

ELIÉZER DOS SANTOS OLIVEIRA

**O COMPLEXO DO TRABALHO COMO FUNDAMENTO DOS MODELOS  
ONTOLÓGICO-DIDÁTICOS HEGEMÔNICOS DA EDUCAÇÃO CAPITALISTA  
VIGENTE**

**Volume I**

Dissertação apresentada à linha 2 do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul) - Campus Pelotas: Políticas e Práticas de Formação como requisito à obtenção do título de mestre.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Denise Nascimento Silveira

Pelotas

2016

ELIÉZER DOS SANTOS OLIVEIRA

**O COMPLEXO DO TRABALHO COMO FUNDAMENTO DOS MODELOS  
ONTOLÓGICO-DIDÁTICOS HEGEMÔNICOS DA EDUCAÇÃO CAPITALISTA  
VIGENTE**

**Volume I**

Dissertação apresentada à linha 2 do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul) - Campus Pelotas: Políticas e Práticas de Formação como requisito à obtenção do título de mestre.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Denise Nascimento Silveira

Aprovada pela banca examinadora em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Professora Dra. Denise Nascimento Silveira (UFPEL/IFSUL)

---

Professora Luciane Albernaz de Araujo Freitas (IFSUL)

---

Professor Dr. João Jandir Zanotelli (UCPEL)

## Ficha Catalográfica

O48c Oliveira, Eliézer dos Santos.  
O complexo do trabalho como fundamento dos modelos ontológico -  
didáticos hegemônicos da educação capitalista vigente / Eliézer dos  
Santos Oliveira.– 2016.  
2 v.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Nascimento Silveira.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas,  
2016.

1. Didática. 2. Trabalho. 3. Taylor-Fordismo. 4. Educação.  
I. Silveira, Denise Nascimento. II. Instituto Federal Sul-rio-grandense.  
III. Título.

CDD: 370

Catálogo na publicação:  
Bibliotecária: Vivian I. M. Ritta CRB 10/1488  
Biblioteca IFSul – Campus Pelotas

Às educadoras e aos educadores que atuam na escola  
concreta da vida comprometidos com o pôr  
teleológico emancipador.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço de forma especialíssima a minha orientadora Denise Nascimento Silveira por todo o apoio, amizade, compreensão, persistência, humildade, simplicidade, respeito, amorosidade maternal, profissionalismo, competência, paciência, companheirismo, dedicação, estímulo, motivação e confiança, sobretudo, nos tantos momentos difíceis desta pesquisa. A ela a reverência humilde deste eterno aluno.

À professora Luciane Albernaz de Araujo Freitas pela amizade, apoio, estímulo e, sobretudo, por ter me feito descobrir que é possível, urgente e necessário repensar a didática a partir dos clássicos.

À minha companheira de todas as horas Adi, este ser humano maravilhoso que me aceitou como companheiro na caminhada da existência e na luta por uma vida com sentido verdadeiramente humano para todos e todas. Muito grato por todos os empurrões que me destes para que esse trabalho fosse concluído. O empurrão derradeiro veio da reabilitação de tua saúde, foi ela que me reabilitou para que eu pudesse retomar a escrita desta Dissertação.

Ao Ernesto, nosso filho, pela sua compreensão da minha falta de tempo por causa do “trabalho que nunca acaba” – essa Dissertação.

À Banca de Qualificação e à Banca de Defesa, pela paciência e zelo em ler textos tão longos, e ainda, por todas as suas contribuições críticas.

Ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) que acolheu tão bem esse estranho no ninho, um marxista dado à ontologia do ser social. Gratidão aos colegas, professores, coordenação e funcionários.

Ao Cpers-Sindicato e ao Movimento Estudantil (sobretudo, o Movimento de Ocupação das Escolas) por me possibilitarem os meios práticos de colocar essa teoria na vida.

Às trabalhadoras e aos trabalhadores que colocaram as suas mãos entre a natureza e a humanidade através do trabalho, garantindo assim as condições materiais para a concretização desta Dissertação.

**“Sem teoria revolucionária  
não pode haver também  
movimento revolucionário”**

**Lênin**  
(Que fazer? p. 96-97)

## RESUMO

Essa Dissertação realiza uma abordagem da didática a partir do referencial teórico e metodológico elaborado pelo filósofo marxista do século XX György Lukács. O seu pensamento ontológico-social é estudado a partir do conceito “complexo do trabalho”, o mais importante dentre os conceitos trabalhados por ele, visto ser esse o fundamento e o modelo de toda práxis social criada pela humanidade, sendo, portanto, o fundamento e o modelo último da práxis didática.

No intuito de evitar o uso técnico da palavra “didática”, compreendida como área do saber especificamente educacional, e para conferir-lhe a abordagem ontológica, foi construída a categoria “modelos ontológico-didáticos”. O trabalho se concentra em dois destes modelos, ambos hegemônicos na realidade atual da educação capitalista, a saber, o “modelo ontológico-didático taylor-fordista” e o “modelo ontológico-didático toyotista”.

Isso fez com que a pesquisa concentrasse o seu *tema* na relação entre “o complexo do trabalho”, “os modelos de produção industrial” e os “modelos didáticos vigentes”. O que por sua vez conduziu à seguinte formulação do *problema de pesquisa*: “Os modelos didáticos hegemônicos da atualidade (do chamado “tecnicismo” e do chamado “neotecnicismo”) encontram nos atuais modelos de produção industrial capitalista (taylor-fordista e toyotista) o seu fundamento ontológico último? Quais são, para além dos discursos ideológicos (ideologia no sentido dado pela obra “A ideologia alemã” de Marx e Engels”) os seus fins e os seus meios reais?”

Ao redor deste problema girou uma série de outros problemas suscitados pelas relações ontológicas existentes entre trabalho, trabalho industrial contemporâneo, educação, pedagogia, psicologia, epistemologia, filosofia, didática, capitalismo, realidade local e global, liberdade e determinação, transformação social e educacional, meios e fins, etc.

Variadas são as *justificativas* para a realização desta pesquisa, eis algumas delas: O autor do referencial teórico (Lukács) é um clássico do século XX que recentemente começou a ser redescoberto pelo público brasileiro; a sua obra ontológica, recém chegada ao país é vocacionada a tratar de crises, e, portanto, poderá ajudar na compreensão e na solução das crises que atingem a didática – sobretudo no que diz respeito aos modelos vigentes do taylor-fordismo e do toyotismo; a ausência de trabalhos acadêmicos que se proponham a pensar a didática a partir do “complexo do trabalho” da ontologia do ser social de Lukács – visto que o terreno didático é quase todo ele tomado por abordagens não-ontológicas, tais como: pedagógicas, psicológicas, metodológicas, e sobretudo, epistemológicas; a retomada do trabalho como princípio educativo proposto por Karl Marx; a problematização das falsas dicotomias entre meios e fins, conjuntura e estrutura sociais, otimismo e pessimismo educacional; dentre outras.

O *principal objetivo da pesquisa* reside no esforço de: “Demonstrar, a partir da ontologia social de Lukács, mais especificamente a partir da categoria o ‘complexo do trabalho’, as relações existentes entre a atual organização do trabalho, realizada pelos modelos de produção industrial taylor-fordista e toyotista, e os modelos didáticos hegemônicos da educação capitalista vigente ‘tecnicismo’ e das ‘habilidades e competências’.” Disto nascem cinco *objetivos específicos* que tratam da análise e da relação entre esses diferentes temas estudados: complexo do trabalho; modelos industriais; e modelos didáticos;

revelando aquilo que eles pretendem esconder; identificando os seus alcances e limites; e projetando os possíveis caminhos de sua superação.

A *metodologia de pesquisa* adotada coincide com o *referencial teórico*, ambos caracterizados pela ontologia do ser social de Lukács, apreendida de forma bibliográfica e colocada dialeticamente em relação com os diversos autores que tratam dos temas que envolvem a pesquisa.

O texto encontra-se dividido em 5 capítulos. O primeiro deles trata das questões biográficas do autor da Dissertação e de questões metodológicas; O segundo aprofunda o conceito-chave de “complexo do trabalho” tal como ele é tratado por Lukács em sua obra; O terceiro apresenta as aplicações que o autor da ontologia do ser social faz deste fundamento às diversas práxis sociais, e, o autor da Dissertação, seguindo o procedimento lukacsiano aplica esse mesmo fundamento à didática, construindo assim a sua categoria-chave de pesquisa, a saber, os modelos ontológico-didáticos da atualidade, taylor-fordista e toyotista; No quarto capítulo cada um destes modelos é exposto e debatido em detalhes, constituindo-se no capítulo central da Dissertação; Por fim, no quinto capítulo, são discutidas as possibilidades e impossibilidades de superação destes modelos ontológico-didáticos vigentes por um pretense “modelo ontológico-didático emancipador”. Além disto, constam dois anexos, o primeiro que versa sobre o autor e as suas obras; e o segundo que trata especificamente da história da obra ontológica utilizada na pesquisa.

**Palavras chave:** Didática, Ontologia do ser social , Trabalho, Taylor-fordismo, Toyotismo, Emancipação.



## ABSTRACT

This dissertation approaches the theoretical and methodological elaborated by the marxist philosopher from 20th century György Lukács. His ontological-social perspective is studied from the “work complexity” concept, the most important among all concepts he has studied, since this is the fundament and latter didactical role of praxis.

Aiming to avoid the technical usage of the Word “didactics”, understood as a knowledge field specifically educational, and provide it with an ontological approach, a new category was built: “ontological-didactics models”. The work focuses on two of these models, both of them hegemonic of reality of today’s capitalist education, which is the “taylor-fordist ontological-didactic model” and the “toyotist didactic model”.

This has led research to focus on its *theme* about relationship between “the work complexity”, “the industrial production models” and “the current didactic models”. For this reason it has led to the following statement of this matter of research. “The current didactic hegemonic models (from what are called “tecnicism” and “neotecnicism”) find their last ontological base on current models of capitalist industrial production? Which are, in addition to ideological speeches (ideology in the meaning referred on book “The German Ideology”, by Marx and Engels”) their real resources and purposes?”

Related to that other issues have been thought triggered by ontological existing relationship between work, contemporary industrial work, education, pedagogy, psychology, epistemology, philosophy, didactics, capitalism, local aspects and global, freedom and determination, educational and social transformation, means and goals, etc.

There are several justifications to undertake this research, such as: the author of the theoretical reference (Lukács) is a classic from the 20th century which has been rediscovered by the brazilian audience, and its ontological work, newly arrived in the country designed to deal with crisis, therefore it will be able to assist the comprehension and solving of those crisis going against didactics – overall regarding the current models of taylor-fordism and toyotism; the lack of academic works willing to think about didactics from the “work complexity” of ontology of social being of Lukács – once the didactic Field is almost entirely taken by non ontological approaches, such as: pedagogical, psychological, methodological, and above all epistemological, the false dicotomies between means and goals, social situation and structure, optimism and educational pessimism among others.

The *main objective of the research* abides on the effort to “Demonstrate, from the social ontological of Lukács, specifically from the category “the work complexity”, the relationships between the current work organization, made by taylor-fordist and toyotist industrial production models, and hegemonic didactic models of current capitalism education ‘tecnicism’, and of excuses and habilities. Five specific objects come from this, which approach analysis and relation between these different studied themes: work complexity; industrial models; and didactics models; revealing what they intend to hide, identifying their achievements and limitations; and projecting the possible ways of its overcoming.

The adopted research method matches the theoretical framework, both characterized by the ontology of Lukács social being, seized through bibliography and dialectically placed in relation to the many authors that deal with the themes that surround the research.

The text is split into 5 chapters. The first one deal with the biographic questions of this dissertation author and methodological inquiries; The second deepens the key-concept of “work complex” as it is dealt with by Lukács in his work; The third presents the applications that the author of the social being ontology makes of this groundwork in

relation to many social practices and, this dissertation author, following the lukacsian procedure applies this same groundwork into didactics, this way building his research key-category, that is, the ontological-didactical models of today, taylor-fordism and toyotism; On the fourth chapter each one of these models is exposed and debated in details, becoming this way the main chapter of this Dissertation; Finally, on the fifth chapter, are discussed the possibilities and impossibilities of overcoming each of these ontological-didactical models in effect by a pretense “emancipator ontological-didactical model”. Besides that, contains two anexes, the first dealth with the author and its Works; the second is specificaly about the history of the ontological work used in this research.

**Keywords:** Didactics, Ontology of social being, Work, Taylor-fordism, Toyotism, Emancipation.

# SUMÁRIO

## VOLUME I

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1 QUESTÕES BIOGRÁFICAS E METODOLÓGICAS .....</b>	<b>29</b>
1.1 UM POUCO DA MINHA HISTÓRIA DE VIDA .....	29
1.1.1 <i>Conhecimento imediato da pobreza: o desconfortado</i> .....	29
1.1.2 <i>Nasce um militante de esquerda: o panfletário</i> .....	30
1.1.3 <i>O conhecimento mediado do capitalismo: o marxista</i> .....	30
1.1.4 <i>A atuação no meio popular: o educador popular</i> .....	31
1.1.5 <i>Os incômodos epistemo-pedagógicos: o insatisfeito</i> .....	31
1.1.6 <i>Os incômodos epistemo-pedagógicos II: o especialista em insatisfação</i> .....	33
1.1.7 <i>A síntese teórico-prática: O marxista da educação</i> .....	33
1.1.8 <i>As potencialidades e os limites da educação transformadora na prática: O professor formal</i> .....	34
1.1.9 <i>A descoberta da ontologia do ser social de Lukács: O mestrando do IFSul</i> .....	37
1.2 HISTÓRICO DA PESQUISA .....	38
1.2.1 <i>Antes da qualificação</i> .....	38
a. O anteprojeto .....	38
b. Processo de delimitação .....	41
b.1 Primeiro passo na delimitação: uma vasta obra para além de qualquer limite ..	41
b.2 Segundo passo na delimitação: a busca por uma categoria .....	42
c. Uma novidade no último momento pré-qualificação .....	45
1.2.2 <i>A Banca de Qualificação e os seus resultados</i> .....	46
1.3 O ATUAL CAMINHO METODOLÓGICO.....	54
1.3.1 <i>O autor e a obra</i> .....	54
a. Biografia de Lukács .....	54
b. História e importância da obra ontológica do ser social de Lukács .....	58
1.3.2 <i>A temática, o problema e a problemática da pesquisa</i> .....	64
a. Tema.....	65
b. Problema .....	65
c. Problemática mais ampla .....	66
1.3.3 <i>A justificativa da pesquisa</i> .....	67
1.3.4 <i>Os objetivos da pesquisa</i> .....	81
a. Objetivo Geral .....	81

b. Objetivos Específicos.....	82
1.3.5 A metodologia da pesquisa.....	82
1.4 O CONCEITO OPERACIONAL DE “MODELO ONTOLÓGICO-DIDÁTICO” NESSA PESQUISA.....	87
1.4.1 Modelos educacionais existentes e conhecidos.....	88
1.4.2 Também eles são modelos ontológicos.....	88
1.4.3 Modelo ontológico-didático Manufatureiro: o exemplo de Comênio.....	89
a. Didática: um elemento de uma totalidade.....	90
b. Didática experimental: um ofício como modelo.....	91
c. Didática: meios sem fim?.....	92
d. Didática: fins presentes ainda que silenciados?.....	92
e. O modelo ontológico-didático manufatureiro de Comênio.....	93
f. Pós-Comênio: alguns saltos históricos.....	94
1.4.4 O trabalho como fundamento e modelo dos modelos ontológico-didáticos.....	97
<b>2 O “COMPLEXO DO TRABALHO” COMO CATEGORIA CHAVE DA ONTOLOGIA DO SER SOCIAL DE LUKÁCS.....</b>	<b>100</b>
2.1 SÍNTESE SIMPLIFICADA DA CATEGORIA “O TRABALHO”: UM PONTO DE PARTIDA ESQUEMÁTICO.....	102
2.1.1 Necessidades.....	102
2.1.2 Projetar um fim:.....	103
2.1.3 Causalidade posta: os meios:.....	103
a. Objetos naturais independentes:.....	103
b. Espelhamento:.....	104
c. Alternativas:.....	104
d. Espelhar causas:.....	105
e. Pôr as causas:.....	105
2.1.4 Chegar ao fim.....	105
2.1.5 Um exemplo do complexo do trabalho.....	107
2.2 A TELEOLOGIA: ASPECTO CENTRAL DA CENTRALIDADE DO TRABALHO.....	109
2.2.1. Relação complexa entre a necessidade e o pôr teleológico do trabalho.....	114
2.2.2 Relação complexa entre o objeto e o pôr teleológico do trabalho.....	115
a. Objetos naturais e o pôr teleológico.....	115
b. Ferramentas: um objeto inédito.....	117
2.2.3 Relação complexa entre o espelhamento do objeto e o pôr teleológico do trabalho.....	120
2.2.4 Relação complexa entre a elaboração das alternativas e o pôr teleológico do trabalho.....	121
2.2.5 Relação complexa entre o espelhar as causas e o pôr teleológico do trabalho.....	124
2.2.6 Relação complexa entre as causas postas e o pôr teleológico do trabalho.....	126
2.2.7 O homem produtor-produzido pelo trabalho.....	127

