são, além do próprio Karl Marx, os professores Paulo Freire, Moacir Gadotti, Dermeval Saviani e Francisco Gutiérrez.

É imperioso acrescentarmos que, com a nossa pesquisa, esperamos estimular o interesse por um número maior de estudos e debates acerca da educação, os quais levem em consideração a injusta realidade socioeconômica encarada pela maior parte do povo brasileiro. Ainda, que contemplem o decisivo papel da educação na transformação desta ordem. Caso isto aconteça, ficaremos sinceramente satisfeitos.

1 Elementos fundamentais do pensamento marxiano

Quando buscamos empreender um exame propriamente dito de uma noção filosófica, é recomendável que, primeiramente, investiguemos determinados conceitos valiosos para o pensamento do autor. Os mesmos se revelam basilares para o entendimento da noção por ele elaborada. Acreditamos que tal expediente nos leva à apreensão mais consistente do tema em questão.

Por isso, antes de estudarmos mais detidamente o conceito de práxis em Karl Marx, procederemos à análise de certos aspectos caros ao filósofo alemão, como o materialismo histórico e a dialética, bem como algumas peculiaridades do modo de produção capitalista.

1.1 O materialismo histórico

No âmbito da Filosofia, o pensamento de Karl Marx (1818-1883) é identificado, por inúmeros estudiosos, com o nome de materialismo histórico. Com o intuito de se conceder uma definição clara dessa doutrina atrelada ao nome de Marx, convocamos o professor Wilmar do Valle Barbosa:

> O termo materialismo histórico foi utilizado por Friedrich Engels (1820-1895) e posteriormente por Lenin (Vladimir Illich Ulianov – 1870-1924), para designar o método de interpretação histórica proposto por Karl Marx e que consiste em interpretar os acontecimentos históricos como fundados em fatores econômico-sociais (técnicas de trabalho e de produção/relações de trabalho e de produção) (BARBOSA, 2010, p.173).

Cumpre aqui dizer, a título de esclarecimento, que em seu percurso filosófico - o que inclui a participação na realização de algumas obras de renome -, Marx contou com a ativa cooperação de um nome acima citado, o do teórico Friedrich Engels. A parceria intelectual dos dois autores estendeu-se até a morte de Marx, e foi tão sólida e fecunda, que certo escritor assinalou:

> A partir de 1844 os traços próprios do pensamento de Engels não se distinguem mais claramente dos de Marx. Há um ponto, contudo, sobre o qual não resta dúvida: ao menos originariamente foi Engels, graças à sua competência no campo econômico e aos seus conhecimentos da vida comercial e industrial inglesa, que forneceu a Marx o talhe econômico e social do seu materialismo (MONDIN, 2008, p.110).

Com efeito, o materialismo histórico de Marx pode ser mais bem assimilado quando comparado com a visão do também pensador alemão Georg Wilhelm Friedrich

Hegel (1770-1831), aclamado filósofo e professor universitário, cujo conteúdo filosófico causou incalculável impacto na Alemanha do século XIX. Dois estudiosos atestam que Hegel foi

> [...] o mais importante filósofo do idealismo alemão pós-kantiano e um dos que mais influenciou o pensamento de sua época e o desenvolvimento posterior da filosofia [...]. Pode-se considerar a filosofia de Hegel como o último grande sistema da tradição clássica (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p.127).

Hegel, ao admitir que uma de suas ambições é fazer com que a filosofia alcance o patamar de precisão da ciência, propôs a elaboração de um amplo sistema filosófico, calcado em pressupostos lógicos, que pudesse explicar o real em sua totalidade:

> A verdadeira figura, em que a verdade existe, só pode ser o seu sistema científico. Colaborar para que a filosofia se aproxime da forma da ciência – da meta em que deixe de chamar-se *amor* ao *saber* para ser *saber efetivo* – é isto o que me proponho (HEGEL, 2014, p.25, grifo do autor).

Nesta sua empresa, o ponto de partida é a ideia (ou absoluto, ou razão), compreendida como realidade suprema da qual toda realidade se origina. A ideia apresenta, entre suas principais singularidades, o movimento. Este se dá basicamente através de um processo dotado de três momentos distintos, pelos quais a ideia desenvolve o conhecimento e a contemplação de si própria.

No primeiro deles, a ideia é fechada em si mesma. No segundo instante, ela sai de si e se exterioriza na natureza, para, no terceiro instante, retornar a si mesma. Dessa maneira, nos três momentos, a ideia se identifica, respectivamente, com a lógica, a natureza e o espírito.

O espírito é o instante preeminente, pois é nele, segundo a perspectiva hegeliana, que o grau de autoconhecimento da ideia atinge seu ápice. Acerca desse assunto, o professor Inácio Helfer diz que "[...] o espírito é o momento conclusivo, o resultado do autoprocesso da ideia e, por isso, a parte mais elevada de manifestação do absoluto" (HELFER, 2008, p.67).

Convém, portanto, afirmarmos com letras maiúsculas que, na filosofia hegeliana, a realidade é concebida como ação da ideia, pela qual esta se explicita e apreende a si mesma. O espírito, por seu turno, é o estágio mais sublime de sua realização, constituindo-se no responsável pelo desenrolar da história humana: "[...] A história universal representa a evolução da consciência do espírito no tocante à sua liberdade e à realização efetiva de tal consciência" (HEGEL, 2008, p.60). O mesmo

Hegel acrescenta: “Podemos dizer, então, que a história universal é, de maneira geral, a exteriorização do espírito no tempo” (HEGEL, 2008, p.67).

A história é, pois, definitivamente um produto do espírito. Este, com o intuito de concretizar seus objetivos, lança mão dos homens e dos mais variados e numerosos povos e estados. Estes - ainda que sem se darem conta -, por meio de suas múltiplas construções ao longo dos tempos, funcionam como agentes do espírito:

> Os Estados, os povos e os indivíduos, nessa ocupação do espírito do mundo, erguem-se em seu *princípio particular determinado*, que tem sua exposição e sua efetividade em sua *constituição* e na total *amplitude* de sua *situação*, dos quais eles são conscientes e estão imersos no seu interesse, ao mesmo tempo em que são instrumentos inconscientes e membros dessa ocupação interna, em que essas figuras perecem, mas na qual o espírito, em si e para si, prepara e consegue pelo seu trabalho a passagem para seu próximo grau superior (HEGEL, 2010, p.307, grifo do autor).

Os povos e estados se sobrepõem uns aos outros, e ocorre que alguns deles, após desfrutarem um período de hegemonia, conhecem a derrocada e até desaparecem. Porém, o espírito é o mesmo que age em e através de todos, cumprindo seus desígnios e, com isso, avançando no conhecimento de si próprio. Em Hegel, a história dos homens se desdobra no compasso do espírito:

> De fato, cada civilização é um novo momento do despertar do Espírito ao longo da História. Cada civilização, com suas leis, seu regime político, sua ética, representa globalmente um momento do Espírito. As civilizações se sucedem várias. O Espírito é único através delas. A História toda se torna como que uma espécie de *strip-tease* do Espírito, se revelando a si próprio, tomando consciência e posse de si por uma liberdade cada vez maior (NÓBREGA, 2009, p.71, grifo do autor).

A filosofia hegeliana tornou-se comumente conhecida como idealismo absoluto, visto que Hegel identifica toda a realidade com a ideia, cuja natureza comporta também um aspecto abstrato. Ao tomar um caminho diferente, Marx[1] vai demarcar, como ponto de partida para a compreensão da história dos seres humanos em sociedade, a conjuntura estritamente material e prática, não teórica, em que estes vivem.

Marx atribui causalidade no mundo real somente à matéria, descartando qualquer tipo de abstração como a fonte de onde jorra a história, o que logicamente fez

[1] Alguns estudiosos da obra marxiana, como Henri Denis e Louis Althusser, propuseram uma divisão entre o pensamento do “jovem” e do “velho” Marx, querendo, com isso, indicar diferenças de abordagem nas obras da juventude e da maturidade do filósofo alemão. Porém, István Mészáros diz que há “[...] exatamente o oposto de uma *ruptura*: a mais notável *continuidade*” (MÉSZÁROS, 2006, p.200, grifo do autor), Sánchez Vázquez também “[...] não introduz uma cisão infranqueável entre o Marx jovem e o Marx maduro” (VÁZQUEZ, 2007, p.14), e Leandro Konder defende que há, no pensamento marxiano, uma “[...] continuidade profunda” (KONDER, 2009, p.38). Em nosso trabalho, seguimos a posição dos três últimos comentadores citados.

com que seu pensamento fosse denominado materialismo histórico: “A concepção materialista da história é a teoria da história mundial em que a atividade prática humana, e não o pensamento, desempenha o papel crucial” (SINGER, 2000, p.44, tradução nossa).

É necessário, a esta altura da pesquisa, sublinhar que muito do materialismo exarado na filosofia de Karl Marx desenvolveu-se a partir da assimilação que este fez do pensamento de outro destacado teórico alemão, a saber, Ludwig Feuerbach (1804-1872).

Feuerbach foi um dos mais contundentes críticos do sistema hegeliano, pelo fato de o mesmo se alicerçar sobre conceitos intangíveis, tais como ideia, razão e espírito, em vez de princípios materiais e claramente perceptíveis aos sentidos humanos. A filosofia feuerbachiana estabelece, como pressuposto inicial de sua reflexão, o ser humano concreto:

> Feuerbach, reagindo contra Hegel e o racionalismo em geral, proclama o sensismo ou empirismo antropológico. É a intuição sensível que nos dá o ser ou a essência imediatamente idêntica com a existência. Portanto, o real em sua realidade é o que é objeto dos sentidos. Só o ser sensível é ser verdadeiro, real e só mediante os sentidos, não com o pensamento puro, é-nos dado um objeto propriamente como tal. O ponto de partida da nova filosofia proposta por Feuerbach é o ser real. A realidade fundamental é a natureza, não a consciência ou o pensamento, que são derivados ou secundários (ZILLES, 2009, p.100).

Percebemos, pois, que Feuerbach se lança ao ataque contra Hegel, ao refutar explicitamente a tese segundo a qual o espírito responde pelos desdobramentos da história humana e confere sentido à realidade. No pensamento de Feuerbach, não existe a presença de nenhum ente que transcende à materialidade. Antes, cabe unicamente ao homem, em seu sentido particularmente material, a conexão com a realidade objetiva e histórica:

> O homem definido em sua totalidade ocupa o lugar que Hegel dera ao absoluto. O homem converte-se em ser supremo. Feuerbach desenvolve, assim, um materialismo que tenta esclarecer o homem e o mundo a partir de si mesmo (ZILLES, 2009, p.107).

A confrontação promovida por Ludwig Feuerbach à filosofia idealista hegeliana acabou por exercer considerável influência sobre o pensamento inicial de Karl Marx, como Urbano Zilles deixou registrado: “[...] Marx rejeitou o idealismo, que é o cerne do sistema hegeliano, e substituiu-o pelo materialismo. Neste ponto predominou a influência de Feuerbach” (ZILLES, 2009, p.123).

Assim, Marx acolhe inicialmente a posição feuerbachiana e adota uma interpretação materialista da existência, segundo a qual o ser humano concreto não é produto duma ideia, mas é essencialmente matéria. Entretanto, ao dar continuidade às suas análises filosóficas, Marx fará importantes ressalvas ao pensamento de Feuerbach, por acreditar que o mesmo detinha "[...] uma visão *contemplativa* e não uma visão *ativa* da realidade" (KONDER, 1999, p.27, grifo do autor).

De acordo com Marx, Feuerbach mostrou-se correto em sua rejeição ao idealismo de Hegel, no entanto cometeu ao mesmo tempo um erro gritante: interpretou o homem de maneira abstrata, genericamente e desvinculado dos laços políticos e sociais. Em outros termos, sem levar em consideração sua atividade eminentemente prática:

> A falha capital de todo materialismo até agora (incluso o de Feuerbach) é captar o objeto, a efetividade, a sensibilidade apenas sob a forma de *objeto* ou de *intuição*, e não como *atividade humana sensível, práxis*; só de um ponto de vista subjetivo. [...] Feuerbach quer objetos sensíveis – efetivamente diferenciados dos objetos de pensamento, mas não capta a própria atividade humana como atividade *objetiva* (MARX, 1974, p.57, grifo do autor).

Marx repudia a atitude de Feuerbach, visto que este, ao mesmo tempo em que recusa a abstração hegeliana do espírito, termina por também criar outra abstração, qual seja, o Homem, uma espécie de ente universal. Tal ideia de homem não é, em hipótese alguma, abraçada por Marx:

> [...] A essência humana não é abstrato residindo no indivíduo único. Em sua efetividade é o conjunto das relações sociais. [...] Feuerbach não vê, pois, que [...] o indivíduo abstrato, analisado por ele, pertence a uma forma social determinada (MARX, 1974, p.58).

Este erro de Feuerbach, na ótica de Marx, não pode ser perpetuado, mas deve ser rechaçado, sob o risco de se promover um entendimento impreciso do ser humano. Isto porque, conquanto Feuerbach ponha em relevo a matéria e rejeite a metafísica de Hegel, sua análise ainda se revela equivocada, já que não há como se compreender o homem isoladamente, alijado do tecido econômico-social:

> Marx critica Feuerbach pela carência da dimensão social do homem que, na realidade, é o 'conjunto das relações sociais' [...]. Feuerbach, segundo Marx, concebe o homem como espécie, mas apenas reflete sobre as relações naturais e negligencia o contexto social, o processo da autogênese do homem. Marx faz a análise político-econômica concreta das condições materiais e sociais, do papel do trabalho, da produção, do surgimento das relações de produção e das relações sociais em geral [...]. De acordo com Marx, Feuerbach isolara o indivíduo de maneira abstrata na história. Marx

> situa-o historicamente dentro do grande processo, dentro das necessidades sociais (ZILLES, 2009, p.125-126).

Como pode ser constatado, Marx trava contato e até se vale das ideias de Feuerbach, utilizando-as para a edificação de seu próprio pensamento materialista. Posteriormente, porém, Marx se distancia de Feuerbach, por considerá-lo abstrato e contemplativo e, principalmente, por não conceder especial atenção aos aspectos sócio-econômicos que, no entendimento de Marx, são decisivos para uma análise acertada do ser humano.

A propósito, é digno de nota que, além de Ludwig Feuerbach, outros estudiosos[2] tenham se revelado importantes para o desenvolvimento da filosofia marxiana. Entre todos, cremos que o nome que merece maior destaque é o de G. W. F. Hegel. Sem qualquer dúvida, a visão peculiar de Hegel influenciou tão sensivelmente o intelecto de Karl Marx (o qual a estudou detidamente e a ela fez inúmeras referências ao longo de sua caminhada filosófica), que certo escritor disse que "a estreita ligação que Marx estabeleceu com esta filosofia afetou seu pensamento pelo resto de sua vida" (SINGER, 2000, p.16, tradução nossa). Na verdade, não é exagero nenhum afirmar, juntamente com dois autores brasileiros, que "[...] o pensamento filosófico de Marx desenvolve-se a partir de uma crítica da filosofia hegeliana" (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p.180).

Após ater-se seriamente ao exame dos principais conceitos do idealismo hegeliano, Marx se contrapôs ao mesmo. Ele assume que a matéria é a fonte primária, no que tange à existência humana, e não um fator abstrato, como o espírito, a razão ou a ideia, conforme afirmava Hegel. Tal posicionamento levou Marx a resolutamente definir, como um dos marcos iniciais de sua filosofia, o ser humano, em seu aspecto estritamente concreto, material, empírico:

> Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica (MARX; ENGELS, 2007, p.86-87).

Marx não aceita a posição especulativa de Hegel, e critica-a por inverter o que seria a ordem correta das coisas, ao sustentar que o que é determinante - a saber, a realidade material -, não passa de algo determinado pela ideia. Para Marx, o que ocorre

[2] Por exemplo, os economistas britânicos Adam Smith (1723-1790) e David Ricardo (1772-1823).

é justamente o oposto da tese hegeliana, ou seja, no lugar da ideia encontram-se os fatos notoriamente concretos, haja vista que o mundo real dos seres humanos não é o mundo das abstrações.

Segundo Marx, as circunstâncias materiais são cabalmente determinantes. Por conseguinte, a natureza humana encontra-se irremediavelmente condicionada por aspectos puramente materiais. Mais explicitamente, pelas relações econômicas de produção e pela divisão social do trabalho, que os próprios homens travam entre si no mundo concreto, com o objetivo de satisfazerem suas necessidades básicas:

> Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com *o que* produzem como também com *o modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 2007, p.87, grifo do autor).

No pensamento marxiano, não há como entender o homem divorciado do conjunto de relações sociais por ele engendradas, através das quais o mesmo interage com outros homens e com a natureza. Para sermos mais precisos, a consciência, as ideias e as ações dos indivíduos estão intimamente ligadas aos referidos laços sociais. Estes, por sua vez, são estabelecidos pela maneira como os indivíduos trabalham e produzem as condições materiais necessárias para a manutenção de suas vidas. É justamente nestas circunstâncias empiricamente verificáveis, de acordo com Marx, que a história das sociedades humanas se alicerça.

Nesse sentido, percebemos que o materialismo marxiano se mostra em franca oposição ao idealismo hegeliano. Como podemos inferir da passagem que segue, Marx e Engels afirmam que a interpretação da história, por eles realizada, é solidamente fundamentada em paradigmas materiais e práticos. Assim, pois, criticam Hegel por basear seu pensamento numa abstração desprovida de comprovação empírica:

> Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. [...] Esse modo de considerar as coisas não é isento de pressupostos. Ele parte de pressupostos reais e não os abandona em nenhum instante. Seus pressupostos são os homens, não em quaisquer isolamento ou fixação fantásticos, mas em seu processo de desenvolvimento real, empiricamente observável, sob determinadas condições. Tão logo seja apresentado esse processo ativo de vida, a história deixa de ser [...] uma ação imaginária de sujeitos imaginários, como para os idealistas (MARX; ENGELS, 2007, p.94-95).
> .

Dessa maneira, não é do ambiente especulativo cujo protagonista é uma ideia pura, um espírito absoluto, que se deve partir, tendo em vista um entendimento mais

nítido da história do ser humano. Antes, a forma pela qual este reproduz materialmente suas condições de existência constitui-se no fundamento obrigatório sobre o qual qualquer interpretação acerca do percurso histórico do homem, que se pretenda acertada, necessita se assentar:

> De acordo com o materialismo histórico (que é a concepção marxista da história), é impossível ter uma compreensão científica das grandes mudanças sociais sem ir à raiz dessas mudanças, isto é, sem chegar às causas econômicas que, em última instância, as determinam (KONDER, 1999, p.80).

Enfim, ao levarmos em consideração o que até aqui foi exposto nesta pesquisa, naturalmente inferimos que uma das particularidades mais marcantes da filosofia marxiana é a ênfase posta na inexistência de qualquer ente abstrato, como a ideia preconizada por Hegel. Não existe, em Marx, algo separado da concreta teia socioeconômica, que supostamente seria responsável pelo desenrolar da história das sociedades humanas:

> A teoria marxista opõe-se, assim, a toda forma idealista de pensamento, ou seja, àquelas formas que pretendem dar o primado teórico ao 'Pensamento', à 'Razão', ao 'Espírito', vistos como 'realidade primeira', em detrimento das relações sociais, particularmente das relações sociais de produção. Nesse sentido, o materialismo histórico afirma que os fenômenos intelectuais, artísticos, políticos e jurídicos constituem uma superestrutura determinada em última instância pela infraestrutura econômica. Assim sendo, os 'fatores econômicos' constituem a 'realidade primeira'. Essa concepção chama-se 'materialismo' exatamente porque concebe o elemento material (infraestrutura econômica) como sendo o fundamento. Esse materialismo é 'histórico' porque concebe a formação da infraestrutura e do modo de produção como historicamente determinados (BARBOSA, 2010, p.178-179).

Marx afirmou que a história real do ser humano não é, em absoluto, um produto da ideia que se desenvolve e se autoconhece progressivamente, para cujo propósito utiliza os homens e povos como suas ferramentas, conforme sustentava Hegel. Pelo contrário, a história humana é resultado de fatores especificamente materiais, como produção e trabalho, incontestavelmente presentes e empiricamente constatados no âmbito econômico-social. Assim, as transformações históricas não se devem à realização do espírito, mas acontecem de acordo com as alterações nas aludidas condições materiais e divisão do trabalho, levadas a cabo tão somente pelos homens. Decorre exatamente desta noção o porquê de a teoria marxiana ser designada como materialismo histórico, pois, para Marx, de maneira bem enfática, "[...] são os

indivíduos humanos que fazem sua vida (social), sua história e a história em geral" (LEFEBVRE, 2013, p.62).

1.2 A dialética

Percebemos, com certa nitidez, que a noção de dialética é um dos aspectos mais caros ao pensamento marxiano. Igualmente, entendemos que, ao se utilizar dos princípios dialéticos, Marx recorre fundamentalmente à obra de Hegel, pensador que adquiriu notoriedade, entre outras coisas, pelo uso do método dialético em suas construções filosóficas. Aliás, Edgar Lyra pontua:

> Dialética é, de fato, uma noção importante para a compreensão do pensamento marxiano. Remete diretamente a Hegel, filósofo cuja sombra se projetou sobre toda a Alemanha durante os anos de formação de Marx (LYRA, 2008, p.163).

A respeito de tal influência hegeliana sobre Marx, outro comentador foi ainda mais direto e taxativo: "Ora, Marx herdou a dialética de Hegel" (ZILLES, 2009, p.123). Obviamente, quando salientamos o conceito de dialética e o associamos à figura de Hegel, não estamos querendo, com isso, dizer que a dialética é sua propriedade exclusiva, ou que a abordagem dialética teve sua origem com este filósofo alemão. Muito antes dele, por exemplo, para sermos mais exatos, nos séculos VI e V a.C., respectivamente, pensadores da envergadura de Heráclito e Platão faziam alusão a certas noções dialéticas em suas investigações filosóficas.

Entretanto, afirmamos que Hegel é quem sobressai no uso da dialética de maneira deliberadamente metódica, construindo, a partir dela, por assim dizer, seu sistema filosófico. Leandro Konder declara: "Antes de Hegel, é evidente, a concepção dialética já se manifestara nas ideias de diversos pensadores. Mas nunca de forma coerente e sistemática" (KONDER, 2009, p.119). Ao explicar de quem Hegel assimilou a dialética como instrumental filosófico, Roland Corbisier, objetivamente, diz: "De Heráclito de Éfeso, Hegel herda a ideia de dialética, entendida como estrutura da realidade e do pensamento" (CORBISIER, 1981, p.26).

Todavia, é oportuno registrarmos que Heráclito não menciona explicitamente utilizar a metodologia dialética em suas anotações. Contudo, ele apregoava que a característica basilar da realidade é o movimento, haja vista que, para ele, tudo no mundo flui, e as coisas incessantemente passam, num patente devir. Ademais, esta

mesma realidade exibe as marcas da contradição, do choque entre princípios opostos que, ao mesmo tempo, se complementam e formam um todo, como dia e noite, frio e calor, vida e morte, etc.

O movimento deflagrado pelo embate entre aspectos contrários, conforme o entendimento de Heráclito, está na base do conceito de dialética exposto por Hegel. Basta recordarmos que, segundo o pensador germânico, a realidade precípua é a ideia, a qual se caracteriza justamente por um constante mover, pois ela, primeiramente, é em si, depois sai de si, para retornar como espírito a si mesma. Por meio da superação dessas contradições, a ideia desenvolve seu autoconhecimento:

> O absoluto se desenvolve antes de tudo numa tríade dialética fundamental: a ideia em si (isto é, a estrutura ideal do absoluto considerada em seu pôr-se na existência efetiva), a ideia fora de si (o absoluto pondo-se na natureza como fato, como ideia que se alheia e se esquece) e a ideia em si e para si (isto é, o absoluto que retorna a si depois de ter reconhecido a natureza como o seu momento próprio) (MONDIN, 2008, p.48).

Longe de reconhecer como um erro crasso as contradições estampadas no fluxo dialético da realidade, Hegel enxerga os conflitos entre princípios antagônicos como uma espécie de estatuto do próprio real. Os exemplos mais simples, retirados do cotidiano, tais como alto e baixo, esquerda e direita, pai e filho, etc., comprovariam sua tese. Além disso, os momentos que surgem dos embates entre os contrários não são tidos, em hipótese alguma, como anomalias ou manifestações de desordem irracional, mas como partes que se relacionam dialeticamente e compõem, dessa forma, uma totalidade.

Sublinhamos que a dialética é, no pensamento hegeliano, um mover da ideia, do espírito, que gera toda a realidade e que explica a dinâmica das mudanças históricas e transformações existentes no mundo. É imprescindível acrescentarmos que este movimento dialético é constituído, basicamente, por três unidades, que são as geradoras das contradições e que comumente recebem os nomes de tese, antítese e síntese:

> Tese é afirmação. Nela algo é afirmado. A Antítese é a negação do que se afirmara antes. A tensão entre estes dois termos encontra sua conciliação na Síntese, negação da negação. [...] No que se refere à tensão anterior entre Tese e Antítese, há uma oposição superada, cessada, na unidade da Síntese. Mas nela não cessou definitivamente toda e qualquer luta de opostos. A Síntese se transforma por sua vez numa nova Tese de outra tríade, quando suscita uma nova negação, uma nova Antítese que pede outra conciliação numa nova Síntese. E assim por diante (NÓBREGA, 2009, p.44-45).

Na tese, uma situação é afirmada, a qual é em seguida negada na antítese, e temos, assim, a contradição claramente exibida. Todavia, no momento da síntese, ocorre a junção da tese e da antítese, formando um todo em que as limitações e insuficiências dos momentos anteriores são superadas.

Como podemos notar, uma das particularidades vitais da dialética é seu caráter ininterrupto e ativo, em que um determinado aspecto do presente é resultado da síntese ocasionada da oposição à tese imediatamente anterior, e que se transformará em outra tese. Esta será igualmente negada, provocando o advento de mais uma síntese, e assim sucessivamente. Um exemplo, extraído da natureza, é dado por Hegel para ilustrar, de maneira vívida, o processo dialético:

> O botão desaparece no desabrochar da flor, e poderia dizer-se que a flor o refuta; do mesmo modo que o fruto faz a flor parecer um falso ser-aí da planta, pondo-se como sua verdade em lugar da flor: essas formas não só se distinguem, mas também se repelem como incompatíveis entre si. Porém, ao mesmo tempo, sua natureza fluida faz delas momentos da unidade orgânica, na qual, longe de se contradizerem, todos são igualmente necessários. É essa igual necessidade que unicamente constitui a vida do todo (HEGEL, 2014, p.24).

Cabe aqui reforçarmos que, na visão hegeliana, a realidade histórica assume novos contornos. Esta deixa de ser uma reunião de fatos isolados, sobrepostos e acontecidos no tempo, para ser um processo dinâmico de autorrealização da ideia absoluta, desencadeado pelo espírito e sustentado pelas perenes contradições dialéticas:

> Assim, concebeu Hegel sua Filosofia segundo a qual as coisas, a Natureza, a História são momentos da realização de um Espírito através dos quais ele toma consciência de si. Todos esses momentos são presididos por uma lei do devir universal: a dialética (NÓBREGA, 2009, p.9).

Na elaboração de sua filosofia, é imperioso assinalarmos que Marx fundamentalmente se vale da metodologia dialética, tornada célebre em Hegel. Este merece destaque por tê-la aplicado, de maneira sistemática, à interpretação da realidade, diferenciando-se, pois, dos pensadores que lhe antecederam:

> Os filósofos metafísicos procuravam *primeiro* analisar cada ser e cada coisa, separadamente, para *depois* tratar de levar em conta as relações entre os seres, entre as coisas. Hegel, todavia, com seu *método dialético*, ensinou que os seres e as coisas existem em permanente mudança, entrosados uns com os outros, e que só é possível compreendê-los se *desde o início* forem devidamente consideradas as suas ligações recíprocas. Marx utilizou à sua maneira o método de Hegel. Modificando-o, substancialmente, aplicou-o à análise da evolução social da humanidade (KONDER, 1999, p.44, grifo do autor).

Igualmente, entendemos ser necessário frisarmos que Marx enaltece o pioneirismo de Hegel, quanto à demonstração das formas gerais da dialética em conexão com a história, até elogiando-o por sua clarividência. Contudo, não se esquiva de criticar o idealismo especulativo hegeliano, considerando-o uma espécie de misticismo:

> A mistificação por que passa a dialética nas mãos de Hegel não o impediu de ser o primeiro a apresentar suas formas gerais de movimento, de maneira ampla e consciente. Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico (MARX, 2014, p.29).

Com efeito, Marx, em seus estudos, verdadeiramente opera a inversão da dialética de Hegel, acima aludida, rechaçando a teoria hegeliana segundo a qual o motor da história da humanidade atende pelo nome de espírito. Decorre exatamente daí a afirmação marxiana de que sua análise representa uma espécie de antítese da concepção hegeliana:

> Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento - que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia - é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é nada mais do que o material, transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado (MARX, 2014, p.28).

O professor Edgar Lyra sucintamente explicitou o caráter dessa antítese: "Lugar-comum é que Marx 'virou Hegel de cabeça para baixo': o que era próprio do Espírito, Marx teria entregado à matéria" (LYRA, 2008, p.164). Outro autor, com bastante propriedade, sintetizou o mesmo tema, expressando-se com os termos que se seguem:

> Neste ponto, de algum modo é herdeiro de Hegel o pensamento contemporâneo. Depois dele, grande vulto de filósofo foi Marx, fazendo História a partir da dialética hegeliana, voltada não mais para o Idealismo, mas para as realidades concretas, sociais sobretudo (NÓBREGA, 2009, p.10).

Marx, pois, apresenta-se como um pensador que se apropria dos princípios dialéticos estabelecidos por Hegel, conserva-os em sua forma, mas ao mesmo tempo opera uma alteração substancial em relação ao conteúdo do raciocínio hegeliano. Em outras palavras, subsiste o cerne da dialética de Hegel, a saber, a contradição promovida pelo movimento da tese, antítese e síntese. No entanto, a cobertura abstrata e idealista é completamente retirada. Em seu lugar, permanecem apenas aspectos materialistas. É justamente nesse contexto materialista que uma noção marxiana, outrora mencionada neste trabalho, alcança considerável projeção: modo de produção. Este diz respeito à

forma segundo a qual a produção material de uma sociedade é ordenada em certo período da história.

Tal forma, por sua vez, é definida pelo desenvolvimento, tanto das forças produtivas (compostas pelos meios de produção, tais como matérias-primas, máquinas, ferramentas, instrumentos, etc., e pela força de trabalho humano), quanto pelas relações de produção, que consistem na maneira através da qual os seres humanos se estruturam econômica e socialmente, com base na divisão do trabalho: "A estrutura social, [...] encarada [...] como a organização da propriedade, das funções sociais e das classes sociais, foi denominada por Marx *modo de produção*" (LEFEBVRE, 2013, p.70, grifo do autor).

Marx aponta para a existência de quatro principais modos de produção, e acrescenta que cada um deles dá lugar a outro, no cenário histórico, por intermédio de um processo dialético. Para sermos mais explícitos, no instante em que certo estágio de avanço das forças produtivas entra dialeticamente em conflito com as relações de produção vigentes, pois estas se mostram ineficientes, irrompem as possibilidades reais de surgimento dum novo modo de produção. Marx mesmo põe a questão, valendo-se da declaração a seguir:

> Em certa fase de seu desenvolvimento, as forças produtivas da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade, no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas, que eram, essas relações convertem-se em seus entraves. Abre-se, então, uma era de revolução social (MARX, 1980, p.83).

Ademais, o pensador alemão assinala que os respectivos modos de produção se encontram diretamente ligados a formas de propriedade bem específicas. É interessante notarmos que a conjuntura econômica, seja qual for a época ou período histórico, exercerá influência decisiva nos relacionamentos sociais:

> As diferentes fases de desenvolvimento da divisão do trabalho significam outras tantas formas diferentes da propriedade; quer dizer, cada nova fase da divisão do trabalho determina também as relações dos indivíduos uns com os outros no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho (MARX; ENGELS, 2007, p.89).

Segundo Marx, a primeira forma de propriedade é a tribal, em que a produção se limita à caça, pesca, criação de gado e agricultura. A sociedade se revela uma extensão da família, uma espécie de família ampla, que engloba todos os integrantes da tribo. As atribuições e funções são divididas hierarquicamente, refletindo a divisão natural do

trabalho existente na família: os chefes patriarcais, sob estes os membros e, por fim, os escravos da tribo. Marx e Engels observam que, neste modo de produção, "[...] a escravidão latente na família se desenvolve apenas aos poucos" (MARX; ENGELS, 2007, p.90).

Contudo, quando a produção ultrapassa o limite do suficiente para a subsistência da tribo, a fim de se dar conta do excedente produzido, emerge a necessidade de se recorrer a uma nova força de trabalho: os escravos. Assim, com o desenvolvimento da escravidão, a propriedade tribal dá lugar à propriedade antiga, comunal ou estatal, que surge em decorrência da união de algumas tribos, as quais, por sua vez, constituem uma cidade, mediante contrato ou conquista:

> Ao lado da propriedade comunal, já se desenvolve a propriedade privada móvel e, mais tarde, a propriedade privada imóvel, mas como uma forma anômala e subordinada à propriedade comunal. Apenas em sua comunidade possuem os cidadãos o poder sobre seus escravos trabalhadores e, por esse motivo, permanecem ligados à forma da propriedade comunal. Esta última é a propriedade privada comunitária dos cidadãos ativos, que, em face dos escravos, são obrigados a permanecer nessa forma de associação surgida naturalmente (MARX; ENGELS, 2007, p.90).

Aqui, a escravidão é mantida em plena vigência, a divisão do trabalho se encontra em fase mais avançada e a sociedade se separa entre cidadãos e escravos. Entretanto, durante a Idade Média, as inúmeras guerras patrocinadas pelo império romano ceifaram uma quantidade significativa de forças produtivas. Some-se a isso o declínio da agricultura, a decadência do comércio e a diminuição do contingente populacional, que contrastava com vastas áreas de terra. O resultado é que não havia mais espaço para um modo de produção que se firmava na escravidão: "Essas condições preexistentes e o modo de organização da conquista por elas condicionado desenvolveram a propriedade feudal" (MARX; ENGELS, 2007, p.91).

Portanto, a terceira forma de propriedade é a feudal, surgida no período medieval, em que amplas faixas de terra se tornaram possessão de alguns donos, conhecidos como senhores feudais: "Se a Antiguidade baseou-se na *cidade* e em seu pequeno território, a Idade Média baseou-se no *campo*" (MARX; ENGELS, 2007, p.90, grifo dos autores).

No campo, pequenos camponeses têm a incumbência de produzir, trabalhando como servos nas terras dos senhores feudais, os quais ainda lhes cobram impostos pelo uso do moinho, do lagar, entre outras coisas. Paralelamente, nas cidades, desenvolviam-

se o artesanato e o comércio, e consolidava-se o ofício de artesão, tendo consigo o aprendiz, resultando numa ordem hierárquica parecida com aquela vista no campo:

> Portanto, a propriedade principal era constituída, na época feudal, de um lado, pela propriedade da terra e pelo trabalho servil a ela acorrentado e, do outro, pelo trabalho próprio com pequeno capital que dominava o trabalho dos oficiais. A estrutura de ambos era condicionada pelas limitadas relações de produção – pelo escasso e grosseiro cultivo da terra e pela indústria artesanal (MARX; ENGELS, 2007, p.91).

Dessa forma, no feudalismo, a sociedade é dividida entre nobres feudais e servos, no campo, e artesãos livres e seus aprendizes, na cidade, chamadas também de burgos. Nota-se, nesse ínterim, o aparecimento duma importante personagem, qual seja, o comerciante, que se prestava à venda e troca de produtos.

O crescimento da produção artesanal e do comércio, nos burgos, concedeu certo poder aos seus habitantes, ansiosos pela expansão de suas atividades e, consequentemente, dos lucros provenientes delas. Isto, por sua vez, exigia um espaço territorial de atuação cada vez maior. Os propósitos desses indivíduos, conhecidos como burgueses, então, entraram em oposição crescente com os interesses dos senhores feudais. Estes se achavam aferrados a um modo de produção que lhes garantia o privilégio de possuírem extensos pedaços de terra e um sem-número de vassalos, que perpetuavam seu ócio e comodidade.

Todavia, ao longo do tempo, a população das cidades aumentou, os burgueses experimentaram expressivo crescimento financeiro, e suas demandas por novos mercados e novas formas produtivas tornaram-se inadiáveis. Isto acarretou a decadência do feudalismo e o nascimento dum outro modo de produção, o capitalista:

> [...] Os meios de produção e de troca, nos quais a burguesia erigiu-se, foram gerados na sociedade feudal. Em um certo estágio do desenvolvimento destes meios de produção e de troca, as condições sob as quais a sociedade feudal produziu e trocou, a organização feudal de agricultura e indústria manufatureira, resumindo, as relações de propriedade feudais tornaram-se não mais compatíveis com as forças produtivas já desenvolvidas. Tornaram-se grilhões. Tinham de ser estilhaçados. Foram estilhaçados. No seu lugar, entrou a concorrência livre, acompanhada por uma constituição social e política adaptada a ela e sob o controle econômico e político da classe burguesa (MARX; ENGELS, 1998, p.16-17).

Portanto, a propriedade privada capitalista é a quarta forma de propriedade, advinda justamente da superação do modo de produção feudal. Agora, a sociedade se estrutura pela separação entre os donos do capital - que possuem os meios, condições e

instrumentos do trabalho - e os trabalhadores assalariados. Estes últimos vendem sua força de trabalho aos primeiros.

É indispensável, neste ponto da pesquisa, chamarmos a atenção para o uso que Marx fez da metodologia dialética em suas reflexões. O pensador alemão constatou que, na história das sociedades humanas, um modo de produção sucede a outro. Para ele, tal dinâmica funciona de acordo com um processo inegavelmente dialético:

> O método dialético aplicado à história da humanidade por Marx e Engels leva à constatação de que, no movimento da história, tal como ele vem sendo realizado pelos homens, se manifesta uma lógica interna, um encadeamento necessário na sucessão das grandes transformações (KONDER, 2009, p.49).

Com perspicácia, Marx detectou em todos os modos de produção a manifestação duma singularidade, a saber, a ocorrência duma ação dialética (envolvendo as forças produtivas e as relações de produção, no interior de cada estrutura social), geradora de oposições e conflitos e, consequentemente, de mudanças patentes na sociedade. Nesse contexto, as circunstâncias econômico-sociais participavam decisivamente: "Quando se consideram tais transformações, convém distinguir, sempre, a transformação material das condições econômicas de produção" (MARX, 1980, p.83), que se explicam

> [...] pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. Uma sociedade jamais desaparece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas que possa conter, e as relações de produção novas e superiores não tomam jamais seu lugar antes que as condições materiais de existência dessas relações tenham sido incubadas no próprio seio da velha sociedade (MARX, 1980, p.83).

Portanto, sucessivos embates históricos provocados por um movimento dialético – o qual engloba, neste caso, as forças de produção e as relações produtivas -, acompanhados das respectivas modificações das formas de propriedade, são a resposta de Marx para as progressivas alterações entre os modos de produção por ele descritos (tribal, antigo, feudal e capitalista).

A propósito, com relação às históricas alterações socioeconômicas supracitadas, salientamos o papel crucial desempenhado pelos estratos que compõem a sociedade, chamados por Marx de classes sociais: "Nos primeiros tempos da História, por quase toda parte, encontramos uma disposição complexa da sociedade, em várias classes, uma variada gradação de níveis sociais" (MARX; ENGELS, 1998, p.9). Marx percebeu que a cada modo de produção correspondiam determinadas classes sociais. Estas se caracterizavam, predominantemente, pela oposição existente entre as mesmas, visto que

possuíam interesses e objetivos inteiramente divergentes: “Portanto, as classes são, antes de tudo, definidas por seu antagonismo, por sua luta” (COLLIN, 2010, p.183).

É exatamente do conflito contínuo e das constantes oposições e contradições, no seio das classes sociais antagônicas, como acima pontuamos, que resultará a superação dum determinado modo de produção por outro. Segundo o parecer de Henri Lefebvre:

> Cada modo de produção conheceu um crescimento, um apogeu, um declínio e uma crise terminal [...]. Na análise dos modos de produção, múltiplos conflitos e contradições aparecem; inicialmente, e acima de tudo, os conflitos entre as *classes sociais*. Aqui é a luta do homem contra o homem e a exploração do homem pelo homem que atraem a atenção e se revelam como o fenômeno essencial (LEFEBVRE, 2013, p.72, grifo do autor).

Ao pôr em relevo o antagonismo social, perceptível em todos os modos de produção, Marx chega à conclusão de que o motor que movimenta a história opera segundo uma lógica dialética, a qual ele denomina luta de classes:

> A história de todas as sociedades que já existiram é a história de luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, chefe de corporação e assalariado; resumindo, opressor e oprimido estiveram em constante oposição um ao outro, mantiveram sem interrupção uma luta por vezes, por vezes aberta – uma luta que todas as vezes terminou com uma transformação revolucionária ou com a ruína das classes em disputa (MARX; ENGELS, 1998, p.9).

Portanto, longe de atribuir a realidade histórica ao movimento da ideia, à ação dum espírito - como o fez Hegel -, Marx admite que são os seres humanos, por meio dum movimento dialético de ações e reações concretas no restrito plano material, que deflagram uma série de alterações socioeconômicas. Dessa forma, terminam por ser os artífices da própria história. Em suma, é do choque dialético entre as classes sociais divergentes que se dá a passagem de um modo de produção a outro e, consequentemente, a história humana se desdobra. Sobre esse assunto, é oportuno observarmos o que um comentador registrou:

> Marx transpõe, assim, a dialética hegeliana do plano do espírito para o plano das necessidades materiais, interpretando a história e a política em função da luta de classes. Insere a dialética hegeliana na relação realista e imediata homem-natureza e homem-trabalho (ZILLES, 2009, p.124).

Como pode ser visto, o pensamento marxiano é identificado como materialismo histórico e profundamente associado à metodologia dialética. Em Marx, a história não caminha sozinha, autonomamente, nem é a autorrealização duma razão abstrata, mas é o resultado das relações materiais contraídas pelos humanos. Estas, por seu turno, são

presididas por um mover dialético, que compreende as contradições econômico-sociais presentes nos diferentes estratos da sociedade, em cada modo de produção.

Entre os modos de produção históricos estudados por Marx, o capitalismo desponta, inquestionavelmente, como o mais caro à sua filosofia. Por esse motivo, a fim de analisarmos o conceito marxiano de práxis, mostra-se necessário que antes abordemos o capitalismo. É o que buscaremos fazer, na sequência.

1.3 O modo de produção capitalista: algumas particularidades

Propomos, nesta seção, elencar e explicitar certas peculiaridades do capitalismo, tais como suas duas principais classes sociais, a produção de mercadorias para troca, a mais-valia e o processo da alienação.

1.3.1 Classe burguesa e classe trabalhadora

Como outrora assinalamos, o modo de produção ao qual Marx mais particularmente se ateve, sobre o qual realizou análise minuciosa e teceu uma crítica substancial, sem dúvida foi o modo de produção capitalista.

Marx identificou no capitalismo uma característica *sui generis*, qual seja, a existência duma clara divisão entre os possuidores dos meios de produção e as forças produtivas. Isto significa que as matérias-primas, as condições e os instrumentos do trabalho encontram-se totalmente dissociados do próprio trabalho. O filósofo germânico diz que "[...] é tendência constante e lei de desenvolvimento do regime capitalista de produção estabelecer um divórcio cada vez mais profundo entre os meios de produção e o trabalho" (MARX, 1980, p.100).

Tal fato decorre, precisamente, da separação da sociedade em duas principais classes, que subsistem em permanente antagonismo: burguesia e proletariado. Marx e Engels assim escrevem: "A sociedade se divide cada vez mais em dois grandes campos inimigos, em duas classes que se opõem frontalmente: burguesia e proletariado" (MARX; ENGELS, 1998, p.10).

A burguesia, classe que irrompe da degeneração do modo de produção feudal, atua, em especial, no âmbito do comércio e da indústria. Paulatinamente, ela adquire

poder econômico, impulsionada por múltiplos acontecimentos e fatos históricos, como a conquista e a colonização da América, as intensas relações comerciais com as colônias europeias e com os mercados orientais, o advento das máquinas a vapor, a crescente abertura de estradas de ferro e o estímulo à navegação. Dessa maneira,

> [...] A burguesia se desenvolvia, aumentava o seu capital e deixava para trás todas as classes provenientes da Idade Média. Vemos, portanto, como a burguesia moderna é, ela mesma, produto de um longo curso de desenvolvimentos, de uma série de revoluções nos modos de produção e de troca (MARX; ENGELS, 1998, p.11).

Concomitantemente, inúmeros camponeses, antigos vassalos dos senhores feudais, bem como pequenos artesãos e comerciantes, sem o poder de concentrar terras ou dinheiro, tampouco de produzir em larga escala, viram-se incapazes de competir economicamente com a fortalecida burguesia emergente. Por isso, vieram a engrossar uma massa de sujeitos cujos bens limitavam-se a apenas um: sua força de trabalho. A mesma era posta à disposição dos burgueses, como única opção de assegurarem sua sobrevivência. Esta classe social é o proletariado. Leandro Konder assevera:

> A nova organização social cria uma forma de contradição permanente, situada na raiz das condições de vida dos indivíduos, predeterminando alguns dos aspectos fundamentais da atividade destes indivíduos e lançando uns contra os outros, dividindo-os ao nível dos seus interesses vitais em detentores da propriedade e em excluídos dela (KONDER, 2009, p.67-68).

Pela razão de serem duas classes situadas em dimensões socioeconômicas bem distintas, burguesia e proletariado manifestam particularidades diametralmente contrárias. A burguesia é "[...] a classe dos proprietários dos meios de produção e de trocas na indústria, no comércio e nas finanças" (LÖWY; DUMÉNIL; RENAULT, 2015, p.22) - os detentores da propriedade. O proletariado, por sua vez, é "[...] antes de qualquer coisa, um conjunto de trabalhadores assalariados, explorados pelo capital" (MAGALHÃES, 2015, p.99-100) - os excluídos da propriedade.

Em outras palavras, a classe burguesa, sendo a proprietária do capital, detém o pleno domínio dos meios de produção, das condições e instrumentos do trabalho. Em contrapartida, a classe trabalhadora, alijada da propriedade privada e sem qualquer participação no controle dos meios de produção, tem somente a força de seu trabalho a oferecer à classe capitalista. Portanto, a separação da sociedade em dois estratos fundamentais, com suas estruturas internas e seus objetivos bastante divergentes, engendra um antagonismo tanto inevitável quanto incessante.

Como o próprio Karl Marx disse que a luta entre as diferentes classes sociais está no cerne do processo histórico humano, é oportuno registrarmos a observação de Hilton Japiassú e Danilo Marcondes. Segundo estes dois acadêmicos, o que se segue é um "[...] conflito existente na sociedade capitalista entre a classe dominante, detentora do controle dos meios de produção, e a classe dominada – o proletariado – que vive de seu trabalho, a serviço dos interesses da classe dominante" (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p.173). Estas, basicamente, são as duas classes que compõem o quadro social no modo de produção capitalista.

1.3.2 Mercadoria

Além do embate entre a burguesia e o proletariado, cumpre destacar que o capitalismo se diferencia dos demais modos de produção anteriores a ele, por apresentar uma marca distintiva e inexistente naqueles, a saber, o lucro em grandes proporções.

Com efeito, antes do capitalismo, outros modos de produção forneciam riquezas às respectivas classes dominantes e asseguravam-lhes a conservação de seu patrimônio. No entanto, não eram capazes de multiplicá-lo demasiadamente. Se quisessem um expressivo crescimento financeiro e patrimonial, teriam que obtê-los por meio da pilhagem de outros indivíduos ou reinos, isto é, recorrendo à apropriação dos bens alheios.

O modo de produção capitalista, em contrapartida, possui a capacidade notável de conceder à classe dos proprietários privados o aumento exponencial de suas riquezas e bens. Este atributo do capitalismo se explica por uma singularidade que o mesmo apresenta em comparação aos outros modos de produção históricos que lhe antecederam, que é fundamentar-se na produção de mercadorias, ou, para sermos mais exatos, de fazer com que seus produtos assumam a forma de mercadorias:

> [...] O regime capitalista de produção [...] cria seus produtos com o caráter de mercadorias. Mas o fato de produzir mercadorias não o distingue de outros sistemas de produção; o que o distingue é a circunstância de que, nele, o fato de seus produtos serem mercadorias constitui seu caráter predominante (MARX, 1980, p.76).

Por se mostrar um aspecto crucial para a existência e a consolidação do modo de produção capitalista, é oportuno permitirmos que o próprio Karl Marx revele a natureza da mercadoria: "A mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que,

por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia" (MARX, 2014, p.57). A finalidade primordial da mercadoria foi sucinta e objetivamente traduzida por um acadêmico brasileiro: "Mercadoria é o que se produz para o mercado, isto é, o que se produz para a venda e não para o uso imediato do produtor" (KONDER, 1999, p.121).

O já comentado poder de expansão das riquezas, visto em grau notadamente elevado no capitalismo, solidificou-se, segundo a visão marxiana, graças a essa relação vital com a mercadoria: "A riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se em 'imensa acumulação de mercadorias', e a mercadoria, isoladamente considerada, é a forma elementar dessa riqueza" (MARX, 2014, p.57).

Com o intuito de lançarmos mais luz sobre esta ideia marxiana, importa que nos remetamos às noções de valor de uso e valor de troca, embutidas no exame da mercadoria empreendido por Marx: "Marx analisa a mercadoria como algo dúbio: valor de uso e valor de troca" (LÖWY, DUMÉNIL, RENAULT, 2015, p.86).

O valor de uso manifesta um caráter patentemente subjetivo, ou seja, seu valor se encontra diretamente ligado à utilidade que o objeto tem para um sujeito específico. Portanto, o valor de uso é de cunho pessoal e, estritamente falando, atribuído à mercadoria de acordo com as preferências, necessidades e interesses do indivíduo que faz uso da mesma:

> O valor de uso é constituído pela utilidade da coisa: sua avaliação é subjetiva. O valor de uso de um objeto depende sempre da importância que ele assume para um indivíduo determinado e não existe senão em uma relação direta e concreta deste indivíduo determinado com o objeto em apreço. O valor de uso, por conseguinte, é essencialmente subjetivo. E é essencialmente qualitativo, pois depende das qualidades específicas do objeto, reconhecidas como qualidades pelo sujeito, pois é em função destas qualidades que o sujeito atribui valor *àquele objeto determinado* (KONDER, 2009, p.139, grifo do autor).

Diferentemente do valor de uso, que é subjetivo, o valor de troca é basicamente objetivo. Apresenta-se concretamente nos intercâmbios comerciais, nos processos de compra, venda e troca de mercadorias e se mostra dependente, assim, não de um sujeito, mas de um mercado:

> O valor de uso, por ser essencialmente qualitativo, não pode ser medido quantitativamente. Já o valor de troca é essencialmente quantitativo e se manifesta numa relação social, passível de ser traduzida em uma medida. Manifestando-se numa relação social, objetiva, o valor de troca de um objeto implica sempre em um *equivalente*. [...] São as exigências do mercado que criam as condições através das quais um objeto terá como seu valor de troca um determinado *equivalente*. E, para facilitar a relação das trocas, desde há

> muitos séculos foi inventado o *equivalente geral* que é o *dinheiro* (KONDER, 2009, p.140, grifo do autor).

Ora, o mercado capitalista não concentra sua atenção no valor de uso dos produtos, dada sua natureza meramente subjetiva. Antes, seu interesse se volta predominantemente para o valor de troca que possuem as mercadorias, haja vista sua objetividade e associação estreita ao referido equivalente, o dinheiro. Nessa linha, Leandro Konder afirma que "[...] nas condições do mercado capitalista, o valor de troca das mercadorias e não o seu valor de uso é que passa a ser a mola propulsora e a finalidade concreta da generalidade das operações" (KONDER, 2009, p.143).

À medida que enxerga a natureza dupla da mercadoria, encarnada em seu valor de uso e valor de troca, Marx admite que, aparentemente, a mercadoria se revela uma coisa bem simples, sem oferecer ao homem grandes dificuldades para compreendê-la. No entanto, observando-a atentamente, o pensador alemão detecta um aspecto místico que envolve a mercadoria, e que nada tem a ver com seu valor de uso:

> À primeira vista, a mercadoria parece ser coisa trivial, imediatamente compreensível. Analisando-a, vê-se que ela é algo muito estranho, cheio de sutilezas metafísicas e argúcias teológicas. Como valor de uso, nada há de misterioso nela, quer a observemos sob o aspecto de que se destina a satisfazer necessidades humanas, com suas propriedades, quer sob o ângulo de que só adquire essas propriedades em consequência do trabalho humano (MARX, 2014, p.92-93).

O tal caráter metafísico, ao qual Marx fez alusão acima, é percebido exclusivamente no valor de troca obtido pela mercadoria, pois, explica ele, é por meio da permuta que os valores das mais diversas mercadorias se equivalem. Quando isto ocorre, igualam-se também os variados trabalhos humanos empregados para fabricá-las:

> Só com a troca adquirem os produtos do trabalho, como valores, uma realidade socialmente homogênea, distinta da sua heterogeneidade de objetos úteis, perceptível aos sentidos. Esta cisão do produto do trabalho em coisa útil e em valor só atua, na prática, depois de ter a troca atingido tal expansão e importância que se produzam as coisas úteis para serem permutadas, considerando-se o valor das coisas já por ocasião de serem produzidas. [...] Os homens [...] ao igualar, na permuta, como valores, seus diferentes produtos, igualam seus trabalhos diferentes, de acordo com sua qualidade comum de trabalho humano (MARX, 2014, p.95-96).

O problema, acrescenta Marx, é que os homens "[...] fazem isto sem o saber" (MARX, 2014, p.96). Em outras palavras, no intercâmbio entre as distintas mercadorias, os preços que estas recebem mascaram não só a igualdade promovida entre os diferentes trabalhos executados, como as próprias relações sociais concernentes a cada trabalho. Dessa maneira, a mercadoria não é vista pelos seres humanos como o que, de fato, ela é,

ou seja, o resultado do seu esforço e de horas despendidas de trabalho, os quais, por sua vez, exprimem relações sociais enquanto relações de produção.

Em vez disso, aos olhos do homem, a mercadoria ganha vida própria e ostenta a feição apenas duma coisa que possui um preço, se compra e se consome. Aparece, pois, como algo comum que veio à existência naturalmente. É nesse acobertamento da realidade que reside, precisamente, a natureza mística da mercadoria:

> O caráter misterioso que o produto do trabalho apresenta ao assumir a forma de mercadoria, donde provém? Dessa própria forma, claro. A igualdade dos trabalhos humanos fica disfarçada sob a forma da igualdade dos produtos do trabalho como valores; a medida, por meio da duração, do dispêndio da força humana de trabalho, toma a forma de quantidade de valor dos produtos do trabalho; finalmente, as relações entre os produtores, nas quais se afirma o caráter social dos seus trabalhos, assumem a forma de relação social entre os produtos do trabalho. A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho (MARX, 2014, p.94).

Para elucidar ainda mais o tema em voga, Marx se vale duma comparação entre a inusitada autonomia que as mercadorias ganham - em relação aos seres humanos que a produziram -, com os personagens sobrenaturais que povoam o universo religioso. O filósofo dá a este fenômeno o nome de fetichismo:

> Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Para encontrar um símile, temos de recorrer à região nebulosa da crença. Aí, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias. Chamo a isso de fetichismo, que está sempre grudado aos produtos do trabalho, quando são gerados como mercadorias. É inseparável da produção de mercadorias. Esse fetichismo do mundo das mercadorias decorre [...] do caráter social próprio do trabalho que produz mercadorias (MARX, 2014, p.94).

Essa dinâmica particular do capitalismo acarreta o fetichismo e, por conseguinte, privilegia o valor de troca em detrimento do valor de uso dos produtos. É exatamente por este motivo que, ao avaliar o modo de produção burguês, Marx se lança à análise minuciosa do valor de troca, e não do valor de uso, como confirma Leandro Konder: "Marx deixa bem claro que, em seu exame da questão econômica do valor, estará lidando apenas com o valor de troca" (KONDER, 1999, p.112).

A propósito, uma das conclusões a que Marx chega é que o valor de troca das mercadorias está cabalmente ligado ao trabalho humano, mais especificamente ao

tempo despendido para a confecção dos produtos. Importa esclarecer, contudo, que a abordagem marxiana leva em consideração não o tempo efetivamente gasto pelo trabalhador[3] para fabricar um produto, mas o tempo socialmente necessário para que o mesmo seja produzido:

> [...] O trabalho que constitui a substância dos valores é o trabalho humano homogêneo, dispêndio de idêntica força de trabalho. Toda a força de trabalho da sociedade – que se revela nos valores do mundo das mercadorias – vale, aqui, por força de trabalho única, embora se constitua de inúmeras forças de trabalho individuais. Cada uma dessas forças individuais de trabalho se equipara às demais, na medida em que possua o caráter de uma força média de trabalho social e atue como essa força média, precisando, portanto, apenas do tempo de trabalho em média necessário ou socialmente necessário para a produção de uma mercadoria. Tempo de trabalho socialmente necessário é o tempo de trabalho requerido para produzir-se um valor de uso qualquer, nas condições de produção socialmente normais existentes e com o grau social médio de destreza e intensidade do trabalho (MARX, 2014, p.60-61).

Portanto, este tempo socialmente necessário não é uma fórmula matemática exata, a ser aplicada rígida e indistintamente em todas as épocas e lugares do planeta. Antes, envolve a média de tempo gasto, genericamente, para que a mercadoria seja fabricada por um operário comum de uma determinada sociedade, em certo momento histórico:

> O objeto acabado representa um tempo de trabalho, mas não um tempo de trabalho individual, porque agora as características individuais passam para um segundo plano e se negligenciam durante o processo social de troca. O objeto passa a representar um *tempo de trabalho social médio*. Dada a produtividade do trabalho em um momento (histórico) dado, cada objeto representa, encarna ou incorpora uma certa parte da produtividade média, uma certa porção do trabalho total fornecido por essa sociedade. É precisamente essa parcela do trabalho total que é representada no *valor*, ou seja, na avaliação em dinheiro do produto (LEFEBVRE, 2013, p.83-84, grifo do autor).

A determinação do valor do produto decorre diretamente do tempo de trabalho socialmente necessário, e dessa complexa trama é que o salário do fabricante do produto, isto é, do trabalhador, é estipulado. Chega-se, então, a uma quantia tida como suficiente para que o mesmo possa subsistir e manter sua continuidade no trabalho. Isso significa que, ao calcular e definir o salário do operário, fixando-o ao nível da mera sobrevivência física, a classe capitalista dá provas de estar preocupada, primeiramente,

[3] Em Marx, "'operários', 'trabalhadores' e 'proletários' são termos equivalentes, senão idênticos" (LÖWY; DUMÉNIL; RENAULT, 2015, p.103). Em nossa pesquisa, adotamos este mesmo princípio, e não diferenciamos os termos acima.

não com o bem-estar espiritual do proletariado, mas somente com que este apresente condições para perpetuar sua atividade:

> A taxa mais baixa e unicamente necessária para o salário é a subsistência do trabalhador durante o trabalho, e ainda o bastante para que ele possa sustentar uma família e para que a raça dos trabalhadores não se extinga (MARX, 2004, p.24).

Ao tratar do assunto vigente, Marx é incisivo e sem meias-palavras. Ele declara que o valor recebido pelo trabalhador, reduzido ao mínimo para sua existência, indica que a relação entre a burguesia e o proletariado, em certo sentido, reflete a correspondência entre os senhores e os escravos:

> [...] Ao trabalhador pertence a parte mínima e mais indispensável do produto; somente tanto quanto for necessário para ele existir, não como ser humano, mas como trabalhador, não para ele continuar reproduzindo a humanidade, mas sim a classe de escravos que é a classe dos trabalhadores (MARX, 2004, p.28).

Assim, a realidade enfrentada pela classe trabalhadora é visivelmente penosa. Por estar sumariamente excluída da posse dos meios de produção, só lhe resta, como alternativa à sobrevivência, pôr à venda sua força de trabalho à classe burguesa, em troca do salário:

> O assalariado (ou antes, a classe dos assalariados) se encontra privado dos meios de produção e separado deles, mesmo que execute uma função essencial no processo do trabalho social e, assim, não tem outro recurso senão o de vender ao capitalista a sua força de trabalho (LEFEBVRE, 2013, p.88).

Tal expediente, inaugurado pelo modo de produção burguês, termina por alterar, de maneira radical, a relação natural que o homem deveria manter com o trabalho. Vale recordarmos que, na ótica marxiana, o trabalho é o elemento a partir do qual o ser humano trava contato expresso com a natureza, age diretamente nela, modifica-a e busca dela extrair os meios para sua perpetuação na Terra:

> Os relacionamentos fundamentais para toda sociedade são seus relacionamentos com a natureza. Para o homem, sua relação com a natureza é fundamental, não porque ele permaneça sendo um ser da natureza [...], mas, ao contrário, porque ele luta contra ela. No decorrer dessa luta, mas em condições naturais, ele arranca da natureza aquilo de que necessita para manter sua própria vida e para superar uma vida simplesmente natural. Como e por que meios? Através do *trabalho*, pelos instrumentos do trabalho e pela organização do trabalho (LEFEBVRE, 2013, p.64-65, grifo do autor).

Todavia, o fato de ter que vender sua força de trabalho no mercado capitalista deflagra uma mudança profunda, não só na natureza do trabalho, mas no trabalhador

mesmo. Este é radicalmente descaracterizado em sua humanidade, pois passa a adquirir o caráter de mera mercadoria:

> Neste sistema, o trabalhador, que não possui nada além de sua capacidade de trabalho (ou força de trabalho), é forçado a vender tal capacidade ao proprietário de capital, que então o emprega para seu próprio lucro. Os seres humanos em si mesmos são convertidos em mercadorias substituíveis no mercado. O capitalista paga pelo aluguel da força de trabalho do operário nesta troca de mercadorias que conhecemos como salário (EAGLETON, 1999, p.40-41).

Podemos perceber sem embaraço que o modo de produção capitalista distinguiu-se sobremaneira dos demais modos de produção por exibir um extraordinário poder - tal qual o personagem mitológico grego Midas. Este tornava em ouro tudo aquilo que tocava. O capitalismo, por seu turno, é detentor da capacidade de modificar a natureza não só dos produtos, mas também dos homens, imprimindo-lhes a marca de mercadorias:

> Tudo o capitalismo foi transformando em mercadoria. Tudo ele foi reduzindo a um valor que pudesse ser medido em dinheiro. [...] A própria força humana de trabalho – em lugar de ser reconhecida e valorizada como o meio essencial que o homem possui para a livre criação de si mesmo – foi, por toda parte, sendo transformada em mercadoria (KONDER, 1999, p.121).

De acordo com Marx, quando o operário vende sua força de trabalho ao proprietário privado, ele está automaticamente sendo rebaixado ao *status* de mercadoria. Assim como toda mercadoria tem seu valor estipulado e recebe um preço, o trabalhador é submetido ao mesmo processo, pelo simples fato de seu salário designar o valor da sua aludida força de trabalho, que não é mais do que o seu preço. Inegavelmente, então, o trabalhador se converte em mercadoria:

> A existência do trabalhador é, portanto, reduzida à condição de existência de qualquer mercadoria. O trabalhador tornou-se uma mercadoria e é uma sorte para ele conseguir chegar ao homem que se interesse por ele. E a procura, da qual a vida do trabalhador depende, depende do capricho do rico e capitalista (MARX, 2004, p.24).

Logo, inferimos que, no sistema capitalista, o proletariado pode ser considerado nada mais do que uma mercadoria que fabrica mercadorias. Inserida numa conjuntura desumana, a classe trabalhadora desce ao baixo nível dum simples produto com preço, responsável por confeccionar vários produtos com preços. Tal conjuntura não escapou ao crivo marxiano:

> O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como

> uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2004, p.80, grifo do autor).

A força de trabalho do proletariado, quando ofertada no mercado capitalista com a finalidade de ser vendida e comprada, ou seja, trocada por um salário, perde algumas de suas mais basilares funções. Para exemplificar, podemos dizer que o trabalho perde o poder de intervir na natureza para a construção dum mundo mais humano, de promover o desenvolvimento da criatividade e potencialidade dos indivíduos e, assim, de realizá-los enquanto homens. Nas palavras de Marx e Engels:

> Estes trabalhadores, que precisam vender a si próprios aos poucos, são uma mercadoria, como qualquer outro artigo de comércio e são, por consequência, expostos a todas as vicissitudes da competição, a todas as flutuações do mercado (MARX; ENGELS, 1998, p.19).

Depreendemos, pois, assentados sobre o ponto de vista marxiano, que o modo de produção capitalista distorceu consideravelmente tanto a natureza do trabalho quanto a do trabalhador. O primeiro transfigurou-se em mais um produto qualquer do mercado, suscetível de ser trocado por um determinado valor. O segundo, por sua vez, adquiriu a humilhante feição de simples mercadoria produtora de mercadorias. Com isso, de maneira evidente, o trabalhador foi diminuído em sua condição de ser humano e abatido até à categoria de coisa:

> A produção produz o homem não somente como uma *mercadoria*, a *mercadoria humana*, o homem na determinação da *mercadoria*; ela o produz, nesta determinação respectiva, precisamente como um ser *desumanizado* tanto *espiritual* quanto corporalmente – imoralidade, deformação, embrutecimento de trabalhadores [...] (MARX, 2004, p.92-93, grifo do autor).

Certo pensador brasileiro dos nossos dias classificou como abjeto e mesmo degradante esse panorama enfrentado pela classe trabalhadora, e não escondeu seu espanto com

> [...] o grau a que chegou a *mercantilização da vida*, com todas as suas consequências inumanas, a ponto de ser a força de trabalho – faculdade natural, humana, de criar valores de uso – *separada da personalidade do trabalhador e reduzida à condição de uma coisa*, passando a corresponder-lhe um valor de troca e um preço no mercado (KONDER, 2009, p.146, grifo do autor).

1.3.3 Mais-valia

Como se não bastasse fazer do trabalhador mais um produto do mercado, Marx identificou e denunciou outra atividade nefasta perpetrada pelo capitalismo. Ela é,

segundo o filósofo alemão, vital para o modo de produção burguês. Ao mesmo tempo, serve de explicação para a capacidade que o mesmo tem de expandir grandemente a riqueza e o lucro da classe burguesa. Trata-se do que Marx denominou mais-valia. Sua seguinte assertiva é esclarecedora:

> [...] Característica específica do regime capitalista de produção é a produção da mais-valia como finalidade direta e móvel determinante da produção. O capital produz essencialmente capital e, para poder fazê-lo, não tem outro caminho a não ser produzir mais-valia (MARX, 1980, p.78).

Em outro lugar, de maneira mais contundente, Marx afirma que o proprietário do capital persegue um fim bem específico, que é de natureza dupla. Por um lado, ele age a fim de que valores de uso se tornem produtos passíveis de serem trocados no mercado. Por outro lado, ele arquiteta uma forma segundo a qual esses produtos tenham um preço notavelmente mais alto que o custo total necessário para fabricá-los:

> Na produção de mercadorias, nosso capitalista não é movido por puro amor aos valores de uso. Produz valores de uso apenas por serem e enquanto forem substrato material, detentores de valor de troca. Tem dois objetivos. Primeiro, quer produzir um valor de uso que tenha um valor de troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. E segundo, quer produzir uma mercadoria de valor mais elevado que o valor conjunto das mercadorias necessárias para produzi-la, isto é, a soma dos valores dos meios de produção e força de trabalho, pelos quais antecipou seu bom dinheiro no mercado. Além de um valor de uso, quer produzir mercadoria; além de valor de uso, valor, e não só valor, mas também valor excedente (mais-valia) (MARX, 2014, p.220).

Mas, estritamente falando, o que seria a mais-valia na perspectiva marxiana? Marx sublinha que, no regime capitalista, o trabalhador é contratado pelo burguês para produzir mercadorias durante uma quantidade definida de horas. Por essa atividade específica, recebe seu salário, que é calculado, como outrora dito, com base no nível necessário para o operário manter-se e reproduzir sua força de trabalho.

Entretanto, Marx diz que, na realidade, a conta não é feita dessa forma. A fim de exemplificar, digamos que, para fabricar determinado produto, o trabalhador gaste quatro horas por dia, sendo este o tempo a partir do qual sua remuneração é estabelecida. Todavia, como sua jornada de trabalho é maior que as quatro horas consumidas (pensemos em oito horas diárias), ele permanece muito mais tempo à disposição do capitalista. Consequentemente, tomando-se por referência o exemplo dado por nós, ele trabalha quatro horas a mais e produz o dobro de produtos.

Contudo, o salário encaminhado às suas mãos é concernente apenas às quatro horas, e não às oito horas efetivamente por ele trabalhadas. Isso quer dizer que, na

prática, o que existe é um trabalho extra, realizado pelo operário, mas não correspondente à sua remuneração, pois esta só cobre uma parte da jornada de trabalho. A outra parte, retida e tomada pelo capitalista, é justamente a mais-valia:

> [...] O trabalhador, durante uma parte do processo de trabalho, só produz o valor de sua força de trabalho, isto é, o valor dos meios de subsistência que lhe são necessários. [...] O segundo período do processo de trabalho, quando o trabalhador opera além dos limites do trabalho necessário, embora constitua trabalho, dispêndio de força de trabalho, não representa para ele nenhum valor. Gera a mais-valia, que tem, para o capitalista, o encanto de uma criação que surgiu do nada (MARX, 2014, p.252-253).

A avaliação marxiana alcança a constatação de que existe um trabalho a mais, devido, mas não pago ao operário. Além disso, Marx identifica que o salário do trabalhador não equivale verdadeiramente à totalidade de horas empregadas no serviço. Por esse motivo, um comentador notou que enquanto o burguês desfruta a mais-valia, o operário sofre o prejuízo do que ele oportunamente chamou minus-valia:

> Ao comprar a força de trabalho do operário, o capitalista sabe que está pagando menos que o valor que ela vai produzir. [...] Uma coisa [...] é certa: 'toda mais-valia [...] é sempre, substancialmente, a materialização de tempo de trabalho não pago'. Quer dizer: no âmbito do trabalho, *o que é mais-valia para o capitalista é sempre minus-valia para o trabalhador* (KONDER, 1999, p.119, grifo do autor).

Este trabalho adicional efetuado pelo proletário, do qual se extrai a mais-valia, é apropriado pelo burguês e direcionado para a produção de um número mais elevado de mercadorias, continuamente. Isto contribui, de maneira sensível, para a expansão de seu capital. Tal procedimento mostra-se decisivo para o entendimento do fenômeno do lucro no capitalismo: "É o trabalho extra fornecido pelo operário a única fonte do lucro capitalista e a única explicação possível para esse lucro. O capital, a partir do momento em que compra a força de trabalho, adquire uma *mais-valia*" (LEFEBVRE, 2013, p.89, grifo do autor).

Não é difícil depreendermos daí que uma das bases de sustentação do modo de produção capitalista é a exploração a que é submetido o operário. Afinal, tanto maior será o lucro do proprietário privado quanto mais tempo de trabalho excedente o mesmo operário lhe dedicar. A respeito do tema em questão, um autor asseverou:

> Segundo Marx, o capitalismo é estrutura econômica que implica necessariamente a exploração do trabalhador. [...] Obviamente, o capitalista ganhará tanto mais quanto mais conseguir fazer o trabalhador trabalhar além do tempo correspondente ao salário. Todo o segredo da produção capitalista consiste em tornar maximamente produtivo o trabalho do operário e em manter o mais baixo possível a retribuição do salário. E dado que os capitalistas ganham somente produzindo, procuram intensificar o mais

> possível o processo de produção para venderem mais e assim aumentarem o lucro (MONDIN, 2008, p.119).

Este mecanismo exploratório, engendrado peculiarmente pelo capitalismo, motivou certo pensador a comparar o referido regime de produção a outros modos de produção historicamente mais antigos, no que tange à permuta entre os produtos. Ele concluiu que, de fato, a mais-valia é um elemento original do modo de produção capitalista:

> Na troca entre dois objetos pelos seus respectivos proprietários, sob as condições do comércio primitivo, e tendo em vista o comando da operação pelo valor de uso que os objetos possuíam para aqueles que os trocavam, podemos dizer que *ambos ganhavam* com o intercâmbio. Na troca entre mercadorias, dentro do mercado capitalista, um só pode ganhar em *detrimento* do outro, porque – como mostrou Marx – a *mais-valia* é essencial ao capitalismo e, se uma mercadoria fosse trocada por outra mercadoria (ou por uma quantidade de dinheiro) de valor equivalente ao dela, não haveria *mais-valia* (KONDER, 2009, p.143, grifo do autor).

Nesse sentido, no modo de produção capitalista, um indivíduo ganha em decorrência direta da perda de outro. Ademais, este ganho é conquistado a expensas de horas de trabalho executado pelo outro, as quais não lhe foram devidamente pagas. Na referida conjuntura, o que se tem é, indubitavelmente, uma flagrante exploração humana. Karl Marx, sem rodeios, sentencia: "A taxa da mais-valia é, por isso, a expressão precisa do grau de exploração da força de trabalho pelo capital ou do trabalhador pelo capitalista" (MARX, 2014, p.254).

1.3.4 Alienação

A transformação do homem em mercadoria, o processo da mais-valia e a consequente espoliação do trabalhador são partes integrantes do sistema capitalista. As mesmas encontram-se intimamente interligadas a um fenômeno analisado pormenorizadamente por Marx, o qual se tornou bastante valioso ao seu pensamento: a alienação[4].

[4] Jesus Ranieri, tradutor da obra *Manuscritos econômico-filosóficos*, de Karl Marx, pela Boitempo Editorial (2004, p.15-16), entende que existe uma pequena diferença de sentido nos dois termos alemães vertidos para o português como "alienação". Por isso, opta por traduzir *Entäusserung* por "alienação" e *Entfremdung* por "estranhamento". No entanto, outros estudiosos não fazem tal distinção: "O conceito de alienação (*Entfremdung* ou *Entäusserung*, em alemão) faz parte daqueles que devem ao marxismo sua celebridade filosófica" (LÖWY; DUMÉNIL; RENAULT, 2015, p.12, grifo dos autores). Denis Collin declara que Marx "[...] emprega indiferentemente os dois termos alemães" (COLLIN, 2010, p.34). Em nosso trabalho, igualmente, não diferenciamos as duas palavras alemãs.

Basicamente, a alienação é uma criação do homem, fruto de sua potência inventiva, por intermédio da qual determinados objetos, ou mesmo seres, são trazidos à existência. Estes, de maneira inusitada, adquirem uma espécie de autonomia em relação ao homem, além de exercerem considerável domínio sobre ele. Como a palavra "outro" se diz *alienus,* no latim, o termo "alienação", de modo geral, adquire a conotação de tornar algo pertencente a outro, ou mesmo transferir para outro aquilo que é seu. Nesse sentido, absorvidos pela alienação, os seres humanos, sem se aperceberem da real situação, concedem vida própria a entidades geradas tão somente por sua capacidade criativa. Henri Lefebvre diz que

> [...] alguns produtos do homem tomam uma existência independente. [...] As formas de sua atividade e de sua pujança criadora se apoderam dele e fazem com que passe a acreditar em sua existência independente (LEFEBVRE, 2013, p.45).

Por conseguinte, constatamos que o modo de produção capitalista opera uma autêntica inversão de papeis e valores, haja vista que a criatura, estranhamente, passa a controlar os atos de seu criador. Atentemos, a propósito, para o que um escritor declarou:

> O capitalismo, em resumo, é um mundo em que sujeito e objeto estão invertidos – um domínio em que se é sujeitado e determinado pelas próprias produções, as quais retornam em forma opaca, imperativa, mantendo o poder sobre a existência de cada um. O sujeito humano cria um objeto, o qual se torna então um pseudosujeito capaz de reduzir seu próprio criador a algo manipulado (EAGLETON, 1999, p.33).

Na elaboração de seu conceito de alienação, Karl Marx foi notadamente influenciado por um filósofo alemão, já citado no corpo deste trabalho, Ludwig Feuerbach. O mesmo se tornou conhecido também por suas investigações no campo religioso. Para Feuerbach, com o intuito de dar sentido à realidade e explicar os mais variados aspectos da vida, o mundo e si mesmo, o homem idealiza e concebe um ente supremo, onisciente, perfeito e transcendente: Deus. Este, ainda, é possuidor dos mais belos e nobres atributos, como amor, sabedoria, justiça e verdade, em seus graus absolutos. Paulatinamente, porém, o homem se volta para adorar este ser, louva-o como seu criador e esquece-se de que foi ele próprio quem o inventou.

Feuerbach denomina alienação tal atitude, visto que o ser humano não se reconhece no outro que ele mesmo criou. Em outras palavras, ele não se identifica naquilo que é obra de sua faculdade criativa. Urbano Zilles explicitou a tese feuerbachiana da seguinte maneira:

> Vítima da ilusão, o indivíduo projeta em Deus seus próprios atributos, qualidades e poderes, que são os da essência humana enquanto presente no conjunto dos homens. [...] Assim, o conceito de Deus aparece como projeção do homem. Como este não consegue satisfazer todas as necessidades, pela imaginação cria a Deus. Deus é apenas a projeção ou o reflexo que o homem faz de si mesmo. É como reflexo no espelho, ilusão. Eis a origem da alienação religiosa (ZILLES, 2009, p.108).

Esta concepção feuerbachiana de alienação, conquanto demasiado conectada ao fenômeno religioso, será decisiva para o pensamento de Marx, conforme Denis Collin expressou: "A crítica marxiana parte da crítica da alienação religiosa. [...] Neste ponto de partida, Feuerbach é o inspirador" (COLLIN, 2010, p.28-29). Este mesmo estudioso, em outra parte, foi ainda mais direto, ao pronunciar que "[...] o conceito de alienação em Marx [...] é tomado diretamente de Feuerbach" (COLLIN, 2010, p.34).

Todavia, diferentemente de Ludwig Feuerbach, Marx não se deteve tanto no mecanismo de alienação religiosa. Antes, se ocupou primordialmente com a alienação sob o ponto de vista econômico-social. Nesse caso específico, segundo o ponto de vista marxiano, o trabalho – aspecto pelo qual o ser humano conscientemente cria meios para sua subsistência e se diferencia dos demais animais - assume uma posição de preeminência:

> Na acepção marxista, por conseguinte, a *alienação* é um fenômeno que deve ser entendido a partir da atividade criadora do homem, nas condições em que ela se processa. Deve ser entendido, sobretudo, a partir daquela atividade que distingue o homem de todos os outros animais, isto é, daquela atividade através da qual o homem produz os seus meios de vida e se cria a si mesmo: *o trabalho humano* (KONDER, 2009, p.40, grifo do autor).

Feuerbach sustentava que o homem concebia um Deus, concedia-lhe inúmeras características sublimes e o servia, sem se dar conta de que o mesmo não passava duma invenção sua. Daí a alienação humana. Marx, valendo-se da lógica feuerbachiana, diz que a alienação consiste no fato de que o homem, pelo seu trabalho, fabrica e traz à existência diversas mercadorias, mas não é capaz de reconhecê-las como suas obras. Estas, pelo contrário, lhe parecem estranhas, autônomas e separadas dele:

> [...] O objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal, é a *objetivação* do trabalho. A efetivação do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto* e *servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento*, como *alienação* (MARX, 2004, p.80, grifo do autor).

Na perspectiva marxiana, esse estranhamento do operário com relação ao objeto que ele mesmo produziu encontra sua causa numa circunstância que não é difícil de ser compreendida. Afinal de contas, o referido produto, por ele confeccionado, não é, de fato, seu. Pelo contrário, é propriedade exclusiva de outro – portanto, é algo estranho ao trabalhador: "[...] Marx se pergunta por que o produto do trabalho se *aliena* do trabalhador e conclui que isso ocorre porque tal produto, antes mesmo da realização do trabalho, pertence a outrem que não o trabalhador" (KONDER, 2009, p.42, grifo do autor).

Dessa maneira, o trabalhador dedica parte de sua vida, seu tempo e energia, para criar uma mercadoria que, tão logo finalizada, lhe escapará às mãos e não estará mais em seu controle. Aquilo que é obra de sua invenção não é, na verdade, seu. O objeto se transformará em algo alheio e até mesmo num tipo de poder contrário ao trabalhador. Nisto, essencialmente, reside a alienação:

> O trabalhador encerra a sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto. Por conseguinte, quão maior esta atividade, tanto mais sem-objeto é o trabalhador. Ele não é o que é o produto do seu trabalho. Portanto, quanto maior este produto, tanto menor ele mesmo é. A *exteriorização* do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência *externa*, mas, bem além disso, que se torna uma existência que existe *fora dele*, independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha (MARX, 2004, p.81, grifo do autor).

Marx não percebe apenas a alienação decorrente da cisão entre o operário e o fruto de sua produção, mas identifica este estranhamento já bem presente no próprio trabalho em si. O pensador alemão lança mão de um encadeamento lógico, pois, segundo sua linha de raciocínio, se o produto do trabalho se converte em estranho ao trabalhador, é porque, antes de tudo, o trabalho mesmo se revela alienado:

> Mas o estranhamento não se mostra somente no resultado, mas também, e principalmente, no *ato da produção*, dentro da própria *atividade produtiva*. Como poderia o trabalhador defrontar-se alheio ao produto da sua atividade se no ato mesmo da produção ele não se estranhasse a si mesmo? O produto é, sim, somente o resumo da atividade, da produção. Se, portanto, o produto do trabalho é a exteriorização, então a produção mesma tem de ser a exteriorização ativa, a exteriorização da atividade, a atividade da exteriorização. No estranhamento do objeto resume-se somente o estranhamento, a exteriorização na atividade do trabalho mesmo (MARX, 2004, p.82, grifo do autor).

Assim como a mercadoria fabricada pelo proletário não vem a ser sua possessão particular, mas é encaminhada para outro, Marx igualmente infere que o trabalho em si

obedece à mesma dinâmica, ou seja, é propriedade pessoal de outro. O resultado do trabalho está alienado, devido ao fato de que, inicialmente, o próprio trabalho se apresenta como alienado:

> Finalmente, a externalidade do trabalho aparece para o trabalhador como se o trabalho não fosse seu próprio, mas de um outro, como se o trabalho não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro. [...] A atividade do trabalhador não é a sua autoatividade. Ela pertence a outro, é a perda de si mesmo (MARX, 2004, p.83).

De acordo com Marx, a situação descrita acima traz a reboque efeitos trágicos para o trabalhador. Como este não se reconhece no produto que fabrica nem na atividade que desempenha - haja vista que ambos efetivamente não lhe pertencem -, passa a encarar o trabalho como um fardo pesado, um exercício compulsório, uma infeliz necessidade que ele tem de suportar para unicamente sobreviver. Consequentemente, o trabalhador perde o estímulo à atividade produtiva e não encontra nela o mínimo prazer. Pelo contrário, sente-se alegre justamente quando está distante do seu labor:

> [...] O trabalho é *externo* ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser. [...] Ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, [...] não se sente bem, mas infeliz, [...] não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si quando fora do trabalho e fora de si quando no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza evidencia-se aqui de forma tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste (MARX, 2004, p.82-83, grifo do autor).