2.2.8 O trabalho como a superação da aparente contradição entre causalidade e teleologia .....	132
--	-----

### **3 O TRABALHO: MODELO DE TODA A PRÁXIS SOCIAL..... 138**

3.1 O TRABALHO COMO MODELO DA PRÁXIS DA DIVISÃO DO TRABALHO E DA ECONOMIA.....	141
3.1.1 O trabalho como modelo da práxis social da divisão do trabalho .....	141
3.1.2 O trabalho como modelo social da práxis econômica .....	142
3.2 O TRABALHO COMO MODELO DA PRÁXIS ÉTICO-JURÍDICA: “DEVER-SER” E “VALORES” .....	147
3.2.1 O trabalho como modelo do dever-ser .....	147
3.2.2 O trabalho como modelo dos valores .....	150
3.3 O TRABALHO COMO MODELO DA LINGUAGEM E DO SENTIDO .....	154
3.3.1 O trabalho como origem e modelo da linguagem .....	154
3.3.2 O trabalho como modelo intramundano do sentido.....	156
3.4 O TRABALHO COMO MODELO DA PRÁXIS INTELLECTUAL E PRÁTICA.....	159
3.4.1 O trabalho: síntese concreta e real entre teoria e prática .....	159
3.4.2 O trabalho como modelo da ciência: A práxis é o critério da teoria .....	161
3.5 O TRABALHO COMO MODELO DA LIBERDADE E DA DETERMINIDADE DO SUJEITO SOCIAL.....	163
3.5.1 Liberdade e determinidade no complexo do trabalho .....	163
3.5.2 Liberdade e determinidade na práxis social.....	165
3.5.3 A crítica ontológica à essência dinâmica da totalidade do ser social .....	167
3.6 O MODELO DO COMPLEXO DO TRABALHO APLICADO À DIDÁTICA.....	169
3.6.1 A didática no complexo do trabalho .....	170
a A didática no trabalho .....	171
I Relações Humanas .....	174
II A técnica .....	174
III O político-social .....	175
b. O trabalho na didática.....	175
I O modelo do complexo do trabalho na didática .....	177
II A relação entre a didática e as outras práxis sociais nascidas do trabalho:.....	177
III A didática gerada pela necessidade: .....	177
IV Didática orientada pelo fim posto:.....	178
V A didática no momento de pôr as causas: .....	180
VI A didática teórico-prática no horizonte do ser concreto: .....	184
VII A relação entre didática e a crítica ontológica:.....	189
VIII A relação entre sujeito e objeto na didática: .....	191
IX A didática nasce, se mantém e retorna ao ser social .....	193
3.6.2 Os MODELOS ONTOLÓGICO-DIDÁTICOS DA ATUALIDADE .....	195

## VOLUME II

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>218</b>
<b>4 DO TAYLOR-FORDISMO AO TOYOTISMO: MODELOS ONTOLÓGICOS DAS DIDÁTICAS DA ATUALIDADE .....</b>	<b>231</b>
4.1 TAYLOR-FORDISMO: MUDOU O TRABALHO E MUDOU O MUNDO? .....	242
4.1.1 <i>Características gerais do taylor-fordismo</i> .....	243
4.1.2 <i>Taylor-fordismo para além do trabalho</i> .....	247
4.1.3 <i>O taylor-fordismo na educação</i> .....	258
a. O modelo taylor-fordismo: o fundamento do “tecnicismo” .....	258
b. Características da educação taylor-fordista .....	261
c. O modelo ontológico-didático taylor-fordista .....	277
I. Necessidades .....	277
II. Projetar um fim .....	280
III. Causalidade posta .....	281
IV. Chegar ao fim .....	292
4.1.4 <i>A crise do taylor-fordismo</i> .....	293
a. Um modelo desmotivante.....	293
b. O mundo mudou o modelo também precisa mudar .....	295
4.2. O TOYOTISMO.....	299
4.2.1 <i>Origem histórica e características do toyotismo</i> .....	300
4.2.2 <i>Da alienação do trabalho e das práxis sociais taylor-fordistas à alienação do trabalho e das práxis sociais toyotistas</i> .....	309
4.2.3 <i>A abordagem ontológica do trabalho e da práxis social toyotista na educação: a aparente transformação da educação</i> .....	326
a. A ontologia do trabalho toyotista na educação .....	327
b. A ontologia das práxis sociais toyotistas na educação.....	330
4.2.4 <i>O modelo ontológico-didático toyotista</i> .....	352
4.2.4.1 Competência de saber-fazer .....	354
4.2.4.2 Competência de agir na urgência.....	359
4.2.4.3 O trabalho em equipe .....	363
4.2.4.4 A flexibilização da divisão do trabalho .....	365
4.2.4.5 A resistência em mudar .....	369
4.2.4.6 O modelo ontológico-didático toyotista no esquema do complexo do trabalho .....	371
a. Necessidades .....	372
b. Projetar um fim .....	373
c. Causalidade posta .....	375

d. Chegar ao fim .....	381
<b>5 A ATUAL IMPOSSIBILIDADE IMEDIATA DA CONSTRUÇÃO DE UM MODELO ONTOLÓGICO-DIDÁTICO EMANCIPATÓRIO .....</b>	<b>385</b>
5.1 A EMANCIPAÇÃO HUMANA .....	385
5.1.1 A emancipação humana na obra marxiana “A questão judaica” .....	387
5.1.2 Emancipação humana segundo Bogdan Suchodolski .....	394
5.1.2.1 A concepção marxista do homem .....	394
5.1.2.2 O conceito marxista da cultura .....	395
5.1.2.3 A emancipação social do homem e a educação .....	397
5.1.3 A emancipação em “Educação para além do capital” de Mészáros .....	401
5.1.3.1 A incorrigibilidade do capital .....	401
5.1.3.2 A educação abrangente na vida social e a educação formal .....	403
5.1.3.3 O trabalho como princípio positivo da educação .....	405
5.2 PARA A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DIDÁTICO EMANCIPATÓRIO .....	409
5.2.1 Por uma didática emancipatória: .....	411
5.2.1.1 - Necessidades sociais e educacionais: .....	412
5.2.1.2 Pôr o fim teleológico da educação emancipatória .....	413
5.2.1.3 Meios: .....	415
5.2.1.3.1 Objetos didáticos disponíveis: .....	417
5.2.1.3.2 Espelhar os objetos didáticos: .....	420
5.2.1.3.3 Potencialidades emancipatórias dos objetos didáticos: .....	420
5.2.1.3.4 Elaborar, a partir dos objetos didáticos, as alternativas emancipatórias: .....	422
5.2.1.3.5 Espelhar as causas didáticas emancipatórias .....	424
5.2.1.3.6 Pôr as causas didáticas emancipatórias .....	425
5.2.1.4 Chegar ao fim emancipatório: .....	425
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS PROVISÓRIAS .....</b>	<b>426</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>434</b>
<b>APÊNDICE A: VIDA E OBRAS DE GYÖRGY LUKÁCS .....</b>	<b>444</b>
CONTEXTO HISTÓRICO .....	444
A FASE PRÉ-MARXISTA DE LUKÁCS (1885-1918) .....	445
A FASE MARXISTA (1918-1971) .....	449
<i>Entrada de Lukács no marxismo (1918-1929)</i> .....	449
<i>Aprofundamento no pensamento de Marx e Lênin (1930-1945)</i> .....	452
<i>Ataques da Hungria stalinizada (1945-1949)</i> .....	455
<i>Uma breve trégua e mais perseguição (1950-1956)</i> .....	457
<i>Um projeto filosófico maior que a sua vida (1957-1971)</i> .....	459

COMENTÁRIO GERAL .....	461
<b>APÊNDICE B: HISTÓRIA E IMPORTÂNCIA DA OBRA ONTOLÓGICA DO SER SOCIAL DE LUKÁCS .....</b>	<b>463</b>
OBRA TARDIA.....	464
RECEIOS ONTOLÓGICOS DIANTE DA NOVIDADE .....	464
<i>Uma ontologia diferente das outras ontologias .....</i>	<i>465</i>
<i>Uma ontologia marxista numa época pós-ontológica e pós-marxista .....</i>	<i>465</i>
<i>Ontologia do ser social: uma novidade para o autor.....</i>	<i>465</i>
<i>Ontologia do ser social: uma novidade para o marxismo.....</i>	<i>466</i>
<i>Ontologia do ser social: uma novidade para a filosofia.....</i>	<i>467</i>
O RENASCIMENTO DO MARXISMO NOS ANOS 60.....	467
<i>Ventos favoráveis.....</i>	<i>467</i>
<i>O fim do stalinismo, renascimento de Marx .....</i>	<i>468</i>
<i>Um objetivo comum: a emancipação humana .....</i>	<i>469</i>
O LABORATÓRIO NOS ANOS 30.....	469
<i>Acerto de contas, feito a partir de Marx, com o seu passado teórico.....</i>	<i>470</i>
<i>Realismo, prelúdio das últimas obras .....</i>	<i>470</i>
A TARDIA VALORIZAÇÃO DA OBRA TARDIA .....	471
<i>Breve retomada da construção da obra ontológica .....</i>	<i>472</i>
<i>Reinterpretação e publicação da obra .....</i>	<i>472</i>
A ENTRADA DE LUKÁCS E DE SUA ONTOLOGIA NO BRASIL .....	474
<i>O Brasil recebe os primeiros capítulos da Ontologia .....</i>	<i>474</i>
<i>Lukács: a estética contra a Ditadura Militar brasileira .....</i>	<i>474</i>
<i>Primeiros núcleos lukacsianos no Brasil: seus projetos e resistências .....</i>	<i>475</i>
<i>A redemocratização do país empurrou Lukács para a academia .....</i>	<i>477</i>
<i>Anos 90: A tímida e sólida recepção acadêmica da Ontologia de Lukács.....</i>	<i>478</i>
<i>A Ontologia do ser social no atual momento histórico nacional .....</i>	<i>479</i>
<i>Obras de György Lukács publicadas no Brasil.....</i>	<i>480</i>
CAPÍTULOS DOS LIVROS DA ONTOLOGIA .....	482
<i>Para uma ontologia do ser social I.....</i>	<i>482</i>
<i>Para uma ontologia do ser social II.....</i>	<i>483</i>
<i>Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível.....</i>	<i>484</i>



## INTRODUÇÃO

A presente Dissertação tem a pretensão de ser uma broca capaz de perfurar a didática até a sua raiz mais profunda. Por isso, o leitor habituado a esta temática, sobretudo o Didata, não deve esperar nenhuma abordagem especificamente didática *stricto sensu*, ou ainda, receituários que possam resolver os problemas imediatos da didática na atualidade.

A preocupação principal desta pesquisa diz respeito aos fundamentos da didática, ou seja, aquilo que lhe é anterior, e que, portanto, lhe embasa, lhe confere sustentação e lhe serve de modelo. Por mais que as expressões seguintes (que se encontram entre aspas) possam parecer estranhas elas comunicam bem o sentido deste texto: essa é uma investigação que “avança para trás” e “cresce para baixo”. Tal estranheza pode ser superada pela abordagem ontológico-social da questão, preocupada em cavar até os fundamentos últimos deste tema a fim de revelar a sua raiz primeira-e-última.

Nesse caminho de volta aos fundamentos, uma espécie de viagem ao passado remoto e concreto da didática, eu encontrei<sup>1</sup>, graças aos referenciais teóricos oferecidos pela ontologia do ser social de Lukács, o “complexo do trabalho” como a sua raiz mais profunda, primeira, fundamental, modelar e última. E a partir deste colocar da questão em termos ontológicos é possível afirmar que a didática (tomada no seu sentido ontológico, *lato sensu*) foi criada pelo primeiro agrupamento humano que se inventou como ser humano no exato momento em que começou a trabalhar. Naquele momento nasceu timidamente a raiz ontológica que fundamenta e modela toda proposta didática construída na história humana.

Esse processo de autocriação do ser humano mediante o trabalho é também processo de autoeducação, no qual, certamente, a dimensão didática já se encontrava presente. Desprovido das condições de ensinar e de aprender, o primeiro ser humano não poderia ter aprendido a trabalhar; nem teria transmitido as suas descobertas aos demais; ou, um povo inteiro seria incapaz de ensinar algo a outro povo; ou ainda, uma geração não poderia ensinar tudo o que aprendeu a outra; deixando assim, os seres

---

<sup>1</sup> Por sugestão da Banca de Qualificação escreverei o texto em primeira pessoa do singular. O texto apresentado à Banca de Qualificação se encontrava na primeira pessoa do plural.

humanos imersos nos mesmos problemas de sempre, sem quaisquer condições de promover a progressão histórica e/ou a educação.

Somente por causa destes motivos acima aludidos já seria possível dizer que a didática é bem mais velha do que aparenta ser. Ela é anterior à escola e à educação formal. Ela ocorre na vida dos seres humanos desde os primórdios da humanidade, marcando sua presença na práxis concreta da humanidade. Tal como afirma Lukács nos *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*

(...) a práxis em sua essência e em seus efeitos espontâneos é o fator decisivo da auto-educação humana, que todos os conflitos que o ser humano é forçado a dominar espiritualmente sempre repousam, primariamente, em contradições da práxis na respectiva vida, e ali desembocam etc. etc.<sup>2</sup>

Ou seja, a educação surge juntamente com o novo ser social, ser esse inaugurado pelo trabalho. Ao mesmo tempo em que a educação o influencia, também ela é influenciada por ele. Deste sempre, na história humana, toda “a educação é um processo puramente social, um formar e ser-formado puramente social.”<sup>3</sup> Por esse motivo, todas as transformações sociais ocorridas na totalidade do ser social também afetam a educação quer “a educação estrita” ou tomada de maneira “ampla”<sup>4</sup>. Ou seja, o sentido último da educação não é dado por ela mesma e nem se encontra para além das necessidades sociais impostas pelo momento histórico no qual acontece.

Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração etc. da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas.<sup>5</sup>

No momento em que esses conhecimentos, habilidades, comportamentos, competências, conteúdos, métodos,... e propostas didáticas não correspondem mais àquilo que a totalidade do ser social espera delas, elas ficam desprovidas das condições que lhes possibilitavam tais reproduções educacionais, precisando assim, se reinventarem.<sup>6</sup> Nesse processo de reinvenção a educação parte da atual condição do ser

---

<sup>2</sup> LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. p. 73.

<sup>3</sup> Idem. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 294.

<sup>4</sup> Para Lukács: “(...) entre educação no sentido mais estrito e o sentido mais amplo não pode haver uma fronteira que possa ser claramente traçada em termos ideais, não pode haver uma fronteira metafísica. Entretanto, em termos imediatamente práticos ela está traçada, ainda que de maneiras extremamente diferentes, dependendo das sociedades e classes. (...) a educação no sentido mais amplo – de muitos modos, espontânea – obviamente desempenha um papel no mínimo equivalente ao da educação no sentido mais estrito.” LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 177.

<sup>5</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 177.

<sup>6</sup> Ibidem. p. 178. “(...) toda tradição reproduzida pela educação no sentido mais amplo está condenada ao desaparecimento assim que a reprodução da sociedade como um todo lhe subtrai as possibilidades de desdobramentos, de exercer influência, de buscar alternativas reais presentes e futuras; (...)”

humano existente e, a partir disto, desenvolve – através de inúmeras influências sociais – novas determinações possíveis, que jamais serão independentes do devir do processo de desenvolvimento humano.<sup>7</sup>

(...) por um lado, a educação do homem é direcionada para formar nele uma prontidão para decisões alternativas de determinado feitio; ao dizer isso, não temos em mente a educação no sentido mais estrito, conscientemente ativo, mas como a totalidade de todas as influências exercidas sobre o novo homem em processo de formação.<sup>8</sup>

Por isso, todas as mudanças educacionais ocorridas na história não foram fruto da mera vontade individual de alguns indivíduos pensantes, mas sim o resultado do próprio desenvolvimento histórico-material que suscitou tais possibilidades de mudanças em prol da satisfação das novas necessidades demandadas pelo novo momento histórico.<sup>9</sup> A principal dificuldade que nasce disto reside no fato de que não é fácil para humanidade prever como será a realidade futura. Isso faz com que ela aplique um modelo de educação que logo a seguir não terá mais qualquer utilidade, visto que a realidade social (e com ela o próprio ser humano) não cessa de se modificar. Por essa razão, ser humano algum pode se autoconceber como plenamente educado, visto que depois de se encontrar inteiramente adaptado para um modelo social, tudo pode mudar e uma nova modalidade educacional precise ser inventada. Ou seja, um indivíduo qualquer, em

Sua vida, dependendo das circunstâncias, pode terminar numa sociedade de tipo bem diferente e que lhe coloca exigências totalmente distintas daquelas, para as quais a sua educação – no sentido estrito – o preparou.<sup>10</sup>

Ainda que um modelo educacional tentasse preparar o ser humano para os problemas futuros, (dotando-lhe das condições necessárias para a criação do novo, etc.), ainda assim ser-lhe-ia impossível ter o pleno controle do desenvolvimento educacional esperado.<sup>11</sup> Tal precariedade no controle ocorre porque a complexidade da realidade social sempre pode surpreender, fazendo com que os projetos educacionais vigentes

---

<sup>7</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 294-295.

<sup>8</sup> Ibidem. p. 295.

<sup>9</sup> Cf. Ibidem. p. 483-484.

<sup>10</sup> Ibidem. p. 176-177.

<sup>11</sup> Lukács oferece um bom exemplo de quanto tal controle é difícil de ser feito pela escola e pelos educadores, visto que as influências das diversas práxis sociais, que ocorrem fora do âmbito da educação formal, implicam na educação das pessoas. Afirma o autor literalmente: “O maior erro na avaliação de tais processos consiste no hábito de considerar somente os impactos positivos como resultados da educação; porém, quando o filho do aristocrata se converte em revolucionário, o descendente de oficiais se torna um antimilitarista, quando a educação para a ‘virtude’ produz uma queda para a prostituição etc., estes são, no sentido ontológico, resultados da educação, tanto quanto aqueles em que o educador atingiu as suas finalidades.” LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 295.

venham a fracassar – por serem incapazes de dar conta das novas contradições impostas pelo desenrolar histórico. Isso, porém, não tem qualquer aspecto negativo, pelo contrário, tais transformações são a condição necessária para o desenvolvimento da história e da educação.<sup>12</sup>

Foram essas transformações históricas que geraram a educação formal (estrita) a partir da educação informal (ampla); e também, foi uma transformação destas que fez, num dado momento histórico, “a didática propriamente dita” nascer da “didática ampla” que já se encontrava posta (em germen) nas atividades práticas do ser humano. Como poderei demonstrar nessa Dissertação, a didática nasce na época da Manufatura e tem, precisamente, uma relação essencial com ela, tal como reconhece o próprio György Lukács:

Porque a pressão pelo aumento da produtividade se origina com necessidade espontânea da própria atividade econômica. O fato de que, nesse processo, também se desenvolvam as capacidades humanas constitui, da perspectiva da essência, um subproduto. (...) basta lembrar o período de florescimento da manufatura corporativa ou o período atual, em que o sistema educacional está em grande parte direcionado para essa preparação para a produção.<sup>13</sup>

Tal como todas as demais mudanças ocorridas na educação, também essa, veio para “formar no educando possibilidades bem determinadas, que em dadas circunstâncias parecem socialmente importantes, e reprimir, ou modificar, aquelas que parecem prejudiciais para essa situação.”<sup>14</sup> Isso não apenas explica o nascimento da didática *stricta*, bem como explica também, todas as mudanças internas que ela sofreu em sua história.

Por exemplo: o fato do desenvolvimento industrial e da luta de classes terem tornado a escola obrigatória para os filhos da classe trabalhadora, reduzindo o tempo de trabalho destas crianças e pondo-as na escola, alterou, significativamente, o cenário educacional. Consequentemente isso acarretou importantes transformações didáticas<sup>15</sup>, e assim seguiu sendo a cada alteração produzida por um novo modelo de produção industrial. Sobretudo os modelos de produção industrial que surgiram nos séculos XX e XXI e são objetos desta pesquisa.

Depois desta explanação mais ampla, de como Lukács analisa a educação em meio às diversas práxis sociais e as diferentes organizações históricas do trabalho em sua ontologia do ser social, passo agora a me deter, mais especificamente, na

---

<sup>12</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 178.

<sup>13</sup> Ibidem. p. 531-532

<sup>14</sup> Idem. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. p. 224.

<sup>15</sup> Idem. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 177.

apresentação desta pesquisa, realizada para o Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense, que tem profunda relação com o que foi afirmado anteriormente.

*O título* desta Dissertação pretende sintetizar as longas páginas que seguem, assim ele expressa: “O complexo do trabalho como fundamento dos modelos ontológico-didáticos hegemônicos da educação capitalista vigente”. Segundo Lukács, “o complexo do trabalho” – caracterizado pelo pôr teleológico que visa satisfazer as necessidades humanas e por isso engendra os meios causais postos – é o seu principal conceito ontológico. Ele é o fundamento e o modelo para toda e qualquer práxis social humana surgida na história, logo, ontologicamente falando, ele deve ser também o fundamento e o modelo da didática, haja vista que essa é uma prática social dentre outras. Por isso, é possível afirmá-lo como a raiz mais profunda que origina, sustenta e constitui o fim de toda e qualquer proposta didática construída na história da humanidade.

Para evitar o uso técnico, “didática”, compreendida como área do saber especificamente educacional, e para impregná-la da abordagem ontológica que pretendo realizar, passei a denominar os modelos didáticos produzidos pela história recente (séculos XX e XXI) de “modelos ontológico-didáticos”. No trabalho me concentro em dois destes modelos, ambos hegemônicos no atual contexto de educação capitalista, a saber, o “modelo ontológico-didático taylor-fordista” e o “modelo ontológico-didático toyotista”.

Esta construção me levou a concentrar *o tema* nas relações existentes entre “o complexo do trabalho”, “os modelos de produção industrial” e os “modelos didáticos vigentes”. O que por sua vez conduziu-me a seguinte formulação do *problema de pesquisa*: “Os modelos didáticos hegemônicos da atualidade (do chamado “tecnicismo” e do chamado “neotecnicismo”) encontram nos atuais modelos de produção industrial capitalista (taylor-fordista e toyotista) o seu fundamento ontológico último? Quais são, para além dos discursos ideológicos (ideologia no sentido dado pela obra “A ideologia alemã” de Marx e Engels) os seus fins e os seus meios reais?”

Ao redor deste problema girou uma série de *outros problemas* suscitados pelas relações ontológicas existentes entre trabalho, trabalho industrial contemporâneo, educação, pedagogia, psicologia, epistemologia, filosofia, didática, capitalismo, realidade local e global, liberdade e determinação, possibilidades e impossibilidades de

transformação social e educacional imediatas, relações dialéticas entre meios e fins, causalidade e teleologia, etc.

Variadas são as *justificativas* para a realização desta pesquisa, eis algumas delas: O autor do referencial teórico (Lukács) é um clássico do século XX que recentemente começou a ser redescoberto pelo público brasileiro; a sua obra ontológica, recém chegada ao país, é vocacionada a tratar de crises, e, portanto, poderá ajudar na compreensão e na solução das crises que atingem a didática – sobretudo no que diz respeito aos modelos vigentes do taylor-fordismo e do toyotismo; a ausência de trabalhos acadêmicos que se proponham a pensar a didática a partir do “complexo do trabalho” da ontologia do ser social de Lukács – visto que o terreno didático é quase todo ele tomado pelas abordagens não-ontológicas, tais como: abordagens pedagógicas, psicológicas, metodológicas, e sobretudo, epistemológicas; a retomada do trabalho como princípio educativo proposto por Karl Marx – e atualizado por Mészáros; a problematização das falsas dicotomias entre meios (causalidade posta) e fins (teleologia posta), conjuntura e estrutura sociais, otimismo e pessimismo educacional; dentre outras.

O *principal objetivo da pesquisa* reside no esforço de: “Demonstrar, a partir da ontologia social de Lukács, mais especificamente a partir da categoria o ‘complexo do trabalho’, as relações existentes entre a atual organização do trabalho, realizada pelos modelos de produção industrial taylor-fordista e toyotista, e os modelos didáticos hegemônicos da educação capitalista vigente tecnicismo e das habilidades e competências.” Disto nasceram alguns *objetivos específicos* que tratam da análise e da relação entre esses diferentes temas estudados: complexo do trabalho; modelos industriais; e modelos didáticos; revelando aquilo que eles pretendem esconder; identificando os seus alcances e limites; e projetando os possíveis caminhos de sua superação.

A *metodologia de pesquisa* adotada coincide com o *referencial teórico*, ambos caracterizados pela ontologia do ser social de Lukács, apreendida de forma bibliográfica e colocada dialeticamente em relação com os diversos autores que tratam dos temas que a envolve.

Todos estes aspectos metodológicos se encontram melhor detalhados no *primeiro capítulo* da Dissertação, no qual também são tratadas as relações existentes entre a minha biografia e a temática abordada. Além disso, pretendo também, nesse capítulo, responder as questões que me foram postas pela Banca de Qualificação –

sobretudo, por parte de uma das avaliadoras –, no tocante à abordagem ontológico-social da didática a qual eu me propus desde o projeto inicial.

Penso que nesse primeiro capítulo o conceito de “modelo ontológico-didático” ficará mais claro ao leitor, possibilitando assim, a compreensão deste elemento central da pesquisa. Por fim, vale a pena ainda noticiar que a “vida e obras” de Lukács foram apresentadas de forma sintéticas nessa parte e o detalhamento de sua biografia e bibliografia se encontram nos anexos para aqueles que quiserem mais detalhes sobre esse assunto. A leitura dos anexos, por ser mais completa, torna descartável a leitura do item 1.3.1.

O *segundo capítulo* se concentra na fundamentação teórica que sustenta toda a argumentação desenvolvida pela pesquisa. Nele é apresentada a categoria “complexo do trabalho” tal como ela é construída pela ontologia do ser social de Lukács. Por ser a categoria-chave da ontologia lukacsiana ela se torna, também, na construção da categoria-chave do referencial teórico-metodológico utilizado por essa Dissertação: “o modelo ontológico-didático”. Basicamente a categoria “complexo do trabalho” trata do trabalho, tomado ainda em abstrato, carente de determinação sócio-histórica, e apresenta todos os seus momentos internos e complexos, não-sequenciais.

Eis os diversos momentos do complexo do trabalho: As necessidades sociais que precisam ser satisfeitas; a elaboração e a projeção humana de um fim teleológico que possa sanar as necessidades; a criação de meios causais postos para que o fim se realize através de causas postas. Por sua vez, tal causalidade posta compreende os seguintes submomentos, igualmente complexos e não-lineares: objetos naturais independentes que se encontram a disposição do trabalhador; espelhamento mental dos mesmos tomados como tais; elaboração das alternativas que eles oferecem; espelhamento mental das causas que serão postas no objeto a fim de transformá-lo; transformação do objeto pelas causas postas nele de forma praxica; tudo isso para que se chegue ao fim posto, projetado no início do processo.

Não cabe aqui detalhar a gama de relações existentes entre esses momentos e submomentos e nem as suas conseqüências para a formação do ser social, algo que será feito de maneira detalhada no decorrer deste segundo capítulo. Vale a pena apenas ressaltar que, para Lukács, a projeção do fim posto é o aspecto central, capaz de fundamentar, movimentar, sustentar e constituir a finalidade última do trabalho, o que não significa a supressão da importância das “necessidades” e da “causalidade posta”, sem as quais, nada se concretiza.

Depois de ter explanado sobre o complexo do trabalho tomado em si mesmo, passo, no *terceiro capítulo*, a demonstrar o quanto o trabalho é o fundamento e, sobretudo, o modelo de toda a práxis social. Para tanto, sigo, primeiramente, os passos de Lukács que de forma brilhante demonstra o quanto a divisão social do trabalho, a economia, o dever-ser, os valores, a linguagem, o sentido, a relação entre teoria e prática, a ciência, a relação entre liberdade e determinação social e todas as demais práxis sociais que compõe a totalidade dinâmica do ser social encontram no “complexo do trabalho” o seu fundamento e modelo ontológico últimos.

Até este momento do terceiro capítulo me limitei a apresentar o complexo do trabalho e as suas repercussões nas demais práxis sociais segundo o entendimento de Lukács. Por isso evitarei incluir, nessa parte, toda e qualquer temática que seja diferente daquelas tratadas pelo autor. Decidi, radicalmente, deixar de fora, inclusive, o meu problema de pesquisa, limitando-me a explicar a construção teórica densa, e genial, de Lukács. Agi como o discípulo que oferece a mão ao mestre e permite que ele o conduza por onde quiser e bem entender, apresentando assim, as peças de sua casa teórica ao leitor tornado aluno.

Após ter acompanhado Lukács em sua construção ontológica sobre “o complexo do trabalho”, *a partir do item 3.6* inverti essa relação, fazendo com que Lukács me desse a sua mão e viesse em meu socorro a fim de que eu pudesse levá-lo a resolver os problemas da minha pesquisa. Depois de ter aprendido dele sobre o “complexo do trabalho”, e também de ter lhe acompanhado na forma como ele aplicou essa categoria para explicar os fundamentos ontológicos últimos das práxis sociais que a tomam como modelo, decidi fazer o mesmo com a didática. Ou seja, tal como Lukács demonstra que a divisão do trabalho e a economia, estão fundamentadas no complexo do trabalho e fazem dele o seu modelo ontológico eu, igualmente, passei a fazer o mesmo com a didática. Com isso pude demonstrar o quanto a didática se encontra enraizada no “complexo do trabalho” e o quanto ele a caracteriza com o seu fundamento e modelo ontológicos.

Essa aplicação do modelo do complexo do trabalho à didática foi realizada através de um movimento de mão dupla. De um lado identifico a didática no trabalho e de outro o trabalho na didática. O fruto da relação ontológica entre trabalho e didática origina e fundamenta, de forma dialética, o conceito de “modelo ontológico-didático”. Esse novo conceito, no último subitem do item 3.6, passa a ser aplicado aos modelos ontológico-didáticos da atualidade, a saber, o taylor-fordismo e o toyotismo.



O *quarto capítulo* constitui a parte central desta produção teórica. Nele, todo o arsenal teórico, construído nos capítulos anteriores, é posto no trato e resolução do problema de pesquisa. Juntamente com isso, o referencial teórico é enriquecido com as inúmeras relações dialéticas estabelecidas com diversos autores que tratam do trabalho, da educação, da pedagogia... e, sobretudo, da didática. Com isso os dois modelos ontológico-didáticos construídos no capítulo precedente são caracterizados em detalhes, segundo o fundamento modelar do complexo do trabalho, primeiramente no chão-da-fábrica e depois no chão-da-educação.

Esse capítulo 4 parte do surgimento do taylor-fordismo; identifica as suas características; demonstra o quanto ele influenciou diversas práxis sociais que se encontram para além da fábrica (nessa parte a complementação trazida por Gramsci foi de grande valia para o enriquecimento do debate); demorando-se na sua influência sobre a educação e mais especificamente na didática – concentrando no debate sobre o “tecnicismo”; compreende o “tecnicismo” de forma ontológica, a partir do complexo do trabalho; e reconstrói o declínio do taylor-fordismo ao mesmo tempo em que já aponta para a ascensão histórica do toyotismo.

Num *segundo momento do capítulo 4* é realizado com o toyotismo basicamente os mesmos passos de análise realizados no trato do taylor-fordismo. O diferencial desta segunda parte do capítulo central da Dissertação reside no desmascaramento da falsa superação da alienação que o toyotismo (e, por sua vez, a didática das competências e habilidades) parece promover, mas não promove, pelo contrário, aprofunda-a ainda mais, refinando-a sobre o aspecto sutil da flexibilização do esquema rígido promovido pelo taylor-fordismo. Ou seja, a mudança conjuntural do modelo de produção industrial promovida pelo toyotismo em face do taylor-fordismo mantém intacto o aspecto estrutural do sistema capitalista, que por sua vez reproduz ainda mais a alienação.

Se este texto tivesse terminado no capítulo 4 a abordagem do problema central, formulado por essa pesquisa, não teria sido prejudicada. Entretanto, a melancolia trazida pela dureza da lógica implacável do capital produziu em mim um mal-estar que necessitava ser resolvido, e se não fosse resolvido, ao menos necessitava ter a sua resolução esboçada para um futuro aprofundamento.

As questões que se apresentavam eram: E afinal de contas, então nada de verdadeiramente transformador é possível? Qualquer que fosse a tentativa de proposta educativa ela seria, necessariamente, sugada para a órbita dos modelos ontológico-didáticos hegemônicos do capitalismo contemporâneo? Fukuyama teria razão e todos os

professores acabariam, deterministicamente, agindo conforme a sua tese do fim da história?

Por mais que tentasse não seria possível encerrar um trabalho teórico, comprometido com a práxis transformadora, com a mera crítica aos modelos vigentes sem, ao menos, apontar as possibilidades reais de sua superação. Disto nasceu a ideia de um quinto capítulo, a princípio não planejado, para tratar destas questões na ótica ontológica da emancipação humana. Com isso, não pretendo ignorar a atual impossibilidade da construção cabal e imediata de um “modelo ontológico-didático emancipador”, fazer isso seria cair nos erros das perspectivas não-ontológicas. Por isso, o que me propus nesse capítulo 5 foi, ao menos, apontar para o horizonte da construção possível, processual e necessária de tal modelo emancipador.