Assim, o trabalho, de atividade humana essencial, mediadora entre a natureza e o homem, por intermédio da qual este desenvolve suas potencialidades e constroi seu mundo, modifica-se em mero instrumento de subsistência física. Com isso, deixa de associar-se à livre criação humana, para se tornar uma carga por demais estafante. Nesse contexto, Denis Collin alerta que

> [...] o trabalho alienado separa o homem da natureza e de seu 'eu', quer dizer, de sua atividade vital. O trabalho, atividade vital, aparece agora, enquanto trabalho alienado, como um simples meio. Mas então 'a própria vida aparece como um simples meio de viver' (COLLIN, 2010, p.57).

Ao chegar à conclusão de que a realidade do trabalhador é de patente alienação, tanto com relação à mercadoria que produz, como também com o trabalho em si, Marx se propõe um exercício de imaginação. O filósofo se coloca no lugar de um hipotético

operário e levanta uma questão de fundamental importância para o entendimento do fenômeno da alienação: de quem é o produto e a atividade do trabalho, afinal de contas?

> Se o produto do trabalho me é estranho, se ele defronta-se comigo como poder estranho, a quem pertence então? Se minha própria atividade não me pertence, é uma atividade estranha, forçada, a quem ela pertence, então? A *outro* ser que não eu. Quem é este ser? (MARX, 2004, p.86, grifo do autor).

Imediatamente, o próprio Marx se dispõe a responder ao questionamento supracitado. Contudo, ele não o faz sem destilar certa dose de sarcasmo. Em primeiro lugar, descarta completamente conceder a qualquer entidade de caráter transcendental - notadamente às divindades religiosas – o papel de proprietário das mercadorias e do trabalho humano. Em seguida, nega atribuir esta função à natureza - a qual o homem consegue dominar e submeter aos seus interesses:

> Os *deuses*? Evidentemente nas primeiras épocas a produção principal, como por exemplo a construção de templos etc., no Egito, na Índia, México, aparece tanto a serviço dos deuses, como também o produto pertence a eles. Sozinhos, porém, os deuses nunca foram os senhores do trabalho. Tampouco a *natureza*. E que contradição seria também se o homem, quanto mais subjugasse a natureza pelo seu trabalho, quanto mais os prodígios dos deuses se tornassem obsoletos mediante os prodígios da indústria, tivesse de renunciar à alegria na produção e à fruição do produto por amor a esses poderes (MARX, 2004, p.86, grifo do autor).

Portanto, o pensador germânico renuncia conferir a posse do trabalho e dos produtos deste a quaisquer entes radicados na esfera sobrenatural, simplesmente por não crer em sua existência real. Ainda, não outorga à natureza o título de senhora da atividade laboral humana, visto que a natureza é o ambiente do qual o homem manifestamente se assenhoreou. A partir destas pressuposições, Marx avança em sua investigação e descobre, na figura do homem mesmo, o ser responsável por sua própria alienação:

> O ser *estranho* ao qual pertence o trabalho e o produto do trabalho, para o qual o trabalho está a serviço e para a fruição do qual está o produto do trabalho, só pode ser o *homem* mesmo. Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, um poder estranho que está diante dele, então isto só é possível pelo fato de o produto do trabalho pertencer a um *outro homem fora o trabalhador*. Se sua atividade lhe é martírio, então ela tem de ser fruição para um outro e alegria de viver para um outro. Não os deuses, não a natureza, apenas o homem mesmo pode ser este poder estranho sobre o homem (MARX, 2004, p.86, grifo do autor).

De maneira óbvia, um pensador materialista como Karl Marx não subscreveria uma concepção idealista que apontasse para um "Homem" - abstrato e universal -, como aquele que desencadeia o processo de alienação. Ao contrário, Marx é categórico ao

declarar que o ente em questão é um ser concreto e factual. O mesmo atende pelo nome de capitalista, integrante da classe burguesa e detentor dos meios, instrumentos e condições do trabalho. Nas palavras esclarecedoras de um professor:

> E quem é esse outro homem que se apropria do fruto do trabalho do operário? Responde Marx: é o capitalista. O capitalista é o proprietário das fábricas, dos meios materiais necessários à produção, no sistema industrial moderno. O trabalhador nada possui a não ser a sua força de trabalho individual. Desse modo, para poder trabalhar, o trabalhador é forçado a vender a sua força de trabalho ao capitalista; e essa venda se dá em condições vantajosas para o capitalista e desvantajosas para o operário, já que este tem mais urgência de vender a sua força de trabalho (para poder comer) do que o capitalista de comprá-la (para movimentar suas máquinas e obter lucros) (KONDER, 1999, p.34-35).

Segundo a visão marxiana, pois, indiscutivelmente é o burguês, dono do capital e proprietário privado dos meios de produção, o personagem principal do esquema alienador. É ele que deliberadamente compra a força de trabalho da classe proletária por um preço inferior e se apossa dos bens que a mesma produz: "O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho. [...] Além disso, o produto é propriedade do capitalista, não do produtor imediato, o trabalhador" (MARX, 2014, p.219).

A conjuntura capitalista se mostra, então, inclemente para o trabalhador. O mesmo, a fim de que possa sobreviver, forçosamente se encontra submetido aos ditames do modo de produção burguês. Isto quer dizer que, como outrora notamos, ele se vê alienado dos produtos por ele confeccionados e do próprio ato produtivo. Como se não bastasse, Marx ainda detecta outro aspecto nefando existente na vida do trabalhador. A alienação pela qual este se sujeita não se restringe às mercadorias fabricadas e ao trabalho em si. O processo é bem mais abrangente. Por fim, o proletário aliena-se de si próprio e também dos outros seres humanos:

> O trabalho estranhado faz, por conseguinte: do *ser genérico do homem*, tanto da natureza quanto da faculdade genérica espiritual dele, um ser *estranho* a ele, um *meio* da sua existência *individual*. Estranha do homem o seu próprio corpo, assim como a natureza fora dele, tal como sua essência espiritual, a sua essência *humana*. Uma consequência imediata disto, de o homem estar estranhado do produto do seu trabalho, de sua atividade vital e de seu ser genérico é o *estranhamento do homem* pelo próprio *homem*. [...] Em geral, a questão de que o homem está estranhado do seu ser genérico quer dizer que um homem está estranhado do outro, assim como cada um deles está estranhado da essência humana (MARX, 2004, p.85-86, grifo do autor).

Nesse momento, é oportuno deixarmos registrado que, pela perspectiva marxiana, o trabalho se acha no âmago da existência humana. Aliás, na condição de

atividade produtiva livre, o trabalho se confunde com a própria essência da vida do homem. O professor Adolfo Sánchez Vázquez reforça:

> Quando tentamos [...] saber em que consiste propriamente a essência, natureza ou verdadeira realidade humana, vemos que Marx a encontra no trabalho. O trabalho é, para ele, a essência do homem, sua realidade essencial (VÁZQUEZ, 2007, p.401).

Nessa linha de raciocínio, quaisquer objetos produzidos pelo homem - não importam quais sejam suas distinções e especificidades - carregarão em si algo da essência mesma do homem. Naturalmente, ao partilharem da essência do homem como fruto do seu trabalho, os produtos por ele criados deveriam igualmente ser usufruídos como bem lhe conviesse. Entretanto, o trabalho alienado descaracteriza por completo a relação estabelecida entre produtor e produto. Isto se explica pelo motivo de este último não pertencer, não estar sob o controle, tampouco se achar ao dispor de quem, na verdade, o produziu. Tal circunstância traz à tona a confirmação de que o trabalhador encontra-se alienado de sua própria essência humana.

O estranhamento com relação à sua essência provoca, como resultado direto, o estranhamento do homem para com os demais seres humanos. O porquê deste fenômeno se acha no fato de que o trabalho e o objeto do trabalho - respectivamente sob a égide da coerção e da apropriação de outro - fazem com que este outro adquira não mais a feição de um semelhante. Agora, ele se apresenta como um ser hostil, distante e estranho, de quem o trabalhador está irremediavelmente alienado:

> O que é produto da relação do homem com o seu trabalho, produto de seu trabalho e consigo mesmo, vale como relação do homem com outro homem [...]. Todo autoestranhamento do homem de si e da natureza aparece na relação que ele outorga a si e à natureza para com os outros homens diferenciados de si mesmo (MARX, 2004, p.86-87).

Por essa razão, compreendemos a alienação como um processo dotado de várias facetas e que tangencia ao proletário em diversos aspectos que cercam sua vida. Com efeito, quando seguimos o ponto de vista marxiano, verificamos que o trabalhador é um ser alienado da mercadoria que fabrica, do seu trabalho, de si mesmo e dos seus companheiros de espécie humana. A respeito deste cenário profundamente adverso para a classe trabalhadora, Terry Eagleton fez a seguinte observação:

> [...] A alienação é um processo múltiplo, que divorcia o trabalhador da natureza, de seu produto e do próprio processo de trabalho, de seu próprio corpo, mas também da atividade vital coletiva que faz dele um verdadeiro ser humano (EAGLETON, 1999, p.31).

Diante de um contexto tão desfavorável enfrentado pelo proletariado no modo de produção capitalista, é perfeitamente justificável que se questione a razão de sua aceitação passiva. As perguntas surgem até com certa naturalidade: por que a atitude de resignação, o que explica a subordinação do trabalhador a circunstâncias que lhe são demasiado prejudiciais? De acordo com Karl Marx, o que comumente não permite à classe trabalhadora enxergar com nitidez a real situação injusta e alienante sob a qual vive é o domínio de um aparato ideológico por parte da classe burguesa. Para o filósofo alemão, há uma lógica intrínseca ao capitalismo, por intermédio da qual os possuidores dos bens materiais consequentemente tornam-se os detentores do pensamento firmemente arraigado na sociedade. Em outras palavras, o poder financeiro determina o poder ideológico:

> As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual (MARX; ENGELS, 2007, p.47, grifo dos autores).

A propósito, vale ressaltar que Marx percebe a estrutura social formando uma espécie de edifício, essencialmente composto por dois grandes pavimentos. O primeiro pavimento, que sobressai como o mais importante e fundamental, compreende a base econômica e é denominado infraestrutura. Hilton Japiassú e Danilo Marcondes declaram que infraestrutura é um "[...] conceito que no marxismo designa numa sociedade sua estrutura econômica, ou seja, as relações econômicas de produção e as contradições delas decorrentes" (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p.147).

O segundo pavimento, que é diretamente determinado pelo primeiro, recebe o nome de superestrutura. O mesmo engloba as ordens política, jurídica, científica, religiosa, educacional, cultural e ideológica:

> O conjunto das instituições e das ideias resultantes dos eventos e das iniciativas individuais (as ações dos indivíduos que agem e pensam), dentro do esquema de uma estrutura social determinada, foi denominado por Marx de superestrutura dessa sociedade (LEFEBVRE, 2013, p.74).

O fundamento da sociedade, na ótica marxiana, é a economia, materializada nas relações de produção e na divisão do trabalho. É nesta infraestrutura que encontramos a separação entre explorados e exploradores. Os últimos, em razão de seu poderio financeiro, comandam também os aparelhos e instituições que compõem a

superestrutura - de onde emanam as principais ideias, pensamentos e noções que predominam na sociedade.

Dito de outro modo, a superestrutura é a expressão da dominação que tem lugar, primeiramente, na infraestrutura. Marx enxergava, de maneira peculiar, a dinâmica gerada pela conexão mantida entre a infraestrutura e a superestrutura. Suas palavras são bastante claras:

> Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina a realidade; ao contrário, é a realidade social que determina sua consciência (MARX, 1980, p.82-83).

Como pode ser visto, Marx identifica os conceitos e noções que dominam uma sociedade como simplesmente o desdobramento do controle econômico exercido pela classe que domina a mencionada sociedade. Esta classe possuidora do poder econômico-social, com a intenção de perpetuar e justificar seu poderio, elabora e dissemina as concepções e ideias reinantes na sociedade de seu tempo. Isto serve para confirmar a tese marxiana, segundo a qual a superestrutura é definida pela infraestrutura:

> As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação (MARX; ENGELS, 2007, p.47).

A fim de gerar e difundir suas vontades particulares em forma de pensamentos e ideias que perpassarão toda a sociedade, a classe detentora do poder socioeconômico faz uso de um expediente cuja marca é a astúcia. Ela trata de dar a essas ideias um caráter universal, abrangente e, sobretudo, incontestável, de sorte que as mesmas possam ser acolhidas e reproduzidas natural e irrefutavelmente por todos os estratos sociais. Conforme a assertiva de Marx e Engels:

> [...] Toda nova classe que toma o lugar de outra que dominava anteriormente é obrigada, para atingir seus fins, a apresentar seu interesse como o interesse comum de todos os membros da sociedade, quer dizer, expresso de forma ideal: é obrigada a dar às suas ideias a forma da universalidade, a apresentá-las como as únicas racionais, universalmente válidas (MARX; ENGELS, 2007, p.48).

Marx destrincha ainda mais o assunto em questão, e elucida-o com propriedade. Na obra *O manifesto comunista*, o pensador transcreve um diálogo imaginário em que ele aborda um integrante da burguesia e denuncia a estreita associação que esta classe social promove entre seus interesses privados e as ideias dominantes que permeiam a sociedade:

> [...] Você aplica [...] os padrões das suas noções burguesas de liberdade, cultura, lei etc. As suas ideias não passam de um produto das condições de sua produção e propriedade burguesas, exatamente como a sua jurisprudência não passa da vontade de sua classe transformada em lei para todos. Uma vontade cujo caráter e direção essenciais são determinados pelas condições econômicas da existência de sua classe (MARX; ENGELS, 1998, p.35-36).

Ao dar continuidade às suas análises, Marx acrescenta que a classe burguesa, além de manter o indiscutível comando no campo ideológico, impõe e solidifica a exploração social e econômica da classe proletária graças ao controle que executa sobre outra área relevante. Com efeito, trata-se de um aparelho de importância crucial, exatamente por ocupar uma posição de enorme destaque na sociedade, a saber, o Estado: "A burguesia, afinal, [...] conquistou para si própria, no Estado representativo moderno, autoridade política exclusiva. O poder executivo do Estado moderno não passa de um comitê para gerenciar os assuntos comuns de toda a burguesia" (MARX; ENGELS, 1998, p.12).

Aos olhos da maioria dos indivíduos, que evidenciam uma visão ingênua e acrítica da realidade - usualmente chamada de "senso comum" -, o Estado tem a aparência de um órgão independente e autônomo, que paira imparcialmente sobre todas as classes sociais. O mesmo, entre outras atribuições, estabelece a ordem e o equilíbrio necessários para a subsistência de toda a sociedade. Entretanto, conforme o registro de um estudioso, essa visão superficial não entrevê que, de fato, o Estado existe para cumprir os ditames da classe dominante:

> Sempre sob a cortina de fumaça de uma ideologia, o poder do Estado foi exercido em um sentido determinado, somente *parecendo* independente e imparcial. As funções administrativas ou jurídicas se realizavam visando aos interesses da classe dominante. As necessidades do conjunto social se encontravam perpetuamente enviesadas, interpretadas em favor desse sentido, sob a cobertura de uma imparcialidade superior (LEFEBVRE, 2013, p.94-95, grifo do autor).

No que diz respeito ao modo de produção capitalista e sua relação com o Estado, já pudemos notar que Marx não deixou de emitir seu parecer. Enfaticamente, ele

sustenta a concepção do Estado como instrumento a serviço das aspirações da burguesia, enquanto classe detentora do poder socioeconômico. A conclusão a que o filósofo chegou é que o "[...] Estado não é nada mais do que a forma de organização que os burgueses se dão necessariamente, tanto no exterior como no interior, para a garantia recíproca de sua propriedade e de seus interesses" (MARX; ENGELS, 2007, p.75).

Portanto, no capitalismo, o poder exercido pela classe burguesa revela-se demasiado difuso. Afinal, ela controla a máquina do Estado, produz e reproduz as ideias reinantes e possui com exclusividade os meios e condições de produção. Ademais, ela transforma os seus produtos em mercadorias para troca, incluindo-se, nesse ínterim, a própria massa proletária, de quem a burguesia apropria o excedente de trabalho não pago e, com isso, aumenta seus lucros. Todas essas particularidades listadas convergem para formar um quadro de situações excessivamente contrastantes envolvendo as duas classes sociais - e sobremaneira negativas para a classe trabalhadora -, que Marx não relutou em incisivamente expor:

> [...] Quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador. [...] O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador (MARX, 2004, p.82).

Um escritor contemporâneo, comentador da obra marxiana, ao trilhar o mesmo caminho anteriormente pavimentado por Karl Marx, teceu o seguinte comentário a respeito da realidade social manifestada no regime capitalista - na qual inelutavelmente proliferam desigualdade, injustiça e egoísmo:

> Ao acumular a maior riqueza que a história jamais presenciou, a classe capitalista o fez no contexto de relações sociais que deixaram a maioria de seus subordinados faminta, desventurada e oprimida. Também fez surgir uma ordem social em que, nos antagonismos do mercado, cada indivíduo é contraposto a outro – em que a agressão, a dominação, a rivalidade e a exploração imperialista são a ordem do dia, em vez da cooperação e da camaradagem. A história do capitalismo é a história do individualismo possessivo, em que cada ser humano pertencente a si próprio é isolado dos outros em seu espaço solipsista, vendo seus semelhantes apenas como instrumentos a serem usados para promover seus apetites (EAGLETON, 1999, p.43-44).

Finalizamos esta seção da pesquisa com a crítica pungente de Karl Marx à classe proprietária do poder no capitalismo - envolta, segundo ele, em gritante avareza e egocentrismo. Inclusive, chamamos a atenção para o fato de que o pensador alemão não poupa palavras duras ao se referir, de maneira pormenorizada, aos atos desumanos historicamente perpetrados pela burguesia:

> A burguesia, em todas as vezes que chegou ao poder, pôs termo a todas as relações feudais, patriarcais e idílicas. Desapiedadamente, rompeu os laços feudais heterogêneos que ligavam o homem aos seus 'superiores naturais' e não deixou restar vínculo algum entre um homem e outro além do interesse pessoal estéril, além do 'pagamento em dinheiro' desprovido de qualquer sentimento. Afogou os êxtases mais celestiais do fervor religioso, do entusiasmo cavalheiresco, do sentimentalismo filisteu, nas águas geladas do calculismo egoísta. Converteu mérito pessoal em valor de troca. E no lugar das incontáveis liberdades reconhecidas e adquiridas, implantou a liberdade única e sem caráter do mercado. Em uma palavra, substituiu a exploração velada por ilusões religiosas e políticas, pela exploração aberta, impudente, direta e brutal (MARX; ENGELS, 1998, p.12-13).

Marx buscará, em seu percurso filosófico, e mesmo ao longo de sua vida, a superação das condições adversas e aviltantes enfrentadas pelo proletariado, às quais nos referimos neste capítulo do trabalho. É justamente nesse contexto que sobressai uma noção de grande valor para o pensamento marxiano, a de práxis, a qual abordaremos na sequência.

2 O conceito marxiano de práxis

Nesta parte da pesquisa, que comporta três subseções, nos dedicamos à investigação da concepção de práxis desenvolvida por Marx. Em primeiro lugar, nos deparamos com a compreensão marxiana de práxis - como a união entre teoria e prática, da qual decorre uma modificação conjuntural. Em seguida, analisamos o trabalho como práxis produtiva e, por fim, a práxis revolucionária, que subverte a ordem social.

2.1 Teoria, prática e transformação

Damos início a esta seção com a afirmação de que o termo "práxis" é procedente do idioma grego, e quer dizer "ação", especificamente falando. O professor Adolfo Sánchez Vázquez, ao voltar-se para este tema, apresenta a concisa definição: "Práxis, em grego antigo, significa a ação de levar algo a cabo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma [...]" (VÁZQUEZ, 2007, p.28). Leandro Konder dá sua contribuição para um entendimento mais preciso do assunto, com a seguinte declaração:

> A palavra *práxis* provém do grego antigo [...]. Comumente, designava a ação que se realizava no âmbito das relações entre as pessoas, a ação intersubjetiva, a ação moral, a ação dos cidadãos (KONDER, 1992, p.97, grifo do autor).

Aristóteles, no período clássico da história grega, foi o pensador que apontou para a existência de três atividades humanas basilares, a saber: theoria, poiésis e práxis. Cada uma com um sentido bem específico. Na formulação aristotélica, a theoria diz repeito à busca da verdade, a poiésis à ação de fabricar, e a práxis à ação moral dos indivíduos. Edgar Lyra consegue visualizar uma importante ligação entre o pensamento aristotélico e o marxiano:

> Marx conhecia a filosofia grega e, em particular, Aristóteles, para onde o termo práxis mais diretamente nos remete. É sabido, o estagirita propôs uma divisão do conhecimento em *theoria*, *poiésis* e *práxis*, além da subdivisão *práxis* em *ética, política* e *economia*. Diz-se: *práxis* concerne à ação; *poiésis* à produção. Mas aí começam os problemas. Como pensar juntas a política, a ética e a economia? Não teria sido justamente o que durante toda a sua vida tentou Marx fazer? (LYRA, 2008, p.169, grifo do autor).

Por essa razão, cumpre ressaltarmos que a noção de práxis é das mais relevantes à filosofia de Karl Marx, tendo sido usada pelo pensador alemão "[...] para designar a atividade consciente objetiva" (VÁZQUEZ, 2007, p.28). Portanto, no entendimento

marxiano, a práxis não possui estritamente a mesma conotação que tem em Aristóteles, nem é simplesmente uma mera ação em si. Antes, trata-se de uma atividade radicalmente ligada à consciência humana. Em outras palavras, em Marx, práxis é a junção indissolúvel entre pensamento e atividade, consciência e ação, teoria e prática. Dessa forma, no que tange à práxis na perspectiva marxiana, a teoria não exclui a prática, muito menos a prática se dissocia da teoria, pois ambas se comunicam dialeticamente e integram uma sólida unidade. Sánchez Vázquez reforça esta tese, ao afirmar que

> [...] a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; isto é, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático [...]. Daí ser tão unilateral reduzir a práxis ao elemento teórico, e falar inclusive de uma práxis teórica, como reduzi-la a seu lado material, vendo nela uma atividade exclusivamente material (VÁZQUEZ, 2007, p.262).

É digno de nota que a atividade particularmente humana se caracteriza pelo rompimento das barreiras do espaço meramente biológico e instintivo, próprio dos demais animais. Estes, podemos dizer, encontram-se restritos ao comportamento usualmente apresentado e reproduzido pelos membros de suas correspondentes espécies. No entanto, o ser humano, de modo geral, consegue transpor certos obstáculos impostos pela natureza e atingir um nível existencial acima dos outros animais. Isto porque o homem admite uma finalidade, idealizada em sua mente, da qual parte com o intuito de alcançar um resultado concreto. Ora, nesse contexto, é patente a indispensabilidade da atuação da consciência, haja vista que antes de construir um produto efetivo e real, o indivíduo já o tinha pensado:

> Desse modo, para que se possa falar de atividade humana é preciso que se formule nela um resultado ideal, ou fim a cumprir, como ponto de partida, e uma intenção de adequação, independentemente de como se plasme, definitivamente, o modelo ideal originário (VÁZQUEZ, 2007, p.221).

É próprio da consciência, então, a realização de um duplo ato, que designamos como teleológico e cognoscitivo. O primeiro se explica pelo fato de que a atividade humana é orientada com base em fins antecipadamente delimitados na mente do indivíduo. Em outros termos, o sujeito, genericamente falando, tem a capacidade de orientar sua ação a partir de um pensamento prévio. O último, por sua vez, se relaciona com o conhecimento de certa conjuntura que este indivíduo precisa possuir, a fim de que tenha um ponto de partida por intermédio do qual possa planejar sua ação futura.

Dito de outro modo, a compreensão de um contexto por parte do sujeito é o marco inicial de seu projeto.

Na verdade, esse duplo ato da consciência forma uma unidade, em que ambos, o cognoscitivo e o teleológico, dependem um do outro. Senão, vejamos: o conhecimento invariavelmente aspira a uma finalidade, pois não há aquisição de saber que não se destine a um objetivo. A obtenção de determinado conhecimento sempre caminha ao lado de um propósito delimitado. Por sua vez, não há como ir ao encontro de um fim específico sem se ter, antes de tudo, uma compreensão mínima da realidade que se quer explorar. Afinal, como se traçar um planejamento com vistas à atuação numa área sobre a qual não se sabe absolutamente nada? "Assim, a atividade da consciência, que é inseparável de toda verdadeira atividade humana, apresenta-se a nós como elaboração de fins e produção de conhecimentos em íntima unidade" (VÁZQUEZ, 2007, p.224).

Constatamos, pois, o eminente papel desempenhado pela consciência na atividade humana: conhecer as circunstâncias e arquitetar o fim que determinada ação deverá atingir. A propósito, de acordo com Marx, essa capacidade de antecipar a concretização de algo, valendo-se de seu intelecto, é uma das mais distintivas marcas do homem, em comparação com os outros animais. Distintamente destes últimos, o homem possui a habilidade de antecipadamente concatenar as ideias que deseja ver concretizadas em sua prática. Tal fato pode ser atestado quando nos voltamos para uma passagem célebre de *O capital*:

> Uma aranha executa funções semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de formulá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador (MARX, 2014, p.212).

Todavia, frisamos que, na filosofia marxiana, a consciência não é - em hipótese alguma - fechada em si mesma, nem presa a intermináveis elucubrações. Tampouco limitada à esfera das abstrações. Semelhantemente, a consciência não faz parte de um mundo paralelo e distanciado da realidade factual humana. Ao contrário, o ponto de vista defendido por Marx é que da consciência se desencadeiam ações verdadeiramente concretas e efetivas, as quais confirmam a natureza prática de que também se constitui a atividade do ser humano: "O que caracteriza a atividade prática radica no caráter real,

objetivo, da matéria-prima sobre o qual se atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação e de seu resultado ou produto" (VÁZQUEZ, 2007, p.225).

Esta atividade prática, por seu turno, exibe uma natureza tanto subjetiva quanto objetiva, visto que sua consecução depende da existência de um sujeito consciente, o qual pensa e projeta a ação em sua mente. No entanto, para que o expediente se complete, o referido indivíduo não pode se restringir somente ao âmbito da subjetividade. Caso isto aconteça, teremos apenas pensamentos isolados e não uma prática concreta. Por isso, é preciso que ele adentre o campo real e interaja com a matéria, o que acarretará um resultado tangível e objetivamente verificável:

> A atividade prática é, por isso, simultaneamente subjetiva e objetiva, dependente e independente de sua consciência, ideal e material, e tudo isso em unidade indissolúvel. O sujeito, por um lado, não prescinde de sua subjetividade, mas também não se limita a ela; é prático na medida em que se objetiva, e seus produtos são a prova objetiva de sua própria objetivação (VÁZQUEZ, 2007, p.262).

Percebemos, com acentuada clareza, que a noção de práxis elaborada por Marx descarta integralmente a teoria que ignora a prática, bem como a prática divorciada da teoria. No primeiro caso, nos depararíamos com um idealismo inerte e estéril em termos de implicações de natureza prática. No segundo, descambaríamos para um ativismo tosco e acéfalo, sem qualquer fundamentação segura ou propósito conscientemente plausível:

> Em suma, a práxis se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada a fins. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de fins e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica (VÁZQUEZ, 2007, p.237).

É válido, pois, reforçarmos que a concepção marxiana de práxis revela-se refratária a seja qual for o posicionamento que exalte unicamente o poder das ideias e pensamentos humanos, afastando-os duma estreita relação com a atividade concreta. De igual modo, Marx não cede o mínimo espaço às doutrinas que não considerem uma ação que se revele tributária à teoria. Em síntese, na práxis marxiana, tanto o caráter teórico quanto o prático da atividade humana são concebidos como mutuamente dependentes:

> A práxis [...] é a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. [...] A práxis é a atividade que, para se tornar mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais livre e mais

> consciente. Quer dizer: é a atividade que precisa da teoria (KONDER, 1992, p.115-116).

Nesse ínterim, convém ainda pontuarmos que teoria e prática desempenham papeis muito bem delimitados dentro do processo dialético em que se encontram dispostas. A argumentação teórica enfrenta e nega a prática que deseja se mostrar "caída do céu", simplesmente dada, como se tivesse prescindido da ativa participação humana. A prática, por sua vez, contraria qualquer pretensão de que a teoria seja uma ideia pura, isolada e acima do contexto histórico-social dos indivíduos. Além disso, é imperioso assinalarmos que uma das particularidades mais relevantes da práxis marxiana é seu caráter eminentemente transformador. Como Michael Löwy afirma:

> [...] A estrutura crítico-prática do pensamento de Marx aparece de maneira muito clara: com base na reflexão crítica sobre o real, é extraída uma possibilidade – e sobre essa possibilidade ele funda um projeto de ação transformadora (LÖWY, 2012, p.51).

De acordo com o filósofo alemão, consciência e ação entrelaçam-se e mantêm entre si um vínculo sobremaneira firme e constante, do qual decorre uma atividade que modifica a realidade e os próprios seres humanos que a deflagram. A propósito, Leandro Konder salienta: "A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos" (KONDER, 1992, p.115).

Com isso, nada está mais distante da verdade do que dizer que, no pensamento marxiano, a junção entre teoria e prática é apenas uma proposição filosófica especulativa, carente de associação com a esfera concreta e ausente de resultados práticos verificáveis. Marx não tem o menor interesse de que seu conceito de práxis seja encarado como mais uma elucubração a ser debatida em círculos acadêmicos fechados. Muito pelo contrário, a práxis defendida pelo pensador alemão possui a capacidade de alterar radicalmente determinadas circunstâncias, e mesmo mudar o contexto que circunda o ser humano:

> Marx enfatiza o caráter real, objetivo da práxis, na medida em que transforma o mundo exterior [...]. O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. O fim dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade [...] (VÁZQUEZ, 2007, p.226).

Como podemos notar, amparados na citação acima, o conceito de práxis em Marx abrange tanto a modificação da natureza quanto da sociedade, por intermédio da

atividade humana. Assim como a natureza é alterada pelo trabalho, a sociedade também pode ser transformada pela ação do homem. Da mesma forma que o trabalho é uma criação humana, que primeiramente nasce em seu intelecto, é perfeitamente possível que o homem projete uma sociedade mais justa e, então, aja a fim de que a mesma surja, de maneira efetiva. Adiante, nos deteremos na noção de trabalho - como práxis produtiva que altera o mundo natural - e de práxis revolucionária - que altera o paradigma econômico-social.

2.2 Práxis produtiva

Como outrora havíamos assinalado em nossa pesquisa, a noção de natureza ou essência do homem, em Marx, se expressa nas relações sociais contraídas pelos próprios seres humanos, sobretudo no trabalho. Com base nessa afirmação, entendemos que é apropriado tecermos um comentário sobre o lugar que o trabalho ocupa na filosofia de Marx – como núcleo da existência humana.

Primeiramente, vale sublinharmos com letras enormes que Marx não se alinha, em hipótese alguma, à visão essencialista peculiar à metafísica. Aliás, em se tratando de um pensador que atribui causalidade somente à matéria, não nos surpreende a veemente rejeição de Marx à ideia metafísica de essência humana. Esta compreenderia uma série de características que seriam compartilhadas *a priori*, ou seja, de antemão, por todos os indivíduos na Terra.

A objeção a tal pensamento é feito a partir da seguinte constatação: é notório que o homem não é um ente estático, pronto e definitivamente acabado, mas um ser em mutação. A mudança - tanto no nível físico quanto no emocional e intelectual – é uma das marcas do ser humano. Portanto, como o devir é componente integrante de sua constituição existencial, a exposição metafísica da essência humana, como vista acima, é categoricamente refutada por Marx.

Segundo o filósofo germânico, tal concepção é demasiado especulativa, e peca por não levar em consideração o fato de que o homem não é uma simples ideia isolada nem uma completa abstração. Tampouco se trata de uma entidade já perfeitamente dada. Ao contrário, é um ser inacabado, cuja vida está em aberto. Marx acrescenta que o homem é um ente concreto e determinado pelos laços sociais concretos que

cotidianamente o envolvem: "[...] A essência humana não é abstrato residindo no indivíduo único. Em sua efetividade é o conjunto das relações sociais" (MARX, 1974, p.58).

Assim, uma vez que não existe um Homem ideal, a natureza humana não pode ser revelada ou explicada por um conceito puramente abstrato, desgarrado do mundo visível e à margem das relações humanas que se desenrolam na história. Antes, para se apreender a noção de essência do homem, deve-se tomar como ponto de partida os sujeitos reais, de carne e osso, mormente quando produzem os meios essenciais para sua subsistência. Isto, de acordo com o ponto de vista marxiano, somente pode se dar socialmente:

> [...] Devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder 'fazer história'. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental [...] para manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 2007, p.32-33).

Como podemos notar, o plano social preenche um posto preeminente no pensamento marxiano. A propósito, o homem é um ente fundamentalmente prático, empenhado em trazer à luz aquilo que garante a manutenção da sua vida. Com vistas à consecução deste objetivo, ele estabelece uma teia de relacionamentos com outros indivíduos. Dessa maneira, em Marx, a essência humana emerge da realidade prática, econômico-social, na qual homens concretos, pela instrumentalidade de seu trabalho, produzem de acordo com suas necessidades e constroem seu mundo. Sánchez Vázquez declara:

> [...] Marx deixa estabelecido um conceito da essência do homem como práxis, isto é, como ser produtor, transformador, criador. Concebe essa essência, por sua vez, como realizada efetivamente em sua vida real, isto é, em sua própria existência social e histórica (VÁZQUEZ, 2007, p.410).

Nesse contexto específico, mais uma vez destacamos que o trabalho - entendido como intervenção humana na natureza para confecção dos meios necessários à sua subsistência - é algo sobremodo importante na filosofia marxiana. De fato, o pensador eleva o trabalho ao status de aspecto determinante para diferenciar o ser humano do restante dos animais:

> Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais

> tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2007, p.87, grifo dos autores).

Com efeito, os animais igualmente produzem, mas o fazem a partir de pressupostos e sob condições totalmente diversas dos homens. Por exemplo, ainda que construam abrigos e moradias, algumas até certo ponto muito bem elaboradas, o trabalho dos animais se dá sob a égide da necessidade física premente. Em outros termos, os animais não agem livremente, mas, impelidos pelo instinto de sobrevivência, buscam atender às demandas vitais de si mesmos e de sua prole. Em certo sentido, pois, eles são inteiramente limitados pela natureza, e é esta que lhes impõe a linha de ação que devem adotar a fim de se manterem vivos.

O homem, em contrapartida, por intermédio da sua consciência, demonstra a capacidade de extrapolar a dinâmica repetitiva e limitada da produção empregada pelos animais. É oportuno reforçarmos que a atividade consciente do homem lhe proporciona o domínio da natureza. Os animais, por seu turno, estão subordinados aos ditames rigorosos da natureza. Por isso, muito antes de se lançar ao trabalho e à fabricação de algo, o homem tem o poder de pensar e imaginar várias alternativas possíveis. Isto abre portas para que o mesmo decida livremente a forma de agir sobre a natureza, bem como o percurso que o levará à efetivação dos seus propósitos:

> O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É *ela*. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. [...] A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. [...] É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; [...] o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na sua liberdade com relação a ela (MARX, 2004, p.84-85, grifo do autor).

Ao contrário dos animais - cujo comportamento se restringe aos imperativos da natureza -, o ser humano, graças ao trabalho mediado por seu intelecto, é capaz de transpor as barreiras erigidas pelas forças naturais. Mais ainda, ele tem a habilidade de conscientemente atuar sobre estas. Através deste expediente, o homem fabrica uma gama enorme de aparatos e objetos que satisfarão suas mais variadas exigências e, assim, transforma a própria natureza.

Ademais, os produtos confeccionados pelo homem - justamente por serem frutos de sua livre criação -, carregam em si traços peculiares à humanidade. Portanto, em certa medida, podemos afirmar que, por meio do trabalho, a subjetividade humana se estende à natureza. Consequentemente, um mundo mais humano é progressivamente edificado.

Nesse marcante processo de interação com a natureza, a partir do qual muitos bens são produzidos, o homem faz uso incessante de suas faculdades intelectuais e de seu poder de criação. Em decorrência disso, ele gradualmente experimenta um intenso crescimento pessoal, ou seja, se desenvolve enquanto ser humano. Marx crê que tal movimento não somente é responsável pela modificação do mundo natural, mas, sobretudo, é crucial para a transformação do próprio homem:

> Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo - braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2014, p.211).

Os animais, cujas regiões limítrofes da própria existência são prévia e rigidamente traçadas pelas leis da natureza, não têm como destas escaparem. Resta-lhes apenas a constante observância das mesmas e a certeza de que jamais experimentarão a transformação consciente de si próprios. O que os animais fazem é adaptar-se à natureza. Por conseguinte, esta não é por eles modificada. Distintamente do que sucede no ambiente animal, na esfera humana – por causa do trabalho - ocorre a modificação radical da natureza para o atendimento dos desejos do homem.

À medida que trabalha e altera a natureza ao seu redor, o ser humano faz surgir inúmeros bens, estabelece costumes, termina por criar uma dinâmica totalmente peculiar e, com isso, participa decisivamente da construção de sua história. Por essa razão, o trabalho se converte em modificador da vida humana. Eis, portanto, uma das mais notáveis bandeiras do pensamento de Marx, qual seja: o trabalho é um fator da mais alta importância para a existência do homem, a ponto mesmo de provocar sua transformação pessoal.

Todavia, a posição marxiana acerca do trabalho, como algo umbilicalmente ligado à própria essência do homem - e, exatamente por isso, de extremo valor -, nem

sempre foi compartilhada pelos pensadores ao longo da história. A fim de ratificar esta afirmação, basta recordarmos que, na Grécia antiga, por exemplo, o trabalho braçal era frequentemente contraposto à atividade intelectual. Enquanto esta era considerada nobre e desenvolvida por sujeitos valorosos, aquele era visto com inegável desprezo e praticado por pessoas tacanhas.

Seguramente, Platão é um dos filósofos cujas reflexões reforçam a tese acima, haja vista que em sua obra *A república* - na qual elabora as principais singularidades duma cidade ideal -, o ateniense diz que a mesma deve se estruturar socialmente em três grupos distintos. O mais sublime entre eles é o dos governantes-filósofos, a classe intermediária é formada pelos guardiões da cidade, ao passo que a classe inferior é composta por artesãos, agricultores, ferreiros, carpinteiros, sapateiros, enfim, indivíduos que se valiam basicamente do trabalho corporal.

Platão não esconde o tom pejorativo das palavras com as quais se refere à última classe. Ao fazer alusão a uma fábula fenícia, o filósofo compara os três estratos sociais de sua cidade ideal a quatro tipos de metal, respectivamente ouro, prata, ferro e bronze. Ao ouro, metal mais valioso, correspondem os administradores (os governantes-filósofos), e a prata representa os protetores da comunidade (os soldados). Ferro e bronze, metais de baixo valor comercial e pouco cobiçados em comparação ao ouro e à prata, representam a classe dos trabalhadores manuais. Com isso, Platão demonstra claramente ser partidário de uma hierarquia social, como inferimos da seguinte passagem:

> [...] O deus que vos formou misturou ouro na composição daqueles de entre vós que são capazes de comandar: por isso são os mais preciosos. Misturou prata na composição dos auxiliares; ferro e bronze na dos lavradores e outros artesãos. [...] Por isso, acima de tudo e principalmente, o deus ordena aos magistrados que zelem atentamente pelas crianças, que atentem no metal que se encontra misturado à sua alma e, se nos seus próprios filhos houver mistura de bronze ou ferro, que sejam impiedosos para com eles e lhes reservem o tipo de honra devida à sua natureza, relegando-os para a classe dos artesãos e lavradores (PLATÃO, 2000, p.111).

Nessa época, os gregos comumente valorizavam o ócio, considerado indispensável para a dedicação à política, à reflexão filosófica e à produção intelectual, de uma maneira geral. Por esse motivo, o trabalho era encarado como uma espécie de antítese da atividade teórica, algo que roubava um tempo precioso do indivíduo e que, portanto, se constituía num empecilho ao desenvolvimento das ideias. Logicamente, o sujeito que se aplicava às elucubrações era honrado e, ao mesmo tempo, tido como

incomparavelmente superior àquele que necessitava trabalhar para sobreviver. A propósito, é bastante oportuno observarmos o que declarou Aristóteles, outro renomado pensador grego e discípulo de Platão:

> [...] É claro que em um Estado perfeitamente governado e composto de cidadãos que são homens justos no sentido absoluto da palavra, e não relativamente a um sistema dado, os cidadãos não devem exercer as artes mecânicas nem as profissões mercantis; porque esse gênero de vida tem qualquer coisa de vil, e é contrário à virtude. É preciso mesmo, para que sejam verdadeiramente cidadãos, que eles não se façam lavradores; porque o descanso lhes é necessário para fazer nascer a virtude em sua alma e para executar os deveres civis (ARISTÓTELES, 2010, p.155).

Cumpre ainda dizermos que na Grécia desse período vigorava o regime escravagista, e muitos que exaltavam a liberdade do ócio e afirmavam sua importância para a ação do intelecto viviam à custa dos serviços prestados pelos escravos. A relação do trabalho físico, corporal, com os escravos - que eram tidos como seres desprezíveis -, certamente foi determinante para que os gregos conservassem uma avaliação negativa do trabalho. Isto pode ser verificado nas palavras, até certo ponto chocantes, do filósofo estagirita:

> Há na espécie humana indivíduos tão inferiores a outros como o corpo o é em relação à alma, ou a fera ao homem; são os homens nos quais o emprego da força física é o melhor que deles se obtém. Partindo dos nossos princípios, tais indivíduos são destinados, por natureza, à escravidão; porque, para eles, nada é mais fácil que obedecer. [...] A utilidade dos escravos é mais ou menos a mesma dos animais domésticos: ajudam-nos com sua força física em nossas necessidades quotidianas (ARISTÓTELES, 2010, p.15).