Assim sendo, o *capítulo 5* se concentrou, primeiramente, na temática da emancipação humana tratada, prioritariamente, a partir de Marx (principal fonte da abordagem de Lukács sobre o tema em sua ontologia), Suchodolski (autor dedicado ao tema e capaz de trazer uma boa complementação ao debate) e Mészáros (discípulo de Lukács e propositor do princípio educativo do trabalho como condição da verdadeira emancipação que se propõe “para além do capital”).

Esse debate sobre a emancipação humana não se voltou unicamente como uma crítica ontológica dirigida aos modelos ontológico-didáticos hegemônicos da educação capitalista vigente (o taylor-fordismo e o toyotismo), mas também se voltou, criticamente, no combate as pseudossoluções emancipatórias apregoadas pelas posturas ingênuas, idealistas, utópicas, voluntaristas, ideológicas, espontaneístas, panfletárias, epistemologizantes, psicologizantes, românticas, sonhadoras (e afins) que negam a abordagem ontológica da emancipação humana.

Tais posturas resolvem de maneira fantasiosa aquilo que a atual totalidade do ser social não permite, por conta das determinações impostas pelo sistema do capital, que se resolva. De outro lado, não significa que a impossibilidade da plena realização da emancipação humana coincida com a atitude determinista e fatalista de que nada é possível – de que chegamos juntamente com Fukuyama ao fim da história –, visto que esse sistema possui contradições internas que podem ser tencionadas em prol da sua superação. Porém, o primeiro passo para superá-las consiste, tal como foi afirmado no início desta introdução, em se levar em conta o ser social concreto historicamente existente e trabalhar sobre as possibilidades que ele, no atual momento real (não imaginário), oferece.

No *segundo momento do quinto capítulo* esbocei, de forma muito livre e genérica, pautado, sobretudo, nos teóricos marxistas da educação (tais como Marx, Engels, Lênin, Pistrak, Makarenko, Freinet, Gramsci, Snyders, Paulo Freire e outros) o que seria um protomodelo ontológico-didático emancipador. Obviamente essa construção é precária visto que se encontra para além do problema principal da pesquisa; também porque se acha desamparada de dados empíricos coletados, através de pesquisas de campo, nas experiências positivas dos movimentos sociais que lutam pela superação do capitalismo; se encontra ainda desfavorecida pelo atual momento histórico, marcado pela ofensiva do capital contra o trabalho; e ainda, porque não foi suficientemente refletida por mim no pouco tempo do qual dispunha para pensá-la. Mesmo assim ousei lançá-la a fim de seja, no futuro, retomada e repensada.

Por fim, o trabalho se encerra com algumas *considerações finais provisórias*, visto que foi muito difícil ligar todas as pontas das temáticas abertas pela pesquisa numa conclusão capaz de dar conta de tudo o que foi debatido. Entretanto, tive o cuidado mínimo, de pelo menos, responder de maneira direta o problema específico e central formulado pela pesquisa – razão de ser desta Dissertação.

Nas referências coloquei todas as obras lidas, fichadas e refletidas criticamente para essa pesquisa, ainda que não tivesse tido, no decorrer do texto, a oportunidade de tempo e espaço para debatê-las com igual detalhamento. Muitas ideias fichadas acabaram não entrando no texto final, isso se deu porque outros autores, cada um ao seu modo, já haviam contemplado tais teorias.

A crítica ferrenha a algumas destas teorias não teve como intenção a destruição de seus autores ou obras, mas apenas o intuito de chamar a atenção para as consequências que a falta da abordagem ontológica produz nessas teorias, e ainda, o quanto elas prejudicam a práxis histórica de quem se dispõe a lutar em prol da emancipação humana. Uma teoria equivocada gera o oposto daquilo que é defendido por Vladimir Lênin, tal como se encontra expresso na epígrafe desta Dissertação: “Sem teoria revolucionária não pode haver também movimento revolucionário.”<sup>16</sup> Essa discordância pontual, da falta da abordagem ontológica, foi ressaltada no presente texto por se tratar da problemática sobre a qual ele está debruçado. Isso não abole os demais aspectos positivos e críticos que estes autores trazem à reflexão. Faço essa ressalva

---

<sup>16</sup> LÊNIN, Vladimir Ulianov. Que fazer? In: \_\_\_\_\_ **Obras escolhidas em três tomos**. Tomo 1. p. 96-97.

porque no calor do debate com tais autores nem sempre foi possível chamar a atenção do leitor para a especificidade da discordância pontual.

No fim propriamente dito do trabalho constam *dois apêndices*. O primeiro que trata da vida e obras de Lukács e o segundo tenta remontar a história e a importância da sua obra ontológica do ser social. Tais apêndices se completam mutuamente, através de duas histórias longas, controvertidas, profundas, incompreendidas e riquíssimas para o atual contexto de crise generalizada, que tem no capitalismo a sua principal fonte. E ainda, porque os grupos, partidos políticos, sindicatos, movimentos sociais, intelectuais orgânicos e demais agentes sociais engajados... que se propõem a lutar pela superação do sistema vigente se acham, igualmente, imersos numa grande crise de unidade de projeto e ação.

A extensão do texto me levou a organizar a Dissertação impressa em dois volumes. No primeiro volume são apresentados os elementos pré-textuais e os três primeiros capítulos que tratam da fundamentação ontológica-social do tema. No segundo volume são apresentados os mesmos elementos pré-textuais, a mesma introdução e os dois últimos capítulos que aplicam a fundamentação aos modelos ontológico-didáticos da atualidade, além de apresentar também, os elementos pós-textuais. Com isso, a divisão do texto em duas partes cumpre uma dupla função, a saber, a divisão do volume de páginas mais ou menos no meio (o segundo volume ficou um pouco maior que o primeiro) e ainda, divide a fundamentação teórica de sua concretização nos modelos ontológicos (do trabalho e das práticas sociais diversas, dentre as quais: a educação, a pedagogia, a didática) vigentes.

Por fim, desprovido da mesma capacidade intelectual de Lukács, mas com a mesma intenção que animou a sua vida de pensador, político e militante marxista, encerro, humildemente, essa introdução com as últimas frases do segundo volume de sua ontologia do ser social. Com isso, almejo, em menor grau, oferecer, através desta Dissertação, algo de semelhante daquilo que Lukács oferece aos seus leitores.

‘A reforma da consciência consiste unicamente em deixar o mundo interiorizar sua consciência, despertando-a do sonho sobre si mesmo, explicando-lhe suas próprias ações’ (Marx). Visando despertar um método com esse feito e que torne possível essa explicação, este livro procura oferecer os estímulos que propiciem a indicação de um rumo a seguir.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 831.

Tenho consciência de que a pretensão é grande e que a sua realização, nessa Dissertação, não passa da mera indicação de um rumo possível de ser seguido por melhores elaborações futuras.

## 1 Questões biográficas e metodológicas

Nesse primeiro capítulo apresentarei alguns dados de meu memorial e alguns aspectos metodológicos desta Dissertação que poderão ajudar na sua compreensão, tais como: os motivos pessoais que me levaram a produzi-la, dados sobre o autor e a obra investigada, os principais elementos que compuseram o projeto de pesquisa que lhe deu origem e a construção de um conceito fundamental, a saber, “modelo ontológico-didático”.

### 1.1 Um pouco da minha história de vida <sup>18</sup>

Passo a apresentar alguns momentos significativos de minha vida, militância e trajetória acadêmica que poderão situar esta pesquisa na totalidade do meu projeto pessoal de vida. Cada um dos subitens que segue corresponde a um destes momentos.

#### *1.1.1 Conhecimento imediato da pobreza: o desconfortado*

Nascido em 1980 no mundo dos pobres, vivenciando na pele a dureza da vida dos trabalhadores, desempregados e subempregados, no círculo de minha família, amigos e vizinhos de Rosário do Sul<sup>19</sup>, minha terra natal, descobri a barbárie do capitalismo. As situações de pobreza e miséria dos peões de estância, dos colegas que iam para escola com fome, das crianças moradoras de rua, dos “changadores” que sobreviviam de “bicos” me incomodavam, perturbavam a minha infância e adolescência, sem que eu pudesse entender as razões do mundo funcionar daquele jeito: uns com tanto e outros sem nada.

As explicações que eu recebia dos mais velhos não me contentavam: “sorte”, “destino”, “azar”, “não estudou”, “é bêbado”, “não aproveitou as oportunidades que teve”, “fizeram feitiço contra ele”, “é um abençoado de Deus”, “é vagabundo”, “passa fome porque quer”, “não se esforçou”, “cada um colhe o que plantou (nessa vida, e também em vidas passadas)”, etc.

---

<sup>18</sup> Este item nasceu da sugestão dada por uma das integrantes da Banca de Qualificação. Foi-me pedido que me colocasse mais pessoalmente no trabalho, explicitando de forma clara e direta o meu compromisso político com a transformação da realidade.

<sup>19</sup> Município da Fronteira Oeste do Estado do Rio Grande do Sul, atualmente possui cerca de 40 mil habitantes. Está localizada, mais ou menos, a 110 Km do Uruguai, a 240 Km da Argentina e a 386 Km de Porto Alegre. A economia do Município é baseada: no agronegócio, terra de grandes latifúndios e das grandes monoculturas do arroz, soja, eucalipto...; na grande pecuária, centrada na criação de gado para o abate; e o comércio local. Culturalmente Rosário do Sul é marcada pelo tradicionalismo gaúcho, catolicismo tradicional, militarismo e pela política de direita.

Entretanto, me faltava uma explicação melhor para entender porque as coisas eram como eram e isso fazia com que eu acabasse concordando que as situações de extremas necessidades eram produto das próprias pessoas que padeciam daquelas mazelas sociais. Mesmo assim, toda aquela desumanidade continuava gerando em mim um grande mal estar e uma enorme compaixão por todos aqueles conhecidos, amigos e parentes próximos.

Sem entender que havia um macrosistema econômico presente, e por traz, de tudo aquilo, o mais fácil era crer que a injustiça fosse algo natural. Em alguma medida parecia-me normal conceber as vítimas como vilãs de si mesmas. Porém, algo não se encaixava direito nessa história, parecia que o roteiro da vida estava escondendo algo, mas o que poderia ser?

### *1.1.2 Nasce um militante de esquerda: o panfletário*

Minha participação nos grupos de jovens da Igreja Católica ligados à Pastoral da Juventude (PJ) foi fundamental para que eu começasse a descobrir a realidade gerada pelo capitalismo. Em 1996, com 16 anos, me mudei de Rosário do Sul para Bagé, onde ingressei no seminário. Os 3 anos de minha vida em Bagé me apresentaram as primeiras noções da Teologia da Libertação, o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), as Romarias da Terra e dos Trabalhadores e Trabalhadoras, o Grito dos Excluídos, o PT (Partido dos Trabalhadores, na época um partido bem mais à esquerda do que na atualidade), a CUT (Central Única dos Trabalhadores), as Semanas Sociais Brasileiras, as Associações de Bairro, etc.

Em Rosário do Sul eu já havia visto e vivenciado as consequências sociais do capitalismo, agora, em Bagé, havia descoberto os meios políticos existentes de lutar contra o sistema econômico-social vigente, porém me faltavam os meios teóricos para compreender mais a fundo o capitalismo. O jovem militante que fui, na cidade de Bagé, entre 1996 e 1998, era um ativista entusiasmado, atuante em diversas frentes da esquerda, um sonhador idealista, utópico, voluntarista, de discurso panfletário, indignado ético-religioso, revoltado contra tudo e qualquer coisa que tivesse qualquer indício de capitalismo.

### *1.1.3 O conhecimento mediado do capitalismo: o marxista*

De Bagé rumei a Pelotas, onde fiz o bacharelado em filosofia (1999-2001). Nesse tempo as minhas lutas se concentraram em três frentes: movimento estudantil

universitário, a luta política partidária e o acompanhamento dos primeiros passos da Economia Solidária na extensão universitária. Porém, desta vez, o estudo e o debate teórico haviam se aprofundado. A descoberta de Marx e dos marxistas fizeram com que, pouco a pouco, eu passasse a valorizar como nunca havia valorizado antes, as horas de leitura, pesquisa e de debates com os grupos de estudo.<sup>20</sup> Nesse tempo, as minhas ingenuidades na forma de ver o mundo e de militar sofreram uma profunda autocrítica. Foi um tempo bom, de produção de uma nova síntese, na qual abandonei e incorporei alguns elementos do meu passado e a eles acrescentei outros provenientes dos estudos filosóficos, sobretudo marxianos e marxistas.<sup>21</sup>

#### *1.1.4 A atuação no meio popular: o educador popular*

Com essa bagagem parti para o curso de teologia (2002-2005), no qual aproveitei, de forma positiva e predominante, duas coisas:

Primeira: o estudo acadêmico da leitura crítica, popular, libertadora, ecumênica e materialista da bíblia e a sua realização nas Comunidades Eclesiais de Base (Cebs) da Igreja Católica Romana; grupos ligados à Teologia da Libertação, em especial, os grupos ecumênicos de Leitura Popular da Bíblia do CEBI (Centro de Estudos Bíblicos), do qual me tornei assessor estadual;

Segunda: o estágio pastoral de final de semana junto aos grupos de jovens da Pastoral da Juventude, sobretudo através do trabalho com teatro, realizado a partir do Teatro do Oprimido de Augusto Boal.

Nessas atividades pastorais tive a minha primeira oportunidade de educador popular, para as quais o método de educação popular de Paulo Freire<sup>22</sup> foi fundamental.

#### *1.1.5 Os incômodos epistemo-pedagógicos: o insatisfeito*

Dados os rumos conservadores da Igreja Católica Romana, sintetizados na eleição do Cardeal Ratzinger para Papa, me desliguei do seminário e fiquei o ano de 2006 trabalhando em Pinheiro Machado (na Paróquia Católica Romana, nas rádios

---

<sup>20</sup> A superação da condição de militante panfletário para militante mais fundamentado também melhorou as minhas relações e debates, com os colegas e professores, nas aulas de filosofia. As atitudes sectárias do passado foram substituídas por relações mais dialógicas. A turma e os professores do curso sabiam respeitar, ouvir, debater, criticar e ser criticado de forma muito tranquila.

<sup>21</sup> Marxiano = Do próprio Marx; Marxista = Dos autores inspirados em Marx.

<sup>22</sup> Posso tranquilamente afirmar, sem qualquer chance de equívoco, que nenhum professor universitário, nenhuma cadeira da academia, nenhum dos cursos superiores que até a atualidade eu cursei, foi capaz de me ensinar mais Paulo Freire do que a minha práxis de leitura popular da Bíblia no CEBI (Centro de Estudos Bíblicos).



comunitárias, nos grupos de jovens) e cursando licenciatura em Filosofia em Pelotas, para onde me dirigia dois dias da semana de carona com caminhoneiros (a imensa maioria empregado) que puxavam cimento da fábrica para Pelotas e região.

Nesse ano aperfeiçoei a minha atividade de educador, mais por conta do trabalho junto aos grupos que eu acompanhava (agora não mais apenas aos finais de semana) do que propriamente pelas aulas de história da educação, metodologia, didática, legislação e outras que a academia me oferecia. Em meu estágio da licenciatura, realizado no antigo CEFET, utilizei mais os conhecimentos que já havia construído nos trabalhos de educação popular do que propriamente os conhecimentos trabalhados pela academia.

As aulas de licenciatura em filosofia eram administradas por professores da pedagogia e o diálogo entre as duas áreas do conhecimento (filosofia e pedagogia) costumavam ser tensos. Por mais variadas que fossem as disciplinas e por mais variadas/os que fossem os/as professores/as a tônica do debate era basicamente a mesma, a saber, a relação entre os modelos pedagógicos e os modelos epistemológicos<sup>23</sup>. Esse debate tinha um texto-base comum, escrito por Fernando Becker<sup>24</sup> (Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos<sup>25</sup>) e tomado como a principal referência para a imensa maioria das disciplinas.

Os/as colegas que compartilhavam da perspectiva teórica de Fernando Becker vibravam com as aulas. Os/as colegas de tendência pós-moderna<sup>26</sup> defendiam, aguerridamente, o fim dos modelos, a desconstrução de todos os modelos, a negação total deles. Quanto a mim, não me filiei a nenhum dos grupos por considerá-los incapazes de fundamentar o combate ao capitalismo e à educação capitalista. Os

---

<sup>23</sup> A partir do estudo da Ontologia do ser social de Lukács ganhei maior fundamentação teórica para me contrapor às posturas epistemológicas que dão as costas à ontologia.

<sup>24</sup> Não apenas ele, a abordagem epistemológica da didática é hegemônica entre os autores e bastante utilizada para a realização da crítica ao “tecnicismo”. No início dos anos 90 (do século XX) assim se manifestava Oswaldo Alonso Rays, em seu texto “*A questão da metodologia do ensino da didática escolar*” : “(...) a literatura que aborda o tema tem deixado em plano inferior as reflexões de cunho epistemológico e se preocupado mais com abordagens do tipo técnico-instrumental e sua decorrência metodológica”. LOPES, Antônia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica da educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a didática**. p. 83. Etc.