No decorrer da história, a noção acentuadamente depreciativa do trabalho permaneceu sem alterações marcantes. Com efeito, na Idade Média, a atividade teórica se mantém firmemente superior ao trabalho braçal. Aliás, o próprio significado do termo "trabalho", no latim, nos serve de testemunha, visto que o mesmo é derivado de *tripalium*, um instrumento destinado à tortura. Portanto, o ócio continuava afirmado como uma virtude, ao passo que o trabalho, de maneira indiscutível, era associado à dor, sofrimento e fadiga.

Entretanto, a partir da Idade Moderna, a visão acerca do trabalho sofre significativas transformações. Por exemplo, o protestantismo, especialmente a corrente calvinista, identificava não somente o trabalho – mas, sobretudo, o triunfo econômico dele proveniente - como bênção divina. Outro fator que merece destaque é a conquista da América, empreendida por países europeus, a qual proporcionou aos mesmos um

ganho considerável de riquezas. Tal expediente, é claro, contou com o trabalho concreto de inúmeros indivíduos. Nesse sentido, não foi simplesmente o resultado de ideias afastadas do dia-a-dia real. Ainda, as várias e relevantes descobertas científicas da época não eram frutos da pura contemplação, mas de experimentos patentemente práticos. Os mesmos, que não prescindiam do esforço físico dos indivíduos, contribuíram para uma nova apreciação do trabalho.

A própria revolução industrial, considerada uma das molas propulsoras do progresso humano, não surgiu de elucubrações isoladas de um grupo de teóricos, mas dependeu - e muito - da força corporal dos homens. Ademais, mencionamos a transição do feudalismo para o capitalismo, o posterior e crescente enriquecimento e ascensão social da burguesia. Estes, que evidentemente não se deram pelo exclusivo meio do ócio - mas, principalmente, pelo labor e dedicação dos sujeitos envolvidos -, alteraram radicalmente o entendimento a respeito do trabalho. A partir de então, a atividade prática passou a ser valorizada. Em decorrência disso, vieram à tona interpretações e avaliações positivas, que exaltavam o lugar do trabalho na vida humana.

Para exemplificar, já no século XIX, portanto no chamado período contemporâneo, irrompe uma quantidade significativa de grandes pensadores que consideram, de maneira otimista e até louvável, a função do trabalho. Entre estes, desponta o nome do filósofo alemão – já citado no primeiro capítulo de nossa pesquisa - G. W. F. Hegel.

Recordamos que no processo dialético de autoconhecimento da ideia, conforme advogou Hegel, o estágio mais avançado se dá quando a mesma faz o movimento de retorno a si própria. Neste momento, identificada como espírito, a ideia lança mão do ser humano – mormente da capacidade que este tem de agir conscientemente - com o intuito de realizar os objetivos por ela traçados. É exatamente dessa forma, segundo o filósofo germânico, que a história das sociedades humanas é desenvolvida. Neste ponto, apontamos para o papel demasiado importante que a consciência dos indivíduos adquire no âmbito da autorrealização da ideia.

A explicação para o que dissemos acima reside no fato de que Hegel acredita que a consciência do homem não pode se manter numa espécie de exílio pessoal, isto é, isolada do contato com outros homens e reclusa no plano restrito da subjetividade individual. Afinal, uma das mais distintas particularidades do ser humano é o desejo de

ser reconhecido, e é impossível que isto aconteça sem a presença de outra consciência humana. O pretendido reconhecimento, por parte do sujeito, não pode advir de uma pedra ou de um ente irracional, pois somente um homem pode satisfatoriamente reconhecer outro homem. Hegel é bem objetivo em sua observação: "De fato, a essência do desejo é um Outro que a consciência-de-si. [...] A *consciência-de-si só alcança sua satisfação em uma outra consciência-de-si*" (HEGEL, 2014, p.140-141, grifo do autor).

Em síntese, a aspiração ao reconhecimento - inerente ao ser humano -, a fim de ser concretizada, depende integralmente da existência de outro indivíduo, que irá reconhecê-lo. Todavia, nesse contexto, Hegel aponta para o surgimento de um imbróglio aparentemente insolúvel. Explica-se: os homens esperam arduamente o reconhecimento uns dos outros, mas o fato de que um homem seja reconhecido implica, necessariamente, que outro o reconheça. Igualmente, o reconhecimento de um sujeito pelo outro supõe a sobreposição de um deles ao outro. Em outros termos, o indivíduo reconhecido se eleva acima daquele que o reconheceu, pois este abre mão de sua necessidade de reconhecimento para rebaixar-se no reconhecimento do outro. Disto resulta, segundo Hegel, um inevitável combate, uma autêntica batalha entre os homens: "Portanto, a relação das duas consciências-de-si é determinada de tal modo que elas se *provam* a si mesmas e uma a outra através de uma luta de vida ou morte" (HEGEL, 2014, p.145, grifo do autor).

No entanto, chamamos a atenção para a seguinte circunstância: um confronto terrivelmente mortal, de proporções trágicas, não se mostraria, em absoluto, favorável à vida humana. Levado às últimas consequências, tal conflito poderia mesmo representar a erradicação da espécie. Ainda, a morte de todos os homens logicamente acarretaria a total impossibilidade de qualquer reconhecimento de um indivíduo pelo outro. No tocante ao referido panorama, Roland Corbisier afirma:

> Para que o ser humano possa revelar-se como tal, como consciência de si, não basta o convívio de vários seres humanos, mas é indispensável que, após a luta, os contendores permaneçam vivos, a fim de que um possa renunciar, em favor do outro, ao desejo de reconhecimento, reconhecendo sem ser reconhecido (CORBISIER, 1976, p.27).

Por essa razão, um homem deverá ser consagrado vencedor, ao mesmo tempo em que outro terá que sair como o perdedor do embate. Em sua obra *Fenomenologia do espírito,* Hegel chama o vencedor de senhor e o derrotado de escravo. O filósofo descreve o senhor como aquele que, ao sujeitar o escravo, impor ao mesmo a sua

vontade e forçá-lo ao trabalho servil, obtém, por parte do escravo, o esperado reconhecimento. O escravo, perdedor na luta, abdica da sede de reconhecimento e, premido pela necessidade de sobreviver, submete-se à autoridade do senhor, a quem presta um serviço obrigatório: "Reconhecer o outro como ser humano sem ser por ele reconhecido, é reconhecê-lo como senhor e reconhecer-se e ser reconhecido como escravo" (CORBISIER, 1976, p.27).

Contudo, é notável que Hegel capte um aspecto inusitado nessa dinâmica que envolve senhor e escravo. Trata-se de algo que tem a ver diretamente com o trabalho prático. A despeito de seu triunfo no combate, e de sua superioridade, o senhor - por estar entregue ao ócio e por não produzir nada em termos concretos - também não cria absolutamente nada. Diferentemente, o escravo, conquanto esteja sob servidão compulsória, executa um determinado trabalho. Assim, por meio do seu trabalho, ele é capaz de agir sobre a natureza, exercer seu poder de criação e trazer à existência produtos que carregam seus traços humanos. Nestes, pode reconhecer-se como uma consciência independente. Dessa maneira, embora associe o trabalho à figura nada admirável do escravo, Hegel introduz a relevante ideia de que o trabalho, na qualidade de ação criadora de objetos, é elemento essencial para a formação da própria natureza humana:

> O trabalho [...] é desejo *refreado*, um desvanecer *contido*, ou seja, o trabalho *forma*. [...] A consciência trabalhadora, portanto, chega assim à intuição do ser independente, como intuição de si mesma. [...] Assim, precisamente no trabalho, onde parecia ser apenas um *sentido alheio*, a consciência, mediante esse reencontrar-se de si por si mesma, vem-a-ser *sentido próprio* (HEGEL, 2014, p.149-150, grifo do autor).

No trabalho, como disse Hegel no texto acima, a vontade do escravo é reprimida e a realização do seu desejo é postergada. Isto porque o indivíduo que trabalha refreia o impulso de, instantaneamente, se apropriar de uma matéria-prima que a natureza lhe oferece. Antes, com o ato do trabalho, ele despende uma fração considerável de tempo. Então, intervém na natureza e dedica sua força e intelecto para transformá-la em produtos necessários à existência humana. Nesse sentido, ao conter o seu anseio pelo consumo imediato de um bem natural e trabalhar na criação de objetos a partir da modificação da natureza, o homem termina por se educar e formar seu caráter. Por conseguinte, ele muda a si mesmo:

> [...] O escravo [...] não consome imediatamente a coisa, o produto natural, mas antes o transforma, pelo trabalho, preparando-o para o consumo,

> formando-o. Ao transformar as coisas, transforma-se e educa-se a si mesmo, e, no produto do trabalho, se realiza e se reconhece [...] (CORBISIER, 1976, p.30).

Percebemos que a noção defendida por Hegel – segundo a qual o trabalho, na qualidade de atividade em que o homem interage com a natureza, altera-a e, assim, transforma-se a si mesmo - revelou-se fundamental para que Marx construísse o seu próprio conceito de trabalho. Como deixamos assinalado no início desta seção da pesquisa, Marx sustenta que o trabalho apresenta-se como o agente modificador do mundo natural, em geral, e do mundo humano, em particular. Observamos, pois, que em sua abordagem sobre o poder e o valor do trabalho, Marx, uma vez mais, é tributário do pensamento hegeliano.

Todavia, apesar de reconhecer os méritos da análise feita por Hegel acerca do trabalho, Marx não poupou este filósofo de contundentes críticas. Vale lembrarmos que, em Hegel, o espírito soberanamente se vale dos atos humanos no processo dialético de autoconhecimento da ideia. Como o trabalho é inegavelmente uma atividade desempenhada pelos homens, logo, infere Hegel, as atividades humanas - inclusive o trabalho - são, em última instância, as atividades do espírito. Em outros termos, a atividade prático-produtiva do ser humano não passa de ação do espírito, por intermédio do qual a ideia progressivamente se autorrealiza. Portanto, de acordo com a interpretação de Marx, Hegel não concede ao homem o protagonismo nesse contexto. Este papel, no caso específico, obviamente cabe ao espírito. O ser humano simplesmente atua como coadjuvante da história. Tal concepção é prontamente recusada por Marx:

> [...] Este processo tem de ter um portador, um sujeito; mas o sujeito só vem a ser enquanto resultado; este resultado, o sujeito que se sabe enquanto consciência-de-si absoluta, é, por isso, o *Deus*, o *espírito absoluto*, *a ideia que se sabe e se aciona*. O homem efetivo e a natureza efetiva tornam-se meros predicados, símbolos deste homem não efetivo oculto, e desta natureza inefetiva. Sujeito e predicado têm assim um para com o outro a relação de uma absoluta inversão [...] (MARX, 2004, p.133, grifo do autor).

Notamos que, na ótica hegeliana, a práxis produtiva humana se dissolve numa especulação, pelo fato de fundamentar-se essencialmente no mover do espírito. Com isso, o trabalho prático dos indivíduos - acompanhado de todas as suas particularidades, como dispêndio de tempo e energia, esforço físico e intelectual e a própria alteração da natureza e de si mesmos - acaba por desintegrar-se num idealismo que, em último caso, atribui todos esses fatores à ação soberana de um espírito. Em oposição ao ponto de

vista hegeliano, Marx desconsidera inteiramente a atuação de uma ideia abstrata na condução do trabalho humano. Antes, ele leva em conta a efetiva materialidade e os aspectos patentemente empíricos presentes no trabalho, os quais, segundo Marx, pertencem exclusivamente ao plano humano.

Em Marx, reiteramos, o trabalho é práxis, ação não consumada por quaisquer ideias puras, mas por seres humanos reais. Primeiramente elaborada pelo seu intelecto e, então, tornada efetiva, tangível. Portanto, o trabalho constitui-se na união entre teoria e prática, num ato consciente por meio do qual o homem é determinado - ao modificar não somente a natureza, mas, mormente, a si próprio. O professor Sánchez Vázquez, com bastante propriedade, registra:

> O homem é definido assim – essencialmente – pelo seu trabalho, por sua práxis produtiva, ou seja, por uma atividade prática com a qual não só produz um mundo de objetos que satisfazem suas necessidades, mas que transforma a si mesmo e, portanto, produz a si mesmo (VÁZQUEZ, 2007, p.412).

Com base nos registros expostos nesta seção, acentuamos que, pela instrumentalidade do trabalho, o ser humano altera substancialmente as matérias-primas encontradas na natureza. A seguir, observaremos que, de acordo com a ótica de Karl Marx, assim como o homem modifica o ambiente natural, ele - pela sua ação consciente - pode também mudar de maneira radical a realidade socioeconômica. Afinal de contas, no pensamento marxiano, "[...] o que é válido no terreno das relações entre a prática material produtiva [...] se evidencia com não menor clareza no campo da vida social" (VÁZQUEZ, 2007, p.249-250). Esta transformação do cenário econômico-social é conhecida como práxis revolucionária.

2.3 Práxis revolucionária

Segundo Karl Marx, o ser humano, por intermédio de um processo calcado na unidade reflexão-ação, teoria-prática, manifesta o poder de operar uma profunda modificação na sociedade. Tal movimento é por ele denominado, na obra *Teses contra Feuerbach,* de "[...] atividade 'revolucionária', 'prático-crítica'" (MARX, 1974, p.57). Esta é propriamente a atividade que subverte a ordem social e econômica presente no modo de produção capitalista. Dito de outro modo, por este expediente, a classe

trabalhadora oprimida deixa de ser espoliada, pois tem fim a exploração que lhe era imposta pela classe burguesa opressora.

Nessa conjuntura específica, em que Marx preconiza a significativa alteração do *status quo* vigente no capitalismo, é imprescindível chamarmos a atenção para o novo e incisivo papel que o pensador alemão concede à filosofia. Afinal, a mesma é convidada - ou podemos mesmo dizer que é impelida - a sair dos círculos estritamente acadêmicos, para engajar-se efetivamente na aludida luta pela mudança social. Na décima-primeira de suas *Teses contra Feuerbach*, Marx expressou claramente esta ideia, que se tornou particularmente célebre: "Os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo diferentemente, cabe *transformá-lo*" (MARX, 1974, p.59, grifo do autor).

Ao direcionar seu olhar agudo para a história do pensamento filosófico, desde a antiguidade até os seus dias, Marx infere que a filosofia esteve como que presa numa inexorável redoma teórica. Para ele, os filósofos se mantiveram envoltos em inúmeras ideias e formulações sobremodo abstratas, que jamais escapavam da esfera especulativa. Dessa maneira, careciam de consistência prática. Portanto, Marx não engrossa as fileiras de uma tradição filosófica "pura", essencialmente ligada à teoria. Pelo contrário, ele atribui à filosofia a missão de associar-se intimamente à ação humana efetiva. Adolfo Sánchez Vázquez explicita:

> Em que relação está ou deve estar a filosofia com o mundo? Marx responde a essa questão em sua famosa tese XI: a filosofia deve relacionar-se com o mundo enquanto objeto de sua ação. [...] A filosofia enquanto teoria não pode se desvincular da prática para se reduzir a mera visão, contemplação ou interpretação (VÁZQUEZ, 2007, p.150).

A propósito, vale sublinharmos que, na perspectiva marxiana, o pensamento de Hegel se enquadra perfeitamente no perfil de filosofia contemplativa - que se volta para a interpretação, e não para a transformação da realidade. Como já apontamos no corpo desta pesquisa, Hegel é um pensador basilar para o desenvolvimento filosófico de Marx, e este invariavelmente recorre à obra hegeliana, ora para extrair conceitos e alterá-los, ora para discordar e tecer críticas.

Neste último caso, Marx não esconde suas objeções a Hegel, e o elege como um legítimo representante do tipo de filosofia familiarizada com o campo dos conceitos teóricos e divorciada do plano concreto. Isto porque, de acordo com Hegel, a filosofia é produto do espírito, resultado do movimento dialético de autoconhecimento da ideia, pelo qual esta, após sair de si, faz o percurso de volta a si mesma. Nesse ínterim, a

filosofia representa o fino acabamento, a mais elevada manifestação, o ápice do pensamento que o espírito tem de si próprio: "A filosofia [...] é a flor excelsa, o conceito do espírito na sua totalidade, a consciência e essência espiritual de todo o conjunto, o espírito do tempo como espírito presente e que se pensa a si próprio" (HEGEL, 1999, p.418).

Hegel entende que a aparição de uma determinada filosofia, na história da humanidade, está irremediavelmente conectada à degeneração, seja de natureza política, religiosa, social ou cultural, de certo povo ou império. Tal compreensão mostra-se em franca sintonia com a visão dialética abraçada pelo pensador germânico, segundo o qual, para que uma situação real venha a ser, é preciso que antes um panorama inicial seja negado. Dito de outro modo, valendo-nos de termos próprios à dialética, uma síntese é gerada a partir do instante em que uma antítese prontamente nega uma tese afirmativa.

Nessa linha de raciocínio de Hegel, são abundantes os exemplos retirados da história. Para ele, por exemplo, a filosofia irrompe na Jônia com o desfalecer das cidades desta região, as figuras de Sócrates e Platão surgem à época da ruína política de Atenas, a antiga filosofia grega floresce entre os neoplatônicos, em Alexandria, quando o império romano chega a um patamar de reconhecida decadência, etc.

Esta é a dinâmica do espírito, pela qual o mesmo conduz a história, primeiramente ao negar uma realidade presente, depois ao pensar uma situação ideal e, então, mover-se rumo a esta última. Segundo a ótica hegeliana, é nesse exato momento que aparece a filosofia, a qual se porta como mediadora da ruptura de uma velha ordem e uma nova realidade que surge:

> [...] A filosofia começa quando um povo saiu da sua vida concreta, quando vão surgindo divisões e diferenciações nas classes; quando o povo se aproxima do ocaso; quando se vai cavando um abismo entre as tendências internas e a realidade externa, e as formas antiquadas da religião etc., já não satisfazem; quando o espírito se manifesta indiferente pela sua existência real, ou então, permanecendo nela, só experimenta insatisfação e incômodo, e a sua vida moral se vai dissolvendo. Então o espírito procura refúgio nos espaços do pensamento para criar um reino seu em oposição ao mundo real; a filosofia representa a pacificação deste dissídio introduzido no mundo real do pensamento. Quando surge a filosofia com as suas abstrações, passou a frescura e vivacidade da juventude; a reconciliação efetuar-se-á, não no mundo da realidade, mas no mundo do pensamento (HEGEL, 1999, p.416-417).

Na qualidade de produto do espírito, cabe à filosofia, no entendimento de Hegel, limitar-se à incumbência de compreender e interpretar as ações do espírito no decorrer

da história da humanidade. Fundamentalmente, pois, são atribuições da filosofia a análise e a avaliação das situações que se dão no universo humano. Conforme as próprias palavras do filósofo demonstram: "O único pensamento que a filosofia aporta é a contemplação da história" (HEGEL, 2008, p.17).

Com efeito, numa das passagens mais marcantes de sua obra *Filosofia do direito*, Hegel compara a filosofia à coruja da deusa Minerva - versão latina da deusa grega da sabedoria, Atena. Sabemos que a coruja é uma ave de comportamento predominantemente noturno, que concentra suas ações no fim do dia. Com isso, Hegel afirma que a filosofia deve sabiamente executar sua função à hora do crepúsculo, isto é, somente ao término do trabalho efetuado pelo espírito. Em outros termos, a tarefa da filosofia se resume a pensar e explicitar os atos acabados do espírito:

> [...] A filosofia chega sempre tarde demais. Enquanto *pensamento* do mundo, ela somente aparece no tempo depois que a efetividade completou seu processo de formação e se concluiu. Aquilo que ensina o conceito mostra necessariamente do mesmo modo a história, de que somente na maturidade da efetividade aparece o ideal frente ao real e edifica para si esse mesmo mundo [...]. Quando a filosofia pinta seu cinza sobre cinza, então uma figura da vida se tornou velha e, com cinza sobre cinza, ela não se deixa rejuvenescer, porém apenas conhecer; a coruja de Minerva somente começa seu voo com a irrupção do crepúsculo (HEGEL, 2010, p.44, grifo do autor).

Marx não só discorda, como combate vigorosamente esse idealismo de Hegel, o qual restringe o papel da filosofia à simples visão e interpretação dos fatos históricos ocorridos sob a marcha do espírito. Segundo o parecer de Marx, tal noção hegeliana, por se aferrar unicamente à teoria, exclui completamente a possibilidade de a filosofia unir-se à prática dos homens. Consequentemente, não haverá qualquer alteração efetiva da realidade. Isto porque, terminado o trabalho contemplativo e interpretativo da filosofia, visto que a mesma não exibe compromisso nenhum com uma prática que se pretenda transformadora, o mundo permanecerá rigorosamente o mesmo. Dessa maneira, uma determinada sociedade marcada pela exploração humana, miséria, injustiça e desigualdades de todo tipo, assistirá, inerte, à perpetuação destes males.

Em suma, uma filosofia que se converte em pura teoria e acolhe a missão de apenas interpretar certas conjunturas, acaba por contribuir para a aceitação passiva, jamais para a decisiva modificação da realidade. Justamente por isso, o professor Sánchez Vázquez asseverou: "A filosofia de Hegel, em substância, é incompatível com uma verdadeira filosofia da práxis, da ação, da transformação revolucionária do real" (VÁZQUEZ, 2007, p.111).

De fato, a postura acentuadamente teórica de certos pensadores, como Hegel, por exemplo, levou a filosofia em muitos momentos a desprender-se da vida humana concreta. Por conseguinte, a filosofia, não raro, viu-se longe de processos econômicos, calada diante de agitações sociais e distante de embates políticos travados pelos seres humanos. Assim, na perspectiva marxiana, ao se ater unicamente à contemplação, a filosofia várias vezes não se permitiu ser um importante instrumento de transformação da sociedade. Leandro Konder reforça essa tese:

> A tarefa de *interpretar* o mundo faz parte da tarefa maior de *modificá-lo*. Por viverem, em geral, numa atitude *contemplativa*, os filósofos deixaram de lado a *modificação* (quer dizer, as consequências práticas da interpretação) e foram levados a crer que as teorias filosóficas não tinham nada a ver com a produção econômica e as lutas políticas da história da humanidade. A teoria foi, assim, *destacada* da atividade prática; foi considerada *independente* da prática (KONDER, 1999, p.52, grifo do autor).

O pensamento e a obra de Marx convergem para a transformação das circunstâncias que, segundo ele, são profundamente desumanas e injustas no modo de produção capitalista. Por essa razão, o pensador germânico não subscreve uma filosofia dita "pura", ou seja, dedicada, com exclusividade, à atividade intelectual. Esta forma de pensamento, de maneira geral, é elaborada por teóricos limitados aos seus gabinetes acadêmicos e afastados do panorama encarado pela maioria da população. Além disso, se traduz em compêndios de elucubrações separadas do cotidiano e inacessíveis à realidade da classe trabalhadora. Em decorrência disso, tal filosofia revela-se absolutamente inoperante para a alteração da ordem social:

> [...] O homem é impedido de se realizar não por representações inadequadas, mas por condições de vida opressivas. Quando estas mudarem, também o modo de pensar mudará. Por isso, contra todos os filósofos do seu tempo, Marx proclama que o que conta não é interpretar o mundo, mas mudá-lo: o pensamento que vale realmente não é o pensamento puramente cognitivo e contemplativo, mas o pensamento que acompanha a práxis, a ação que modifica as condições de vida dos homens (MONDIN, 2008, p.116).

Nesse ínterim, importa que a filosofia se assuma como elemento teórico da práxis revolucionária, negue a tarefa de apenas interpretar o *status quo* (o que indicaria a aceitação passiva deste), e lute eficazmente pela mudança da conjuntura socioeconômica. Se a filosofia nada mais for do que abstração descomprometida com a prática, conceituação "pura", não se envolverá com a problemática política, econômica e social que tange à cotidianidade humana. Consequentemente, ela também terminará

por assistir, impassível e inerte, à continuidade das práticas mais vis e desumanizadoras perpetradas pelo capital:

> [...] Marx não rejeita toda filosofia ou teoria. Se se trata de transformar o mundo, é preciso rejeitar a teoria que é mera interpretação e aceitar a filosofia ou teoria que é prática, isto é, que vê o mundo como objeto da práxis. A filosofia é filosofia da transformação do mundo; é teoria da práxis, no sentido de teoria – e, portanto, compreensão, interpretação – que torna possível sua transformação (VÁZQUEZ, 2007, p.151).

Marx sustenta que uma teoria detentora de autonomia em relação à prática, e que desta se mantém inteiramente separada, não pode, em hipótese alguma, servir como critério de verdade. Isto se explica pelo fato de que, nesse caso específico, a ideia simplesmente permanece circunscrita ao próprio campo conceitual. De acordo com Marx, somente quando a teoria se desvencilha dos círculos estritamente especulativos, para interagir dialeticamente com a prática e emprestar-lhe consistência teórica, é que se torna possível atestar sua verdade. Eis as palavras do filósofo, na segunda tese contra Feuerbach:

> A questão se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é teórica, mas *prática.* É na *práxis* que o homem deve demonstrar a verdade, a saber, a efetividade e o poder [...] de seu pensamento. A disputa sobre a efetividade ou não-efetividade do pensamento – isolado da *práxis* – é uma questão puramente *escolástica* (MARX, 1974, p.57, grifo do autor).

Como depreendemos da passagem acima citada, Marx demonstrava claro repúdio à teoria desconectada da ação, haja vista a utilização do termo "escolástica", de maneira depreciativa, para referir-se a tal expediente. É oportuno registrarmos que a palavra "escolástica" nos remete aos ensinos de teologia e filosofia difundidos nas escolas europeias, durante a Idade Média. Em primeiro lugar, buscava-se a conciliação entre as crenças do Cristianismo, conforme exaradas na Bíblia, e a filosofia grega clássica, principalmente as ideias de Platão e Aristóteles. Hilton Japiassú e Danilo Marcondes registram:

> O termo 'escolástica' possui, às vezes, um sentido pejorativo, originário sobretudo da reação contra a tradição medieval pelo pensamento moderno, designando um pensamento dogmático, tradicional, formalista e repetitivo, preocupado com discussões estéreis e contrário a qualquer inovação (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p.90).

Percebemos, sem embaraço, que este é precisamente o sentido empregado por Marx, na obra *Teses contra Feuerbach*. O pensador alemão não aceita uma abordagem filosófica nos moldes escolásticos, por entender que uma metodologia meramente especulativa encontra-se em franca oposição ao usual comportamento do ser humano.

Segundo Marx, a existência humana não é o resultado de noções teóricas, tampouco se restringe ao terreno das elucubrações. Pelo contrário, ela se manifesta especialmente na atividade prática desempenhada pelos próprios homens no mundo. Leandro Konder ratifica: "O ser humano não existe, em geral, numa situação de *contemplação*: seu modo normal de existir é o de uma contínua *intervenção ativa* no mundo" (KONDER, 1999, p.52, grifo do autor).

É exatamente por esse motivo que a verdade do pensamento não pode ser revelada por intermédio da pura teoria. Marx acredita que uma determinada ideia, que se pretenda afirmar como verdadeira, não pode se desgarrar da ação concreta. Antes, ela necessariamente tem que materializar-se na práxis, adquirir vida na prática humana, para, então, provar sua validade. Senão, o que teremos não passará de mera contemplação dissociada dos interesses humanos mais fundamentais. Sánchez Vázquez complementa:

> [...] Não se pode fundar a verdade de um pensamento se não se sai da própria esfera do pensamento. Para mostrar sua verdade, há que sair de si mesmo, plasmar-se, ganhar corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática. Só então, pondo-o em relação com a práxis, na medida em que esta se encontra impregnada por ele, e o pensamento, por sua vez, na práxis, um pensamento plasmado, realizado, podemos falar de sua verdade ou falsidade (VÁZQUEZ, 2007, p.145-146).

A propósito, pela ótica marxiana, quem igualmente incorreu no erro de desconsiderar a prática e absolutizar a teoria foram alguns filósofos neohegelianos[5] de esquerda, entre os quais se destacavam Bruno Bauer (1809-1882) e seu irmão mais novo, Edgar Bauer (1820-1886). Estes pensadores se autodenominavam "os críticos", os autores de uma "crítica crítica". Conforme sua avaliação, a doutrina hegeliana, por conceder à filosofia somente o papel de interpretar as realizações do espírito, automaticamente caracteriza-se pela justificação e aceitação impassível do *status quo*.

Por essa razão, os referidos neohegelianos, desejosos por visíveis transformações sociais no mundo, em especial na Alemanha - seu país de origem -, se insurgiram contra o pensamento de Hegel. Este se tornou sinônimo de conciliador da realidade e opositor de mudanças palpáveis. Por conseguinte, foi acusado de ser um mantenedor da ordem estabelecida.

---

[5] Comumente, o termo "neohegeliano" se aplica aos pensadores que, em certo grau, se inspiraram em ideias e conceitos de Hegel, e aplicaram-nos em seus estudos, mesmo após a morte do apontado filósofo.

No entanto, os filósofos neohegelianos, em sua busca por significativas alterações das circunstâncias, elegeram, de maneira exclusiva, a teoria como elemento transformador por excelência. Isto porque, para eles, a crítica, particularmente a crítica filosófica - ou seja, uma atividade inteiramente teórica -, operaria as esperadas alterações na sociedade, sem a necessidade da intervenção prática e efetiva dos seres humanos.

Nesse sentido, de acordo com o ponto de vista de Marx, os críticos neohegelianos caíram em flagrante contradição. Ao se voltarem contra a incapacidade duma real mudança social, promovida pela filosofia idealista de Hegel, terminaram também por negar a possibilidade de patrocinarem uma práxis autêntica. Isto porque cometeram a falha capital de acreditar que apenas o exercício da reflexão e da crítica filosóficas, sem o concurso da prática, é capaz de alterar o panorama socioeconômico. A propósito, vale atentarmos para a objeção aos neohegelianos, levantada por Marx e Engels. Ambos, com indisfarçável sarcasmo, citam a situação concreta encarada por massas de trabalhadores na Inglaterra e na França de seu tempo, como exemplo:

> É certo que os trabalhadores ingleses e franceses [...] não creem que possam eliminar, mediante o '*pensamento puro'* os seus senhores industriais e a sua própria humilhação prática. Eles sentem de modo bem doloroso a *diferença* entre *ser* e *pensar*, entre *consciência* e *vida*. Eles sabem que propriedade, capital, dinheiro, salário e coisas do tipo não são, de nenhuma maneira, quimeras ideais de seu cérebro, mas criações deveras práticas e objetivas de sua própria autoalienação, e que portanto só podem e devem ser superadas de uma maneira também prática e objetiva [...]. A Crítica crítica, pelo contrário, quer fazê-los crer que deixarão de ser trabalhadores assalariados na realidade apenas com o fato de superar em pensamento o pensamento do trabalho assalariado [...]. Na condição de idealistas absolutos, de seres etéreos, naturalmente eles poderão viver do éter do pensamento puro depois disso (MARX; ENGELS, 2011, p.65-66, grifo dos autores).

No entendimento de Marx, é totalmente inconcebível qualquer modificação de caráter social, político e econômico no restrito plano do pensamento. O filósofo é irredutível ao assinalar que, por exemplo, o trabalho, os laços sociais, as relações de produção, o salário do operário, etc., não são ideias puras, tampouco conceitos abstratos. Antes, representam condições empiricamente verificáveis num mundo inegavelmente real. Portanto, fatores materiais não se modificam com a atividade exclusiva do intelecto, alheia à materialidade da ação, conforme defendiam os neohegelianos. Marx e Engels denunciam o erro dos autointitulados "críticos" e, para exemplificarem, novamente fazem referência aos proletários ingleses e franceses:

> A Crítica crítica os ensina que eles superam o capital real com o simples domínio da categoria do capital no *pensamento*, que eles *realmente* mudam, tornando-se homens reais, se mudarem seu *'eu abstrato'* na consciência, desprezando toda a mudança *real* de sua existência, quer dizer, das condições reais de sua existência, portanto, de seu *eu real* como se fosse uma mera operação acrítica (MARX; ENGELS, 2011, p.66, grifo dos autores).

Em outros termos, de acordo com o parecer marxiano, fatores bem concretos - como condições de trabalho aviltantes, a alienação do trabalhador, a exploração por este sofrida na dinâmica capitalista, sua consequente conversão em simples mercadoria, entre tantos outros aspectos - permanecerão inalterados caso a filosofia somente encarne a função de ferramenta crítica e dispense a intervenção prática empregada pelos seres humanos. Esta assertiva é confirmada pelas seguintes palavras, extraídas da obra *A sagrada família*, em que Marx e Engels categoricamente afirmam a incapacidade de a teoria, por si só, transformar um quadro social:

> *Ideias* não podem conduzir jamais além de um velho estado universal das coisas, mas sempre apenas além das ideias do velho estado universal das coisas. Ideias não podem *executar absolutamente nada*. Para a execução das ideias são necessários homens que ponham em ação uma força prática (MARX; ENGELS, 2011, p.137, grifo dos autores).

De igual modo, cabe aqui assinalarmos que as inegáveis limitações apresentadas por conceituações divorciadas da prática fizeram com que, ainda no século XIX, alguns teóricos alemães manifestassem uma clara ojeriza à filosofia. Os reportados estudiosos desferiram contra a filosofia uma série de críticas contundentes, além de chegarem ao ponto de abertamente sugerirem sua erradicação. Marx denomina este grupo de "partido político prático":

> [...] O partido político *prático* na Alemanha exige a negação da *filosofia*. [...] Crê ser capaz de realizar essa negação ao murmurar – dando as costas à filosofia e afastando dela sua cabeça – algumas fraseologias furiosas e banais sobre ela (MARX, 2013, p.156, grifo do autor).

Obviamente, Marx não dá suporte à postura adotada por tais pensadores que, no afã de alterarem a realidade sociopolítica vigente na Alemanha, migraram para outro extremo. Em outras palavras, rejeitaram completamente a teoria e acreditaram que o poder da mudança estava radicado exclusivamente na prática. É válido reforçarmos que, na ótica marxiana, tanto a teoria sem a prática, como também a prática dissociada da teoria revelam-se incapazes de promover qualquer mudança substancial da ordem social. Para que a referida transformação, de fato, aconteça, é necessário que a teoria se

solte dos paradigmas estritamente abstratos e conceituais e fundamente a intervenção concreta. E esta, por sua vez, se apoie firmemente na teoria:

> Interpretar não é transformar. Mas – como diz Marx na tese XI – trata-se é de transformar; daí que a teoria tenha de ser arrancada de seu estado meramente teórico e, pelas mediações adequadas, buscar realizá-la. Porém, esse segundo aspecto, vital quando não se aceita o mundo como é e se tenta transformá-lo, longe de abolir o conteúdo teórico da filosofia, ou de reduzi-lo a um ingrediente meramente ideológico, o pressupões necessariamente – no nível da ciência – como condição iniludível para guiar a ação (VÁZQUEZ, 2007, p.236).

Como pode ser notado, o pensamento elaborado por Karl Marx está bem distante de se apresentar como um puro sistema de filosofia especulativa, sem compromisso com a concretude histórica dos homens. Pelo contrário, a filosofia marxiana pretende ser uma aliada incondicional da ação que visa à alteração socioeconômica. Em Marx, inconfundivelmente, teoria e prática, filosofia e ação unem-se num processo dialético. Neste particular, as palavras de Sánchez Vázquez são esclarecedoras:

> A filosofia marxista [...] corresponde a necessidades práticas humanas; expressa, por sua vez, uma prática existente e, por outro lado, aspira conscientemente a ser guia de uma prática revolucionária (VÁZQUEZ, 2007, p.235).

Nesse ínterim, chamamos a atenção para o fato de que a filosofia marxiana se notabiliza por englobar tanto um componente teórico quanto um elemento prático – que se harmonizam dialeticamente. Isto porque a mesma promove a junção entre reflexão e ação, pensamento e intervenção factual. Ao considerar tal particularidade na construção filosófica de Marx, certo comentador asseverou:

> [...] *Toda* a sua obra teórica – e não apenas sua doutrina política – contém implicações práticas: como explicação do real, ela estabelece as condições de possibilidade de mudança deste e torna-se assim instrumento indispensável da ação revolucionária; sua atividade política prática, expressa por suas cartas, suas circulares, seus discursos e, sobretudo, suas *decisões* políticas, está carregada de significado teórico (LÖWY, 2012, p.42, grifo do autor).

De acordo, portanto, com os argumentos acima destacados, entendemos que a filosofia preconizada por Marx possui um diferencial, em relação a algumas que historicamente a precederam. Este se revela no "[...] fato de conceber-se a si mesma em função da práxis, isto é, como filosofia a serviço da transformação efetiva, real, do mundo, integrando assim a práxis revolucionária como fim da teoria" (VÁZQUEZ, 2007, p.235).

A práxis marxiana não é só teoria, tampouco se restringe à prática, mas se constitui na relação dialética teoria-prática. Neste contexto, a prática, em momento algum, se revela desnorteada, pois exibe uma finalidade anteriormente determinada pela consciência. De igual modo, a teoria não se torna verborragia estéril, haja vista que molda a ação e lhe serve de condutora:

> O que Marx e Engels tentaram demonstrar é que sua teoria era um 'guia para a ação'; uma ação criativa e transformadora, que buscava modificar a sociedade de seu tempo pela crítica e pela superação, unindo teoria e prática (MAGALHÃES, 2015, p.50).

Reiteramos, uma vez mais, que, segundo Marx, a teoria fechada no campo das especulações é integralmente inoperante. A mesma só produz efeito consideravelmente transformador se desprender-se do círculo idealista para, então, embasar a intervenção efetiva dos homens. No entanto, para que tal fato se torne real, é de fundamental importância que a consciência desses homens seja devidamente educada pala teoria:

> A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem de sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem de ser assimilada pelos que hão de suscitar, com seus atos reais, efetivos, essa transformação. Entre a teoria e a prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências [...] (VÁZQUEZ, 2007, p.235-236).

Certamente, esta noção marxiana de educação das consciências traz em seu bojo uma clara reprovação da visão educacional adotada por certos filósofos materialistas alemães, entre os quais sobressaía a figura de Ludwig Feuerbach. Marx expôs tal postura e explicitou sua crítica a mesma, conforme os termos que seguem, exarados na terceira tese contra Feuerbach:

> A doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação se esquece de que tais contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Deve por isso separar a sociedade em duas partes – uma das quais é colocada acima da outra. A coincidência da alteração das contingências com a atividade humana e a mudança de si próprio só pode ser captada e entendida racionalmente como *práxis revolucionária* (MARX, 1974, p.57, grifo do autor).

É visível que Marx discorda frontalmente do posicionamento acerca da educação abraçado pelos aludidos materialistas. Isto se explica pelo fato de que estes pensadores propagam que o homem nada mais é do que um produto do meio em que vive, um ser determinado pelas conjunturas que o envolvem. Portanto, por essa perspectiva, a realidade humana é passível de ser transformada apenas pela instrumentalidade teórica da educação. Ao pensarem dessa forma, enfatizam apenas a teoria, negam a atividade

prática e, com isso, fecham também as portas para a possibilidade duma práxis autêntica.

Como se não bastasse, ao considerarem que o ser humano consiste basicamente num produto do meio, os materialistas teóricos não atentam para a situação de que o meio é decisivamente construído pelo ser humano. Isto significa que o homem não se resume a um ente passivo e imóvel, que se forma a partir das inúmeras informações provenientes do ambiente, as quais são progressivamente depositadas sobre ele. Antes, pelos seus próprios atos, ou seja, por sua intervenção real, o homem não só é afetado pelo meio em que vive, como também o erige.

Ademais, por se esquecerem da prática e, de maneira isolada, se apegarem à educação, isto é, à teoria, os materialistas teóricos cometem o indesculpável engano, segundo Marx, de não perceberem que o educador também precisa ser educado. O filósofo germânico mostra-se resoluto ao rechaçar os defensores da cisão entre educadores e educandos, pois atribuem aos primeiros - a minoria, tida por "esclarecida" e "detentora do saber" - o papel de mudar a sociedade através da atividade educativa. Quanto aos últimos - a esmagadora maioria, vista como "massa ignorante" -, basta que recebam passivamente as instruções de seus respectivos mestres. Sánchez Vázquez aprofunda a questão:

> Na tarefa da transformação social, os homens não podem se dividir em ativos e passivos; por isso não se pode aceitar o dualismo de 'educadores e educandos'. A negação desse dualismo – assim como da concepção de um sujeito transformador que permanece ele próprio subtraído à mudança – implica a ideia de uma práxis incessante, contínua, na qual se transformam tanto o objeto como o sujeito. Ao transformar a natureza [...], o homem transforma sua própria natureza, em um processo de autotransformação que jamais pode ter fim. Por isso, jamais poderá haver educadores que não requeiram, por sua vez, ser educados (VÁZQUEZ, 2007, p.149).

Em Marx, no que tange ao processo educativo, não há, em absoluto, o educador como sujeito por excelência da educação. Tampouco a massa subsiste como mero objeto inerte, pertencendo aos educadores o exclusivo atributo da mudança social. Pelo contrário, educadores e educandos, indistintamente classificados como seres humanos e ambos atuando como sujeitos, são convocados à tarefa de alterar a realidade. Tal alteração, como Marx faz questão de ressaltar na terceira tese contra Feuerbach, não se dá pela via única da educação, do componente teórico, mas por meio da ação consciente, por ele denominada "práxis revolucionária":

> As circunstâncias que modificam o homem são, ao mesmo tempo, modificadas por ele; o educador que educa há de ser educado por sua vez. É o homem, definitivamente, quem muda as circunstâncias e muda a si mesmo. Através desse fundamento humano comum, coincidem a mudança das circunstâncias e a mudança do próprio homem. Mas essa coincidência só pode ser entendida – diz Marx – como prática revolucionária (VÁZQUEZ, 2007, p.149).

Nesse sentido, o caminho para a efetivação da práxis transformadora, conforme preconizada por Marx, passa impreterivelmente pela educação da consciência dos homens. Isto encontra razão no fato de que estes, em primeiro lugar, necessitam entender e assimilar a teoria que, por seu turno, lhes servirá de condutor para a prática que modificará a conjuntura social. O êxito deste processo, no entanto, depende de que a teoria esteja radicalmente comprometida com o ser humano e o tenha como referência primordial. Dito de outro modo, o corpo teórico precisa centrar-se nas mais fundamentais e prementes necessidades humanas, conforme a sugestiva explicação de Marx:

> A arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas. A teoria é capaz de se apoderar das massas tão logo demonstre *ad hominem*, e demonstra *ad hominem* tão logo se torna radical. Ser radical é agarrar a coisa pela raiz. Mas a raiz, para o homem, é o próprio homem. [...] A teoria só é efetivada num povo na medida em que é a efetivação de suas necessidades (MARX, 2013, p.157-158, grifo do autor).

No entendimento de Marx, para que os indivíduos absorvam o conteúdo apresentado pela teoria, a mesma precisa, antes de tudo, estar profundamente vinculada às suas carências mais agudas. É dessa maneira, acredita o filósofo, que a teoria se envolve diretamente com e responde às necessidades dos homens, encaminhando-os, então, para a intervenção transformadora.

Todavia, convém frisarmos que estes sujeitos - que assumem a incumbência de modificar o panorama sociopolítico do modo de produção capitalista -, não representam, em nenhum sentido, um "Homem" ideal, um ente universal e abstrato. Muito pelo contrário, os referidos indivíduos são seres concretos e reais, pertencentes a uma classe social bem delimitada pela ótica marxiana. Dito de forma clara e objetiva: "Marx e Engels atribuem ao proletariado a missão histórica de reverter o capitalismo" (LÖWY; DUMÉNIL; RENAULT, 2015, p.103).

Conseguimos compreender, sem embaraço, o porquê de Marx eleger o proletariado como o grupo social que deve encabeçar a subversão da conjuntura

política, econômica e social do capitalismo. Afinal de contas, "[...] os trabalhadores são despossuídos, a ausência de propriedade é o traço essencial de seu estado" (LÖWY, 2012, p.75).

A propósito, ao termos acesso às reveladoras informações contidas na obra marxiana *O capital*, podemos constatar que, de maneira geral, é deplorável a condição em que subsistem os trabalhadores na Europa do século XIX, em especial no Reino Unido. É importante registrarmos que Marx extrai tais informações de órgãos conhecidos e respeitados, como o jornal inglês *Daily Telegraph*, bem como relatórios médicos e análises de casos assinados pela britânica Câmara dos Comuns. Determinados informes possuem conteúdos que são, para dizermos o mínimo, chocantes. Como os que citaremos, concernentes à situação encarada pela massa proletária numa indústria de fósforos:

> Essa indústria é tão insalubre, repugnante e mal-afamada que somente a parte mais miserável da classe trabalhadora, viúvas famintas, etc., cede-lhe seus filhos, 'crianças esfarrapadas, subnutridas, sem nunca terem frequentado escola'. [...] O dia de trabalho variava entre 12, 14 e 15 horas, com trabalho noturno, refeições irregulares, em regra no próprio local de trabalho, empesteado pelo fósforo. Dante acharia que foram ultrapassadas nessa indústria suas mais cruéis fantasias infernais (MARX, 2014, p.286).

Como podemos notar, Marx relata a ocorrência duma atitude corriqueira na época, a saber, a utilização desmedida de serviços prestados por crianças e adolescentes. Alguns destes, além da apontada defasagem escolar, recebiam dos proprietários burgueses um tipo de tratamento praticamente subumano. Os seguintes dados, os quais foram publicados no periódico londrino *Daily Telegraph*, em 17 de janeiro de 1860, e transcritos por Marx n`*O capital*, categoricamente comprovam o que acima descrevemos:

> [...] Nas fábricas de renda da cidade, reinavam sofrimentos e privações em grau desconhecido no resto do mundo civilizado. [...] Às 2, 3 e 4 horas da manhã, as crianças de 9 e 10 anos são arrancadas de camas imundas e obrigadas a trabalhar até as 10, 11 ou 12 horas da noite, para ganhar o indispensável à mera subsistência. Com isso, seus membros definham, sua estrutura se atrofia, suas faces se tornam lívidas, seu ser mergulha num torpor pétreo, horripilante de se contemplar. [...] O sistema [...] constitui uma escravidão ilimitada, escravidão em sentido social, físico, moral e intelectual (MARX, 2014, p.283).

Nos mais variados locais - desde fábricas de tecido e fósforos, às de ferro e aço, do setor agrícola ou ferroviário, passando pela indústria da cerâmica e de papeis - há incontáveis registros de autênticos descalabros. Por exemplo, ambientes altamente

nocivos à saúde, quantidade excessiva de horas trabalhadas, completa despreocupação com o bem-estar dos operários e inexistência de pausa digna para refeições durante o horário de serviço. Além disso, flagrante exploração da força de trabalho, ao ponto mesmo do esgotamento físico e mental. Portanto, uma patente demonstração do rebaixamento de seres humanos ao humilhante estado de meros animais de carga. Circunstâncias, como as supracitadas, concorrem para a composição de um quadro inegavelmente funesto para a classe trabalhadora. O mesmo não passa incólume ante o crivo marxiano:

> Massas de trabalhadores, comprimidos nas fábricas, são organizados como tropas. Como soldados do exército industrial, são colocados sob o comando de uma hierarquia perfeita de oficiais e sargentos. Não são somente escravos da classe burguesa e do Estado burguês, mas são, a todo dia e a toda hora escravizados pela máquina, pelo supervisor e, acima de todos, pelo próprio indivíduo fabricante burguês. Quanto mais abertamente este despotismo proclama que o ganho é o seu fim e a sua meta, tanto mais mesquinho, tanto mais odioso e tanto mais amargo ele se torna (MARX; ENGELS, 1998, p.20).

É válido ainda reforçarmos, à luz do que já expusemos no primeiro capítulo desta pesquisa, que, no regime capitalista, a classe trabalhadora assalariada é o estrato social inteiramente desprovido dos meios de produção. Precisamente por esse motivo, possui apenas sua força de trabalho, a qual é vendida à burguesia proprietária do capital, em troca de um salário. Este, a propósito, é calculado com base naquilo que o trabalhador necessita para poder minimamente sobreviver.

Assim, o capitalismo, cujas marcas distintivas são a produção e a negociação de mercadorias, converte igualmente o operário num simples produto com preço, o qual é justamente o seu salário. Aliás, o salário, de fato, corresponde somente a uma parte da jornada diária do trabalhador. O restante, referente ao tempo despendido no serviço, não lhe é pago, mas apropriado pelo dono do capital. Nisto consiste a mais-valia.

Ademais, visto que o único bem de que dispõe o operário é sua força de trabalho, toda mercadoria que este fabrica não lhe pertence, já que é sempre destinada às mãos de outro, no caso o capitalista. Portanto, pelo fato de experimentar essa condição desfavorável e sobremodo desigual - pela qual é explorado, coisificado e alienado pelo mecanismo burguês -, o proletariado se ergue como a classe que encarna a transformação da aludida ordem econômico-social. Marx reforça essa questão, valendo-se, a título de exemplo, de seu país de origem:

> Onde se encontra, então, a possibilidade *positiva* de emancipação alemã? Eis a nossa resposta: na formação de uma classe com *grilhões radicais*, de uma classe da sociedade civil que não seja uma classe da sociedade civil, de um estamento que seja a dissolução de todos os estamentos, de uma esfera que possua um caráter universal mediante seus sofrimentos universais e que não reivindique nenhum *direito particular* porque contra ela não se comete uma *injustiça particular*, mas a *injustiça por excelência*, que já não possa exigir um título *histórico*, mas apenas o título *humano* [...]. Tal dissolução da sociedade, como um estamento particular, é o *proletariado* (MARX, 2013, p.162, grifo do autor).

Tivemos a oportunidade de observar que, em Marx, a práxis é concebida como união dialética e indissolúvel entre teoria e prática. Nesse ínterim, a práxis que revoluciona a sociedade passa pela compreensão, por parte do proletariado, da real situação por ele enfrentada no cotidiano, bem como de suas mais radicais necessidades existenciais. Na perspectiva marxiana, o proletariado adquire a consciência dessa realidade por intermédio da filosofia: "[...] Marx [...] considera seu papel – o papel do filósofo crítico – *a explicação aos homens do sentido de suas próprias lutas* [...]" (LÖWY, 2012, p.82, grifo do autor).

Para o pensador alemão, pois, cabe à filosofia assumir o papel, não só valioso mas indispensável, de componente teórico da práxis revolucionária. Dessa maneira, estabelece-se uma íntima relação entre a filosofia e o proletariado. Através deste, a primeira sai dos círculos especulativos e adquire concretude real. Já a classe trabalhadora, por seu turno, recebe a filosofia como o guia teórico de sua intervenção prática. É oportuno recorrermos ao pensamento de Marx, em que o mesmo, novamente, utiliza a Alemanha como exemplo:

> Assim como a filosofia encontra suas armas *materiais* no proletariado, o proletariado encontra na filosofia suas armas *espirituais*, e tão logo o relâmpago do pensamento tenha penetrado profundamente nesse ingênuo solo do povo, a emancipação dos *alemães* em *homens* se completará [...]. A *cabeça* dessa emancipação é a *filosofia*, o *proletariado* é seu coração. A filosofia não pode se efetivar sem a suprassunção do proletariado, o proletariado não pode se suprassumir sem a efetivação da filosofia (MARX, 2013, p.162-163, grifo do autor).

A filosofia, para Marx, como outrora registramos nesta pesquisa e a afirmação acima comprova, não é encarada como um agrupamento de ideias e formulações abstratas, desconectadas do mundo concreto dos homens. Antes, apresenta-se como o substrato teórico que conscientiza o proletário e o impele à prática, à luta pela mudança da realidade socioeconômica. Segundo o entendimento de Marx, assim como, na práxis, a teoria está para a ação - pois não há prática sem consciência, nem consciência

separada da ação -, a filosofia está para o proletariado - pois não há proletariado desvinculado da filosofia, nem filosofia descomprometida com a causa dos trabalhadores. Sánchez Vásquez reitera:

> Sem o proletariado, a filosofia não sai de si mesma e graças a ele, realiza-se; ele é seu instrumento, o meio, a arma material que lhe permite vingar na realidade. O proletariado, por sua vez, não poderia emancipar-se sem a filosofia; ela é o instrumento, a arma espiritual e teórica de sua libertação (VÁZQUEZ, 2007, p.118).

Estamos convencidos, pois, de que a filosofia em Marx adquire uma conotação notoriamente original. Afinal, esta deixa para trás quaisquer características de passividade especulativa e inércia frente às carências e injustiças experimentadas por seres humanos. No pensamento marxiano, a filosofia assume a relevante posição de elemento teórico constitutivo da práxis revolucionária. Por essa razão, ela é imprescindível para a modificação da sociedade. Cremos que o professor Edgar Lyra sintetizou, com bastante propriedade, o que acabamos de expor: "A filosofia de Marx encontra, assim, sua singularidade como *filosofia da práxis*: práxis transformadora, revolucionária" (LYRA, 2008, p.166, grifo do autor).

Em nossa pesquisa, defendemos que a educação pode executar um papel valioso na modificação do paradigma social, econômico e político, hoje em voga. No entanto, ressalvamos que não se trata de uma prática educativa qualquer. Tampouco fazemos referência a uma "Educação", ideal e abstrata, com conotação acentuadamente metafísica. Antes, cremos que uma educação, em harmonia com o conceito marxiano de práxis revolucionária, é capaz de contribuir para a mudança supracitada. Denominamos esta educação de transformadora e descreveremos, no próximo capítulo, algumas de suas peculiaridades.

3 Educação transformadora: premissas básicas

Nesta última seção, em especial, buscamos encarar mais detidamente a concepção de educação que sustentamos em nossa pesquisa, a qual adjetivamos de transformadora. Basicamente, intentamos apresentar seus aspectos elementares. Esperamos, de igual modo, demonstrar que a mesma se coaduna com o conceito de práxis preconizado por Karl Marx. Portanto, esta prática educativa aspira a ser figura determinante no processo de transformação econômico-social.

3.1 Educar é um ato político

Uma das características mais acentuadas do ser humano, sobre a qual não paira dúvida, é a sua inconclusão. Em outros termos, queremos dizer que o homem não é alguém pronto e perfeitamente acabado. Antes, trata-se de um ente cuja existência, longe de ser predeterminada, é construída diariamente. Dessa maneira, o amanhã do homem não traz a rubrica da certeza pétrea, do absolutamente seguro.

De fato, este inacabamento, ao qual acima nos referimos, é igualmente partilhado pelos outros animais da natureza. Entretanto, diferentemente destes últimos, o homem é o único ser capaz de tomar consciência de sua inconclusão, ou seja, ele sabe que sua vida não é algo dado em definitivo: “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 1996, p.50).

Com efeito, as linhas de ação dos animais encontram-se rigorosamente demarcadas por aquilo que é próprio das respectivas espécies às quais pertencem. Desprovidos de uma consciência de si mesmos e do mundo ao seu redor, os animais simplesmente se adaptam à natureza. Esta se constitui no espaço no qual, movidos por seus instintos, os animais se alimentam, se defendem e sobrevivem. De certa forma, pois, repetem as ações percebidas nos membros de sua espécie.

Por não disporem do ato consciente e reflexivo, os animais se acham impossibilitados de transcender os limites da mera sobrevivência que lhes foram dados pela natureza. Exatamente por esse motivo, os animais não são capazes de produzir sua história. Falta-lhes, para tal expediente, tanto a apreensão inteligível de si próprios e da

realidade em que estão inseridos, quanto a comunicabilidade do que foi compreendido. Assim, inexiste entre os animais uma busca pelo significado das coisas que os cercam, bem como um projeto voltado para o futuro.

A condição de vida animal se resume, pois, a uma mera aderência à natureza. Portanto, não há maneira pela qual os animais compreendam seu inacabamento natural e, consequentemente, empreendam esforços conscientes para superá-lo. Com relação ao ser humano, porém, ocorre justamente o oposto. Podemos afirmar que, genericamente, o homem é capaz de conhecer sua incompletude e é igualmente apto para exercer uma atividade consciente. Por intermédio da mesma, reflete sobre sua situação existencial e também sobre o mundo, o que lhe permite ultrapassar as barreiras da trivial sobrevivência que a natureza lhe impôs:

> Inacabado como todo ser vivo [...], o ser humano se tornou, contudo, capaz de reconhecer-se como tal. A consciência do inacabamento o insere num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo, mero *suporte* para os outros animais. Só o ser inacabado, mas que chega a saber-se inacabado, faz a história em que socialmente se faz e se refaz. O ser inacabado, porém, que não se sabe assim, que apenas contacta o seu suporte, tem história, mas não a faz (FREIRE, 2014, p.138, grifo do autor).

Com efeito, ao contrário dos demais animais, que apenas se adaptam à natureza, o homem se distingue como o único ser que conscientemente adapta a natureza às suas demandas. Em outras palavras, para atender as suas necessidades, o homem age sobre a natureza e cria um conjunto de aparatos que serão extremamente úteis para o desenvolvimento da sua vida individual e da sociedade em que se inscreve. O homem, pois, é aquele que transforma a natureza, ajusta-a segundo suas principais carências e, assim, produz cultura[6] e faz sua história.

Nesse ínterim, ao intervir diretamente na natureza, modificá-la e erigir um mundo que carrega sua marca, o ser humano apresentou a capacidade de, por exemplo, optar, julgar, valorar, comparar e decidir. É certo que tais ações demandam algum tipo de conhecimento. Por isso, é inegável que o homem mostrou-se hábil para aprender e

[6] O conceito de "cultura" é demasiado abrangente e mesmo complexo. Todavia, em nossa pesquisa, compreendemos que a cultura emerge na medida em que os seres humanos, por intermédio do trabalho, efetuam as primeiras modificações na natureza. Portanto, empregamos a noção de "cultura" como o resultado direto da intervenção criadora e transformadora do homem no mundo natural. Esta ação acarretará o aparecimento de obras, instrumentos, técnicas, conceitos, estruturas e instituições os mais variados, que se inserem em áreas que vão da artística à sociopolítica, da econômica à religiosa, da científica à filosófica. Acreditamos que esta cultura é própria dos humanos e inacessível aos outros animais.

ensinar. Ora, não se transforma uma coisa sem o mínimo conhecimento do que e de como se transforma a mesma, e do porquê se quer transformar esta coisa. Como o conhecimento é algo que pode ser apreendido e compartilhado, nos colocamos ao lado do professor Dermeval Saviani, que diz: "Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo" (SAVIANI, 2013, p.81).

A afirmação acima é inteiramente compreensível e nos remete ao fato de que a educação é fruto do inacabamento do ser humano. Sejamos mais explícitos: porque é incompleto, o homem obviamente não sabe todas as coisas, nem discerne a realidade de modo pleno. Porém, sua natureza é tal, que lhe proporciona buscar aprender o que ainda não sabe e conhecer o que, até o presente momento, não consegue discernir.

Ademais, podemos nos valer de um raciocínio lógico para constatarmos que, se o homem é dotado do atributo de aprender, é porque, antes de tudo, ele é igualmente capaz de ensinar. Em síntese, o ensino e a aprendizagem, isto é, a educação, é uma prática umbilicalmente ligada à incompletude do homem, e dela resulta, de forma direta. Nas palavras de Paulo Freire:

> É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE, 1996, p.58).

Evidentemente, há uma variedade enorme de aspectos e um sem-número de atividades que abrangem o que pode ser ensinado e aprendido no universo humano. Todavia, cabe ressaltarmos que o objeto de nossa pesquisa tange particularmente à educação escolar, ou seja, ao ambiente destinado, de maneira geral, ao compartilhamento e à aquisição de certos saberes pelos homens. Feito este registro, é absolutamente indispensável que salientemos uma singularidade que, segundo nosso entendimento, é parte não só constitutiva, mas vital da educação. Trata-se de sua não-neutralidade. Com isso, queremos afirmar que não é possível existir uma educação neutra.

Conforme assinalamos anteriormente, o homem, pelo trabalho, altera a natureza e, nessa dinâmica, modifica a si próprio. Logo, suas ações deflagram mudanças consideráveis, tanto no plano natural quanto no social. A educação, como atividade que

decorre particularmente da interação e da comunicação entre os homens, se inscreve no âmbito social. Portanto, a educação tem a propriedade de influenciar a sociedade. Moacir Gadotti acrescenta:

> O homem pode intervir em dois níveis: sobre a *natureza* e sobre a *sociedade*. O homem intervém sobre a natureza para dominá-la, isto é, para torná-la útil. Dessa forma, ele transforma o *meio natural* em *meio cultural* (científico e técnico). Da mesma forma ele intervém sobre a sociedade de homens, na direção de um horizonte mais humano. O ato pedagógico insere-se nessa segunda tipologia. É uma ação do homem sobre o homem (GADOTTI, 2012, p.89, grifo do autor).

Depreendemos, de acordo com a declaração acima, que a educação é um fenômeno tipicamente humano de intervenção social. Nesse sentido, acreditamos ser bastante válido pontuarmos que esta interferência não se dá num mundo ideal e perfeito, no qual a educação desponta como uma completa abstração. Isto, obrigatoriamente, nos levaria a ter que assumir a existência de uma "Educação", idealistamente universal. Dito de outro modo, teríamos de sustentar que a educação é uma ideia pura, imutável e absoluta. Para nós, tal afirmação soaria um autêntico absurdo, pois nos veríamos negando as diversas formas de se pensar e fazer a educação, notadas ao longo da história da humanidade. Estaríamos, igualmente, ignorando que a educação é carregada de complexidade e de contradições.

Entendemos que, assim como não existe "A Educação", não há também "O Homem", "A Humanidade", na qualidade de especulação pura, universal e abstrata. A defesa desta ideia decretaria a inexistência de marcantes distinções entre os indivíduos. Daí, as inúmeras opções, preferências e convicções, além das diferenças econômicas e sociais, seriam dissolvidas em nome de uma pretensa igualdade, que atenderia pelo nome comum de "Homem". Segundo nosso entendimento, a concepção de um homem ideal não corresponde à realidade.

Consoante já expusemos neste trabalho, e em conformidade com o que apregoou Marx, o que há são homens concretos, de carne e osso, que sobrevivem diariamente num mundo material e bem tangível. Ao se seguir tal linha de raciocínio, não há como se compreender a realidade a partir de um conjunto de abstrações, mas só de um mundo habitado por seres humanos reais. Sabemos que estes não vivem cercados por ideias puras e sublimes, mas esbarram cotidianamente em contradições demasiado perceptíveis, próprias da luta pela sobrevivência num ambiente que, longe de ser ideal, é repleto de exploração, injustiça, miséria e fome. É precisamente nesse mundo concreto

que a educação se encontra radicada. Por isso, a educação não se dirige a criaturas angelicais e perfeitas, mas a seres humanos tangíveis e reais. Nesse contexto, concordamos integralmente com Paulo Freire:

> É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. [...] Para que a educação fosse neutra, era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados (FREIRE, 1996, p.110-111).

Uma educação neutra se aplicaria a uma esfera em que não houvesse imperfeições e desigualdades, em que as divergências acerca de valores, inclinações e crenças pessoais, além das disparidades socioeconômicas entre os homens tivessem sido terminantemente erradicadas. Ora, não precisamos envidar grandes esforços para concluirmos que este mundo, em absoluto, não existe. Muito pelo contrário. No que concerne ao âmbito econômico-político-social, por exemplo, vivemos sob a égide do sistema capitalista. Por mais que este já tenha atravessado séculos e experimentado algumas adaptações, notamos que um de seus paradigmas cruciais se conserva irremovível: a desigualdade social.

De modo explícito, intentamos dizer que a sociedade ainda se apresenta dividida entre uma minoria detentora do poder econômico e uma esmagadora maioria que necessita vender sua força de trabalho para manter-se viva. Enquanto a classe minoritária desfruta de um sem-número de bens, a existência da maior parcela da população se resume a uma árdua batalha pela sobrevivência básica. Em suma, condições econômicas e sociais escandalosa e diametralmente opostas são o resultado da exploração da maioria dos indivíduos pela poderosa minoria[7].

Reconhecemos que há múltiplas maneiras de se interpretar o panorama acima descrito e, então, adotar um determinado posicionamento frente ao mesmo. Dito de outro modo, indiferença, passividade, indignação, oposição, por exemplo, são possíveis efeitos da leitura que se tem da realidade. Diante do referido quadro, o que não acreditamos é que haja neutralidade, inclusive por parte dos indivíduos que atuam no campo educacional. Afinal, por mais que o educador se arrogue partidário da neutralidade na educação, os atos que pratica ou deixa de praticar, as declarações que faz ou que não faz, enfim, a postura que assume ou que evita assumir no horizonte

[7] Neste capítulo, mais adiante, exibiremos alguns dados e informações do cenário socioeconômico brasileiro e mundial, com base em escritos de respeitados autores, órgãos governamentais e veículos de comunicação, para fundamentarmos o que declaramos no parágrafo acima.

escolar, serão, em certo sentido, um reflexo de sua visão de mundo. Disto resultará, no fim das contas, seu alheamento, conformação, aderência ou aceitação – ainda que não proposital e não deliberada – do estado vigente. Ou, por outro lado, sua contestação e mesmo confrontação da conjuntura com a qual se depara.

Conforme percebemos, a resposta que o professor concede à realidade que o circunda pode adquirir vários matizes, mas não há como ser totalmente neutra. A não-neutralidade nos remete justamente ao fato de que numa hipotética escala de posicionamento político, não existe um "zero" imaginário. Dito de outro modo, é inexistente um ponto sobre o qual repousa a mais perfeita isenção ou imparcialidade. Isto porque os atos de um educador são, em certo grau, uma extensão do que ele é, ou seja, suas atitudes vêm acompanhadas por suas convicções e ideais. Estes, por sua vez, não são neutros.

Para exemplificar, pensemos no caso de um professor que quer se mostrar inteiramente imparcial – política e socialmente falando. Assim, ele decide não tomar qualquer tipo de atitude, em sala de aula, frente a acontecimentos de marcantes proporções sociais. Afinal, sua intenção é não comentar rigorosamente nada de teor sociopolítico com seus alunos. Todavia, tal expediente não garante, em hipótese nenhuma, sua neutralidade. Antes, o silêncio que demonstra se alinha a uma imobilidade que apenas ratifica a continuidade das coisas, tal e qual se acham dispostas. Isto significa que, por ele, a situação econômico-social permanecerá inalterada. Em certo sentido, sua decisão de se calar diante de temáticas políticas, econômicas e sociais – conquanto honestamente -, favoreceu a permanência da ordem em vigência. Até porque o fato de não se tomar uma atitude já é, por si só, uma atitude. Portanto, sua decisão não foi integralmente isenta e seu silêncio não se revelou totalmente imparcial. Enfim, não houve neutralidade absoluta no ato praticado pelo professor. Nesse sentido, inferimos que, como não existem educadores cabalmente imparciais, as concepções educacionais também não se mostrarão neutras.

Apesar de defendermos a inexistência da neutralidade no tocante à educação, pensamos ser relevante salientarmos que, no Brasil, não são poucos os que erguem a bandeira em favor de uma educação que seja neutra. Falaremos especificamente de um deles, o movimento chamado "escola sem partido". Na verdade, este se trata de um

projeto de lei que tramita tanto na Câmara quanto no Senado Federal, de autoria do deputado Izalci (PSDB-DF) e do senador Magno Malta (PR-ES).

Os idealizadores da referida ação sustentam que a mesma se destina a coibir uma generalizada doutrinação político-ideológica, exercida por educadores de viés esquerdista sobre os estudantes. Em nome desta alegada preocupação com a suposta inculcação política realizada por alguns professores, o projeto "escola sem partido" insiste que em todas as salas de aula de todas as escolas do país sejam afixados cartazes. Nestes, estão contidos, em caráter impositivo, o que chamam de normas e deveres a serem rigorosamente obedecidos pelo professor. Entre eles, está o de não acentuar, em contato com os alunos, suas ideias e convicções políticas. Semelhantemente, o educador está proibido de incentivar os estudantes a participarem de manifestações públicas e passeatas de qualquer natureza. Tudo isso é feito pelos integrantes do movimento, em nome de uma educação neutra. Conforme observamos no artigo 2° do mencionado anteprojeto de lei federal, extraído do site www.programaescolasempartido.org. Nele, está escrito que um dos princípios a que a educação nacional atenderá é o de "neutralidade política do Estado".

A respeito do projeto "escola sem partido", o periódico *Ensaios Filosóficos*, em seu volume XIV, entrevistou o professor Filipe Ceppas, do departamento de Educação e Pós-Graduação da UFRJ e do CEFET/RJ. O educador demonstrou seu repúdio ao referido programa, e não se eximiu de criticá-lo. Entre outras coisas, Ceppas fez menção à Constituição Federal, que garante ao indivíduo a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, permite a divulgação do pensamento e do saber, além de prever o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Ao cotejar o texto constitucional com as intenções do "escola sem partido", Ceppas foi enfático ao apontar para a inconstitucionalidade do citado movimento: "Uma lei que queira punir o professor porque ele manifestou suas preferências político-partidárias em sala de aula seria simplesmente inconstitucional". Adiante, ele complementa: "Projetos como 'escola sem partido' [...] servem apenas para instaurar um clima de perseguição e denúncia nas escolas, clima totalmente incompatível com a liberdade docente garantida pela Constituição".

Colocamo-nos, de igual modo, inteiramente contra este projeto de lei. Primeiramente, a tal doutrinação política, de abrangência universal, não foi minimamente provada. Em segundo lugar, entendemos que, entre outras coisas, a ação

fere o princípio constitucional da liberdade de expressão, assegurado aos indivíduos. Além disso, vai de encontro à liberdade de cátedra, um direito dos professores. Como se não bastasse, há a defesa do que definem como neutralidade da educação. Aí, precisamente, encontra-se o que, para nós, é outro flagrante equívoco. Sejamos mais explícitos: o projeto "escola sem partido" não desceu do céu, não foi confeccionado por um ente perfeito e imparcial, tampouco pertence à classe dos objetos "puros". Por trás dele, existe a presença de partidos com ideais políticos, econômicos e sociais bem cristalizados, portanto longe de serem neutros. Entre os que levantam sua bandeira, estão parlamentares com crenças, propósitos e visão de mundo muito bem delimitados. O que quer dizer, pois, que esses sujeitos não são neutros.

Assim, tanto os partidos quanto os parlamentares que os compõem, a julgarmos pelo supracitado projeto de lei, têm claramente uma interpretação da educação, que é acompanhada por suas convicções políticas. Da mesma forma que os partidos e seus integrantes não são entidades neutras, segue-se que a educação que eles propõem não pode, igualmente, ser neutra. Dessa maneira, na companhia de um respeitado educador brasileiro, pensamos ser inadiável perguntarmos honestamente "[...] *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação" (FREIRE, 1981, p.24, grifo do autor).

A ênfase nas questões acima reportadas e a decorrente busca por suas respostas nos conduzem ao reconhecimento de que a atividade educativa não deixa de passar pelo terreno dos princípios, pontos de vista, intenções, decisões e escolhas. Isto nos leva à convicção de que "[...] consequentemente, o ato educativo carrega sempre consigo determinado conteúdo político" (SAVIANI, 2013, p.45).

Neste ponto, é importante fazermos o registro do que queremos dizer quando afirmamos que a educação possui uma natureza política. De início, não ignoramos as várias conotações que o termo "política" historicamente ganhou, desde a Grécia Antiga. Todavia, não temos a intenção de examinar os diversos significados de "política" ao longo dos tempos, nem de nos determos nas muitas noções filosóficas cujo enfoque repousa sobre o aspecto político.

Ao nos referirmos à política como algo intrínseco à educação, nos valemos de um sentido por demais básico que acompanha a palavra "política". Em suma, política como o conjunto de decisões e ações que abarcam os negócios públicos - sobretudo os

campos econômico e social - e que tangem significativamente à subsistência concreta dos indivíduos que vivem em certa região. É exatamente nessa acepção que compreendemos que a educação é um ato político. Afinal, a educação lida diretamente com a formação dos seres humanos. Isto significa que a prática educativa se desenvolve entre sujeitos que, num futuro próximo ou mesmo no presente imediato, participarão de decisões que afetarão a sociedade de maneira considerável. Portanto, direta ou indiretamente falando, influenciarão decisivamente a vida concreta e real de inúmeros homens e mulheres.

É digno de nota, pois, que não se pode dissociar a educação da sociedade, nem se concebe uma atividade educacional isolada dos seres humanos: "Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio" (FREIRE, 2011, p.51). Ademais, conforme dissemos anteriormente, não há educação absolutamente imparcial, que se manifeste isenta de princípios, crenças e finalidades. Nessa mesma linha de raciocínio, Freire assevera:

> Não há situação educativa que não aponte a objetivos que estão mais além da sala de aula, que não tenha a ver com concepções, maneiras de ler o mundo, anseios, utopias. [...] A politicidade é então inerente à prática educativa (FREIRE, 2008, p.34-35).

Assim, segundo pensamos, a educação, além de não ser neutra, também é dotada de um caráter político. Com efeito, o passo posterior à admissão de que a educação não traz em si o componente da neutralidade é investigarmos os interesses e objetivos que a têm impulsionado. Por exemplo, perguntarmos se a prática educativa tem contribuído para o estabelecimento de um mundo mais humano e equilibrado, para a perpetuação de descalabros, para a crítica consistente às situações aviltantes, etc. Significa, de igual modo, sondarmos se a educação se cala, alça sua voz, se mostra preocupada, indiferente, por assim dizer, em face da fome, da miséria e de homens vivendo em condições subumanas. Semelhantemente, é legítimo indagarmos se esta educação primará pela formação de sujeitos críticos, autônomos, problematizadores, resignados, passivos, submissos, entre outras características possíveis. Questionamentos, como os feitos acima, são suficientes para nos deixar firmemente convencidos de que a educação é um ato político.

Aliás, até certo ponto e genericamente falando, existe um consenso de que a educação visa à formação e ao preparo dos indivíduos, para sua atuação na sociedade. Para corroborar o que afirmamos, valemo-nos de duas importantes fontes brasileiras: a

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A LDB (como exposta no site oficial www.planalto.gov.br), que regulamenta a educação em território nacional, declara em seu artigo de número dois, que a educação, entre outras funções, "[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando" e, também, "[...] seu preparo para o exercício da cidadania". A BNCC, por seu turno, dispõe sobre a construção dos currículos empregados na educação básica do Brasil. No site da mesma (basenacionalcomumcurricular.mec.gov.br), tivemos acesso à segunda versão, disponibilizada ao público em 03/05/2016[8]. O texto, na página 33, declara que a BNCC se volta para "[...] colocar em perspectiva as oportunidades de desenvolvimento do/a estudante e os meios para garantir-lhe a formação comum, imprescindível ao exercício da cidadania".

Acreditamos que as tarefas mencionadas nestes dois documentos oficiais brasileiros envolvem determinadas intenções e ações que estão muito distantes de serem neutras. Por exemplo, incluem a opção por determinados valores que se quer que os educandos apreendam, que visão de mundo se deseja que eles adquiram, que espécie de cidadãos se almeja que eles sejam e que tipo de participação na sociedade se anseia que esses indivíduos tenham. A prática educativa se revela, portanto, imbuída de certos predicados de natureza inegavelmente política. Por esse motivo, concluímos, com Francisco Gutiérrez, que a atividade educacional "[...] é, sob qualquer ângulo ou ponto de vista, uma ação eminentemente política" (GUTIÉRREZ, 1984, p.20).

O fato de não haver uma ação pedagógica que se mostre desvinculada de propósitos, concepções, nuances e finalidades bem específicas é, pela nossa ótica, suficiente para atestar a politicidade que a acompanha. Gutiérrez, sem recorrer a meias-palavras, é mais uma vez categórico: "Por isso, diga-se abertamente ou não, esteja-se ou não de acordo, a ação educativa não pode deixar de ser política" (GUTIÉRREZ, 1984, p.21).

À luz do que descrevemos, ao levarmos em consideração que não há neutralidade nem isenção de conteúdo político na educação, entendemos que a mesma está sujeita a múltiplas interpretações e práticas. De fato, há diversas visões

[8] No que tange ao Ensino Médio, o governo brasileiro – por meio do Ministério da Educação -, prometeu uma nova Base Nacional Comum Curricular, para o ano de 2017. Todavia, até o momento em que desenvolvemos nossa pesquisa, a BNCC 2017, com o enfoque sobre o Ensino Médio, não havia sido lançada.

educacionais, cada uma delas dotada de características próprias. Em nossa pesquisa, no entanto, vamos nos ater basicamente a duas delas, as quais designaremos como concepção conservadora e concepção transformadora de educação[9].

A primeira, para nós, pretende se revestir de neutralidade no âmbito político e de impassibilidade diante das questões de ordem socioeconômica. Com isso, segundo compreendemos, ela acaba por colaborar para a confirmação e sustentação do estado econômico, político e social em que vive determinada população. A segunda, ao contrário, assume a politicidade como uma de suas particularidades. Por isso, aponta para a possibilidade de a educação se consagrar como instrumento relevante de indagação, enfrentamento e mudança de um estado vigente.

Assim, adotamos a interpretação de acordo com a qual a noção conservadora, ainda que não intencional e ostensivamente, coopera para a preservação de uma ordem. A concepção transformadora, por seu turno, anseia pela mudança da mesma. A respeito dessas duas visões educacionais, temos o testemunho de Paulo Freire: "Neutra, 'indiferente' a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser" (FREIRE, 1996, p.99). Na esteira desta afirmação, Francisco Gutiérrez complementa:

> O que ensinar e como ensinar não tem maior significado se ignorarmos a estrutura social em que o ensino se dá. Devemos principiar avaliando até onde o que ensinamos serve para afiançar o sistema ou ajudar a remover os obstáculos que se opõem à concretização de estruturas mais justas (GUTIÉRREZ, 1984, p.11-12).

É nosso ponto de vista, pois, que a educação se inscreve num plano no qual o posicionamento absolutamente neutro e isento se acha impraticável. O caráter da atividade educacional e sua capacidade de influenciar sobremaneira a sociedade demandam uma tomada de atitude por parte de quem com ela lida profissionalmente. Conforme expusemos outrora, perante um quadro de profunda injustiça social e de agruras por que passam incontáveis sujeitos, há uma variedade de respostas possíveis. Entre elas, estão a imobilidade, a ação, a resignação, a contestação, a conservação, a luta

[9] Salientamos que não nos manteremos rigorosamente aferrados às duas nomenclaturas. Antes, nos valeremos de alguns termos sinônimos para denominarmos as duas noções. Na verdade, este expediente é utilizado por muitos autores que nos servem de fundamentação teórica. Assim, a educação conservadora é também chamada de conteudista, bancária, reacionária. Por sua vez, a educação transformadora é identificada como libertadora, revolucionária, crítica, progressista.

pela mudança da presente ordem, etc. Com efeito, concordamos com o professor Moacir Gadotti, que ao refletir sobre o tema em questão, declarou:

> O ato educativo é essencialmente político. [...] Não acredito numa educação neutra: ou fazemos uma pedagogia do oprimido ou fazemos uma pedagogia contra ele. [...] Nenhuma pedagogia é neutra. Toda pedagogia é política. Há uma pedagogia que reforça o silêncio em que se acham as massas oprimidas e uma pedagogia que tenta dar-lhes a palavra. Daí a impossibilidade de neutralidade da prática educativa e da teoria dessa prática (GADOTTI, 2010, p.71-72).

Como já realçamos nesta pesquisa, não hesitamos em fazer a defesa da prática educativa transformadora. Sustentamos que a mesma não admite, por exemplo, que seja algo natural que uma mesma sociedade comporte sujeitos que usufruem de abastança imensurável, ao lado de outros em extrema pobreza e penúria, sem o mínimo para sobreviver dignamente. Em suma, tal prática educativa se apoia em conceitos marxianos – especialmente no de práxis - e se opõe abertamente à lógica do sistema capitalista, gerador de desumanização entre os homens.

A propósito, pode-se dizer que tanto a humanização quanto a desumanização são os dois lados de uma moeda chamada existência humana. Ambas são vias livres e abertas, que sempre estarão sujeitas à escolha e aos atos dos indivíduos. Paulo Freire observa: "Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão" (FREIRE, 1981, p.30).

Tornemo-nos mais claros: no início deste capítulo, fizemos menção à incompletude e às limitações do ser humano, bem como à busca por ele empreendida para superá-las. De modo geral, salientamos que o homem não se satisfaz com a vida dentro das fronteiras estritamente demarcadas pela natureza. Seu desejo é ir além. Para tanto, escolhe, decide, age, com o intuito de se desenvolver cada vez mais, melhorar sua qualidade de vida e, assim, promover seu crescimento enquanto ser humano. Entendemos que se este processo acarretar benefícios para a sociedade como um todo, ele contribuiu para a humanização dos indivíduos. O problema surge quando as escolhas, decisões e ações humanas ferem e prejudicam substantivamente a vida dos seus companheiros de espécie. Temos aí que, ao invés de se impor como agente de humanização, o homem se torna veículo de desumanização.

Nesse sentido, a humanização está associada às práticas que beneficiam o corpo social. A desumanização, em contrapartida, diz respeito aos descalabros perpetrados

pelos próprios homens contra outros indivíduos. Portanto, exploração, alienação, opressão, miséria, fome, desemprego em massa e injustiça social entre os seres humanos, somente para ficarmos com alguns exemplos, são bárbaras amostras do que, de fato, é a desumanização. Como o sistema capitalista é pródigo em gerar as mazelas acima referidas, sublinhamos que o mesmo se configura em contumaz produtor de desumanização na sociedade. Por essa razão, a educação de viés transformador se posiciona contrariamente ao capitalismo.

Entretanto, nesse ínterim, cremos que é bastante válido afirmarmos que a prática educativa transformadora não tem a pretensão de ser a detentora da verdade absoluta. Tampouco apresentamos a mesma como a única via possível e incontestável que a educação obrigatoriamente tem de adotar. O que queremos acentuar é que, segundo nossa perspectiva, a educação transformadora pode ser um instrumento precioso para a mudança de uma ordem socioeconômica injusta e para o advento de uma sociedade mais equânime. Seguiremos, pois, com a abordagem da mesma e procederemos, também, à análise da atividade educacional conservadora, a qual, em certo sentido, lhe é antagônica. Veremos que, de acordo com a noção revolucionária, o ser humano é o artífice da própria história. Portanto, a mesma é susceptível a alterações. Ainda, enfatizaremos que esta prática educativa concebe a formação integral dos indivíduos, bem como sua conscientização para consequente intervenção na sociedade.

3.2 Educar é formar e transformar

3.2.1 O ser humano constrói sua história

Um dos pressupostos fundamentais da educação transformadora, em consonância com o que Marx pregava, é a noção de que o homem é o construtor de sua história. Esta, a propósito, se trata de um processo contínuo, dinâmico, jamais imóvel, estático.

Conforme dissemos, na seção imediatamente anterior, a relação dos animais com o mundo se dá no nível da sobrevivência básica. Desprovidos de consciência reflexiva, os animais encontram-se, via de regra, circunscritos aos comportamentos comumente

percebidos nas espécies das quais fazem parte. Dessa maneira, os animais limitam-se à adaptação à natureza.