<sup>25</sup> O esquema construído por Becker consistia em 3 modelos: 1 Pedagogia Diretiva (positivismo); 2 Pedagogia Não-diretiva (idealismo) ; 3. Pedagogia Relacional (dialética).

Nesse esquema o conhecimento é reduzido a uma questão epistemológica, deixando de fora a perspectiva do ser social concreto e objetivo. Ao tratar de racionalismo, empirismo, dialética, experiência, razão, método científico... ele reafirma que o critério último de verdade não reside na essência do ser, mais sim numa discussão epistemo-metodológica.

<sup>26</sup> Além dos colegas pós-modernos, havia ainda, outros colegas ligados às perspectivas filosóficas libertárias, anarquistas e nietzschianas, que também eram avessos a qualquer modelo pré-definido. Por serem minoria frente ao grupo “pós-moderno” conservarei, no corpo do texto, apenas o grupo hegemônico.

modelos epistemo-pedagógicos do piagetiano Fernando Becker e a desconstrução pós-moderna dos colegas me pareciam, e continuam a me parecer, perfeitamente cooptadas pelo capitalismo.

A única vez que falamos em Marx como o conteúdo central da aula foi num seminário no qual eu apresentei o tema: “A relação entre a base material da sociedade capitalista, a sua superestrutura ideológica e a educação”. As relações entre a educação e o trabalho; e o próprio princípio educativo de Marx (o trabalho), nunca foram tratados em aula.

#### *1.1.6 Os incômodos epistemo-pedagógicos II: o especialista em insatisfação*

Algo muito semelhante se deu com a minha pós-graduação, lato-senso, especialização em educação, na qual: Marx esteve ausente; o texto de Becker voltou a ser lido e debatido em variadas disciplinas; e apareceu outro texto-chave, trabalhado como o suprassumo pedagógico da era da EaD (Educação a Distância), texto este intitulado “*O paradigma educacional emergente*” de Maria Cândida Moraes. Passei o curso inteiro contrapondo o otimismo de colegas e professores com a EaD e com o “paradigma emergente”, tanto em ambientes virtuais (nos quais era mais facilmente ignorado pelo debate) quanto nos momentos presenciais.

Em seus discursos eles defendiam que estávamos vivendo um tempo de transformação positiva da educação, estaria nascendo um novo paradigma, um novo modelo educativo. De outro lado, eu tentava demonstrar que não se tratava da superação do capitalismo, mas apenas “mais uma” dentre as suas “muitas outras modificações conjunturais”.

Para mim, me parecia claro (e continua parecendo) que este novo paradigma (modelo) não afetaria a estrutura do capital, sendo facilmente incorporada, de maneira servil, por ele. Mais uma vez, as ideias tomadas por si mesmas, desvinculadas da realidade (do ser social concreto, objetivo, material), eram apresentadas, de forma idealista (ingenuidade? ideologia?) tal como se novos referenciais epistemológicos tivessem a força de mudar o mundo.

#### *1.1.7 A síntese teórico-prática: O marxista da educação*

Depois disto, em algumas cadeiras no Mestrado de Educação da Ufpel, tive a oportunidade, de, pela primeira vez na vida acadêmica, ler, estudar e pesquisar Marx-Engels e autores marxistas ligados à educação (Lênin, Pistrak, Makarenko,

Suchodolsky, Gramsci, Mészáros, dentre outros), e ainda, de forma mais específica, as relações entre trabalho e educação. Lukács não figurou entre os autores escolhidos, porém, o estudo dos outros foram fundamentais para a melhor compreensão do filósofo húngaro realizada para essa pesquisa.

Nesses estudos houve uma nova síntese, que reuniu os elementos: 1. do meu conhecimento do marxismo (já sintetizado com as minhas primeiras percepções infanto-juvenis da injustiça social produzida pelo capitalismo; com a minha atuação de militante de esquerda antes do curso de filosofia); 2. com os elementos da minha atuação de educador popular após o curso de filosofia e teologia, e também, das atividades pastorais; 3. com os elementos dos meus embates teóricos na especialização; 4. agora relacionados, de forma mais específica, com a crítica e a proposta de educação elaborada por Marx, Engels e os marxistas da educação.

O estudo do marxismo diretamente ligado à educação reuniu as duas pontas que, até então, estavam separadas na minha biografia: de um lado o marxismo (estudado no âmbito geral) e de outro a minha atuação de educador popular. Obviamente que esta síntese já estava em processo, porém, de forma inegável, o estudo sistemático destes pensadores, me ajudou a compreender melhor a questão, sobretudo os limites e as potencialidades de um modelo educativo verdadeiramente transformador.

#### *1.1.8 As potencialidades e os limites da educação transformadora na prática: O professor formal*

Depois disto, vale a pena destacar, a minha atuação como professor das instituições formais de ensino. A minha atuação profissional como auxiliar de ensino na universidade<sup>27</sup>, como professor das disciplinas de ciências humanas em três escolas particulares<sup>28</sup>, como professor das disciplinas de ciências humanas<sup>29</sup> em duas escolas estaduais e como secretário de uma escola estadual localizada numa Colônia de Pescadores trouxeram novos embates, desafios e aprendizados. Nessas atuações profissionais pude (e ainda posso) constatar as potencialidades e os limites de uma proposta educativa que se proponha transformadora.

Penso que não seja necessário inventariar aqui, de forma detalhada, o resultado deste encontro entre aquela síntese teórica (feita a partir da minha experiência de vida e

---

<sup>27</sup> Tanto para o curso de filosofia, bem como, disciplinas filosóficas para outros cursos.

<sup>28</sup> Orientação ética, religiosa e vocacional; Ensino Religioso; Educação Religiosa.

<sup>29</sup> Filosofia e Sociologia.

dos autores marxistas da educação) e essa nova realidade prática (ser professor). Por isso, irei destacar apenas alguns pontos daquilo que considero essencial no tocante às potencialidades e aos limites do que atualmente percebo na minha atuação de professor.

As contradições que rondam um professor marxista não são poucas. Entre a sua vontade e a realidade há um enorme abismo de limites e algumas poucas oportunidades de potencialidades emancipatórias.

Obviamente que em seu trabalho docente esse professor marxista (no caso eu) poderá ajudar os alunos a superarem o senso comum, a visão ingênua e mágica da realidade social, bem como oferecer-lhes as condições teóricas para que sejam capazes de analisar criticamente o capitalismo. Esse professor marxista poderá criticar os valores e os ideais, os sentidos e as práticas postas pelo capitalismo; desmascarar a ideologia<sup>30</sup>, explicitando o que se esconde sob os slogans, ditados populares, discursos, músicas, propagandas, religiões..., vinculadores de verdades dadas, absolutas e inquestionáveis. Pode ainda transmitir<sup>31</sup> às novas gerações um pouco dos conteúdos produzidos pela humanidade em seus diferentes momentos históricos. Poderá desenvolver bons projetos interdisciplinares com os/as colegas de diferentes áreas. Tem a oportunidade de atuar nos sindicatos dos professores<sup>32</sup>, fazendo da luta dos professores uma aula prática sobre a relação entre o Estado e os interesses privados. Tem a sua disposição as condições para auxiliar na articulação das lutas da escola, com as lutas da comunidade na qual a escola se encontra, e também, com as lutas progressistas que tentam superar o capitalismo. Pode denunciar os engodos dos projetos educacionais do capitalismo que são, no máximo, reformistas, mas são apresentados como se fossem verdadeiramente transformadores da educação. Etc.

Porém, aquilo que é discutido criticamente na sala de aula se confronta, diretamente, com o mundo concreto do trabalho. Essa contradição se manifesta de maneira clara nos comentários dos alunos, feitos, geralmente, após um bom debate crítico do capitalismo. “Ok professor, percebemos as sacanagens do capitalismo, mas o

---

<sup>30</sup> Termo usado no sentido marxiano, escamoteamento do real.

<sup>31</sup> Por mais que essa palavra seja execrada por muitas correntes pedagógicas faço questão de mantê-la. A proposta de educação de Marx e dos marxistas (de Lênin, inclusive) supõe que o patrimônio de conhecimentos acumulados pela história da humanidade (independente do modelo de sistema social que o tenha produzido) devam ser transmitidos para as próximas gerações. Sem o conhecimento deste conteúdo (portanto, não se trata apenas de competências e habilidades) cultural não é possível avançar. Entre os adeptos de Vigotsky (pensador marxista) a utilização da palavra “transmitir” não gera esse tipo de problema.

<sup>32</sup> Sou associado no Sinpro-RS e no Cpers-Sindicato, o primeiro representa os professores da rede privada e o segundo da rede pública estadual, ambos do Rio Grande do Sul.

que eu devo fazer? Tenho que trabalhar para poder viver, e trabalhando serei um explorado”.

De outro lado, o conjunto destas potencialidades esbarra nos limites impostos pelo capitalismo, impossibilitando a realização da transformação da escola e da educação, ficando limitadas, ao máximo, ao processo de transformação, sem realizá-la de forma plena. No mundo alienado do capitalismo a emancipação da educação se torna impossível. Como ser emancipada (a educação) num mundo não-emancipado (onde impera o trabalho não-emancipado)?

Os otimistas ingênuos, idealistas sonhadores e voluntaristas acreditam que seja possível transformar a educação num mundo não-transformado. Estes acreditam que os seus pequenos projetos locais, ao adotarem, por exemplo, a “pedagogia das competências e habilidades” (e demais modismos pedagógicos) sejam fortes suficientes para não se deixarem cooptar ou impossibilitar pela totalidade do sistema. A pureza do ideal, por mais nobre que seja, esbarra na dureza do real gerando (ao se encontrar com a realidade reestruturada pelo próprio capital) a frustração ou a ilusão.

De outro lado impera uma desilusão pessimista, fatalista, determinista que pensa que nada pode ser feito. Estes discípulos de Fukuyama cansaram da luta, entregaram os pontos sem lutar, eles creem que todo movimento social, atividade sindical, militância partidária... seja inútil pois o mundo é assim mesmo e sempre será, o capitalismo triunfou, é o fim da história. A dureza da realidade gera a impotência paralisante que aceita o estado atual de coisas como inevitáveis.

Por mais que o capitalismo se encontre em crise e esteja, como nunca, gerando crises<sup>33</sup> em sua fase mais destrutiva, faltam ações sociais positivas que possam articular as lutas da escola com as lutas das forças transformadoras. Essa realidade reforça as duas posturas que, aparentemente são contraditórias, do pessimismo e do otimismo. “Já que não há luta mais ampla, vamos transformar o mundo pela nossa micromilitância” – pensam os mais otimistas. De outro lado pensam os pessimistas: “Já que não temos mais a luta geral, então... entreguemos os pontos”.

Outro exemplo da contradição que vivo na minha atuação de professor diz respeito ao “ensino politécnico”, sistema no qual a educação pública do Rio Grande do Sul se encontra organizada. De um lado, a proposta de trabalho interdisciplinar, realizado por áreas do conhecimento, centrado no aluno-pesquisador através do

---

<sup>33</sup> Crise econômicas, ecológicas, energéticas, políticas, éticas, demográficas, etc.

Seminário Integrado, esbarra na falta das condições materiais (da escola, dos professores – leia-se “salários”, dos alunos) necessárias para implantá-lo, sem contar os demais fatores que demonstram o quão distante da proposta marxiana, a politecnia gaúcha se encontra.<sup>34</sup>

#### *1.1.9 A descoberta da ontologia do ser social de Lukács: O mestrando do IFSul*

O meu ingresso no Mestrado Profissional de Educação e Tecnologia (MPET), no Instituto de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), se deu, dentre outras fases de seleção, pelo projeto através do qual eu havia me proposto analisar as determinações ontológicas da didática. A descoberta de que havia uma abordagem ontológica da didática me despertou a curiosidade em descobrir, mais a fundo, do que se tratava. A citação que despertou o meu interesse pelo assunto se encontra num texto de Cleoni Fernandes e Denise Silveira, no qual elas afirmam:

Apresentamos como contribuição os estudos fundados em José Vieira de Almeida, ao *dialogar*, especialmente, com Hegel, Marx e Luckás sobre as questões que envolvem a *mediação* e a *ontologia social*, nessa temática.<sup>35</sup>

A partir desta citação, de algumas outras leituras e do que eu já havia elaborado em outros estudos foi possível construir um anteprojeto que me permitiu ingressar no Programa. Nas aulas das disciplinas do mestrado, como já era esperado, eu fui um estranho no ninho. Os professores e colegas, salvo raras exceções, se encontram ligados às correntes do pensamento pós-moderno, à filosofia da diferença, às metodologias cartográficas, ao uso das novas tecnologias na educação, EaD, modernidade líquida, arte contemporânea, estudos culturais e multiculturais, estudos narrativos e afins. Ou seja, algo bem diferente de um autor marxista (considerado por muitos como “ortodoxo”), com a forma de pensar dos modernos, ontólogo, preocupado com a totalidade, com a realidade objetiva, concreta, material e dialética.

---

<sup>34</sup> É impossível, nesse espaço, detalhar as diferenças entre a proposta marxiana do “ensino politécnico” do politécnico gaúcho. Limitarei as inúmeras diferenças a duas, que considero essenciais. 1. Ao contrário da proposta marxiana, o politécnico do RS não se encontra estruturado a partir do princípio educativo do trabalho; 2. Na prática, o politécnico do RS serve para aprovar os alunos em massa, melhorando os índices de aprovação do Estado, tendo em vista a captação de mais recursos econômicos para a educação e para gerar a melhoria do Estado nos rankings educacionais. Ambas diferenças demonstram o quanto o politécnico gaúcho se encontra distante da finalidade do politécnico pensado por Marx e pelos marxistas: o desenvolvimento onilateral do ser humano.

<sup>35</sup> FERNANDES, Cleoni M. B.; SILVEIRA, Denise Nascimento. **A didática como mediação entre a formação pedagógica e a formação específica: uma possibilidade em aberto na reconfiguração das licenciaturas.** p. 27.

Nesse contexto não faltaram brincadeiras. “Como vocês sabem, a realidade não existe, só para o Eliézer”; “Ninguém mais defende as metanarrativas, a não ser o Eliézer”; “Tudo é líquido, mas se alguém quiser algo de concreto fale com o Eliézer” e assim por diante, colocando a subjetividade do lado deles e a objetividade do meu lado, o micro versus o macro, etc. Em nenhum momento houve desrespeito de parte a parte, as brincadeiras ocorriam num ambiente saudável, própria de quem brinca porque é amigo, tem confiança e sabe dialogar com o diverso. Isso fez com que nós (professores, colegas e eu) tivéssemos avaliado como muito positivo esse encontro de filosofias bastante diversas.

Se por um lado a diversidade enriqueceu o debate, de outro, faltaram-me colegas que fossem teoricamente mais próximos para estudos conjuntos, debates, aprofundamentos internos ao campo estudado, ainda mais se tratando de uma obra recém publicada.

Em meio aos afazeres de quem precisa trabalhar nesse sistema alienante (40 horas no Estado e 19 horas na Rede Privada) e enfrentando alguns imprevistos de doença familiar cheguei até aqui na minha vida humana, de militante e pesquisador. Passarei agora ao histórico desta pesquisa, relatando as suas diversas fases, desde o anteprojeto, perpassando pelo processo da qualificação até este resultado aqui impresso.

## **1.2 Histórico da pesquisa**

Irei dividir a história desta pesquisa em dois momentos, antes e depois da qualificação.

### *1.2.1 Antes da qualificação*

Para facilitar ainda mais a leitura dividirei esse subitem em outros, marcados por letras do alfabeto.

#### *a. O anteprojeto*

Ingressei, em 2013, no Mestrado Profissional de Educação e Tecnologia (MPET) do Instituto de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) com um anteprojeto intitulado “As múltiplas determinações da didática: a ontologia social da educação”.

O problema de pesquisa foi, naquela oportunidade, assim formulado: “Quais são as determinações do sistema social (no qual se encontram o sistema educativo, a

universidade, a escola, o aluno, o estagiário...) que definem, através de múltiplas relações, a didática utilizada pelos estagiários do Curso de Licenciatura de Filosofia da Universidade Católica de Pelotas no ano de 2014? O quanto esta didática, construída pelos estagiários, consegue mediar a práxis docente entre a formação pedagógica e a formação filosófica?”<sup>36</sup> Ou seja, eu queria saber: que relações sociais fazem a didática ser o que ela é? Como cada estagiário do curso de filosofia constrói a sua compreensão didática? Se tal didática consegue fazer/ser a mediação entre a filosofia e a pedagogia?