Por sua vez, a relação do homem com o mundo se desenvolve sob condições completamente distintas. Dotado de consciência, ele vai além da linha demarcatória da ordinária adequação à sobrevivência. Em outras palavras, o homem pensa, analisa, programa, atua, interage com a natureza e, assim, modifica a mesma. Em suma, a vida do animal é mera aderência ao mundo, ao passo que a vida do ser humano é marcada pela intervenção no mundo. Justamente por integrar-se à natureza e alterá-la, o homem assumiu a posição de edificador da própria história:

> A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas *com* o mundo e *com* os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É neste sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas *mexem* nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna, portanto, históricos (FREIRE, 2014, p.44, grifo do autor).

A assertiva segundo a qual a história do ser humano é erigida por si próprio nos conduz, automaticamente, à afirmação de que a história é aberta a possibilidades, e não fechada em determinismos. Nesse contexto, é válido sublinharmos a presença de uma compreensão mecanicista da história, de acordo com a qual o futuro, salvo raros e pequenos ajustes ou adaptações, deve ser a repetição do estado presente. Tal noção interdita a possibilidade de mudanças substanciais do *status quo*, decreta o amanhã como algo predeterminado e, desse modo, advoga a inexorabilidade da história.

Esta visão determinista, evidentemente, torna-se fonte de pródigas posturas fatalistas, encarnadas em expressões como: “A vida é assim porque tem que ser mesmo desse jeito”, “Infelizmente, a fome e o desemprego são males inevitáveis do século XXI”, “Alguns nasceram para ser ricos e felizes, e outros para serem pobres e sofrerem. Quanto a isto, não há o que fazer”, etc. Consoante este tipo de convicção, não há o menor espaço para a intervenção transformadora do homem, visto que a história já está inapelavelmente dada.

Colocamo-nos contrários ao ponto de vista acima observado, pois entendemos a história como um processo dialético que, em nenhuma hipótese, prescinde da ação humana. Exatamente por esse motivo, o futuro está propenso a várias alternativas e o amanhã não se acha preestabelecido. Se é o homem que erige sua história, a mesma não

pode ser um dado fixado de antemão. A respeito do assunto em questão, Paulo Freire nos lembra:

> A desproblematização do futuro, não importa em nome de que, é uma ruptura com a natureza humana, social e historicamente constituindo-se. O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo (FREIRE, 2014, p.65).

Obviamente, ao nos opormos à noção determinista da história, não queremos negar a existência de fatores condicionantes que envolvem o ser humano. Atestamos que tal negação se configuraria, de nossa parte, um erro crasso. Sabemos que aspectos culturais, geográficos, religiosos e, sobretudo, econômicos, condicionam sobremaneira o universo humano. Todavia, é oportuno reforçarmos que tais fatores são condicionantes, não determinantes. Eles não são se constituem num tipo de fortaleza inexpugnável ou numa força sobrenatural à qual o homem está inelutavelmente condenado a se submeter. Este posicionamento seria equivalente a rechaçar o papel da subjetividade humana, a capacidade de o homem conhecer, refletir, julgar, romper e, especialmente, agir sobre a realidade e modificá-la. O condicionamento em questão, seja proveniente de estruturas econômicas, políticas, culturais, religiosas, enfim, não é um poder imobilizador do homem, que impede fatalistamente sua intervenção no mundo:

> Ao recusar a História como jogo de destinos certos, como *dado dado*, ao opor-se ao futuro como algo inexorável, a História como possibilidade reconhece a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo (FREIRE, 2015, p.114, grifo do autor).

O fato de que o homem, por intermédio das ações efetuadas em seu ambiente, altera o mesmo e emerge como o autor da própria história, é algo sobremodo importante para o que sustentamos em nossa pesquisa. Explicamos: como não há estrutura humana "caída do céu", pronta e acabada - pois esta é produto dos homens -, segue-se que toda e qualquer realidade é perfeitamente passível de ser transformada pelos próprios homens. Em outras palavras, uma determinada conjuntura econômico-social, dotada de contornos desumanizadores e de fatores condicionantes prejudiciais aos indivíduos, pode por estes ser modificada, objetiva e historicamente falando. A propósito, Paulo Freire assinala: "É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto" (FREIRE, 2014, p.61).

Com efeito, se a realidade não é rigidamente predeterminada, mas sujeita aos atos humanos e a prováveis mudanças, a práxis revolucionária delineada por Karl Marx - que implica na subversão do sistema capitalista - é uma clara possibilidade. Dito de outro modo, a transformação da corrente ordem socioeconômica, que favorece apenas uma minoria privilegiada, e não a sociedade como um todo, é viável.

Desde os tempos de Marx até os nossos dias, o capitalismo tem sido responsável por causar uma profunda divisão social e deflagrar disparidades abismais, em termos de concentração de renda, acúmulo de bens, poder de compra e condições básicas de sobrevivência. Ao mesmo tempo em que gera uma quantidade enorme de riqueza para a elite detentora do poder financeiro, produz miséria, desemprego e fome para uma gigantesca parcela da população. Não resta dúvida de que as mais vis desigualdades sociais e econômicas são uma espécie de marca registrada do sistema capitalista.

Com o intuito de ratificarmos o argumento anterior, nos voltamos para alguns dados contemporâneos, os quais são, para dizermos o mínimo, alarmantes. Por exemplo, o filósofo brasileiro Leonardo Boff, em sua obra *Sustentabilidade*, publicada em 2012, afirma que o número de seres humanos que frequentemente passam fome no mundo ultrapassa a casa de um bilhão. O referido autor acrescenta:

> Os 20% mais ricos consomem 82,4% das riquezas da Terra, enquanto os 20% mais pobres têm que se contentar com 1,6% apenas. As três pessoas mais ricas do mundo possuem ativos superiores a toda riqueza de 48 países mais pobres onde vivem 600 milhões de pessoas. 257 pessoas sozinhas acumulam mais riqueza que 2,8 bilhões de pessoas, o que equivale a 45% da humanidade (BOFF, 2012, p.18).

Um outro escritor da atualidade, Thomas Piketty, em *O capital no século XXI*, que data de 2013, registra o crescimento financeiro exponencial dos bilionários do planeta. A título de explicação, foram considerados bilionários os que possuíam um patrimônio superior a um bilhão de dólares. Enquanto, em 1987, havia cento e quarenta, estima-se que em 2013 a quantidade tenha subido para mil e quatrocentos. A soma total desse patrimônio, em 1987, situava-se na faixa dos trezentos bilhões de dólares. Em 2013, as cifras alcançaram a assustadora marca de cinco trilhões e quatrocentos bilhões de dólares. Piketty frisa que, durante o aludido período, as maiores riquezas mundiais cresceram de 6 a 7% ao ano, ao passo que a riqueza média mundial aumentou 2,1% e a renda média mundial, 1,4% ao ano. Ademais, ele pontua:

> Concretamente, o 0,1% mais rico do planeta, ou seja, cerca de 4,5 milhões de adultos em 4,5 bilhões, parece deter um patrimônio líquido da ordem de

> 10 milhões de euros, quase duzentas vezes o patrimônio médio mundial (por volta de 60000 euros por adulto) [...]. O 1% mais rico, cerca de 45 milhões de adultos sobre 4,5 bilhões, possui um patrimônio médio da ordem de 3 milhões de euros (trata-se, *grosso modo*, da população que ultrapassa 1 milhão de euros de patrimônio individual), o que equivale a cinquenta vezes o patrimônio médio, de modo que a participação no patrimônio total é de 50% (PIKETTY, 2013, p.427, grifo do autor).

O sociólogo e professor Zygmunt Bauman, no livro *A riqueza de poucos beneficia todos nós?*, publicado no Brasil em 2015, também fornece informações demasiado chocantes. Para exemplificar, ele salienta que, no ano 2000, 1% dos mais ricos detinha 40% dos bens no planeta e os 10% mais abastados ficavam com 85% de toda a riqueza produzida na Terra. Por sua vez, os 50% mais pobres concentravam apenas 1% da riqueza mundial. Ainda segundo Bauman, em 1998, os 20% mais ricos consumiam 86% dos bens gerados no mundo, e os 20% mais pobres, 1,3%. Já em 2013, os 20% mais ricos respondiam pelo consumo de 90% desses bens, e os 20% mais pobres, 1%. O autor citado complementa:

> Em quase toda parte do mundo a desigualdade cresce rapidamente, e isso significa que os ricos, em particular os muito ricos, ficam mais ricos, enquanto os pobres, em particular os muito pobres, ficam mais pobres (BAUMAN, 2015, p.19).

Se nos detivermos na realidade socioeconômica brasileira, o quadro não se apresenta menos estarrecedor. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), órgão público nacional, em seu próprio site, apresentou o chamado Censo 2010. Ao tomar por base indivíduos com dez ou mais anos de idade, que moram no Brasil, divulgou que 10.255.788 deles vivem com uma renda mensal de até meio salário mínimo, e 34.229.023 com até um salário mínimo. Em contrapartida, somente 727.936 pessoas vivem com uma renda de vinte salários mínimos por mês.

Em termos percentuais, a instituição acima mencionada revelou que 46,34% dos brasileiros recebem até dois salários mínimos a cada mês, ao mesmo tempo em que somente 5,26% têm um rendimento mensal superior a cinco salários mínimos. Chega a ser inusitado o fato de que o IBGE, na mesma página em que exibe esses números, reconheça: “Um dos maiores problemas do nosso país é a concentração de renda. Existem poucas pessoas ganhando muito dinheiro e muitas pessoas ganhando pouco dinheiro” (IBGE, Censo Demográfico 2010).

A Empresa Brasil de Comunicação (EBC) é um sistema público federal com a incumbência de gerir as emissoras de rádio e televisão do governo brasileiro. A mesma,

em sua página na internet, traz uma manchete, que data de 05 de Novembro de 2014, intitulada *Número de brasileiros na extrema pobreza aumenta pela primeira vez em dez anos*. O texto se firma em dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), instituição oficial do governo do Brasil. Segundo o IPEA, na referida época, o contingente de indivíduos vivendo em situação de extrema pobreza em solo brasileiro era de 10.452.383.

Ainda sobre este tema, o portal de notícias on-line G1, pertencente ao Sistema Globo de Comunicação, em 02 de Dezembro de 2016, divulga uma informação sob o título *Número de famílias na miséria volta a crescer em 2015*. Os dados são baseados na Síntese de Indicadores Sociais do ano de 2015, pesquisa de responsabilidade do IBGE. Nela, consta que o número de famílias brasileiras com renda per capita inferior a ¼ do salário mínimo aumentou em 2015, alcançando a marca de 9,2%. No anterior, 2014, o percentual era de 8%. Vale lembrar que, de acordo com a divisão estabelecida pelo IPEA, famílias que vivem com uma renda de até ¼ do salário mínimo per capita encontram-se em estado de extrema pobreza. O mesmo texto pontua que, em 2015, 27% das famílias no Brasil ganhavam até meio salário mínimo. Além disso, o portal adiciona o registro extraído da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), também vinculada ao IBGE. Esta revela que o rendimento médio do trabalhador caiu de R$1.950,00, em 2014, para R$1.853,00, em 2015. Isto representa uma queda real de 5% na receita da classe trabalhadora.

A fim de nos mantermos na discussão da temática em voga e acentuarmos mais o panorama da desigualdade econômico-social brasileira, recorremos ao jornal *Folha de São Paulo*, em sua versão on-line de 02 de Dezembro de 2016. Nesta edição, o periódico publicou dados do IBGE, segundo os quais os 10% mais ricos do Brasil concentram 40,5% da renda nacional, enquanto os 40% mais pobres retêm não mais que 13,6% da riqueza do país.

As informações que acabamos de expor, relativas ao contexto socioeconômico global e do Brasil - sob o sistema capitalista -, corroboram a convicção que temos de que este sistema é potencialmente injusto, além de intrinsecamente perverso e excludente. Solidariedade, distribuição equilibrada da renda e companheirismo, por exemplo, são termos estranhos ao capitalismo. De fato, não poderia ser diferente, ao levarmos em consideração que tal modo de produção tem como finalidade precípua e

inadiável o lucro. Este deve ser perseguido e conquistado ilimitadamente, ao passo que o bem-estar comum pode ser relegado a segundo, terceiro ou, quiçá, último plano. Fomenta-se maciçamente a obsessão egoísta por dinheiro e o acúmulo irrefreável de renda. Esquece-se de se pôr, como aspecto norteador da sociedade, a qualidade de vida digna para todos.

Entretanto, é muito válido nos lembrarmos de que "[...] não há sina nem fado em nada a que se remeta a natureza humana, como em nada nela anunciado" (FREIRE, 2013, p.50). Com isso, sublinhamos que o sistema capitalista não é uma obra espontânea da natureza, a qual devemos aceitar como algo inerente à existência humana. Tampouco se trata duma potente entidade metafísica, sob cujo império inescapavelmente nos achamos. Ao contrário, o capitalismo é uma criação dos próprios homens. Portanto, constitui-se numa produção histórica, desencadeada efetivamente por braços e cérebros humanos. Como tal, queremos aqui reiterar com letras bem destacadas, a transformação do capitalismo é plenamente possível.

Esta conclusão que alcançamos nos autoriza a defender o ponto de vista segundo o qual os homens não estão fatalistamente sentenciados a viver sob o domínio da malvadez e da injustiça socioeconômicas. Como pertence ao ser humano a capacidade de edificar sua história, a alteração radical da estrutura e da lógica capitalistas é uma incontestável possibilidade. O argumento subsequente do professor Paulo Freire dá suporte ao que acabamos de afirmar:

> Uma economia que não se torna capaz de programar-se em função das necessidades do ser humano, que 'convive' fria e indiferentemente com a miséria e a fome de milhões a quem tudo é negado, não merece meu respeito de educador, mas, sobretudo, meu respeito de gente. E não me digam que as coisas são assim porque não podem ser diferentes. [...] É necessário que se recuse definitivamente que as coisas são assim porque não podem ser de forma diferente. Somos seres *no* mundo, *com* o mundo, e com os outros, por isso seres da transformação e não da adaptação a ele. Não podemos assim renunciar à luta em favor do exercício de nossa capacidade e de nosso direito de *decidir*, e de *optar*, de *romper*, sem os quais não podemos reinventar o mundo (FREIRE, 2013, p.36-37, grifo do autor).

Dessa maneira, o mundo pode ser reinventado, pois o ser humano não é um tipo de máquina eletronicamente programada, cujas funções já se encontram de antemão determinadas. Antes, o homem é um ente apto para transformar a realidade à sua volta. É precisamente nesse cenário que a educação se enquadra como um aspecto indispensável. Em outras palavras, é na capacidade humana de interferir e modificar o curso da história que se radica o papel fundamental da educação.

Na subseção da pesquisa precedente a que estamos, defendemos a inexistência de neutralidade e de um elemento político, no tocante à educação. Isto se explica porque, ao lidar, de modo direto, com a formação dos indivíduos, a educação manifestamente trabalha com valores, princípios, interesses e finalidades específicas. Cremos que tais fatores influenciarão e se mostrarão até mesmo decisivos para a visão de mundo dos educandos, bem como para sua postura frente à realidade em que estão inseridos.

Por exemplo, o que têm eles a dizer em face do panorama de profunda desigualdade econômica e social, no Brasil e no mundo? O que representa, para eles, a opulência financeira da elite minoritária em comparação com as circunstâncias degradantes em que vivem milhares de indivíduos? Qual o posicionamento dos alunos diante da subnutrição, falta de saneamento básico e moradia digna, que assolam um sem-número de homens e os condenam a situações aviltantes de existência? O que pensam acerca do desemprego em massa e do chamado "mercado de trabalho informal", que se tornaram uma espécie de marca registrada brasileira? Que leitura fazem da condição precária em que se acham a saúde, a segurança e a educação públicas – em termos genéricos - no Brasil?

Acreditamos que a maneira como os educandos encaram e respondem a questões como as que acima formulamos têm muito que ver com a espécie de educação a que tiveram acesso e com que travaram contato. Com isso, desejamos dizer que a forma como os sujeitos interpretam a realidade e entendem sua própria participação na sociedade depende, em grande proporção, da prática educativa que receberam. Se a mesma se notabiliza pelo silêncio em torno da temática sociopolítica, muito possivelmente os alunos se manterão reticentes e superficiais – quando não, calados – ao lidarem com o assunto. Por sua vez, se a atividade educativa primar pelo estímulo à investigação, à reflexão e ao debate concernentes à conjuntura política e social, a tendência é de que os educandos abordem a mesma de maneira interessada, embasada e crítica. A propósito, não nos é custoso repetir, juntamente com Moacir Gadotti, que "[...] existe uma *educação da reprodução da sociedade*, que seria uma *educação como prática da domesticação* e, no outro extremo, uma *educação da transformação*, que seria uma *educação como prática da libertação*" (GADOTTI, 2012, p.79, grifo do autor).

Segundo nossa argumentação, a educação transformadora - que abraçamos e assumimos como eixo central de nosso trabalho - apresenta-se como ação educativa voltada para a libertação. É mister, pois, que prossigamos a identificar alguns de seus mais pertinentes predicados.

3.2.2 Conscientização e ação

Como ponto de partida desta subseção, apelamos para a assertiva do professor Dermeval Saviani, com a qual concordamos integralmente: "Desenvolver o trabalho educativo na perspectiva de superação do modo de produção capitalista requer uma pedagogia de inspiração marxista" (SAVIANI, 2012, p.5). Assim, sustentamos que a educação transformadora se alicerça sobre a concepção marxiana de práxis, sobretudo a de práxis revolucionária. Portanto, ela parte do pressuposto de que, no capitalismo, existe uma patente cisão entre os estratos sociais.

Já tivemos a oportunidade de frisar, em outro ponto deste trabalho, que, a despeito de algumas adequações e alterações pontuais observadas ao longo de muitas décadas, o sistema capitalista conserva inabalável, em certo sentido, uma particularidade: a divisão de classes sociais. De um lado, temos a classe que detém com exclusividade o poder econômico. Esta é representada pela menor fração da população. De outro lado, encontra-se a classe que comporta a maioria dos indivíduos e que, desprovida de grandes recursos financeiros, necessita trabalhar para a minoria a fim de subsistir.

Decorre, de tal separação, uma brutal diferença nos níveis de poder aquisitivo, concentração de bens e qualidade de vida entre os referidos estratos da sociedade. Em termos gerais, podemos mesmo dizer que, desde os dias de Marx, no século XIX, até a atualidade, o panorama socioeconômico global pouco se modificou. Aliás, persiste mundialmente – e o Brasil, conforme vimos, não foge à regra - a presença de pequena quantidade de indivíduos que dispõem de muito dinheiro e milhões de sujeitos com uma renda por demais baixa para a manutenção de suas vidas.

Dito de outro modo, a classe trabalhadora, em sua maioria, continua submetida à exploração e espoliação por parte do setor financeiramente dominante. Daí, também, prosseguirmos em conviver com a existência de opressores e oprimidos, violentos e

violentados, tiranos e tiranizados. Em síntese, ainda há, em termos consideráveis, aqueles que negam a humanidade dos outros, e os outros que têm sua mais basilar humanidade negada.

Podemos exemplificar o que dissemos acima, ao recorrermos a um fato bem atual ocorrido em território brasileiro. O jornal *Diário Catarinense*, em sua edição on-line de 25/04/2017, noticia algo que, à primeira vista, parece anacrônico. Na verdade, trata-se, para nós, de um acontecimento bizarro e mesmo impensável. A manchete do periódico diz: "Prefeitura de Angelina abre leilão para contratar professor de Educação Física por menor preço".

Por meio dum edital, em cujo cabeçalho está discriminado "Pregão Presencial n° 018/2017" e "Processo Licitatório n° 018/2017", a prefeitura de Angelina/SC resolveu contratar instrutor de atividades físicas, com a carga horária de 20 horas por semana. O detalhe é que o edital dispõe sobre o valor máximo aceito para o serviço prestado: R$ 1.200,00 por mês. Como rege o documento oficial, os proponentes ao cargo, no ato do leilão, devem apresentar um envelope com a identificação "proposta de preços". Ademais, no aludido envelope, o sujeito tem que detalhar o seu "[...] preço mensal, por lote, em moeda corrente nacional, em algarismo por extenso" e "[...] sem inclusão de qualquer encargo financeiro ou previsão inflacionária". O *Diário Catarinense*, em tom notadamente sarcástico, abre a reportagem com o questionamento: "Quem dá menos de R$ 1,2 mil para ensinar Educação Física em duas escolas por 20 horas semanais? Ou melhor, quem cobra menos?".

Assim como no século XIX – período em que Marx denunciou a intensa opressão sofrida pela classe trabalhadora -, constatamos, por meio do exemplo acima, que em pleno século XXI o trabalhador, em vários rincões, ainda é tratado como um objeto sem vida, uma mercadoria qualquer. Como tal, é passível de ser acintosamente leiloado, negociado, e ter sua mais elementar humanidade desprezada.

A educação transformadora frontalmente se opõe à reportada divisão perpetrada pelo capitalismo, geradora de flagrantes desigualdades. Seu compromisso é pela libertação da maioria oprimida e, consequentemente, pela instauração de uma ordem social e econômica mais justa e equilibrada. Contudo, é oportuno enfatizarmos que tal comprometimento não se traduz em simples constatação do cenário desigual,

apresentada aos alunos de maneira consternada. Tampouco consiste em mera verborragia, que não se permite desprender do restrito campo teórico.

Entendemos, à luz do que Marx proclamou, que a transformação da injusta conjuntura atual não se dá por intermédio do puro palavreado, nem pela via do ativismo irrefletido. Antes, é através da práxis, ou seja, pela junção entre teoria e prática, consciência e ação, a incidir sobre as estruturas, que a mudança se torna viável. É nesse contexto que a educação libertadora irrompe e se mostra em consonância com o conceito de práxis em Marx. Paulo Freire esclarece:

> Idealistas seríamos se, dicotomizando a ação da reflexão, entendêssemos ou afirmássemos que a simples reflexão sobre a realidade opressora, que levasse os homens ao descobrimento de seu estado de objetos, já significasse serem eles sujeitos. [...] Falsamente realistas seremos se acreditarmos que o ativismo, que não é ação verdadeira, é o caminho para a revolução. Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade. Este precisa alcançar um nível superior, com que os homens cheguem à razão da realidade (FREIRE, 1981, p.152-153).

A declaração supracitada, mormente em sua parte final, nos chama a atenção para um predicado determinante da educação transformadora, qual seja, a conscientização dos indivíduos. Isto significa que um de seus mais destacados compromissos é com o rompimento de uma compreensão simplória da realidade e, assim, com o despertar da capacidade crítica e interventora dos educandos.

Vale pontuarmos que, numa primeira abordagem que faz das várias situações que o circundam na vida, o ser humano – carente duma fundamentação consistente - comumente não as interpreta de forma perscrutadora, mas de maneira superficial. Podemos, pois, afirmar que o estado inicial característico de sua consciência é o de ingenuidade. Nessa condição, os interesses do homem, de modo geral, se restringem às questões mais prementes e cruciais para a manutenção de sua existência. Importa-lhe, basicamente, sobreviver. Por isso, a reflexão detida em torno de temas que vão além do plano exclusivamente biológico é algo que lhe escapa com significativa frequência.

O fato de faltar-lhe o hábito da análise minuciosa dos casos, sem dúvida, é decisivo para a simplicidade e infantilidade que demonstra ao lidar com os mesmos. A propósito, não é próprio da consciência ingênua a busca rigorosa pela causalidade dos fenômenos que constituem sua realidade. Esta, por conseguinte, é invariavelmente explicada de forma pueril, com base em argumentos sobremodo frágeis. Logicamente,

tal postura frente ao mundo se revela incompatível com a sua futura transformação. Afinal, "[...] para se transformar conscientemente a realidade social, é preciso compreendê-la para além das aparências, para além do imediato" (SAVIANI, 2012, p.4).

Nesse ponto, é importante registrarmos que o estado de ingenuidade da consciência é, em grande medida, patrocinado pela classe social dominante. Com efeito, não é interessante, do ponto de vista dos detentores do poder, que a sociedade em geral - particularmente a camada menos favorecida - adquira uma compreensão detalhada dos principais problemas que a cercam. Isto lhe possibilitaria perceber, por exemplo, que na raiz de sua condição de vida sob o signo da dificuldade (em contraste com a pujança financeira da elite), encontra-se um sistema econômico, político e social profundamente assimétrico. A respeito do tema em questão, Dermeval Saviani é categórico, ao declarar que "[...] numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade, já que isso colocaria em evidência a dominação que exerce sobre [...] a classe dominada" (SAVIANI, 2012, p.87).

Exatamente por esse motivo, o setor elitizado não se mantém em estado de inércia, com relação ao tema aludido. Tal setor sabe, com propriedade, que é preciso que se vete à maioria da população a visualização nítida e integral da conjuntura socioeconômica, pois certamente "[...] a percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ele" (FREIRE, 1979, p.34). Acerca desta nota freireana, propomos um pertinente parêntese. Sabemos que não foram poucos os pensadores que se lançaram à discussão sobre o que se configura autenticidade ou inautenticidade dos atos humanos. Esclarecemos que nesta pesquisa não procederemos ao exame histórico-filosófico da reportada temática. Falamos de autenticidade numa perspectiva marxiana, como a ação constitutiva da práxis. Dessa forma, trata-se de uma atitude consciente, pensada a partir duma análise rigorosa de certa conjuntura e que carrega em seu escopo algo muito bem delimitado: a transformação de uma ordem. Contrasta, pois, com a atitude meramente espontânea e despropositada, bem como com a simples reprodução acrítica de atos alheios.

A citação de Freire, acima exposta, abre caminho para a abordagem de um tema caro à concepção educativa libertadora. Explicitamos: é próprio da classe economicamente dominante patrocinar uma visão fragmentada da realidade e

disseminá-la pela sociedade, em especial entre a classe trabalhadora. A mesma, sem a compreensão pormenorizada das circunstâncias, vê-se impedida de apreendê-las e, mais, de intervir conscientemente para mudá-las. É neste sentido que a ação autêntica fica inviabilizada no seio do setor socialmente menos favorecido. Portanto, para a classe dominante, melhor se desenha o horizonte quanto menor o número de sujeitos capazes de ações potencialmente autênticas.

Vamos expandir o assunto: no primeiro capítulo desta pesquisa, observamos que, de acordo com Marx, as ideias que dominam uma sociedade são, invariavelmente, as ideias da classe dominante. Estamos convictos de que esta premissa ainda se aplica, e com exatidão, aos nossos dias. Até hoje, a manutenção e a perpetuação do poder pela elite não se fazem sem o rígido controle das ideias e conceitos vigentes entre o povo. Em outras palavras, o fenômeno da ideologia, denunciado por Marx no século XIX, continua a grassar, firme e eficazmente entre a população atual. Quanto a esse assunto, em particular, fazemos nossa a assertiva de Moacir Gadotti:

> Tomo a palavra 'ideologia', portanto, como superestrutura ligada à distorção, à intenção de enganar, à dissimulação da situação real, agindo sobre os indivíduos de uma sociedade à maneira da coerção. Nesse sentido, podemos chamar de 'ideológico' todo pensamento, todo discurso que, interpretando o mundo, o representa de maneira falsa, distorcida, cujos componentes essenciais ocultam suas raízes, suas origens econômicas, políticas, sociais (GADOTTI, 2012, p.43-44).

Ao seguir essa linha de raciocínio, a classe dominante produz e aperfeiçoa um vigoroso aparato ideológico, por meio do qual a verdade dos fatos é ocultada às massas populares. Em decorrência disso, as mesmas terminam por absorver e reproduzir as ideias e noções maciçamente difundidas pelos detentores do poder, tais como: "A vida é mesmo assim, não poderia ser diferente", "Lamentavelmente, a economia gera efeitos colaterais, os quais temos que aceitar", "A livre concorrência permite que todos, igualmente, vençam na vida. Portanto, só é pobre quem quer", "O sofrimento de grande parte do povo é fruto da vontade de Deus", etc. A assimilação sistemática e acrítica de tais concepções, por parte dos indivíduos, faz com que estes, sólida e progressivamente, exibam traços marcantes de imobilidade, resignação e alheamento da realidade. Paulo Freire expõe:

> Os opressores se esforçam por matar nos homens a sua condição de 'ad-miradores' do mundo. Como não podem consegui-lo, em termos totais, é preciso, então *mitificar* o mundo. Daí que os opressores desenvolvam uma série de recursos através dos quais propõem à 'ad-miração' das massas conquistadas e oprimidas um falso mundo. Um mundo de engodos que,

> alienando-as mais ainda, as mantenha passivas em face dele. Daí que [...] não seja possível apresentar o mundo como problema, mas, pelo contrário, como algo dado, como algo estático, a que os homens se devem ajustar. A falsa 'ad-miração' não pode conduzir à verdadeira práxis, pois que é a pura espectação das massas, que, pela conquista, os opressores buscam obter por todos os meios. Massas conquistadas, massas espectadoras, passivas, gregarizadas. Por tudo isto, massas alienadas (FREIRE, 1981, p.163, grifo do autor).

Reforçamos que este expediente é um dos responsáveis por fazer com que a classe economicamente menos favorecida permaneça impermeável à apreensão da realidade e, como resultado, interprete a mesma de modo tosco e simplório. Ademais, como declaramos outrora, sem a compreensão do mundo como ele, de fato, é, torna-se impossível às massas modificá-lo. É necessária, antes de tudo, uma análise detida dos fatos, uma intensa reflexão, a partir da qual os obstáculos ideológicos sejam removidos e as massas enxerguem as circunstâncias com nitidez. Ainda, que percebam a dinâmica da história e reconheçam a si próprios como potenciais transformadores da mesma. Nesse particular, a educação libertadora pode se mostrar bastante eficaz:

> A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação (FREIRE, 2011, p.52).

Com efeito, a educação transformadora se propõe, entre outras coisas, desmascarar o esquema ideológico da elite capitalista. Esta prática educativa crê que lhe cabe o papel de desocultar a realidade ao povo e contribuir para que o mesmo capte, de maneira crítica, a exploração, a injustiça e a exclusão que costumeiramente compõem sua situação diária. Mais ainda, a educação libertadora anseia por ver nesse povo o desejo de mudar tal conjuntura, de modo que ganhe a convicção de que é capaz de ser um ator decisivo para que tal mudança efetivamente aconteça. Para tanto, é imprescindível que se promova a conscientização dos referidos sujeitos:

> A conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a *des-vela* para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (FREIRE, 2008, p.33, grifo do autor).

No cerne da educação transformadora sobressai uma sincera aspiração à libertação da massa oprimida e ao nascimento duma sociedade mais igualitária e humana. Por isso, um dos procedimentos desta prática educacional é justamente o desenvolvimento de uma postura reflexiva e questionadora nos alunos – a conscientização -, de tal maneira que estes não interpretem o mundo superficialmente,

mas de modo sóbrio e penetrante. Em outras palavras, uma das tarefas que a educação libertadora põe para si própria é a promoção da consciência ingênua para a consciência crítica nos indivíduos.

Todavia, sublinhamos que a aludida mudança de consciência não se dá de forma mágica, nem ocorre automaticamente, como que pelo apertar de botões. Antes, faz-se necessário que a prática educativa regularmente estimule no educando a inquietação questionadora, a inclinação à análise, a curiosidade que leva à procura pelo desvelar dos fatos. Enfim, é imperioso que o sujeito adquira o hábito de refletir, de maneira profunda, sobre a realidade. A propósito, Dermeval Saviani salienta: "Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado" (SAVIANI, 1986, p.23).

É exatamente este tipo de atitude, acima descrita, que a educação transformadora trabalha para que se torne uma prática habitual entre os educandos. Imbuída desse desejo, ela se incumbe de desafiá-los a descobrir aspectos até então desconhecidos e a reconhecer nuances ainda ocultas, sem o que não é possível descortinar a realidade. Enfim, a educação libertadora assume que um dos papeis primordiais da atividade educativa é problematizar, isto é, indicar problemas para os alunos e instigá-los a encontrar as respostas. Ainda, é provocar seu espanto e admiração ante fatos outrora encobertos, a fim de que venham surpreender a razão de ser das circunstâncias que os tangenciam. Francisco Gutiérrez reforça esta concepção: "O processo educativo [...] tem de ser resultado de um impulso que nasce no interior do indivíduo e que põe em jogo suas potencialidades: percepção, interesse, admiração, crítica, criatividade" (GUTIÉRREZ, 1984, p.124).

Neste ponto, em particular, chamamos a atenção para a indispensabilidade do diálogo na relação educador-educandos. No capítulo precedente, observamos que Marx, na terceira de suas *Teses contra Feuerbach,* realça a necessidade de que não somente o educando, mas também o educador seja educado. A educação transformadora adota essa linha de pensamento e não concebe a figura do professor como um soberano que absolutiza o conhecimento e a verdade.

Para a reportada prática educacional, não existe, no que diz respeito ao saber, a dicotomia homem-sujeito e homem-objeto. Dito de outro modo, não é cabível que se

efetue a separação entre professor e aluno, respectivamente, como o sujeito e o objeto do conhecimento. Antes, ambos, educador e educando, são considerados como sujeitos do saber, e têm no diálogo uma de suas marcas mais distintas.

O professor é alguém que apresenta um tema e, imediatamente, busca provocar a surpresa e a admiração do aluno em torno do referido assunto. A partir daí, de forma recorrente, ele problematiza, levanta questões e provoca a participação do aluno. Este, por seu turno, não só é instigado a pensar, como também a falar e expor aquilo que pensa. Com isso, gradualmente toma consciência mais rigorosa e crítica da realidade, bem como desenvolve um pensar autônomo. Nessa dinâmica, enriquecido pelas reflexões e proposições do aluno, o educador educa e é igualmente educado:

> Dessa maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos (FREIRE, 1981, p.78).

Anteriormente, tivemos a oportunidade de destacar que a consciência ingênua, em linhas gerais, se caracteriza por uma visão de mundo parcializada. Decorre daí sua interpretação predominantemente superficial e distorcida das situações. Nesse ínterim, acreditamos que compete à educação contribuir para que o aluno se desprenda dessa peculiar ingenuidade e alcance uma compreensão abrangente e minuciosa da realidade. Em outros termos, que esse aluno deixe de captar o mundo à sua volta por partes que, isoladas umas das outras, podem lhe parecer destituídas de qualquer nexo. Portanto, nossa intenção é de que o educando, pelo esforço de seu pensamento, reconheça a integração das partes afastadas e apreenda, por meio dum encadeamento lógico, a totalidade dos fatos. Tal prática será decisiva para que ele perceba o verdadeiro sentido das coisas e ganhe, progressivamente, a necessária criticidade. Aliás, revelamos que "[...] a criticidade para nós implica a apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica a sua inserção, a sua integração, a representação objetiva da realidade" (FREIRE, 2011, p.84).

É notável que a capacidade de se aprofundar na compreensão de determinado tema, por parte do indivíduo, é diretamente proporcional ao seu grau de criticidade. Quanto menos esta lhe falta, tanto mais simploriamente aborda as temáticas. Como o oposto também é verdade, a educação precisa estimular a faculdade crítica dos alunos e fomentar-lhes a investigação detalhada a respeito daquilo que envolve o homem e o mundo que ele habita.

No entanto, é bom reforçarmos um ponto no qual já tocamos em nossa pesquisa. Quando acima proferimos os termos “homem” e “mundo”, não nos referimos, de forma alguma, a uma “Humanidade” etérea, isolada e deslocada do mundo cotidiano real. Tampouco fazemos menção a um “Mundo” abstrato, solto e desligado dos seres humanos de carne e osso - em suas relações sociais, econômicas e políticas, concretamente falando. Sabemos que não há homens sem mundo, nem mundo destituído de homens. Portanto, aludimos à necessidade duma análise detida sobre os seres humanos reais e as situações reais que os tangem no dia-a-dia real.

Ao ser constantemente incentivado a pensar e agir desta maneira, o educando se verá perante inúmeros problemas relativos ao seu âmbito particular e, também, geral. Ademais, terá a oportunidade de ir ao encontro das razões que expliquem a existência de tais problemas. Com isso, a tendência é de que sua mente paulatinamente “se abra” e sua criticidade, uma vez aguçada, torne-se gradativamente acurada. Paulo Freire lança luz sobre o assunto discutido:

> Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 1981, p.80).

É forçoso, contudo, reiterarmos que tal prática não pode se dar de forma esporádica. Pelo contrário, deve se converter numa atividade corriqueira, por parte do educando, a reflexão, a investigação, a dúvida, a averiguação, a perscrutação, rigorosa e metodicamente falando. Entendemos que, dessa maneira, sua consciência crítica se desenvolve: “[...] quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso” (FREIRE, 1996, p.62).

À medida que o sujeito alarga sua capacidade de questionar e de ir à procura das respostas para as situações que o cercam, seus interesses e preocupações igualmente tendem a se expandir. Se antes os mesmos situavam-se no âmbito da mera sobrevivência, é bastante provável que agora transcendam a este plano mais elementar e se estendam a campos mais complexos - porém de grande relevância para sua vida -, como o político, o econômico e o social.

Ademais, por sondar cautelosamente a conjuntura e indagar pela causalidade real dos fatos, não a aparente, seus argumentos passam a ser seguros e embasados, em vez de frágeis. Estamos convencidos de que, através desta dinâmica, a consciência deixará de ser ingênua e se tornará cada vez mais crítica. Com isso, a educação assume uma significativa função, como destaca Moacir Gadotti: "Educar passa a ser essencialmente conscientizar. Conscientizar sobre o nada? Não. Sobre a realidade social e individual do educando. Formar a consciência crítica de si mesmo e da sociedade" (GADOTTI, 2012, p.92).

É exatamente pela razão acima exposta que defendemos o ponto de vista segundo o qual a educação não pode se restringir à simples exposição de conteúdos. Mencionamos anteriormente neste trabalho que o ser humano, ao contrário dos demais animais, tem o poder de agir sobre a natureza e modificá-la. Este processo pressupõe uma série de atributos, dos quais ele é dotado, como o de avaliar, optar, decidir, julgar, intervir, entre outros. Por certo, tais atitudes gerarão consequências, que se farão sentidas tanto na natureza, de modo geral, quanto na sociedade, de forma específica.

Isto nos leva à conclusão de que as escolhas e os atos humanos podem produzir resultados louváveis ou execráveis, benéficos ou desumanos, na sua vida e também na vida de inúmeros indivíduos. Portanto, o homem tem de ter a clara consciência de que, dependendo da maneira como lida com determinadas situações e executa suas ações, emergirão, por exemplo, a generosidade ou a malvadez, o bem-estar comum ou o infortúnio para muitos, a justiça ou a injustiça social.

Acreditamos que este fato, por si só, é suficiente para revelar a necessidade de a educação proporcionar ao ser humano não só o contato com vários temas tratados pelas disciplinas que compõem o currículo escolar. É preciso ir mais à frente e contribuir para o desenvolvimento de sua consciência crítica e de sua capacidade reflexiva. Afinal, o ser em questão não é uma máquina fria e impessoal. Antes, é um ser humano que convive com outros homens e que, juntos, formam uma sociedade. Ora, os problemas mais prementes que tangem à sociedade e que afetam consideravelmente a vida de um sem-número de pessoas não podem escapar ao âmbito educacional. Em outras palavras, compreendemos que a educação, sobretudo, tem a ver com a formação não somente técnica, mas integral do indivíduo. Nas palavras de Paulo Freire:

> É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo:

> o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 1996, p.33).

Além disso, é válido termos em mente que o Brasil, para exemplificar, é um país cujo regime governamental é o democrático. Numa democracia, por mais divergentes que possam ser as definições do termo e por mais diferentes que tenham sido e ainda sejam os sistemas políticos democráticos ao longo dos séculos, consideramos que existe uma peculiaridade comum a todos. No caso específico, democracia nos remete ao fato de que determinados indivíduos têm participação real nas decisões concernentes à sociedade em que vivem. Portanto, certo ajuntamento de seres humanos concretos optam, priorizam, agem e decidem os destinos da população concreta na qual encontram-se inscritos.

No tocante ao desempenho de tais atividades, é imperioso que os indivíduos nelas envolvidos tenham plena consciência de suas escolhas e ações, pois estas, como já dissemos, acarretarão melhorias ou graves danos a outras vidas. É pontualmente nesse terreno da consciência, não apenas no ensino das disciplinas, que a educação é apta para executar um importante papel formador. Afinal de contas, "[...] uma democracia precisa de uma *população consciente* de seus direitos e capaz de se organizar para conquistá-los. A escola não pode ficar alheia ao *projeto democrático*" (GADOTTI, 1985, p.140, grifo do autor).

Nesse cenário, é nosso entendimento que uma educação que se atém rigidamente à descrição dos conteúdos disciplinares e induz os alunos a somente decorá-los – como, para nós, age a concepção educacional conservadora -, não está, em hipótese alguma, comprometida com a formação integral dos indivíduos. Em primeiro lugar, porque essa espécie de atividade educativa apresenta uma natureza predominantemente narrativa. Isto implica na existência de um sujeito narrador de temas - que é o professor - e de espectadores e ouvintes da narração - que são os alunos.

O professor, neste caso, possui uma incumbência bem delimitada, que é transmitir os conteúdos de sua disciplina e preparar seus alunos para memorizá-los. De uma forma genérica, os assuntos são exibidos de maneira fragmentada, sem a preocupação de integrá-los à totalidade de um contexto e, assim, dar-lhes um significado mais abrangente. Ao contrário, os temas-estanques aparecem aos educandos sem qualquer conexão com sua realidade concreta. Segundo esta concepção, tanto

melhor será o educador quanto mais se detiver literalmente na narrativa das temáticas relativas à sua disciplina. De igual modo, tanto melhor será o aluno quanto melhor decorar e repetir as referidas temáticas:

> Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz 'comunicados' e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção 'bancária' da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1981, p.66).