Por isso, a minha intenção era analisar a didática em suas múltiplas determinações sociais, dissecá-la em detalhes, em um esquema dialético que se aproximasse do que Marx fez com as categorias da economia política, com a finalidade de compreender em que medida a didática seria capaz e em que medida ela seria incapaz de figurar como mediadora dos saberes pedagógicos e específicos da filosofia.

Além disto, o pretensioso anteprojeto queria, naquele momento, investigar a forma como a didática é ministrada no curso de licenciatura em filosofia: a maneira como os estagiários constroem a sua didática no desenvolvimento de suas aulas; as suas percepções sobre a didática; os seus graus de consciência a respeito da mesma; as suas avaliações das aulas de didática na academia; as avaliações dos professores de didática, dos orientadores de estágio, dos professores e alunos das escolas que acolhem os estagiários; as relações dos professores de didática com os outros professores do curso de filosofia; o projeto pedagógico do curso; e as outras questões que se encontravam no entorno deste núcleo principal.

Como falei acima, o anseio de pesquisar a didática havia nascido da descoberta de autores que a trabalhavam a partir da ontologia do ser social de Marx e Lukács, sobretudo, a partir da categoria de mediação. A partir do texto de Cleoni Fernandes e Denise Silveira descobri outros referenciais e a leitura dos trabalhos de José L. V. de Almeida (*“Ontologia social e educação”* e *“A mediação como fundamento da didática”*) solidificou em mim o desejo de abraçar esta nova forma marxiana

---

<sup>36</sup> Uma Professora, componente da Banca de Qualificação, sugeriu a retomada deste problema inicial e expresso no anteprojeto. Porém, julguei melhor não retomar esse problema inicial, visto que o texto apresentado à Banca de Qualificação construiu (depois da leitura da Ontologia de Lukács, e, depois da escolha do “trabalho” como categoria-chave a ser investigada) o referencial teórico para outro problema, surgido das mudanças que o anteprojeto sofrera. Entretanto, esse problema continua, em meu entender, pertinente e perfeitamente possível de ser investigado em futuras pesquisas.



(ontológica) de pensar a didática. Todas essas descobertas foram suficientes para que eu tivesse incorporado esses textos no referencial teórico básico do anteprojeto.

Esse novo horizonte ontológico me encantou pela forma crítica-ontológica de abordar a didática, ultrapassando os meros esquemas “tecnicistas” e pós-modernos, alheios à concretude do ser social. Vislumbrei, nesta mediação ontológico-social, a possibilidade de tratar das questões didáticas para além dos esquemas capitalistas, fortemente marcados pela divisão social do trabalho, visto que separam a parte prática (didática) da parte teórica (no caso, os conteúdos filosóficos). Para tanto pude perceber, na minha própria licenciatura como a didática se mostrava alheia (e sem qualquer mediação) com os saberes específicos do curso de bacharelado em filosofia. Além disto, vi na abordagem ontológica a possibilidade de situar a didática na totalidade concreta do sistema social vigente (capitalismo) em suas múltiplas relações para com a economia, a política, a cultura e etc.

Minhas intenções não paravam por aí, acreditava ainda, que tal pesquisa pudesse contribuir com essa abordagem oxigenada da didática ao ponto de fundamentar melhor essa compreensão (a didática vista pela ontologia social) capaz, inclusive, de incidir sobre os cursos de licenciatura como um todo, e ainda, sobre as escolas nas quais os estágios são realizados. No mínimo, esperava contribuir com o curso de bacharelado e licenciatura em filosofia no qual essa pesquisa seria realizada. Era pretensão que não acabava mais.

Como pano de fundo, eu carregava as minhas motivações pessoais, já expressas na minha história de vida. Além disto, essa questão vinha me perseguindo a bastante tempo, ao ponto de, em 2009, apresentar no 9º Encontro do Poder escolar o trabalho “*A dicotomia entre a fundamentação teórica e a prática de muitos formandos de cursos de licenciatura*”<sup>37</sup>, no qual eu já manifestava o descontentamento com essa forma fragmentada e sem mediação de abordagem didática.

Isso se tornou ainda mais evidente quando pude relacionar a minha experiência de auxiliar de Ensino da Universidade Católica de Pelotas (segundo semestre de 2007 até 2012) com a minha experiência de professor em três escolas particulares de Ensino Fundamental em Pelotas (2013- até os dias de hoje) e ultimamente como professor de Ensino Médio na Rede Estadual em duas escolas (2014- até a atualidade). Ao relacionar esses dois mundos, o da academia e o do chão-da-escola, pude perceber a falta ou a

---

<sup>37</sup> Op. Cit. p. 150-151.

precariedade de mediação que existe entre um e outro e o quanto ambos estão alheios ao universo do ser social.

A ambição de dar conta de todas essas questões gerou uma proposta metodológica enorme, que envolvia pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, entrevistas com os diversos sujeitos envolvidos na questão didática tanto da universidade quanto da escola, observação em sala de aula e afins.

Além disto, desenvolvi, a partir do referencial teórico preliminar, sobretudo de Marx, a proposta metodológica: a dialética marxiana. Para tanto, abordei a questão central do método dialético de Marx, algo que ocupou 7 das 11 páginas escritas do anteprojeto – excetuando capa e referências bibliográficas.

Na conclusão do anteprojeto ressalttei a necessidade de melhor delimitar aquilo que lá, no processo de seleção do Mestrado, já me parecia amplo demais.

#### *b. Processo de delimitação*

Uma vez aprovado para o Programa comecei a repensar o anteprojeto. No primeiro encontro com a Orientadora já foi pronunciado o veredito: Delimitar é preciso! O anteprojeto era ambicioso demais para as características de qualquer mestrado e, sobretudo, para um Mestrado Profissional no qual o tempo é uma preciosidade rara, isso sem contar a minha elevada carga de trabalho e a necessidade de cursar as disciplinas do mestrado. Por mais interessante que a proposta inicial fosse, ela não seria exequível no tempo disposto, era preciso diminuir o tamanho da abordagem para melhor estudá-la.

##### b.1 Primeiro passo na delimitação: uma vasta obra para além de qualquer limite

Porém, onde cortar? O que pesquisar? O que deixar, nesse momento de minha trajetória de estudos, de fora? Cortar dói, mas a necessidade do corte era inevitável. Para descobrir onde cortar comecei por fazer um levantamento bibliográfico sobre o assunto para mais tarde realizar a seleção bibliográfica. Minha esperança era de que as primeiras leituras que me ajudaria a chegar à tão desejada delimitação final.

Eu tinha, até então, o texto-fonte do projeto (Fernandes; Silveira, 2011); alguns textos de Almeida e outros que consegui mais tarde, por intermédio da Orientadora – que entrou em contato com ele via email; as obras-chaves de Marx; algumas de Mészáros, autor marxista e lukacsiano ilustre da atualidade; e alguns poucos textos de Lukács, basicamente antologias e um capítulo da sua ontologia social publicada no Brasil no final da década de 70.

Do levantamento bibliográfico surgiu a solução da problemática e com ela novos problemas. Descobri que em 2010 a Editora Boitempo havia lançado no Brasil a tradução da obra do Lukács, a Pequena Ontologia: “*Prolegômenos para uma ontologia do ser social*” (414 páginas), e que em 2012 essa mesma Editora havia publicado a tradução da primeira parte da Grande Ontologia lukacsiana “*Para uma ontologia do ser social I*” (434 páginas), e ainda que naquele ano da seleção do mestrado, 2013, havia lançado a segunda parte da Grande Ontologia: “*Para uma ontologia do ser social II*” (845 páginas).

Ao adquirir o conjunto da obra e ao nos colocarmos, orientando e orientadora, diante das 1693 páginas da Ontologia de Lukács definimos que a pesquisa seria unicamente bibliográfica. Depois disso, o meu objetivo principal consistiria em compreender teoricamente, e melhor, a abordagem ontológica de Lukács, para, a partir dela, compreender melhor a didática a partir do ser social.

Tal descoberta solucionou em parte o meu problema. Com ela delimito a pesquisa ao trato bibliográfico da questão e a melhor estratégia parecia ser realizar a pesquisa em dois momentos: 1. Apropriar-me do que Lukács aborda sobre a ontologia do ser social; 2. Colocar-me, a partir do primeiro ponto, a pensar uma proposta ontológica-social de didática. Com isso eliminei toda a parte de pesquisa de campo e documental proposta pelo anteprojeto. Porém, desta solução parcial surgiam novos problemas.

#### b.2 Segundo passo na delimitação: a busca por uma categoria

O primeiro problema estava ligado à obra como tal<sup>38</sup>, que se mostrou bastante complexa e envolta em muitos problemas históricos. Lukács escreveu a sua ontologia no final de sua vida e sequer pode finalizá-la como gostaria. Dado o clima filosófico antiontológico dos anos 70 (do século XX) a obra havia sido criticada antes de sua publicação, pelos próprios alunos e intelectuais que estavam no entorno de Lukács. Isso fez com que ela fosse rejeitada e ficasse esquecida por muito tempo. Depois de retomada a sua importância ela (tomada em seu conjunto) permaneceu desconhecida das línguas portuguesa e espanhola, o que fez com que um grupo muito restrito de pesquisadores brasileiros tivesse conhecimento da mesma.

Isso tudo resultou na falta de um estudo capaz de oferecer a minha pesquisa uma visão global da obra. Não há registros publicados até o momento, capaz de expor com

---

<sup>38</sup> Apresentarei a história da obra ontológica de Lukács no Apêndice B.

rigor, o caminho percorrido por Lukács da primeira página dos dois volumes da *Ontologia* até a última página dos *Prolegômenos*. Essa falta de uma visão de conjunto da totalidade obra, somada aos poucos e fragmentados estudos da mesma no Brasil, trouxe o problema do estudo de uma longa e complexa obra.

De saída rejeitei o estudo sistemático de sua totalidade. Obviamente não seria eu, num Mestrado Profissional, que daria conta daquilo que, até então, os seus especialistas tinham sido incapazes de empreender. Se assim eu ousasse, além de ter que compreender a obra em sua totalidade, ainda teria que pensar a didática a partir dela, possibilidade esta atraente, mas irrealizável, ao menos em curto prazo. Tornou-se necessário encontrar uma categoria, tratada pela obra, a partir da qual eu pudesse, ao compreendê-la, abordar alguma dimensão da didática, pensando-a a partir da ontologia do ser social.

A primeira ideia foi de concentrar os esforços na categoria de “mediação”, já trabalhada por Almeida e outros (Fernandes, Silveira, Nogueira...). Porém, julguei que tais estudos já haviam dado conta das questões que haviam formulado. Por isso decidi explorar outras possibilidades de pensar a didática a partir da “ontologia do ser social” de Lukács que, dada a sua vastidão, me oferecia muitas chaves de leitura possíveis. Com isso, trataria do tema da didática através de outra(s) categoria(s) que não fosse a categoria de “mediação”.

Para me ajudar na escolha da categoria busquei, em alguns vídeos postados no *youtube*, de cursos e palestras oferecidos pelos professores especialistas no assunto, sobretudo José Paulo Netto e Sérgio Lessa; também li os artigos introdutórios à obra (prefácios e posfácios dos livros da obra recentemente publicada no Brasil); busquei, ainda, livros de comentaristas de partes específicas da obra; e por fim, encarei a leitura lenta e sistemática da mesma.

Ao ler a obra surgiu um novo problema, já esperado: a densidade teórico-filosófica da mesma. A ontologia do ser social de Lukács não é apenas uma obra vasta em números de páginas, mas mais do que isso, é uma obra de difícil compreensão. György Lukács, juntamente com Antônio Gramsci, é reconhecido por muitos, como um dos maiores teóricos do marxismo do século XX e ao começar a conhecê-lo, percebi que esta avaliação não era exagerada.

Impressiona, e também causa espanto aos especialistas do autor, a sua vastidão cultural, as áreas do conhecimento com as quais ele dialoga a todo o momento (autores clássicos e desconhecidos da filosofia; arte; teologia; ciências naturais, fundamentais

para entender o ser inorgânico e orgânico; ciências humanas, necessários para entender o ser social; etc); acrescentado de relações que ele estabelece com as suas outras obras e com o anúncio de questões a serem tratadas adiante e em obra futura— algo que nem sempre fez. Ou seja, Lukács anuncia que irá tratar de algo de forma mais detalhada adiante e acaba não tratando; afirma que irá esmiuçar determinado assunto em sua “*Ética*”, porém morre sem escrevê-la.

O tamanho da obra em número de páginas e em complexidade, além da carência de comentadores que poderiam ajudar na sua compreensão sistemática, dentre outros fatores, tornaram a minha leitura lenta, o que por sua vez prorrogou a escolha da categoria que eu utilizaria em minha pesquisa. Além disto, minhas atividades profissionais em quatro escolas, os diversos trabalhos e leituras para as disciplinas do mestrado e situações de doenças familiares, ocuparam grande parte do meu tempo, o que atrasou ainda mais o estudo da obra de Lukács. Tal situação me levou, inclusive, a pedir, no final do ano de 2014, demissão em duas escolas particulares, visto que sem criar esse tempo necessário, percebi que não conseguiria dar conta da vastidão e complexidade da obra a ser encarada.

Mesmo com todas estas adversidades consegui, no final do ano de 2014, chegar à categoria que pretendia entender de forma aprofundada na obra ontológica de Lukács e depois aplicá-la na compreensão da didática, a ser compreendida de forma ontológica segundo tal categoria. Optei pela categoria “trabalho”, tema central na obra de Marx (para o qual o trabalho é necessidade e a condição eterna da vida humana) de Engels (para quem o trabalho é o gerador da humanização do homem, retirando-o da situação animal) e também de Lukács. O autor húngaro considera o “trabalho” a primeira e mais importante categoria do ser social, aquela que contém, em si, todas as outras determinações sociais, e, portanto, pode ser corretamente concebida como o modelo de toda a práxis social.

Esses fatores me levaram a entender que eu estava diante de uma categoria significativa para, a partir dela, poder pensar a práxis social da didática. Decorrente disto nasceu em mim, de maneira fundamentada, um alto grau de expectativa sobre a possibilidade e a pertinência de elaborar uma compreensão ontológica da didática. Até esse momento me parecia ser o suficiente pensar a práxis social didática a partir da

condição ontológica oriunda da categoria do “trabalho”, fonte e modelo de toda a práxis social.<sup>39</sup>

*c. Uma novidade no último momento pré-qualificação*

No entanto, ao começar a escrita do texto para a Qualificação alguns fatores começaram a me preocupar. Primeiramente a biografia de Lukács, que apresenta um filósofo envolvido com as questões do seu tempo de forma praxica.<sup>40</sup>

Lukács assumiu, na sua vida, profundos compromissos políticos com a classe trabalhadora e com o socialismo internacional, diante dos quais jamais recuou, mesmo nos momentos mais turbulentos. Lukács não se deixou abater pelas disputadas políticas, intrigas, calúnias, perseguições, exílios, deportações, necessidades materiais, prisões e demais situações afins. Mesmo mal compreendido e desacreditado, pelos próprios companheiros socialistas, Lukács não deixou de colocar a sua filosofia a serviço do processo de transformação social, transpondo para a teoria o que ocorria na objetividade da práxis histórica e iluminando essa com a sua teoria. No dizer de Marx: “ ‘A reforma da consciência consiste *unicamente* em deixar o mundo interiorizar sua consciência, despertando-o do sonho sobre si mesmo, *explicando-lhe* suas próprias ações’ .”<sup>41</sup>

Diante de tal testemunho de vida, julguei-me “moralmente indigno” de estudá-lo sem que também eu não me colocasse numa situação praxica de pesquisa, à semelhança do autor. A vida e a obra de Lukács provocaram-me a fazer de meu trabalho aquilo que ele fez com os seus: pensar e produzir teoricamente à luz dos movimentos transformadores, existentes no tempo atual.

Outro motivo que me levou, naquele contexto, a ampliar o meu projeto de pesquisa para além do estudo meramente bibliográfico e me motivou a lançar-me a campo, foi o desenvolvimento do texto sobre o “complexo do trabalho” destinado ao Exame de Qualificação.

Ao escrever sobre o “complexo do trabalho”, saltou aos olhos, a importância, não tão evidenciada na leitura, do modelo ontológico do trabalho<sup>42</sup> em relação às

---

<sup>39</sup> Algo que deixarei mais claro no capítulo 3 desta Dissertação.

<sup>40</sup> Para mais informações sobre a militância, vida e obras de Lukács conferir o Apêndice A.

<sup>41</sup> MARX, Karl. Apud. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 831.

<sup>42</sup> Adianto aqui uma discussão conceitual sobre a categoria “trabalho”, precisando a forma como Lukács a concebe na sua obra: Para Lukács, “trabalho” diz respeito apenas à relação do homem com a natureza, a eterna necessidade humana de produzir valores de uso que sanem suas necessidades a fim de que a humanidade se mantenha viva; De outro lado, “práxis social” já supõe uma sociedade desenvolvida, que portanto já consegue dar conta de suas necessidades básicas pelo trabalho (relação direta entre homem e natureza) e por isso, está livre para produzir outras, novas e mais complexas relações sociais, distanciadas

diversas práxis sociais apresentadas por Lukács. As aplicações lukacsianas do princípio “o trabalho é o modelo de toda a práxis social”, seus exemplos, as relações dialéticas entre o modelo e os modelados, me motivaram a tentar fazer o mesmo com a didática.

Poderia me limitar a realizar isso a partir do esquema originário do trabalho simples (originário), tal como Lukács o apresenta em sua obra, aplicando-o à didática. Porém, percebi o quão rico seria fazer isso, num primeiro momento, 1. com uma experiência inovadora de trabalho (desenvolvido pela economia popular-solidária da atualidade); num segundo momento, 2. com a categoria lukacsiana de “trabalho”; e por fim, 3. relacionando a proposta de práxis didática construída a partir da economia popular-solidária com proposta de didática construída a partir da categoria “trabalho” de Lukács.

Os primeiros contatos com a experiência escolhida, Rede bem da Terra, foram bastante animadores e acabaram por me oferecer o motivo derradeiro para que incorporasse mais esse desafio em meu projeto de pesquisa, ainda que estivesse consciente do quanto isso, novamente, a tornaria ampla.

Com essa proposta cheguei à Banca de Qualificação.

### *1.2.2 A Banca de Qualificação e os seus resultados*

A explanação que farei aqui tem o objetivo de colocar aqueles que não leram e não estiveram na Banca de Qualificação<sup>43</sup> a par do texto e do debate realizado. Julgo que isso seja importante por cinco motivos básicos:

1º. A Qualificação é um momento importante para a história da pesquisa. Ela é como um divisor de águas, capaz de auxiliar na explicação das últimas mudanças ocorridas no Projeto que culminará de forma definitiva no texto final;

2º. Centrarei o texto deste item nos principais nós e impasses gerados na Banca de Qualificação – especialmente as questões colocadas por uma das avaliadoras –, visto que sem solucioná-los torna-se impossível o avanço desta discussão;

---

da natureza, promovendo assim, as relações dos seres humanos entre si. Assim, a didática, dentro do universo conceitual de Lukács não seria considerada “trabalho”, mas sim, uma “práxis social”, cujo modelo ontológico advém do trabalho, visto que ele é o modelo de toda a práxis social.

<sup>43</sup> Houve duas avaliações bem diferenciadas na Banca de Qualificação. Uma avaliadora julgou que a Dissertação deveria retomar o Projeto inicial, de ingresso no Mestrado; e outra professora-avaliadora que julgou (dado alguns ajustes) o caminho proposto pelo texto da qualificação realizável. O texto que segue nesse item 1.2.2, intitulado “A Banca de Qualificação e os seus resultados” justifica os motivos que me levaram a concordar com a avaliação realizada pela segunda avaliadora.

3º. Os membros da Banca merecem uma satisfação mínima dos motivos que me levaram a acolher, rejeitar ou reelaborar as suas sugestões, servindo assim, como fundamento do texto que agora apresento para a defesa final;

4º Porque como bem disse uma das avaliadoras da Banca de Qualificação, o espaço acadêmico é o ambiente privilegiado para o debate e hoje em dia, no geral, as instituições de ensino superior estão deixando a desejar nesse quesito, visto que poucos acadêmicos debatem com seus pares.

5º Porque o debate continua e a minha apresentação, nesse item, sobre aquele momento da pesquisa, não é apenas um relato do passado, visto que o debate realizado na Banca de Qualificação (especialmente as questões suscitadas pela avaliadora mais crítica) está presente, de alguma maneira, nessa versão final da pesquisa – que em grande parte é resultado daqueles debates, o passado não passou, algo dele persiste no presente.

O texto que chegou à Banca de Qualificação era composto de 211 páginas, divididas em cinco grandes capítulos, além dos elementos pré-textuais e pós-textuais. O mesmo recebeu um título bastante longo, que tentava expressar a totalidade do que eu pretendia, naquele momento, pesquisar: “O complexo do trabalho como modelo para uma práxis didática em vista da emancipação humana: uma didática marxista que nasce do trabalho e da práxis social solidária”.

Esse título recebeu diversas críticas de uma componente da Banca, sobretudo por três motivos: 1. Por ser muito longo e confuso; 2. Por utilizar o termo “modelo”, algo que os pesquisadores da didática não buscam mais: construir modelos didáticos; 3. Pela pretensão de desenvolver uma proposta de “didática marxista”.

Quanto ao primeiro motivo: Concordei com o primeiro motivo e isso me despertou para um cuidado maior com o título da presente Dissertação.

Quanto ao segundo motivo: Resolvi não suprimir a palavra “modelo” por considerar um conceito forte na ontologia lukacsiana e capaz de evidenciar o ser social presente na didática. Isso fez com que, nesse trabalho, eu tivesse o cuidado de precisá-lo de maneira preliminar (com a finalidade de operacionalização da escrita e leitura) no item 1.4 e ainda de aprofundá-lo no item 3.6, visto que o mesmo se encontra no título do trabalho e também por ser um dos conceitos-chaves da Dissertação.

Quanto ao terceiro motivo: Não julgava ser demasiadamente pretensioso ao propor uma “didática marxista” levando em conta que o termo “marxista” não se refere



diretamente a Marx como tal, mas sim as suas diversas interpretações. Mesmo assim, pelos rumos que a pesquisa tomou o mesmo acabou por ser suprimido do trabalho.

Os capítulos do texto que foi entregue para a Banca de Qualificação estavam assim divididos: No primeiro capítulo apresentei o histórico do projeto até aquele momento, texto este bastante aproveitado<sup>44</sup> no item anterior desta Dissertação (1.2.1). No segundo capítulo tratei da vida e da obra ontológica do autor, texto igualmente aqui aproveitado nos apêndices A e B.

O capítulo 3 era composto de 73 páginas e tinha como título “O trabalho no primeiro capítulo da obra *‘Para uma ontologia do ser social II’* e as suas prováveis aplicações à didática”. Nele a categoria “trabalho” foi esmiuçada, visto se tratar de uma categoria-chave para a compreensão da Ontologia de Lukács e também pela sua importante aplicação na minha análise sobre a didática. Apresentei em detalhes todo o complexo do trabalho; ressaltai o seu aspecto teleológico como central e analisei como ele se relaciona dialeticamente com a causalidade; e, por fim, demonstrei as relações internas e complexas entre as partes do complexo do trabalho. Esses elementos foram todos eles aproveitados no texto atual e se encontram, reelaborados, no segundo capítulo desta Dissertação.

No terceiro capítulo do texto entregue à Qualificação, eu continuei tratando: do trabalho como modelo de toda a práxis social (bastante aproveitado para o atual, e igualmente, terceiro capítulo); da relação entre sujeito e objeto (aproveitado no capítulo 2) e o modelo do complexo do trabalho aplicado à didática, igualmente aproveitado no presente texto de forma diluída, mais especificamente no atual capítulo 5.

O capítulo três do texto destinado à Qualificação consistia na exposição detalhada do meu referencial teórico, era a parte mais bem trabalhada, visto que eu havia priorizado, num primeiro momento, a compreensão do autor, da obra e da categoria escolhida para depois realizar as suas aplicações.<sup>45</sup> A robustez do texto me possibilitou a sua ampla utilização nesse texto final ao ponto de não necessitar acrescentar-lhe muita coisa, tendo inclusive, que fazer o contrário, retirar-lhe os elementos que ele tinha a mais e que desviavam o foco do problema central, jogando-os para a parte dos apêndices ou simplesmente suprimindo-os.

---

<sup>44</sup> Vale a pena observar que todos esses aproveitamentos não consistem em meros transplantes diretos de um texto ao outro, eles foram novamente trabalhados a luz da nova proposta.

<sup>45</sup> Percepção essa verbalizada por uma das integrantes da Banca.

O capítulo 4 do texto da Qualificação tratou das questões metodológicas, abordando a dialética maxiana e marxista aplicando-a à economia política (elaboração construída por Marx na obra “*Para a crítica da economia política*”<sup>46</sup>), ao trabalho (elaboração construída por Lukács no primeiro capítulo de “*Para uma ontologia do ser social II*”) e à didática (teoricamente esboçada por mim de maneira preliminar no texto encaminhado à qualificação).

Num segundo momento, ainda na parte metodológica, detalhei como pretendia utilizar esse mesmo método dialético na elaboração de uma possível “didática” existente em gérmen e subjacente aos processos da Economia Solidária. Ali argumentei de sua possibilidade e detalhei os meios de sua realização. Para isso, seria necessário realizar pesquisas com a experiência pelotense o “Bem da Terra” e tudo o que ela envolvia (comércio justo, economia solidária, feiras presenciais e virtuais, grupos de extensão da UCPEL, UFPEL e IFSul). Os principais meios de coleta das informações seriam: observação, entrevistas, análise de documentos, rodas de conversas, etc.

Minha proposta era de, num terceiro momento, sintetizar o material teórico com o material de campo colocando-os na direção da construção de uma didática emancipadora, enriquecendo-a com elementos teóricos que seriam buscados em alguns pensadores marxistas que tratam da emancipação, dentre eles destacam-se: o próprio Marx, Suchodolsky e Mészáros.

Esse capítulo metodológico foi bastante criticado por uma das professoras que compôs a Banca por uma série de motivos. Eis apenas 3 pontos mais críticos que passo a apresentar (entre aspas) e a debater (logo abaixo do que foi apresentado) de forma resumida<sup>47</sup>:

I - “A discussão de Marx sobre a economia política é desnecessária”:

O objetivo central desta parte do texto da Qualificação, já apresentada sob outra forma no anteprojeto para o ingresso no Programa, não era o de abrir uma discussão sobre a “economia política” como tal. A intenção principal era de fazer a discussão do método dialético de Marx, visto ser este um de seus textos mais ilustres sobre o assunto.

---

<sup>46</sup> Texto também traduzido com o título “*Sobre a crítica da economia política*”, forma essa adotada pela tradução da obra ontológica de Lukács.

<sup>47</sup> Apresentarei e debatarei aqui os pontos que o texto da Qualificação não tenha, talvez, conseguido tornar claros quanto ao seu sentido particular no todo. A retomada deste debate se faz importante porque a maioria destas questões retornará, novamente, no texto final.

Ressalvo ainda que as aspas indicam uma citação livre dos questionamentos e sugestões de uma componente da Banca, não sendo portanto, uma citação literal. As aspas, aqui, têm o sentido apenas de diferenciar o que foi o comentário daquilo que é o meu debate sobre a questão.

Lukács trata diretamente dele<sup>48</sup>, denominando-o como a “essência do método”<sup>49</sup> marxiano. Minha intenção com esse debate era demonstrar o trato ontológico-dialético que Marx havia dado à “economia política”, que por sua vez é extremamente semelhante ao que Lukács havia feito com “o trabalho”, e que eu pretendia fazer com “a didática”.

Não há como, no campo marxista, fugir da discussão do método, por isso, mais uma vez essa discussão irá reaparecer no texto. Terei que necessariamente, em alguma medida, me adentrar em assuntos da “economia política” a fim de expor o método que adotei na minha pesquisa. Entretanto, desta vez, abordei, da forma mais concisa possível, as questões da “economia política;

II - “O mestrado profissional é para o mestrando investigar a sua profissão. Portanto, o melhor seria retomar o projeto inicial de pesquisar os cursos de licenciatura do que partir para a investigação da extensão. A extensão é um assunto diferente do ensino, dotado de lógica própria”:

Obviamente não haveria nenhum empecilho legal de realizar uma pesquisa centrada na extensão. A “Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009”<sup>50</sup> que regula os mestrados profissionais não faz nenhuma exigência de que, necessariamente, a pesquisa realizada no Mestrado Profissional deva estar diretamente ligada à prática do mestrando. A lei fala de “inovação”, “transformação”, “trabalho”, “interesse social”, “mercado”, “desenvolvimento regional”, e afins. Ora, buscar uma didática subjacente à economia solidária poderia oxigenar o ensino, promovendo parte da superação da dicotomia entre ensino – pesquisa – extensão.

As extensões das três instituições de ensino superior da cidade de Pelotas eram a estratégia para que eu pudesse chegar à experiência de economia solidária, o Bem da Terra, da qual pretendia depreender uma proposta didática. Isso não seria nenhuma novidade na história da educação. Makarenko elaborou a sua didática a partir do Exército Vermelho e não deixou de ser um teórico da educação por causa disto. Pistrak, Mészáros, Marx... buscaram as suas elaborações teóricas da educação no mundo do trabalho, e propuseram a relação entre educação e trabalho, e mais, tornar “o trabalho” no princípio educativo por excelência.

---

<sup>48</sup> No item 2, do capítulo 4, da obra: LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. p.302-339.

<sup>49</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. p. 302.

<sup>50</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Normativa/MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009**. Disponível em: <http://www.uezo.rj.gov.br/pos-graduacao/docs/Portaria-MEC-N17-28-de-mbro-de-2009.pdf>

Naquele contexto, o que eu buscava era um modelo didático, encontrado em gérmen, num contexto formativo diferente do ambiente formal de ensino. Com isso, acreditava eu, ser possível reinventar algo a partir de outro *locus*. A Economia Solidária me parecia ser um dos “diferentes contextos de formação”<sup>51</sup> de que fala a minha linha de pesquisa do Programa.

Além disso, pensava em trazer à tona a questão social, igualmente expressa nos objetivos do Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do IFSul, tais como: “conhecimento para a sociedade”, “atender as demandas nacionais”, “regionais e locais”...<sup>52</sup>

Sem contar que, com tal pesquisa, eu não iria contradizer o perfil do mestrando do IFSul, igualmente expresso no site, como “capazes de realizar intervenções em suas próprias práticas e/ou numa dada realidade.”<sup>53</sup>

Diante do exposto, não encontrei nenhum empecilho legal ou de orientação oferecida pelo Programa em seu site para concretizar a pesquisa proposta por essa professora avaliadora. Entretanto, resolvi acolher em parte a sugestão oferecida. Abandonei a pesquisa de campo, até mesmo pela exiguidade do tempo, mas decidi não retomar o projeto originário de pesquisar os cursos de licenciatura, visto que o referencial teórico que eu havia desenvolvido, sobre o complexo do trabalho parecia ser mais útil para outra aplicação. Com isso, reelaborei a minha metodologia expressa no atual item 1.3.5.

III – “A abordagem da didática está muito ampla. A especificidade da didática não aparece. Onde está a didática? O objeto da pesquisa, que é a didática, não se encontra definido”. De fato a didática não se encontrava bem definida no texto, até porque ela seria produto das investigações futuras e não o ponto de partida delas. A ideia era de construir um modelo didático teórico (advindo do complexo do trabalho de Lukács) e relacioná-lo com outro modelo didático prático (advindo da Economia Solidária). Até aquele momento eu havia me dedicado à compreensão da obra lukacsiana e, de fato, a didática não estava presente de forma elaborada, ela se

---

<sup>51</sup> MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA. **Linha: Políticas e Práticas de formação**. Disponível em: [http://www.pelotas.ifsul.edu.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=113&Itemid=109](http://www.pelotas.ifsul.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=113&Itemid=109)

<sup>52</sup> Idem. **Objetivos do curso**. Disponível em: [http://www.pelotas.ifsul.edu.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=113&Itemid=109](http://www.pelotas.ifsul.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=113&Itemid=109)

<sup>53</sup> Idem. **Perfil**. Disponível em: [http://www.pelotas.ifsul.edu.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=113&Itemid=109](http://www.pelotas.ifsul.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=113&Itemid=109)

encontrava, no máximo, esboçada. A chamada de atenção, por parte da Banca, para esse aspecto me ajudou a perceber algumas coisas de grande valia.

Primeiramente percebi que aquilo que eu estava perseguindo não era a didática tomada na sua especialidade pedagógica, para a qual, não tenho, ao menos no atual momento de minha vida intelectual, a competência pedagógica necessária para tratá-la como mereceria. O que eu estava perseguindo era uma reflexão filosófica sobre a didática operada, não a partir dos referenciais pedagógicos, nem a partir dos referenciais (pluri) epistêmicos, mas sim, uma reflexão filosófica essencialmente ontológica da didática. Porém, percebi que ao utilizar o termo “didática” viria com ele a compreensão consagrada de ser algo bastante específico do campo pedagógico, feito através de abordagens epistemológicas, algo que eu queria evitar. Era preciso resolver esse problema e retomar aquela frase que deu origem ao anteprojeto: “uma abordagem ontológica social da didática”.

A forma que encontrei para resolver esse problema foi abandonar o termo “didática” e adotar outra terminologia que deixasse mais clara a minha intenção de pesquisa. Nesta busca nasceu a expressão “modelos ontológico-didáticos”<sup>54</sup>, sobre o qual não recai o peso da tradição dos estudos especializados da “didática” como tal. Assim, poderei manter a amplitude da conceituação ontológica que prima em olhar a totalidade concreta, que por natureza, é desde sempre ampla<sup>55</sup> – ao contrário das ciências específicas que lançam um olhar parcial/específico sobre a realidade. Diante de tal afirmativa não estou realizando nenhum juízo de valor sobre qual abordagem seja melhor ou pior, apenas chamando a atenção de que elas são diferentes e inter-relacionáveis.