Na verdade, esta visão educacional concebe o aluno como simples acumulador de conceitos, datas, fórmulas, regras e frases. Isto revela que um dos pressupostos essenciais deste tipo de educação é que o conhecimento pertence, de maneira exclusiva, ao professor. Por conseguinte, o educando se trata de um ser absolutamente ignorante, que depende inteiramente do saber de seu mestre. Vale reiterarmos que tal "saber" consiste na transferência dos conteúdos disciplinares, e que o "aprendizado" do aluno é verificado pela sua habilidade de retê-los na mente.

Inferimos ainda, sem grandes esforços, que esta prática pedagógica nega peremptoriamente a presença do diálogo na relação professor-aluno. O professor é alçado ao posto de dono da verdade, e o aluno rebaixado à posição medíocre de mero assimilador do que o professor lhe dita. Assim, o educador nada tem a receber do educando, ao passo que este nada tem a doar àquele. Paulo Freire, com bastante propriedade, sintetiza as particularidades dessa noção conteudista de educação:

> O professor ensina, os alunos são ensinados; o professor sabe tudo, os alunos nada sabem; o professor pensa para si e para os estudantes; o professor fala e os alunos escutam; [...] o professor escolhe, impõe sua opção, os alunos submetem-se; [...] o professor é sujeito do processo de formação, enquanto que os alunos são simples objetos dele (FREIRE, 2008, p.93).

O posicionamento que assumimos é o de que o expediente que acabamos de mencionar interdita totalmente a apreensão crítica da realidade por parte do aluno. Aliás, é importante reforçarmos que "[...] a memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo" (FREIRE, 1996, p.69). Com efeito, o ato de simplesmente decorar conteúdos inibe a curiosidade do educando, estreita sua faculdade reflexiva e, logicamente, impede que sua criticidade se desenvolva.

Habitualmente, no que diz respeito a essa atividade pedagógica, o professor não desafia os alunos com perguntas que tangenciam ao seu cotidiano e, igualmente, não os instiga a pensar e ir ao encontro das respostas. Estas já lhes são dadas pelo professor, de maneira pronta e definitiva. Basta que o aluno rigorosamente as decore e reproduza. Não há, pois, qualquer estímulo à interação com o mundo real e à captação das circunstâncias que efetivamente perfazem seu dia-a-dia. É como se as esferas econômica, política e social não existissem ou não tivessem a menor relevância para suas vidas. Compete ao aluno deter-se, de maneira restrita, nos temas curriculares. Cremos que isto fará com que a ingenuidade, a infantilidade e a alienação, por exemplo, sejam alguns dos aspectos predominantes em sua consciência.

A atitude questionadora, a leitura aguda do mundo e a criticidade, propriamente falando, são atributos de sujeitos, não de objetos. A educação conteudista, reacionária por excelência, reconhece somente o professor como sujeito. O educando, por sua vez, é convertido em simples objeto que, inerte, absorve as temáticas que o professor lhe transfere. Na verdade, podemos mesmo dizer que o aluno se torna uma espécie de vasilhame, a ser preenchido, de modo recorrente, pelas narrativas do professor. Paulo Freire, mais uma vez, mostra-se contundente quanto à aludida concepção educacional:

> O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação. A consciência bancária pensa que quanto mais se dá mais se sabe. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação (FREIRE, 1983, p.38).

Estamos convictos de que a noção conteudista de educação se enquadra perfeitamente na visão de mundo da classe social dominante, e atende aos seus interesses com extrema eficácia. De fato, esta atividade pedagógica se baseia em experiências dissertativas e informes a serem decorados pelos educandos. Não há o devido incentivo ao pensamento lógica e criticamente construído pelo próprio aluno. Com isso, sua curiosidade, espírito indagador e criatividade são detidos, pois não são estimulados. Fica claro que, dessa maneira, está construído um enorme obstáculo à mudança da conjuntura socioeconômica. Explica-se: onde não existe questionamento, reflexão crítica e averiguação séria da realidade, não há também viabilidade para a transformação da sociedade:

> Na medida em que esta visão ‘bancária’ anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação (FREIRE, 1981, p.68-69).

Um povo inquiridor, pensante e consciente de seus direitos e de sua força é algo que os detentores do poder repugnam com veemência. Afinal, uma população dotada destes atributos torna-se plenamente capaz de alterar determinadas circunstâncias que lhe são desfavoráveis. Eis o porquê de a elite dominante alinhar-se à noção conteudista de educação. Quanto mais o aluno se dedicar unicamente à memorização mecânica e ao arquivamento sistemático e irrefletido de conteúdos, mais anestesiada será sua consciência, mais passiva será sua postura frente ao mundo e mais infantil sua apreensão da realidade. Esta, por conseguinte, permanecerá inalterada:

> Dessa maneira, a escola, longe de preparar as pessoas para que façam história, antes prepara indivíduos alienados, adaptados à sociedade, reprodutores e perpetuadores de seus esquemas e estruturas (GUTIÉRREZ, 1984, p.26).

Depreendemos que é peculiar à concepção educacional bancária formar sujeitos submissos e subservientes, que não participam consistentemente da construção da sociedade. Chamamos a atenção para o fato de que a classe dominante almeja, justamente, que pessoas com as características supracitadas constituam a maioria esmagadora da população. O motivo é mais do que óbvio. Porque indiscutivelmente esse tipo de indivíduo é subjugado e manipulado com certa facilidade. A consciência de quem não se habitua a ponderar e examinar os fatos com sobriedade torna-se campo propício à ignorância. Portanto, incapaz de enxergar nitidamente o seu contexto, muito menos de avaliar o mesmo com o necessário rigor, o indivíduo oferece pouca ou nenhuma resistência às ilusões criadas e à domesticação imposta pelo estrato social dominador.

É bastante improvável, mesmo impossível, que alguém transforme qualquer conjuntura sem antes conhecê-la profundamente e sondá-la com perspicácia. Por isso, entendemos que a educação conteudista, de maneira bem justificada, pode também receber a denominação de conservadora. Isto porque sua metodologia termina por colaborar para que a elite conserve inabalável o seu poderio econômico, político e social e, igualmente, assegure o controle da parcela menos favorecida do povo.

É pertinente assinalarmos que um dos pilares sobre os quais se assenta a concepção educacional conservadora é a neutralidade da educação. No início deste capítulo, sustentamos nossa posição que aponta para a impossibilidade de existir uma prática educativa completamente neutra. Simplesmente, porque nem a educação em si, tampouco os indivíduos-atores da educação se tratam de entidades metafísicas abstratas e integralmente neutras, desprovidas de intenções, desejos, preferências e objetivos bem delimitados.

A despeito desta patente constatação, a educação conteudista ignora a realidade socioeconômica em que os educandos estão inseridos. Segundo seu ponto de vista, a escola não pode ser o lugar em que se travam debates e discussões sobre o panorama político, econômico, histórico e social. Antes, a escola deve se consagrar ao "puro" ensino e ater-se à função de transmitir conteúdos disciplinares. Dito de outro modo, a educação bancária procura como que purgar o espaço escolar de todo caráter político, e permitir apenas a presença de uma "imaculada" natureza pedagógica. Uma vez mais, manifestamos nossa contrariedade a tal expediente, por crermos que o mesmo se constitui uma total impossibilidade. A respeito deste tema, Francisco Gutiérrez é incisivo:

> Este afã em despolitizar a ação educativa não é senão uma manifestação a mais da forte carga política e da imposição ideológica das classes dirigentes por intermédio do aparelho escolar. Busca-se essa 'despolitização' afastando-se a escola dos problemas sociais, como se fosse possível educar fechando-se em um invernadouro a salvo da realidade social. A escola faz política não só pelo que diz, mas também pelo que cala; não só pelo que faz, mas também pelo que não faz (GUTIÉRREZ, 1984, p.22).

Neste momento, a título de esclarecimento, nos sentimos na obrigação de abrirmos um apropriado parêntese. É que o fato de pormos em relevo o aspecto político da educação e darmos ênfase à necessidade de se promover a criticidade dos educandos pode dar margem para interpretações distorcidas de nosso ponto de vista. Em primeiro lugar, alguém poderia especular que desejamos que a atividade educativa se dissolva em mero ato político. Neste caso, sofreríamos, talvez, a acusação de que tencionamos patrocinar um tipo de lavagem cerebral nos estudantes, a fim de que estes dupliquem fielmente um discurso com forte viés esquerdista. Ainda, que deliberadamente minimizamos o ensino das disciplinas curriculares, com suas respectivas temáticas, como se a transmissão desses saberes se configurasse numa débil e inócua tarefa. Todavia, nada está mais longe da verdade do que estas conjecturas.

De maneira nenhuma guardamos a ambição escusa de produzirmos ativistas que raciocinem exatamente como nós raciocinamos. Como bem colocou Paulo Freire, "[...] temos a responsabilidade, não de tentar amoldar os alunos, mas sim desafiá-los no sentido de que eles participem como sujeitos de sua própria formação" (FREIRE, 2008, p.36). A propósito, é válido frisarmos que reputamos como inadmissível que se confunda a politicidade presente na prática educativa com a manipulação dos alunos. Esta, não importa se proveniente de uma concepção progressista ou conservadora, mostra-se um flagrante desrespeito ao ser humano:

> O que sobretudo me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los. [...] No momento, porém, em que a diretividade do educador ou da educadora interfere na capacidade criadora, formuladora, indagadora do educando, de forma restritiva, então a diretividade necessária se converte em manipulação, em autoritarismo (FREIRE, 2014, p.108-109).

Repudiamos veementemente o autoritarismo manipulador por parte de qualquer professor, bem como a atividade educacional que busca persuadir ardilosamente os alunos a acatarem suas teses. Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da esperança*, torna bastante clara a sua postura acerca do respeito às convicções próprias dos educandos, que deve reger a prática docente. Endossamos sua afirmação:

> Meu dever ético, enquanto um dos sujeitos de uma prática impossivelmente neutra – a educativa -, é exprimir o meu respeito às diferenças de ideias e de posições. Meu respeito até mesmo às posições antagônicas às minhas, que combato com seriedade e paixão. [...] O que se exige eticamente de educadoras e educadores progressistas é que, coerentes com seu sonho democrático, respeitem os educandos e jamais, por isso mesmo, os manipulem (FREIRE, 2014, p.110-111).

O que explicitamente queremos é que, em contato com a educação, os indivíduos adquiram, por si mesmos, discernimento, maturidade e autonomia quanto ao pensar e agir. Ademais, não advogamos a redução da educação à política, tampouco cometemos a insensatez de repelirmos a exposição dos conteúdos pertencentes às disciplinas escolares. Ao contrário, novamente em concordância com Freire, acreditamos que a educação deve comportar tanto o ensinamento responsável das matérias quanto o desenvolvimento da consciência crítica do aluno: "Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização" (FREIRE, 2015, p.34).

Importa também adicionarmos que não aceitamos, em absoluto, que o ambiente escolar ganhe ares de sindicato ou assuma a feição de comitê político-partidário. Entendemos que as salas de aula jamais podem se tornar uma espécie de comício improvisado ou de plataforma para o lançamento de candidatos a cargos públicos eletivos. Colocamo-nos, neste ponto, ao lado de Moacir Gadotti, que advertiu:

> A *prática educativa não pode ser partidária*. [...] É porque existe um outro espaço para a prática político-partidária, que é o partido político e o espaço da escola não seria eficaz pra isso (GADOTTI, 1985, p.35, grifo do autor).

É imprescindível, de igual modo, destacarmos que não relegamos como secundária a formação acadêmica, a especialização profissional e a competência técnica dos educadores. Muito pelo contrário, reconhecemos que o professor verdadeiramente comprometido com a mudança da ordem econômico-social é consciente de que tem de constantemente buscar o conhecimento, elaborar sua aula com dedicação e ensinar com esmero. Isto, inegavelmente, é componente indispensável da atividade educacional:

> Ao nos defrontarmos com as camadas trabalhadoras nas escolas, não parece razoável supor que seria possível assumirmos o compromisso político que temos para com elas sem sermos competentes na nossa prática educativa (SAVIANI, 2013, p.32).

Em outras palavras, a educação libertadora não admite que o comprometimento político-social do educador esteja desvinculado de seu devido preparo, formação técnica e atuação responsável em sala de aula. A inobservância de tal procedimento, além de grave leviandade, soaria como uma flagrante incoerência e resultaria num grandioso desserviço à causa revolucionária. O fato de ansiar pelo surgimento de sujeitos pensantes e capazes de edificar uma sociedade mais justa jamais desobriga o docente de sua tarefa de compartilhar o saber e discorrer sobre os conteúdos de sua disciplina, de maneira diligente. A propósito, Dermeval Saviani taxativamente dispara: "O compromisso sem competência é descompromisso" (SAVIANI, 2013, p.46). De igual modo, Paulo Freire complementa:

> Um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que sabe, [...] se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Se anula, pois, como professor (FREIRE, 2014, p.115).

Nesse ínterim, o que a educação transformadora apregoa não é o fim das exposições temáticas nas escolas. Isto, de nossa parte, seria uma insanidade. O que sustentamos é que a ação educacional não pode ser um sinônimo de mera explanação e memorização dos conteúdos. O compromisso que esta educação resolutamente assume,

repitamos, é com a instauração de uma sociedade mais equilibrada e justa, em que não haja a aberração de seres humanos desumanizados, dilapidados em sua dignidade. Por isso, um de seus encargos é lidar com a formação integral dos educandos - não somente a intelectual -, com o objetivo de que irrompam indivíduos críticos e indagadores, em vez de simples armazenadores e repetidores de frases prontas. Para nós, estes últimos se convertem em seres passivamente domesticados, preparados para conservar o *status quo*. Apenas os primeiros tornam-se capazes de alterar situações que lhes são adversas.

A educação conservadora possui uma natureza eminentemente restritiva quanto ao poder criador e transformador dos alunos. Sua tendência inflexível à memorização inibe a análise conjuntural de forma abrangente e uma possível intervenção revolucionária na sociedade. Com isso, esta prática pedagógica termina por incutir nos homens a ideia de um mundo estático, no qual as causas de determinadas situações são frequentemente atribuídas a fontes equivocadas. Por conseguinte, o entendimento comum é o de que as coisas acontecem, ora fortuitamente ("a disparidade econômica é obra do acaso"), ora de maneira irreversível ("não há mesmo solução para a existência de milhares de miseráveis"), ora por um tipo de decreto sobrenatural ("é da vontade de Deus que haja penúria na Terra").

É nosso ponto de vista que a concepção conservadora de educação, ao se deter unicamente na narrativa de temas e na exigência de que o educando os fixe na mente, subtrai deste o privilégio de vir a ser sujeito autenticamente histórico. Isto porque a recorrente repetição irrefletida de assuntos não provoca a apropriada apreensão crítica dos mesmos. Antes, transforma o indivíduo numa espécie de objeto mecânico, sem a mínima inclinação à perscrutação e à intervenção criadora. Dito de outra forma, pela via do método educacional conteudista, torna-se vedada ao homem a sua participação ativa e consciente na construção da própria história. Assim – fazemos questão de repetir -, esta prática pedagógica termina por contribuir para a conservação do poder pela classe dominante. Afinal, sem consciência crítica e sondagem séria da realidade, não há mudança substantiva da sociedade.

Podemos exemplificar - com situações hipotéticas -, como a metodologia bancária e o fomento à transformação são, pela nossa ótica, mutuamente excludentes. Um professor de História, de perfil conservador, ao tratar do tema "Revolução Francesa", exigiria dos alunos que guardassem a data em que a mesma ocorreu, seus

lemas mais marcantes e quais os pensadores que sobressaíram no movimento. Apenas isso.

A abordagem da educação libertadora envolveria não só o que acabamos de citar, mas também a discussão acerca das causas que deflagraram o processo revolucionário, a incrível ostentação da nobreza francesa em contraste com a extrema pobreza de grande parte do povo, a patente injustiça social à época na França, etc. A partir deste quadro, o educando seria estimulado a relacionar os fatos presentes na revolução francesa com a atual realidade econômico-social brasileira.

Da mesma forma, quando a temática girasse em torno da "Revolução Industrial", a visão conteudista se ateria ao momento e ao lugar em que esta se originou, bem como aos benefícios que por ela foram propiciados. O aluno, então, seria cobrado a reter as respostas "Século XVIII, Inglaterra, progresso técnico". A noção libertadora, por sua vez, iria além desse ponto. Incentivaria o aluno a pesquisar algumas consequências da revolução industrial na existência concreta dos trabalhadores, tais como a inclemente exploração que muitos deles sofreram, a enorme quantidade de tempo despendida na indústria nascente e a condição de vida deplorável a que foram submetidos os operários. Posteriormente, a comparação com a situação vigente enfrentada pela classe trabalhadora no Brasil seria proposta.

As possíveis ocorrências ligadas à prática conteudista se multiplicam em nossa mente. Um professor de Matemática, notadamente conservador, sustentaria que sua atuação se restringe apenas ao ensino de operações numéricas. Então, ele se proporia, digamos, explicar aos alunos como se calcular porcentagem. Finda sua explanação em sala de aula, bastaria que os mesmos fixassem na mente que 10% de 50 é 5, 20% de 40 é 8, e assim por diante.

Um educador de vertente transformadora alongaria a temática. Falaria sobre o elevado percentual da população brasileira que sobrevive na completa informalidade, que não tem acesso à infraestrutura mais básica, que mora nas ruas, etc. Igualmente, exibiria a baixa porcentagem de negros no Brasil com ensino superior, em comparação com brancos. Ainda, citaria a porcentagem de mulheres brasileiras que recebem salários menores que os homens, apesar de terem a mesma formação e ocuparem os mesmos postos de trabalho. Sua aula de Matemática, pois, não se deteria no "puro" ensino de porcentagem. Pelo contrário, tocaria em áreas que efetivamente dialogam com o

cotidiano dos educandos, como a exclusão social, o preconceito e a discriminação aos negros e às mulheres no Brasil. Paulo Freire nos fornece um exemplo vívido da visão de um docente de linha progressista, em contraste com um de matriz conservadora:

> E não se diga que, se sou professor de biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo *apenas* ensinar biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política. Como se a vida, a pura vida, pudesse ser vivida de maneira igual em todas as suas dimensões na favela, no cortiço ou numa zona feliz dos 'jardins' de São Paulo. Se sou professor de biologia, obviamente, devo ensinar biologia, mas, ao fazê-lo, não posso secioná-la daquela trama (FREIRE, 2014, p.109, grifo do autor).

No que concerne à concepção libertadora, em todos os casos que acima descrevemos, os alunos teriam diante de si uma realidade histórica, política, econômica e social a partir da qual e acerca da qual poderiam refletir, discutir, apreender. Quanto à pedagogia conservadora, tais atividades estariam interditadas. Por essa razão, reforçamos a crítica elaborada por Paulo Freire à noção educacional bancária, com sua insistência no armazenamento mecânico de temas disciplinares e sua consequente incompatibilidade com a transformação do *status quo*:

> Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é 'encher' os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. [...] Por isto mesmo que uma das características desta educação dissertadora é a 'sonoridade' da palavra e não sua força transformadora. Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém, que o aluno fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que verdadeiramente significa capital, na afirmação Pará, capital Belém (FREIRE, 1981, p.65-66).

A educação transformadora, por seu turno, recusa que o imobilismo seja uma espécie de estigma do ser humano. Antes, toma por fundamento a natureza incompleta do mesmo e enxerga a história como um incessante devir. Isto quer dizer que, para a mencionada corrente educacional, o homem não é um ente cabalmente finalizado, nem a realidade é imóvel ou previamente instituída. Diversamente, esta é resultado dos desígnios e resoluções dos indivíduos e, portanto, suscetível a transformações advindas de suas reflexões e ações. Assim, uma das premissas elementares da educação progressista é que a realidade histórica emerge a partir dos atos do homem:

> A educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras. Em

> resumo: a teoria e a prática bancária, enquanto forças de imobilização e de fixação, não reconhecem os homens como seres históricos; a teoria e a prática críticas tomam como ponto de partida a historicidade do homem (FREIRE, 2008, p.94).

É pela razão acima exposta que a educação libertadora enfatiza energicamente o pensamento e o questionamento críticos do aluno, tanto sobre si mesmo quanto a respeito do mundo ao seu redor. Temos a declarada intenção de que ele alcance a compreensão de que a realidade não está dada, de maneira fatal e intransponível. Antes, nosso objetivo é que ele capte o dinamismo da mesma e sinta-se desafiado a entender os porquês que a engendram. Mais ainda, que esse educando adquira a consciência de que, por intermédio de sua apreciação atenta e rigorosa dos fatos, aliada à sua intervenção prática, as circunstâncias podem ser significativamente alteradas. Através da metodologia educacional conteudista, estamos convencidos de que tal feito não só é bastante improvável, como mesmo impossível. Nas palavras de Paulo Freire:

> Enquanto a concepção 'bancária' dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança. Deste modo, a prática 'bancária', implicando no imobilismo a que fizemos referência, se faz reacionária, enquanto a concepção problematizadora que, não aceitando um presente 'bem comportado', não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionária. A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária (FREIRE, 1981, p.84).

Como outrora afirmamos, a atividade pedagógica não é por nós concebida como sistematicamente presa à exposição de temas e à narrativa de conteúdos. A tarefa educacional não pode se limitar à mera instrução, tampouco às dissertações dos docentes. Segundo nosso entendimento, é deficiente a educação cujo objetivo final seja induzir os alunos a tão-somente decorarem e depositarem na mente um conjunto de assuntos. Tal método não provoca o crescimento do indivíduo, mas sua redução e rebaixamento enquanto ser humano, visto que não o prepara para a ação refletida e criadora.

Reiteramos que a educação transformadora, além da abordagem às temáticas disciplinares, volta-se também para o desenvolvimento da criticidade do educando. Seu interesse é o de conscientizar este educando quanto à indispensabilidade de romper com a imobilidade e a omissão diante dos mais prementes problemas socioeconômicos que o tangenciam. Ainda, um dos propósitos visíveis desta noção educacional é possibilitar a participação pensante e concreta do aluno no processo de edificação da sociedade em que se acha inscrito.

Estamos imbuídos da convicção de que esta dinâmica proporciona ao homem se tornar sujeito autêntico de sua própria história. Dessa maneira, a educação libertadora fornece subsídios para que a ingenuidade deixe de ser uma marca da consciência, de tal modo que em seu lugar o importante senso crítico venha à tona. Portanto, esta prática educativa termina por contribuir inegavelmente para promover a dignidade e o engrandecimento do indivíduo na qualidade de ser humano que ele é. Dermeval Saviani acentua o caráter da promoção à qual nos referimos:

> Do ponto de vista da educação o que significa, então, promover o homem? Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação, para intervir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. Trata-se, pois, de uma tarefa que *deve* ser realizada (SAVIANI, 1986, p.41, grifo do autor).

Enquanto a educação conservadora, para nós, se inclina à conversão do ser humano em objeto, a prática transformadora abre caminho para o seu desenvolvimento como sujeito. A primeira noção pedagógica se revela um grandioso empecilho à ação reflexiva e autônoma, pois não fomenta a criticidade no indivíduo. A última, em contrapartida, procura fazer com que este indivíduo, por si mesmo, adquira e preserve o hábito de pensar e repensar acerca de sua condição social concreta. Desse modo, ele se mostrará conscientemente preparado para examinar a realidade, agir sobre a mesma e alterá-la.

Nesse sentido, a educação libertadora não deixa de se configurar um esforço para provocar no aluno a análise rigorosa de seu contexto econômico, político e social. Fazemos questão de repetir que um de seus pressupostos é muito bem definido: propiciar ao educando a compreensão criticamente ampla do cenário em que vive. Mais ainda, estimulá-lo à reflexão sóbria e contínua e às necessárias ações que, por sua vez, modificarão as circunstâncias. Portanto, esta atividade educativa visa à formação de sujeitos cuja observação lúcida dos fatos os conduza à percepção das causas estruturais, para exemplificar, da miséria, das injustiças e da colossal desproporção de renda entre as classes – fenômenos fortemente presentes na sociedade. Homens e mulheres que assumam uma participação efetiva e inadiável nas questões que tangenciam à população, que se engajem no processo de transformação da ordem socioeconômica e na implantação de um mundo mais justo e solidário. Paulo Freire, de maneira acurada, complementa:

> Se queremos que o homem atue e seja reconhecido como sujeito; se queremos que tome consciência de seu poder de transformar a natureza e que responda aos desafios que esta lhe propõe; [...] se pretendemos, sinceramente, que se insira no processo histórico e que *descruzando os braços renuncie à expectativa e exija a intervenção*; se queremos, noutras palavras, que faça a história em vez de ser arrastado por ela, e, em particular, que participe de maneira ativa e criadora nos períodos de transição (períodos particulares porque exigem opções fundamentais e eleições vitais para o homem); se é todo o anterior que desejamos, é importante preparar o homem para isso por meio de uma educação autêntica: uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue (FREIRE, 2008, p.45, grifo do autor).

Este é, precisamente, o caráter precípuo da concepção educacional que defendemos ao longo da presente pesquisa. A propósito, é oportuno recordarmos que na raiz do conceito marxiano de práxis encontra-se a união indissolúvel entre teoria e prática, reflexão e intervenção. Desta unidade – que obedece a um movimento dialético - decorre a mudança de determinada conjuntura. De acordo com o pensamento de Marx, a práxis revolucionária é a ação conscientemente embasada que produz a alteração do *status quo* econômico-social.

É digno de nota que, na visão marxiana, a parte conceitual da práxis recebe seu devido valor e atenção. Segundo a compreensão de Marx – como salientamos no segundo capítulo deste trabalho -, a intervenção prática que prescindir da reflexão séria e bem fundamentada redundará num ativismo acéfalo e ineficiente. Semelhantemente, não podemos deixar de recordar que o citado filósofo rejeita, com vigor, a teoria que existe em função de si mesma. Para sermos mais claros, Marx reprova todo idealismo que se supõe puro, que se alimenta apenas de especulações e jamais ultrapassa a barreira abstrata para adentrar a esfera concreta em que vivem os homens. A práxis, para Marx, diz respeito à junção que envolve pensamento e execução prática. Como bem diz Francisco Gutiérrez:

> A dialética ação-reflexão condiciona tanto o pensamento como a ação, de modo que ambos os momentos se iluminam, se valorizam e se enriquecem mutuamente. Nem a ação excessiva e mecanizada, nem a mais encantadora teoria conscientizadora, levam à verdadeira práxis (GUTIÉRREZ, 1984, p.106).

Ao se referir à práxis revolucionária, como pudemos constatar no capítulo imediatamente anterior ao que estamos, Marx elege a filosofia como o elemento teórico por excelência. Obviamente, ele não faz menção de toda e qualquer filosofia. Antes, põe em relevo a filosofia que se desprende do círculo da mera elucubração para tangenciar à cotidianidade humana. Segundo o pensador alemão, a teoria que não dialoga

efetivamente com os problemas reais dos seres humanos acaba por se revelar, para estes, um palavrório inócuo e sem sentido. É, pois, na materialidade do dia-a-dia dos homens que um corpo discursivo deve exibir o seu sentido e a sua eficácia. Pelo motivo acima exposto, Marx enxerga a necessidade de a filosofia refletir cuidadosamente sobre a realidade e, então, dar suporte à intervenção prática humana. Dito de modo sucinto, a filosofia é consagrada como uma espécie de guia para a ação.

Nesse ínterim, na esteira do que Marx apregoou, a educação libertadora entende que o seu papel é atuar como expressivo componente teórico da práxis revolucionária. De acordo com o ponto de vista desta atividade pedagógica, a educação não pode se limitar a ser puro palavreado desconectado da vida real dos indivíduos. Isto seria incorrer no equívoco denunciado por Marx: a teoria cuja razão de ser é voltar-se para si própria, sem jamais materializar-se. Por isso, a concepção transformadora não adota, em hipótese alguma, a metodologia conteudista, que faz da educação uma transmissão mecânica de temas, passiva e acriticamente armazenados pelos estudantes.

Para além do que Marx proclamou, acreditamos que não somente a filosofia, mas todas as disciplinas devem sair do estrito terreno conceitual e estabelecer uma ponte eficaz com o mundo real dos homens. Por exemplo, a educação tem que se envolver com as questões de ordem prática com as quais a sociedade se debate. Para nos mostrarmos mais explícitos, defendemos que a educação não pode ser só um sinônimo de disseminação de temas. A sua voz precisa se fazer ouvida quando os problemas de natureza social, política e econômica estiverem em mira. Daí a noção educacional libertadora assumir um compromisso radical com a análise minuciosa e a discussão em torno dos referidos problemas com os alunos. Porém, reiteramos que não propomos uma série de discursos que funcionem como teses impostas aos educandos, a fim de que os mesmos as guardem e reproduzam, de maneira impensada. É oportuno reafirmarmos que não pregamos que se faça um tipo de doutrinação política em sala de aula. Tal expediente, além de se mostrar um ato desrespeitoso para com os alunos, seria também convertê-los em objetos passivos. Dessa forma, cairíamos no mesmo engano do método bancário de ensino, o que rechaçamos com veemência.

Percebemos que no mundo, sobretudo no Brasil, subsiste uma ordem socioeconômica escandalosamente desigual e desumana. Nesse ínterim, entendemos que a educação não pode se calar ou se eximir de abordar tal panorama. É seu papel, pois,

provocar nos alunos a análise crítica das circunstâncias que lhes são peculiares e incentivá-los a comprometer-se com a edificação duma sociedade mais igualitária. A partir deste processo, conscientizados acerca da realidade de seu contexto e conscientes de que podem alterá-lo para melhor, os indivíduos estarão aptos para deflagrar a mudança. Eis evidenciada a natureza da práxis: teoria e prática, reflexão e ação, dialeticamente interconectadas com o intuito de transformar o *status quo*. Mais ainda, eis a educação participando significativamente da vida concreta dos seres humanos. A seguinte observação reflete, com precisão, o assunto em voga:

> A ausência da práxis converte a educação em mera instrução, faz com que o docente caia em um ativismo pedagógico que desvirtua totalmente os alcances políticos da ação educacional. [...] Sem práxis, nem o educador nem o educando constituem-se a si mesmos e, ao não integrarem o trabalho produtivo e a ação criadora, tampouco chegam a transformar a realidade. A educação na práxis é portanto uma 'ação transformadora consciente' que supõe dois momentos inseparáveis, o da ação e o da reflexão (GUTIÉRREZ, 1984, p.107).

Nesse sentido, a educação transformadora, na qualidade de autêntico elemento intelectual da práxis revolucionária, espera cooperar efetivamente para que o exame criterioso da realidade se mostre fecundo e produtivo para a necessária conscientização e consequente ação transformadora, por parte dos educandos. Desse modo, endossamos inteiramente o que Francisco Gutiérrez, de maneira resumida, declarou: "Podemos dizer com propriedade, portanto, que a educação é o 'momento reflexivo da práxis'" (GUTIÉRREZ, 1984, p.107).

Afirmamos, mais de uma vez neste trabalho, que a educação tem o potencial de ser uma força extremamente relevante no processo de mudança das estruturas vigentes. Aliás, lutamos com o propósito de que esta convicção transite do campo conceitual ao prático, isto é, se concretize e assuma contornos reais na sociedade em que vivemos. No entanto, estamos bem cientes de que tal encargo não é dos mais fáceis. Pelo contrário, vamos de encontro aos pressupostos vitais do sistema capitalista.

Em outros termos, colocamo-nos em oposição a um enorme poder político-econômico, cujo objetivo central é consolidar e fazer perdurar seu já secular domínio entre os homens. Tal dominação do capitalismo, é digno de nota, significa a perpetuação da exploração, da alienação e da espoliação dos estratos sociais economicamente menos favorecidos. Com isso, desigualdades e calamidades de toda sorte seguirão como

símbolos hediondos e indeléveis do ambiente humano. O que desejamos é nada menos que a erradicação das referidas crueldades.

Temos o discernimento de que, repetimos, conquanto a finalidade seja honrosa, a tarefa que a prática educativa libertadora se propõe é notadamente árdua. Todavia, em hipótese alguma, a educação transformadora depõe suas armas diante da dificuldade supracitada. Afinal, dificuldade nunca foi, não é e nem será sinônimo de impossibilidade. A propósito, a seguinte assertiva de Paulo Freire é, para nós, lapidar: "É a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil, mas é possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica" (FREIRE, 1996, p.79, grifo do autor).

No século XIX, Karl Marx, em parceria com Friedrich Engels, redigiu a obra *O manifesto comunista*. No fim da mesma, o filósofo alemão faz um emocionante apelo aos trabalhadores, para se unirem e lutarem contra a opressão a que eram submetidos pelos detentores do capital. Sua convocação, que reverbera até os dias atuais, tornou-se também célebre: "Os proletários nada têm a perder fora suas correntes. Têm o mundo a ganhar. Proletários de todos os países, uni-vos!" (MARX; ENGELS, 1998, p.63).

Hoje, no século XXI, em meio às gritantes injustiças presentes na sociedade em que nos inserimos, tomamos a liberdade de parafrasear o destacado pensador germânico. Assim, voltamo-nos àqueles que cotidianamente trabalham com educação. Mais propriamente, àqueles que anseiam pela transformação da corrente ordem e pelo surgimento de um mundo mais humano, na acepção mais profunda do termo. Sabedores de que a educação pode contribuir consideravelmente para a mudança, apelamos: educadores de todo mundo, uni-vos!

Considerações finais

Chegamos ao término de nossa pesquisa, e nos damos por satisfeitos com a conclusão que alcançamos com a mesma. Estamos convictos de que a concepção educacional transformadora pode cooperar efetivamente para o desenvolvimento da criticidade dos alunos e para sua intervenção com vistas à construção de uma sociedade mais justa.

Acreditamos que conseguimos apresentar as principais singularidades da educação de cunho libertador. Em primeiro lugar, dissemos que esta se funda no conceito de práxis preconizado por Karl Marx. Por isso, no primeiro capítulo, destacamos alguns elementos que consideramos serem básicos no pensamento do referido filósofo. Entre eles, o materialismo histórico e a dialética. Ainda, elencamos certas particularidades do modo econômico de produção que Marx analisou de maneira mais detalhada: o capitalismo. Citamos a divisão de classes sociais – entre burguesia e proletariado -, a produção de mercadorias, a mais-valia e o fenômeno da alienação.

Vimos que, na ótica marxiana, a classe trabalhadora é explorada e tratada como objeto pela classe detentora do capital, a burguesia. Pela razão de não possuir os meios de produção, o proletariado tem à disposição apenas sua força de trabalho. Esta é vendida à classe burguesa, em troca de um salário que, em termos gerais, é o bastante para garantir sua simples subsistência. Ademais, Marx aponta para a coisificação a que é submetido o trabalhador. Em outras palavras, o capitalismo converte seus produtos em mercadorias para negociação, e o operário não escapa de tal dinâmica. Afinal, ele também recebe um preço pela venda de sua força de trabalho: o salário.

Como se não bastasse, o pensador alemão denuncia um processo nefasto ao qual se sujeita o trabalhador. Este, por meio do esforço de seu trabalho, fabrica um produto que, no fim das contas, não lhe pertence e de cujo lucro não vai usufruir. O aludido produto é propriedade de outro – no caso, do seu patrão. O fenômeno em questão recebe o nome de alienação.

Marx acrescenta que, com o intuito de que a classe trabalhadora não tome conhecimento da condição adversa a que é exposta, o setor economicamente dominante faz uso de um ardiloso expediente. Trata-se da difusão de ideias e conceitos, peculiares à burguesia, porém enfaticamente transmitidos com um caráter de verdade universal e

indiscutível à sociedade. Dessa forma, as noções próprias da classe burguesa passam a ser disseminadas como únicas e verdadeiras entre o proletariado. Eis, em síntese, a realidade cotidiana encarada pelo trabalhador, de acordo com Marx: espoliado, coisificado, alienado e iludido.

Todavia, o filósofo não aceita que esta seja uma espécie de marca registrada da classe operária. Para Marx, tal posição é insustentável e deve, inadiavelmente, ser superada. Aí se radica seu conceito de práxis, que abordamos no segundo capítulo. Na perspectiva marxiana, práxis é a junção dialética entre ação e reflexão, que resulta na alteração de determinada conjuntura. No plano econômico, político e social, práxis é a intervenção prática da classe trabalhadora, apoiada por uma sólida e embasada teoria. Daí resulta a subversão do sistema capitalista e a instauração duma ordem mais justa.

Em harmonia com o citado conceito marxiano, encontra-se, segundo nosso entendimento, a concepção transformadora de educação. A mesma foi objeto de análise do terceiro capítulo da pesquisa. Inicialmente, vimos que não há prática pedagógica que não se revista de objetivos, crenças e visão de mundo específicos. Portanto, para nós, não existe neutralidade no tocante à educação.

Além disso, a educação lida com seres humanos concretos. Estes, por sua vez, atuam e atuarão na sociedade real em que estão inseridos. Portanto, farão escolhas e tomarão decisões que afetarão, de modo significativo, a vida de inúmeros sujeitos de carne e osso. Isto nos leva à conclusão de que a atividade educativa possui um componente político. Afinal, a educação tem um papel fundamental na formação de indivíduos, os quais agirão decisivamente no mundo que os cerca.

Nesse contexto, reconhecemos que há várias concepções educacionais. Em nossa pesquisa, nos detivemos especialmente em duas: a transformadora e a conservadora. Entendemos que a primeira visa, entre outras coisas, à alteração das circunstâncias socioeconômicas atuais. A segunda, por seu turno, reforça e mantém o *status quo*. Isto porque algumas de suas características são a ênfase na neutralidade da educação, o silêncio quanto aos temas de natureza política e a insistência na exposição de conteúdos a serem mecanicamente decorados pelos alunos. Entendemos que a finalidade desta atividade pedagógica é a formação puramente técnica e intelectual dos educandos. Assim, a mesma não contemplará o surgimento de sujeitos pensantes,

indagadores e atuantes na sociedade. Pelo contrário, a tendência é de que tenhamos seres passivos, alienados e inertes.

A visão libertadora não se exime de difundir os temas correspondentes às respectivas disciplinas curriculares. No entanto, sua preocupação se volta não apenas para o crescimento intelectual do indivíduo, mas para sua formação integral, enquanto ser humano. Por isso, esta concepção educacional não se esquiva do debate político-social, pois admite a politicidade presente na educação. A partir deste pressuposto, procura despertar continuamente a criticidade, o pensamento autônomo e a leitura de mundo desveladora, por parte do aluno. Com isso, acredita que o mesmo obterá subsídios para interpretar a realidade de modo mais apurado. Inclusive, desenvolverá a capacidade de intervir conscientemente para transformá-la.

Nessa linha de raciocínio, sustentamos que a prática pedagógica transformadora encontra-se em consonância com o conceito marxiano de práxis. Para Marx, a união entre teoria e ação conduziria à alteração de um contexto. A educação libertadora, a propósito, almeja contribuir como um substrato reflexivo da práxis revolucionária. Com sua atuação, pretende que os educandos atentem para o cenário demasiado desigual e desumanizante provocado pelo sistema capitalista. Semelhantemente, que percebam a condição de opressão, precariedade e injustiça em que subsiste a maior parcela da população mundial. De igual modo, que notem a coisificação, a alienação e a exploração pelas quais continuam passando a classe trabalhadora, em especial no Brasil. Por fim, que enxerguem criticamente o mecanismo gerador das mazelas acima descritas e adquiram a consciência de que, por meio de sua ação, tal mecanismo pode ser suplantado. É justamente para a emersão desse tipo de ser humano que a educação transformadora anseia colaborar.

A respeito do produto didático que confeccionamos – um fanzine -, nossa posição é a de que o mesmo, com suas charges, recortes e ilustrações, pode, sim, ser um importante recurso a ser usado pelo professor de filosofia do Ensino Médio. O material – de caráter lúdico e informal – tem a propriedade de ser uma alternativa, ou mesmo um complemento, a uma aula expositiva que abranja temáticas marxianas. Além disso, estamos persuadidos de que este produto didático estimula a curiosidade, a reflexão e a criticidade do aluno. Tais predicados – em conformidade com o que prega a educação

transformadora – são essenciais para que o indivíduo desenvolva uma atuação responsável na sociedade em que vive.

É oportuno declararmos que não tivemos a menor intenção de esgotarmos o tema que pesquisamos. Tampouco nos colocamos como representantes da palavra final, como se a concepção libertadora fosse a via exclusiva para a educação ou a solução para os problemas do mundo. Sabemos que o assunto que abordamos é abrangente e complexo. Contudo, esperamos contribuir para a ampliação do debate em torno de questões tão cruciais, como o da gritante divisão social, a dilapidação da classe trabalhadora, os fenômenos da alienação e da ideologia e a profunda desigualdade econômica que grassa na sociedade.

Desejamos, também, que nosso trabalho concorra para despertar o interesse por mais estudos e pesquisas que envolvam o tão relevante tema da educação. Principalmente, com a relação que esta tem com o desenvolvimento dos indivíduos e a influência que neles pode exercer, no que tange à sua participação sociopolítica. Sinceramente - mesmo correndo o risco de sermos rotulados de românticos ou utópicos -, cremos que a educação é um caminho imprescindível para a formação humana dos sujeitos e para a consequente construção de uma sociedade mais ética, justa e solidária. Enfim, não poderíamos finalizar sem mencionarmos mais uma aspiração que temos com nossa pesquisa: que esta, ainda que minimamente, sirva de incentivo àqueles que anseiam pela transformação da presente ordem e instauração de um mundo mais equânime e fraterno. Intentamos que estes, cotidianamente, ponham em prática o lema defendido pelo professor Paulo Freire: “mudar é difícil, mas é possível”.

Referências bibliográficas

ARISTÓTELES. *A política*. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2010.

BARBOSA, Wilmar do Valle. *O materialismo histórico*. In: REZENDE, Antonio (org.). *Curso de Filosofia*. 15ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BATISTA, Aline Maria de Melo. Práxis, consciência de práxis e educação popular: algumas reflexões sobre suas conexões. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, MG, v.21, n.42, p.169-192, 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php.educacaofilosofia/article/viewfile/468/451>. Acesso em: 20 dez. 2016.

BAUMAN, Zygmunt. *A riqueza de poucos beneficia todos nós?* Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BOFF, Leonardo. *Sustentabilidade*: o que é, o que não é. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Anteprojeto de lei federal. Ementa: institui o "programa escola sem partido". Disponível em: <htpp://www.programaescolasempartido.org/pl-federal/>. Acesso em: 21 mar. 2017.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <htpp://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/> . Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <htpp://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/versao-2/principios>. Acesso em: 24 mar. 2017.

CABRAL, Wíria Christiane Livolis de Alcântara. *Educação em movimento*: possibilidades, limites e tensionamentos para a implementação de uma pedagogia contra-hegemônica. 2011. 103f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <htpp://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/8816>. Acesso em: 15 nov. 2016.

CEPPAS, F. Entrevista. *Ensaios Filosóficos*, Rio de Janeiro, v. XIV, dez. 2016. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo14/12_CEPPAS_Ensaios_Filosoficos_Volume_XIV.pdf. Acesso em: 12 maio 2017.

COLLIN, Denis. *Compreender Marx*. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CORBISIER, Roland. *Filosofia e crítica radical*. São Paulo: Duas Cidades, 1976.

_____. *Hegel:* textos escolhidos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

EAGLETON, Terry. *Marx e a liberdade*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. (Coleção Grandes Filósofos)

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se complementam. 21ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1988.

_____. *À sombra desta mangueira*. 11ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. *Conscientização*: teoria e prática da libertação. 3ed. São Paulo: Centauro, 2008.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 14ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *Educação e mudança*. 11ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Extensão ou comunicação?* 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 21ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. *Pedagogia do compromisso*: América Latina e educação popular. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2008.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 10ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Política e educação*. 2ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, Moacir. *Educação e compromisso*. Campinas, SP: Papirus, 1985.

_____. *Educação e poder*: introdução à pedagogia do conflito. 16ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *Marx*: transformar o mundo. São Paulo: FTD, 1989.

_____. *Pedagogia da práxis*. 5ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2010.

GUTIÉRREZ, Francisco. *Educação como práxis política*. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do espírito*. 9ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. *Filosofia da história*. 2ed. Brasília: Editora UnB, 2008.

_____. *Filosofia do direito*. 2ed. São Leopoldo: Ed. UNISINOS; São Paulo: Loyola, 2010.

_____. *Introdução à história da Filosofia*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os Pensadores)

HELFER, Inácio. *Hegel*. In: PECORARO, Rossano (org.). *Os filósofos*: clássicos da Filosofia. Vol.2. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2008.

IBGE. *Vamos conhecer o Brasil*. Disponível em: <htpp://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/trabalho-e-rendimento.html>. Acesso em: 13 jan. 2017.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de Filosofia*. 4ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

JUNIOR, Galvani de Almeida. *Paideia docente*: filosofia, política e ética na formação de professores para a educação libertadora. 2014, 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

KONDER, Leandro. *Marx*: vida e obra. 7ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *Marxismo e alienação*: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____ . *O futuro da filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LEFEBVRE, Henri. *Marxismo*. Porto Alegre: L&PM, 2013.

LÖWY, Michael. *A teoria da revolução no jovem Marx*. São Paulo: Boitempo, 2012.

LÖWY, Michael; DUMÉNIL, Gerard; RENAULT, Emmanuel. *100 palavras do marxismo*. São Paulo: Cortez, 2015.

LYRA, Edgar. *Marx*. In: PECORARO, Rossano (org). *Os filósofos*: clássicos da filosofia. Vol.2. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008.

MAGALHÃES, Fernando. *10 lições sobre Marx*. 6ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. 3ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *O capital*: crítica da economia política. Livro1. 33ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. *O "prefácio" da Contribuição à crítica da economia política*. In: MARX, Karl. *Sociologia*. (org. Octavio Ianni). 2ed. São Paulo: Ática, 1980.

_____. *Sociologia*. (Org. Octavio Ianni). 2ed. São Paulo: Ática, 1980.

_____. *Teses contra Feuerbach*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores)

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *A sagrada família*. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *O manifesto comunista*. 10ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MÁXIMO, Wellton. Número de brasileiros na extrema pobreza aumenta pela primeira vez em dez anos. *Empresa Brasil de Comunicação*, Brasil, 05 nov. 2014. Disponível em: <htpp://www.ebc.com.br/noticias/economia/2014/11/numero-de-brasileiros-na-extrema-pobreza-aumenta-pela-primeira-vez-em-dez>. Acesso em: 16 mar. 2017.

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

MONDIN, Battista. *Curso de Filosofia*. Vol.3. 10ed. São Paulo: Paulus, 2008.

NASCIMENTO, Ioneide Santos do. *Da marginalidade à sala de aula:* o fanzine como artefato cultural, educativo e pedagógico. In: MUNIZ, Cellina (org.). *Fanzines:* autoria, subjetividade e invenção de si. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

NÓBREGA, Francisco Pereira. *Compreender Hegel*. 5ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PAMPLONA, Nicola. Grupo dos 10% mais ricos concentra 40,5% da renda no país, aponta IBGE. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 02 dez. 2016. Disponível em: <htpp://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/12/1837792-grupo-dos-10-mais-ricos-concentra-405-da-renda-no-pais-aponta-ibge.shtml>. Acesso em: 14 jan. 2017.

PIKETTY, Thomas. *O capital no século XXI*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PINTO, Renato Donisete. *Fanzine na educação:* algumas experiências em sala de aula. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2013.

PLATÃO. *A república*. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Os Pensadores)

SAVIANI, Dermeval. *Educação*: do senso comum à consciência filosófica. 7ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

_____. *Escola e democracia*. 42ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. *Pedagogia histórico-crítica*. 11ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SINGER, Peter. *Marx*: a very short introduction. New York: Oxford University Press, 2000.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

WEISS, Cristian Edel. Prefeitura de Angelina abre leilão para contratar professor de Educação Física por menor preço. *Diário Catarinense*, Florianópolis, 25 abr. 2017. Disponível em: http://clicrbs.com.br/sc/estilo-de-vida/noticia/2017/04/prefeitura-de-angelina-abre-leilao-para-contratar-professor-de-educacao-fisica-por-menor-preco-9780413.html. Acesso em: 12 maio 2017.

ZILLES, Urbano. *Filosofia da religião*. 7ed. São Paulo: Paulus, 2009.

APÊNDICE A – Produto didático: fanzine *Marx na atualidade*

No ano de 2015, conduzimos, juntamente com um colega professor, um projeto chamado Café Filosófico, no Instituto Federal Fluminense, *campus* Macaé, escola em que trabalhamos. O projeto consistia na organização e promoção de debates, abertos à comunidade escolar, em torno de assuntos de caráter ético, político e social – numa perspectiva filosófica.

Antes de iniciarmos o primeiro evento, fomos procurados pelo programador visual da referida instituição, Alberto Souza. Este, há quatro anos, coordena um projeto intitulado "IFFanzine", que conta com a participação de alunos bolsistas e é voltado para a produção e publicação de fanzines. Alberto nos perguntou se ele e seus bolsistas poderiam, nos encontros do Café Filosófico, elaborar ilustrações, gravuras e charges – conteúdo próprio de um fanzine - a partir dos temas que discutimos. Prontamente concordamos e, no início do ano de 2016, foi lançado o "IFFanzine Café Filosófico", pequena publicação que celebrou nossa feliz parceria.

Ao iniciarmos o Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino, do CEFET/RJ, tivemos ciência de que um dos requisitos deste, além da dissertação, era a confecção de um material didático. Assim, conversamos com nossa orientadora, a professora Taís, sobre a possibilidade de prepararmos um fanzine, a fim de atendermos à exigência de um produto didático. Ao recebermos o sinal positivo da mesma, entramos em contato com o Alberto Souza, que imediatamente aceitou o desafio de colaborar conosco na criação do fanzine. É válido sublinharmos que Alberto e os bolsistas – Sara Gaspar, Kezia Campos, Paulo José Gonçalves e Karollyne Castro - gentilmente permitiram a utilização de seus desenhos em nossa pesquisa.

Desde então, até a finalização do material, nos reunimos cerca de doze vezes, para tratarmos do andamento do mesmo. Em nossas reuniões – que normalmente duravam duas horas -, abordamos os temas marxianos que trabalhamos na dissertação e que fundamentam o conteúdo do fanzine, tais como a divisão de classes sociais no capitalismo, a exploração a que é submetido o trabalhador, a alienação e a ideologia. Ainda, tivemos a oportunidade de preparar um texto, no qual sintetizamos os temas acima, e o distribuímos para o coordenador e os bolsistas, a fim de reforçarmos as ideias marxianas que analisamos.

Em geral, adotávamos este expediente em nossos encontros: primeiramente, uma reflexão de nossa parte acerca de uma temática marxiana, depois uma discussão com todo o grupo em torno do assunto e, por fim, Alberto e os alunos desenvolviam sua arte. Cumpre dizermos que em momento nenhum impusemos como deveriam ser as ilustrações. Antes, demos liberdade aos desenhistas, e incentivamos que os mesmos usassem de sua criatividade para transformar em arte os temas investigados por Karl Marx. Dessa maneira, todos os desenhos, recortes e textos que compõem o fanzine são a expressão da livre criação do coordenador e dos educandos. Na última reunião, todos nós - em conjunto e democraticamente – decidimos sobre a disposição das ilustrações, de acordo com as respectivas temáticas analisadas. Assim, teve origem o fanzine que denominamos *Marx na atualidade*.

É oportuno registrarmos que, para nossa experiência pessoal e profissional, os encontros foram demasiado enriquecedores. Além da notável criatividade, pudemos constatar o comprometimento consciente e crítico dos bolsistas – todos foram ou são meus alunos na instituição – com a realidade social, política e econômica que os circunda. Ademais, foi gratificante perceber seu interesse pelo pensamento de Karl Marx e a destreza com que aplicaram as ideias do filósofo alemão ao contexto em que estão inseridos. É válido também frisarmos que, apesar do clima informal e descontraído que marcava o ambiente, sempre nos dedicamos ao trabalho com seriedade e esmero.

Esperamos que o fanzine produzido contribua substancialmente para auxiliar o professor de Filosofia, em suas aulas com o público do Ensino Médio. Entendemos que o material pode ser por ele usado como complemento de uma aula expositiva, utilizado em seminários, rodas de conversa, debates em grupo e mesas-redondas. Cremos que a natureza lúdica e o tom coloquial do fanzine serão de considerável valor para o professor – na apresentação de conceitos um tanto densos para alunos de Ensino Médio.

Honestamente, desejamos que este material didático desperte o pensamento e a criticidade dos alunos, e que suscite nos mesmos a curiosidade pelas temáticas investigadas por Marx – tão atuais em nossos dias. Por fim, não escondemos a aspiração que carregamos conosco: que os educandos se tornem atores conscientes na construção de uma sociedade mais fraterna. Caso nosso produto didático – mesmo que de forma pequena - contribua para isso, nos sentiremos por demais satisfeitos.

MARX NA ATUALIDADE



MARX NA ATUALIDADE

Artes desenvolvidas pelo Coletivo
do Projeto de Extensão IFanzine
Instituto Federal Fluminense campus Macaé

Coordenação:
Alberto Carlos Paula de Souza (Beralto)
Leonardo Berbat de Brito

Bolsistas:
Karollyne Fernandes Castro
Kezia Campos
Paulo José da Silva Gonçalves
Sara Domiciano de Jesus Gaspar

Capa: Sara Gaspar

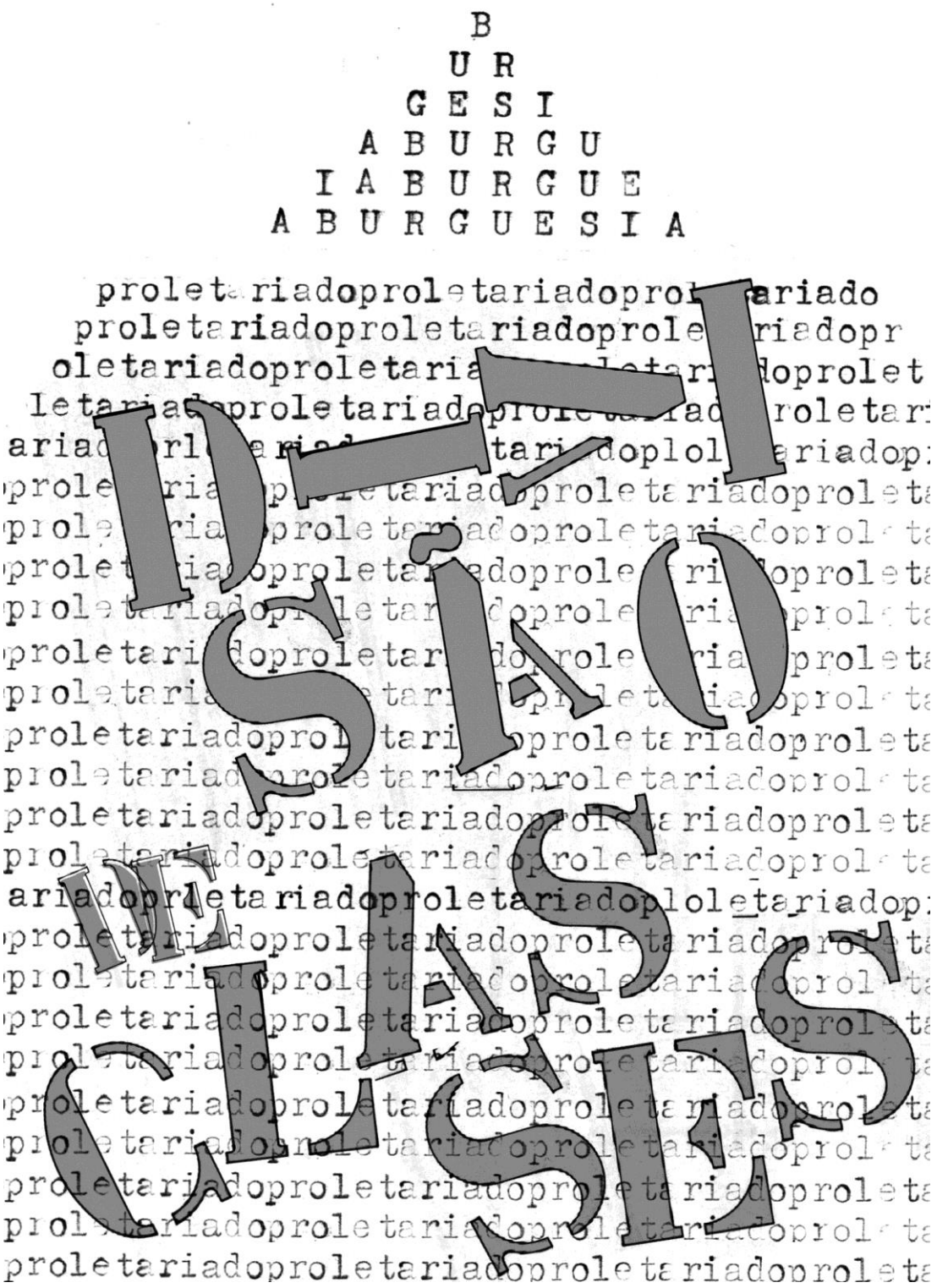
Macaé, Abril de 2017

PROJETO IFANZINE

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA Fluminense

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

BRASIL GOVERNO FEDERAL


B
U R
G E S I
A B U R G U
I A B U R G U E
A B U R G U E S I A
proletariadoproletariadoproletariado
proletariadoproletariadoproletariadopr
oletariadoproletariadoproletariadoprolet
letariadoproletariadoproletariadoproletari
ariadoproletariadoproletariadoproletariadop
proletariadoproletariadoproletariadoproleta
proletariadoproletariadoproletariadoproleta
proletariadoproletariadoproletariadoproleta
proletariadoproletariadoproletariadoproleta
proletariadoproletariadoproletariadoproleta
proletariadoproletariadoproletariadoproleta
proletariadoproletariadoproletariadoproleta
proletariadoproletariadoproletariadoproleta
proletariadoproletariadoproletariadoproleta
ariadoproletariadoproletariadoproletariadop
proletariadoproletariadoproletariadoproleta
proletariadoproletariadoproletariadoproleta
proletariadoproletariadoproletariadoproleta
proletariadoproletariadoproletariadoproleta
proletariadoproletariadoproletariadoproleta
proletariadoproletariadoproletariadoproleta
proletariadoproletariadoproletariadoproleta
proletariadoproletariadoproletariadoproleta
DESDE
MEDIOS
CLASES



Autora: Kezia Campos

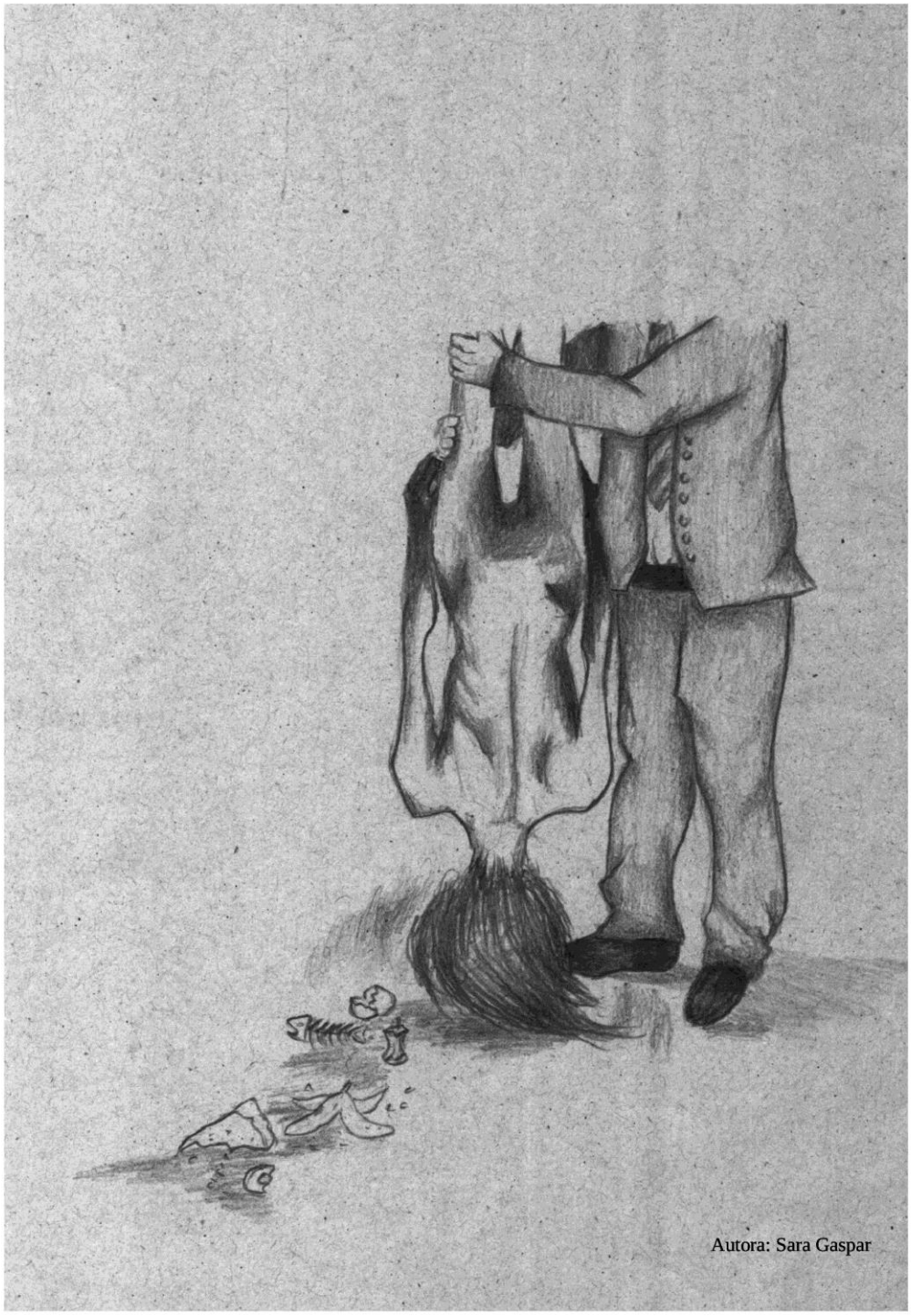


Autor: Beralto



Autor: Beralto

EXPLORAÇÃO
ESPACIAL
ESPACIAL
EXPLORAÇÃO


Autora: Sara Gaspar



Autora: Sara Gaspar

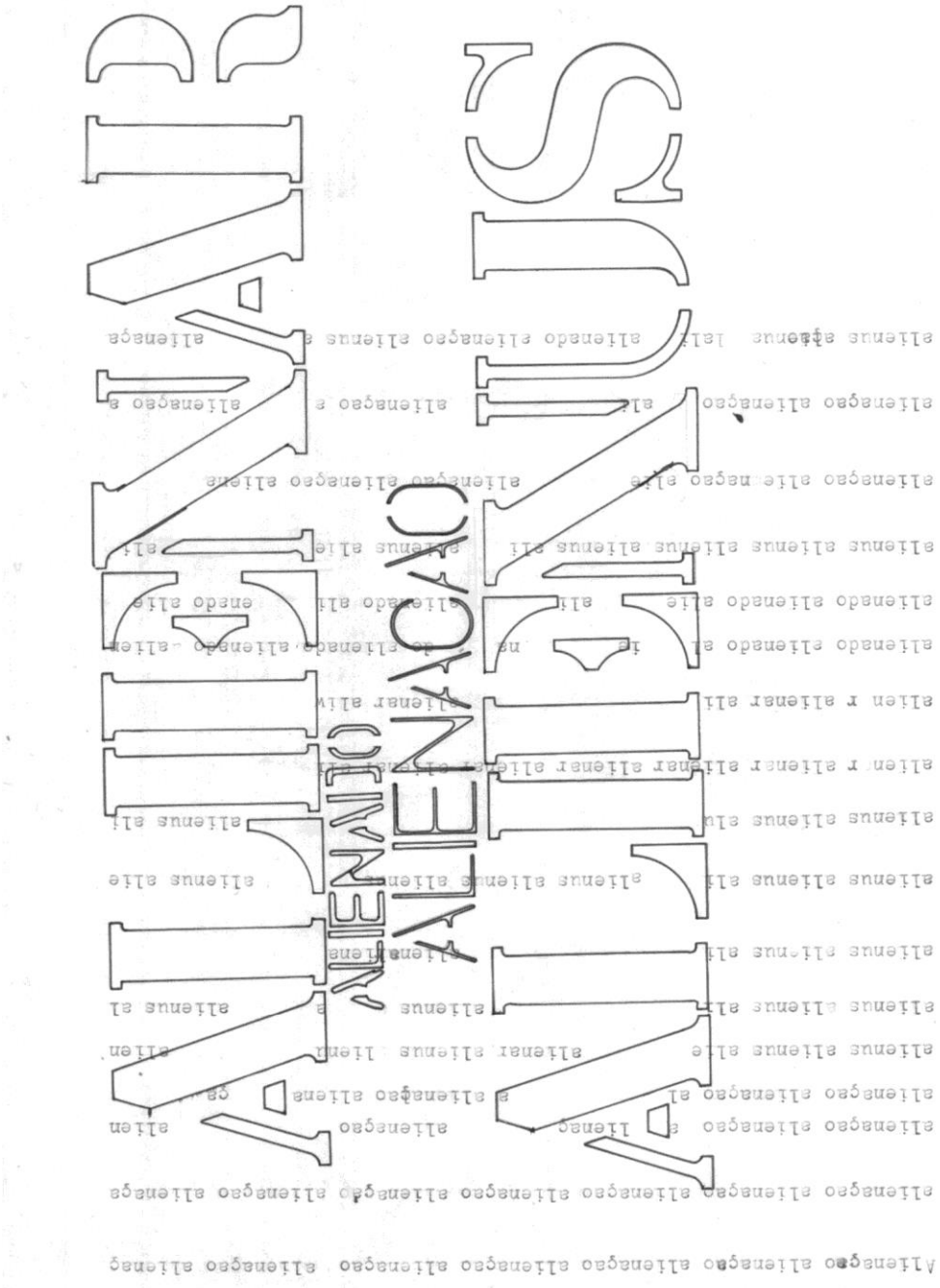


Autora: Kezia Campos



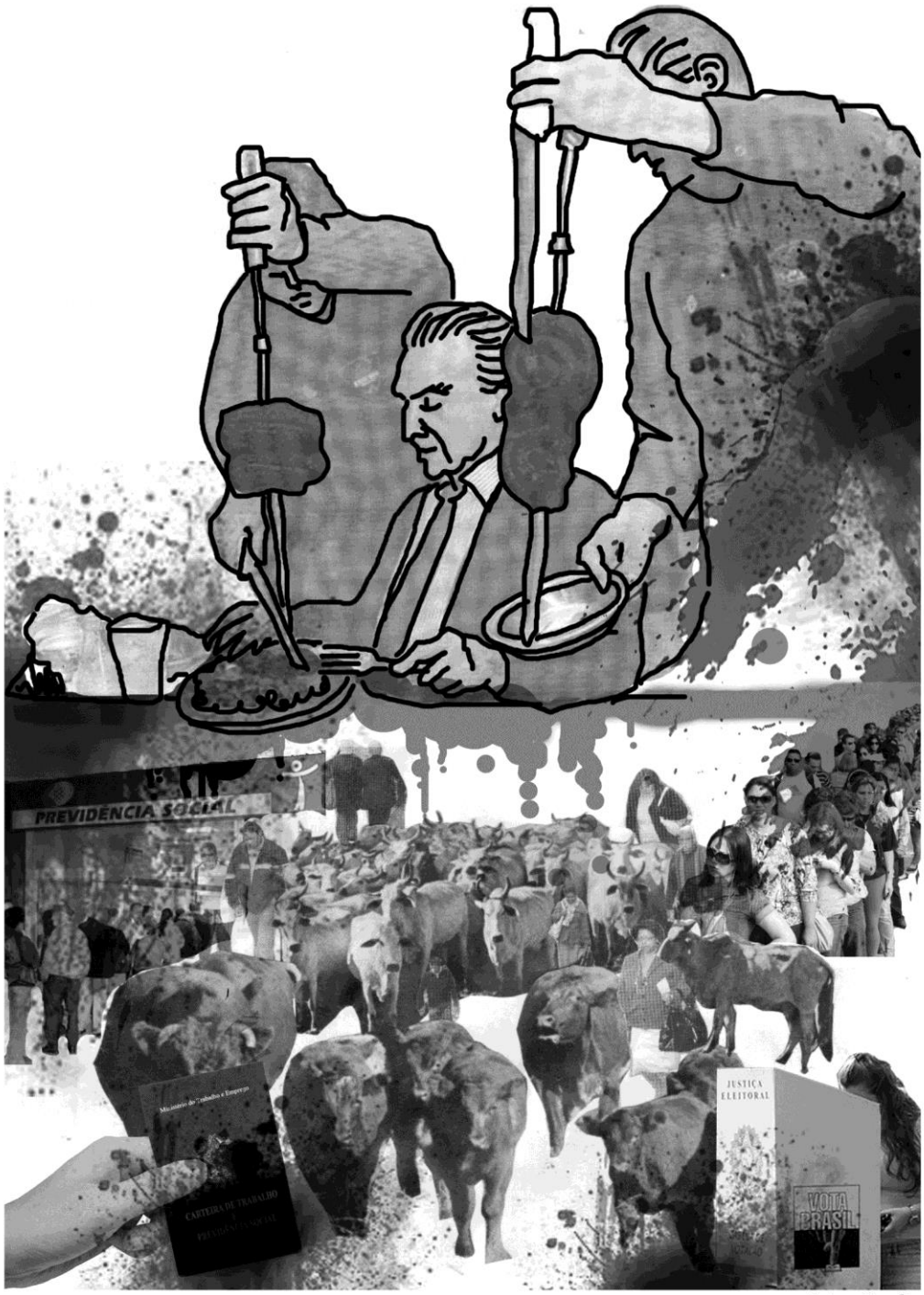
Autora: Kezia Campos


LEILÃO DE TRABALHADORES
Hoje com 2 mecânicos, jovens e com muita disposição para ce trabalha. Vamos começar com os lances.
VENDIDO
EU DOU 1.800 R$ POR MÊS
PAGO 1.500R$ POR MÊS
OFERTO 1.700R$ POR MÊS
EU PAGO 1.000 POR MÊS
Autor: Paulo José

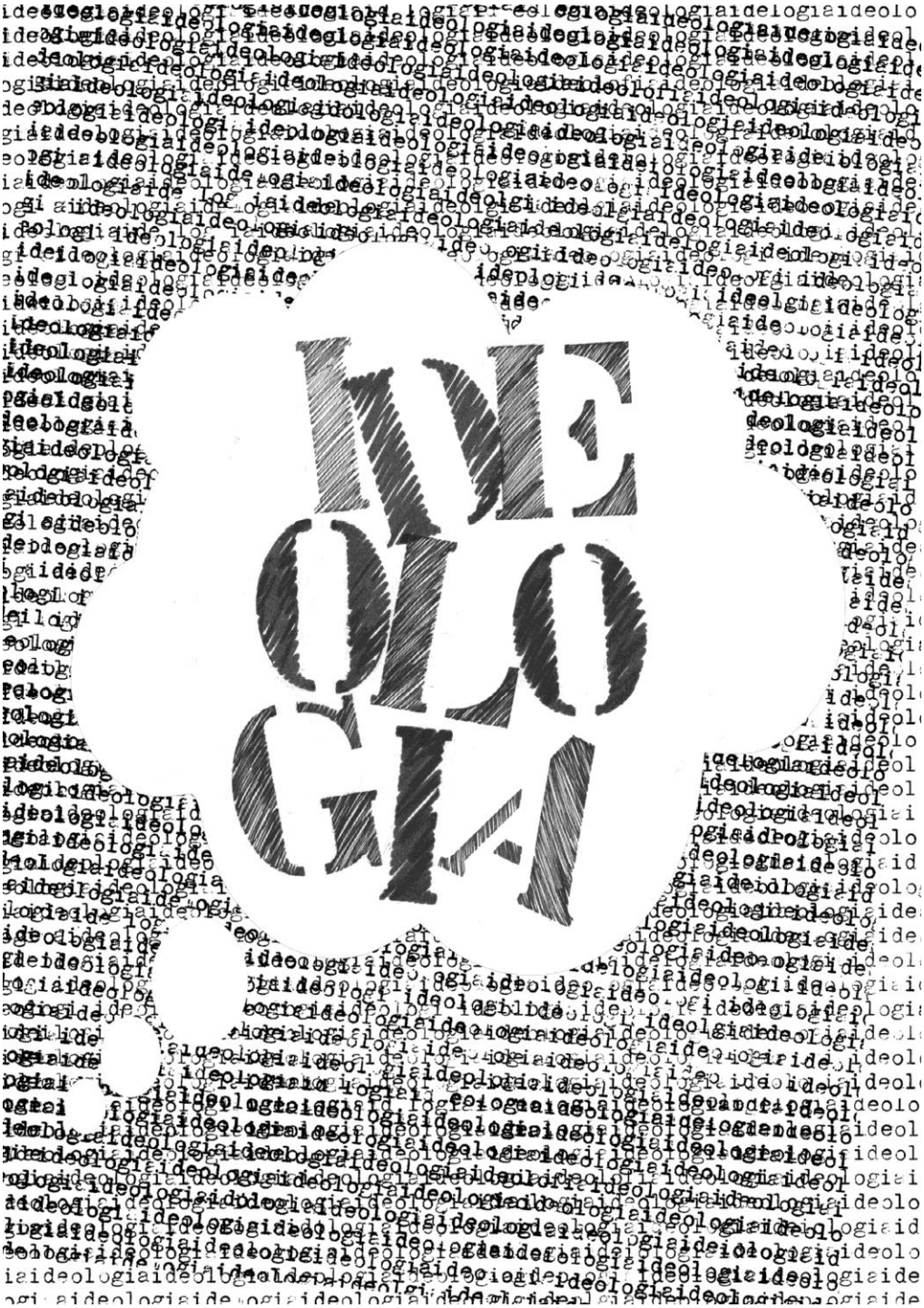

ALIENAR
ALIENAÇÃO
ALIENAMENTO



Autora: Kezia Campos



Autor: Beralto


IDEOLOGIA

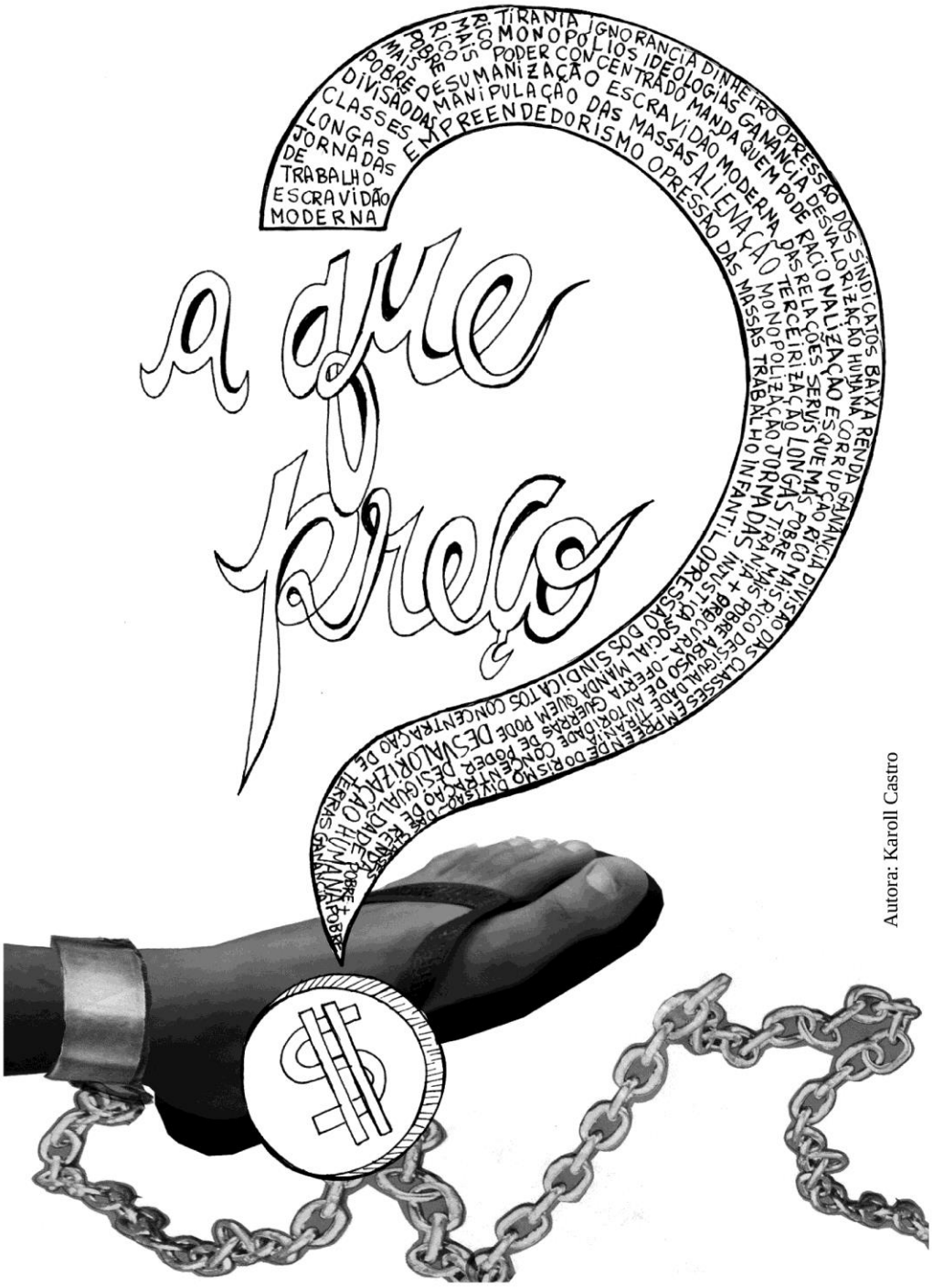


Autor: Beralto



Autora: Karoll Castro


QUEM
TRABALHA
DURO
UM DIA
NTIC
CHEGA LÁ
Autor: Beralto

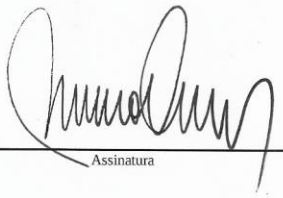

a que preço
TIRANIA IGNORANCIA DINHEIRO OPRESSÃO DOS SINDICATOS BAIXA RENDA
MONOPÓLIOS IDEOLOGIAS GANANCIA DESVALORIZAÇÃO HUMANA CORRUPÇÃO
PODER CONCENTRADO MANDA QUEM PODE RACIONALIZAÇÃO
DESUMANIZAÇÃO ESCRAVIDÃO MODERNA
MANIPULAÇÃO DAS MASSAS ALIENAÇÃO
EMPREENDEDORISMO OPRESSÃO DAS MASSAS
TRABALHO INFANTIL
DESIGUALDADE
CONCENTRAÇÃO DE RENDAS
GANANCIA
Autora: Karoll Castro

TERMO DE CESSÃO DE DIREITO E USO DE IMAGEM

Eu, ALBERTO CARLOS PAULA DE SOUZA, RG nº 06.759.819-3 IFP/RJ CPF nº 007032.327-54 residente e domiciliado(a) à R. CARLOS CHAGAS FILHO 426 - ENSEADA - RIO DAS OSTRAS - RJ cedo a Leonardo Berbat de Brito, portador do CPF 074.026.447-82, RG 09.749.639-2 de forma gratuita, sem qualquer ônus, todos os direitos sobre minha imagem (fotos, vídeos falas e textos) ou imagem produzida por mim a ser publicada na Dissertação de Mestrado "Uma educação libertadora à luz do conceito marxiano de práxis" do PPFEN/CEFET-RJ.

Declaro estar ciente de que o material fotográfico, vídeo e texto objeto desta cessão poderá ser utilizado na divulgação da referida publicações e possíveis reedições.

Macaé, 24 DE ABRIL de 2017.



Assinatura

TERMO DE CESSÃO DE DIREITO E USO DE IMAGEM

Eu, Sara Domiciano de J. Gaspar, RG nº 26.939.323-1, CPF nº 106.324.987-22, residente e domiciliado(a) à Rua Paraná, 467, Rio das Ostras - RJ cedo a Leonardo Berbat de Brito, portador do CPF 074.026.447-82, RG 09.749.639-2 de forma gratuita, sem qualquer ônus, todos os direitos sobre minha imagem (fotos, vídeos falas e textos) ou imagem produzida por mim a ser publicada na Dissertação de Mestrado "Uma educação libertadora à luz do conceito marxiano de práxis" do PPFEN/CEFET-RJ.

Declaro estar ciente de que o material fotográfico, vídeo e texto objeto desta cessão poderá ser utilizado na divulgação da referida publicações e possíveis reedições.

Macaé, 25 de abril de 2017.

Sara Domiciano de Jesus Gaspar
Assinatura

TERMO DE CESSÃO DE DIREITO E USO DE IMAGEM

Eu, Karollyne Fernandes Castro, RG nº 27.987.336-8, CPF nº 161.318.677-04, residente e domiciliado(a) à AV. OTONIEL GOMES TAVARES, 945 - BAIRRO SÃO JOSÉ DO BARRETO MAÇAÉ - RJ cedo a Leonardo Berbat de Brito, portador do CPF 074.026.447-82, RG 09.749.639-2 de forma gratuita, sem qualquer ônus, todos os direitos sobre minha imagem (fotos, vídeos falas e textos) ou imagem produzida por mim a ser publicada na Dissertação de Mestrado "Uma educação libertadora à luz do conceito marxiano de práxis" do PPFEN/CEFET-RJ.

Declaro estar ciente de que o material fotográfico, vídeo e texto objeto desta cessão poderá ser utilizado na divulgação da referida publicações e possíveis reedições.

Macaé, 25 de abril de 2017.

Karollyne F. Castro

Assinatura

TERMO DE CESSÃO DE DIREITO E USO DE IMAGEM

Eu, Paulo José da Silva Gonçalves, RG nº 26.571.582-1, CPF nº 143.723.527-19 residente e domiciliado(a) à Rua Santa Bárbara, nº 13 casa 02 - Rio das Ostras cedo a Leonardo Berbat de Brito, portador do CPF 074.026.447-82, RG 09.749.639-2 de forma gratuita, sem qualquer ônus, todos os direitos sobre minha imagem (fotos, vídeos falas e textos) ou imagem produzida por mim a ser publicada na Dissertação de Mestrado "Uma educação libertadora à luz do conceito marxiano de práxis" do PPFEN/CEFET-RJ.

Declaro estar ciente de que o material fotográfico, vídeo e texto objeto desta cessão poderá ser utilizado na divulgação da referida publicações e possíveis reedições.

Macaé, 25/04 de 2017.

Paulo José da Silva Gonçalves

Assinatura

TERMO DE CESSÃO DE DIREITO E USO DE IMAGEM

Eu, KEZIA CAMPOS COELHO DA SILVA, RG nº 22 338 983-5, CPF nº 170 489 087-00, residente e domiciliado(a) à Rua Blumenau, 65 Riviera Fluminense cedo a Leonardo Berbat de Brito, portador do CPF 074.026.447-82, RG 09.749.639-2 de forma gratuita, sem qualquer ônus, todos os direitos sobre minha imagem (fotos, vídeos falas e textos) ou imagem produzida por mim a ser publicada na Dissertação de Mestrado "Uma educação libertadora à luz do conceito marxiano de práxis" do PPFEN/CEFET-RJ.

Declaro estar ciente de que o material fotográfico, vídeo e texto objeto desta cessão poderá ser utilizado na divulgação da referida publicações e possíveis reedições.

Macaé, 27 Abril de 2017.

Kezia Campos Coelho da Silva
Assinatura