---

<sup>54</sup> Para o contato preliminar com o termo ver o item 1.4, para o seu aprofundamento conferir o item 3.6.

<sup>55</sup> Recordo aqui um momento de debate da Qualificação. Comecei a minha apresentação com a imagem de um homem das cavernas trabalhando com um pedaço de pedra e o chamei de “pai da didática”.

A afirmação gerou uma reação contrária por parte da Banca fundamentada na seguinte ideia (citada livremente): os primeiros seres humanos que trabalharam representam o início da humanidade, é a construção do homem, a antropogenese e não a origem da didática, algo bem mais específico do que isso.

Do ponto de vista do uso do termo técnico não há como não concordar com a fala da professora-avaliadora, porém, do ponto de vista ontológico social de Lukács é impossível não admitir que o ato de aprender e ensinar do ser humano não tenha começado junto com o trabalho.

Por isso, reformulando a minha afirmação (deixando claro que não estou me referindo ao termo “didática” no sentido técnico da palavra) penso poder dizer:

Os primeiros seres humanos que trabalharam são os pais do primeiro modelo ontológico-didático da história humana. Antes de pensar, debater, escrever sobre o ensino-aprendizagem, os seres humanos aprenderam e ensinaram, sem isso, sequer haveriam de ter conseguido trabalhar, eis o fundamento ontológico (e o modelo primordial) de toda a didática.

Vejo no resgate da totalidade um dos pontos fortes da ontologia lukacsiana nesse tempo de negação da mesma, epistemologicamente, operada pela fragmentação pós-moderna, pela pragmática positivista e neopositivista, pelas metodologias relativistas, entre outras.

Penso ainda que, sendo eu proveniente do curso de filosofia, e constando disciplinas filosóficas na grade curricular do Programa, não seja nenhum problema a construção de um trabalho final de cunho filosófico, o que não justifica (à luz da própria biografia do autor estudado, bem como do modelo de educação que os marxistas defendem) a rejeição de outras áreas do saber, que certamente se encontram presentes nesse trabalho, tais como, economia, história, política, pedagogia, sociologia, e, inclusive, alguns elementos especificamente didáticos.

Por fim, vale a pena ainda uma ressalva: ontologia não é essencialmente sociologia – embora esteja, inevitavelmente, relacionada com ela. Se a ontologia trata do ser em geral e as ciências tratam do ser particular é impossível que o particular não esteja, dialeticamente articulado com o ser geral e vice-versa, sendo, portanto, saberes perfeitamente relacionáveis.

Por isso, quando Lukács e esta Dissertação tratam do “trabalho”, e ainda que utilizem elementos da sociologia para isso, a finalidade não é sociológica, mas sim ontológica. Em outras palavras: O ontólogo social, ao contrário do sociólogo<sup>56</sup>, não está interessado em entender determinada forma social de trabalho fechada em sua particularidade. Ele se interessa por determinada forma de trabalho porque vê, sintetizada nela, a totalidade do ser social. Ao mesmo tempo em que, dialeticamente, o trabalho gera essa totalidade social ele também é gerado por ela. Ainda assim, por conta da sua importância material (no modo de produzir a vida humana, a vida social) o trabalho conserva, em si, de forma mais concreta, o fundamento mais original do ser social.

Deixando de lado outros debates mais secundários que ocorreram na Qualificação passo a relatar o conteúdo que constava no quinto capítulo do texto analisado e debatido pela Banca. Esse capítulo tratava do caminho metodológico geral. Ele era uma espécie de esquema, que trazia em si todos os elementos do projeto de pesquisa daquele momento (tema, problema, objetivos, justificativas, metodologia,

---

<sup>56</sup> Nada impede que determinado sociólogo também se utilize da ontologia social em suas pesquisas. Lukács, em particular, tinha sérias ressalvas com os sociólogos positivistas (centrados nos fatos isolados) e fenomenólogos (centrados nos fenômenos), que em seu entender, não levavam em conta o ser social.

referencial teórico, hipóteses, levantamento bibliográfico, cronograma de trabalho, etc.) de forma mais resumida e esquemática. O capítulo foi bastante criticado pela Banca por conta do lugar que ele ocupou no trabalho. Sendo a síntese de tudo, ele deveria vir por primeiro, a fim de deixar a proposta de trabalho clara de antemão. Crítica com a qual eu concordo plenamente e justamente para evitar incorrer no mesmo erro decidi abrir a Dissertação com o referido capítulo dedicado unicamente aos elementos essenciais do projeto de pesquisa e de sua história.

As principais decisões que ocorreram no momento pós-banca já foram explicitadas. Além disso, o resultado deste momento se encontra plasmado nessas folhas, por isso não há razões plausíveis para detalhar o que ocorreu depois da Banca de Qualificação. O que se seguiu poderá ser apreendido do texto que, abaixo, apresento.

### **1.3 O atual caminho metodológico**

Após essa longa trajetória de idas e vindas, ampliações e delimitações, acréscimos, supressões e reformulações, cheguei ao atual momento com o seguinte projeto de pesquisa definitivo que passo a detalhar e que deu origem a essa Dissertação.

#### *1.3.1 O autor e a obra*

Realizarei, aqui, uma breve explanação sobre o autor e a obra pesquisada. Para obtenção de mais detalhes sobre eles remeto o leitor aos Apêndices A e B. A biografia de Lukács é longa, não apenas pelos seus 86 anos vividos (Budapeste, 13 de abril de 1885 – Budapeste, 4 de julho de 1971), mas sobretudo pela intensidade com que ele os viveu. O mesmo pode-se dizer do planejamento, produção, repercussões, publicações e traduções de sua longa e densa obra ontológica.

##### *a. Biografia de Lukács*<sup>57</sup>

Lukács era filho do gerente do Banco de Budapeste, sua família era abastada e nobre. Sua formação e de seus irmãos foi realizada em casa com professores particulares que lhe garantiram uma base teórica sólida para as futuras atividades de

---

<sup>57</sup> Para o conhecimento aprofundado da biografia de Lukács aconselho o leitor a ler o Apêndice A, texto composto a partir de muitas fontes. Nesse item do corpo da Dissertação apresentarei um texto bem mais enxuto, resumido de uma única fonte (“**Dicionário do pensamento Marxista**” de Tom Bottomore. Verbete “Lukács, György [Georg]” p. 221-223.) somada a alguns pequenos dados provenientes do texto do apêndice. O conteúdo deste item se encontra todo no Apêndice A, portanto, a leitura daquele torna a leitura deste descartável.

acadêmico, filósofo, professor, teórico da literatura e da estética e político revolucionário comunista.

Lukács começou a escrever ainda jovem. Suas primeiras publicações datam de 1902. Seu último livro foi publicado quando ele tinha 76 anos, e depois disto dedicou o seu tempo a produzir a “Ontologia do ser social” que deveria servir de introdução para a sua “Ética”. A ontologia foi completada e não plenamente revisada, tendo publicação póstuma; a “Ética” nunca foi escrita, e antes de morrer escreveu as suas memórias, que receberam o título de “Pensamento vivido”.

Antes da entrada de Lukács no Partido Comunista Húngaro, ocorrida em 1918, ele era um jovem filósofo idealista, bastante influenciado por Platão, Kant, Hegel e Kierkegaard, dentre outros. A sua condição sócio-econômica lhe permitiu viajar pela Europa e estabelecer amizade com vários intelectuais, tais como Georg Simmel, Max Weber e Ernst Bloch, e outros. Na Hungria, durante a Primeira Guerra Mundial, foi o líder intelectual de um “círculo dominical”, juntamente com Frigyes Antal, Béla Balázs, Béla Fogarasi, Arnold Hauser, Karl Mannheim, Karl Polányi, Wilhelm Szilasi, Charles de Tolnay, Eugene Varga e outros. Em 1917, Lukács ajudou a organizar a Escola Livre das Ciências do Espírito, da qual participavam também Béla Bartók e Zoltan Kodály.

Nesse período escreveu: *A alma e as formas*, 1910; *História da evolução do drama moderno*, publicado em húngaro em 1911; *Cultura estética*, publicado em húngaro em 1913; *A teoria do romance*, 1916; *A filosofia da arte de Heidelberg*, bem como *A estética de Heidelberg* foram iniciadas em 1912, abandonadas em 1918 e postumamente publicadas.

Em dezembro de 1918 entrou no Partido comunista e, alguns meses depois, estourou a Revolução na Hungria, da qual participou ativamente, sendo nomeado para um cargo semelhante ao de Ministro da Educação e Cultura. Nesse posto trabalhou com vários de seus amigos e companheiros tais como Antal, Bartók, Kodály, Mannheim, Varga e outros. A República Comunista Húngara durou pouco tempo, 133 dias. Ainda assim Lukács conseguiu realizar um importante trabalho de socialização da educação e da cultura.

Depois da derrota da Comuna, ajudado por seu pai, conseguiu fugir do país. Até 1945, Lukács voltou à Hungria apenas para realizar trabalhos políticos clandestinos, mesmo sabendo que havia contra ele, por causa de seu envolvimento na Revolução, uma sentença de morte. Os anos que se seguiram foram de fugas, perseguições, prisões



e extremas necessidades materiais, vivendo ora na Áustria, ora na Alemanha e na Rússia. Em agosto 1945 voltou à cátedra de estética da Universidade de Budapeste.

Tom Bottomore, no *Dicionário do Pensamento Marxista*, organiza a fase comunista do filósofo Húngaro em cinco momentos que passo a apresentar:

1) De 1919 até 1929: Entrada no marxismo

Lukács ajudou a realizar e concretizar a Revolução de 1919 na Hungria enfrentando os inimigos externos ao Partido Comunista e também os novos inimigos internos, sobretudo Béla Kun e seus partidários na Terceira Internacional. Muitos de seus escritos dessa fase relacionavam-se com questões de política e com a elaboração de uma estratégia política democrática, culminando com as chamadas *Teses de Blum* (Blum era o nome fictício do Lukács clandestino). Escritas em 1928 e defendendo perspectivas muito semelhantes à política da Frente Popular, as *Teses de Blum* foram divulgadas prematuramente e condenadas pelo Comintern como “uma teoria meio social-democrata e liquidacionista”. Isso rendeu a Lukács o título de antileninista e a pecha de social-democrata. Os principais escritos teóricos de Lukács desse período estão reunidos em três volumes: *História e consciência de classe: estudos de dialética marxista*, 1923, condenado pela Terceira Internacional e apreciado por muitos filósofos ocidentais; *Lênin: estudo sobre a unidade de seu pensamento*, 1924; e *Escritos políticos*, 1919-1929.

2) De 1930 até 1945: Aprofundamento de Marx e Lênin

Politicamente derrotado pelas *Teses de Blum*, Lukács é retirado do cenário político e dedica esse período de sua vida aos estudos, descobrindo, mais a fundo, Marx e Lênin, tornando-se verdadeiramente conhecedor do pensamento marxista. De 1929 até 1931 Lukács foi enviado para Moscou, onde trabalhou no Instituto Marx-Engels-Lênin, sendo um dos primeiros a trabalhar com as obras filosóficas do jovem Marx, até então desconhecidas. Nesse período se encontram as raízes mais profundas de sua Ontologia social, cume do processo que aqui se iniciava.

Nessa fase de sua vida escreveu ensaios de crítica literária e duas importantes obras teóricas: *O romance histórico*, 1937 e *O jovem Hegel: sobre as relações entre a dialética e a economia*, 1938. Os estudos literários de Lukács foram posteriormente reunidos em volumes intitulados *Problemas do realismo, Goethe e a sua época e Thomas Mann*. Teoricamente esse período foi marcado por uma modificação de suas concepções anteriores sobre o “reflexo” e pela rejeição do “sujeito-objeto idêntico”, decorrentes por certo da publicação dos *Manuscritos econômicos e filosóficos* de Marx

e dos *Cadernos filosóficos* de Lênin. Esteve preso durante um breve período e foi libertado por intervenção de Dimitrov, que compartilhava suas ideias.

### 3) De 1945 até 1949: Ataques da Hungria stalinizada

Depois de seu retorno à Hungria, Lukács participou intensamente da atividade política e cultural, publicando muitos ensaios literários e artigos filosóficos populares, tendo fundado e presidido intelectualmente, a publicação mensal *Fórum*.

Também se tornou professor de Estética e História da Arte da Universidade de Budapeste. Por conta da desconfiança que pairava sobre ele, as suas salas de aula eram vazias, os estudantes (dentre eles Mészáros) temiam assumir a condição de alunos de Lukács e passaram a ser mal vistos como o mestre. Isso fez com que os alunos ficassem numa sala de aula, com a janela aberta, e Lukács, na sala de aula ao lado, também com a janela aberta, ministrasse aula para a sala vazia, de modo que os alunos o ouvissem na outra sala.

Em 1949, foi violentamente atacado pelos ideólogos do Partido (Rudas, Horvath e Révai), por causa das opiniões expressas em seus livros *Literatura e democracia* e *Por uma nova cultura húngara* (publicados originalmente em húngaro), que lembravam as perspectivas das *Teses de Blum*. Esses ataques, denominados “Debate Lukács”, eram desferidos por Fadeiev e outros comunistas russos, que dessa forma, marcaram a completa estalinização da cultura e da política na Hungria e obrigaram Lukács a retirar-se, mais uma vez, para os seus estudos filosóficos.

Sua reputação foi destruída por longos artigos nos órgãos partidários. Ataques diários na imprensa e acusações publicadas em todos os periódicos do país. Todos estes textos eram carregados de insultos, tais como: “revisionista”, “desviacionista de direita”, “cosmopolita”, “caluniador de Lênin”, “serviçal do imperialismo”, dentre outros.

Foi nesse período que ele começou a coletar material para escrever a sua *Ética*, obra não realizada, na qual pretendia consertar os rumos antiéticos do socialismo real (da qual a *Ontologia do ser social* deveria ser a introdução).

### 4) De 1950 até 1956: Uma breve trégua e mais perseguição

A partir de 1950, Lukács iniciou importantes trabalhos de síntese, dos quais dois foram completados nesse período: *A destruição da razão* e *A particularidade como categoria da estética*. Em 1956, escreveu *O significado presente do realismo crítico*, tornando-se, em outubro desse ano, Ministro da Cultura do breve governo de Imre

Nagy. Depois de sufocado o levante, foi deportado com os outros membros do governo para a Romênia, retornando a Budapeste no verão de 1957.

5) De 1957 até 1971: Um projeto filosófico maior que a sua vida

Completo, durante esse período, duas sínteses maciças: um trabalho sobre estética, *A natureza específica da estética*, 1963 e uma ontologia social, *Para uma ontologia do ser social*, 1971 – obra essa pensada como a introdução de sua futura obra, não-realizada, sobre ética.

Para finalizar gostaria de recordar o título de um livro sobre a sua vida, publicado no início dos anos 80 no Brasil, pela Editora Brasiliense, de autoria de José Paulo Netto. Em meu entender, o título deste livro resume bem a trajetória de vida dele: “*Georg Lukács: o guerreiro sem repouso*”.

Dada a complexidade de seu tempo histórico e de sua filosofia, ele foi, em seus 86 anos de vida, chamado de idealista, aristocrata, esquerdista, ortodoxo, dogmático, revisionista, stalinista, social-democrata, hegeliano, comunista, renovador do marxismo, colaborador do imperialismo, autor burguês, etc. Lukács foi um guerreiro que sofreu os maiores insultos provindos de todos os lados, desde a direita passando pelos campos moderados e chegando aos radicais da esquerda. Porém, nada disto lhe abateu. Como poucos, ele soube superar perseguições, calúnias, prisões, exílios, necessidades materiais, críticas válidas e injustas, tornando-se um clássico da filosofia do século XX.

De tudo, restou uma imensa obra, que em seu conjunto apresenta uma unidade temática, embora tenha sofrido profundas alterações na abordagem, como fruto de seus aprofundamentos teóricos. A grande novidade temática surgiu no final de sua vida, quando ele se propôs a escrever a “*Ontologia do ser social*”, obra inesperada por ele, pelos marxistas e pelos pensadores da segunda metade do século XX como um todo.

*b. História e importância da obra ontológica do ser social de Lukács*<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> O que segue sobre a obra ontológica de Lukács é um resumo muito breve do que pode ser encontrado de forma detalhada no Apêndice B. A leitura daquele torna prescindível a leitura deste item do corpo da Dissertação. As fontes deste, como daquele texto, são: Apresentação do volume I feita por José Paulo Netto; Introdução do volume II escrita por Guido Oldrini “Em busca das raízes da ontologia (marxista) de Lukács”, artigo esse já publicado no livro “Lukács e a atualidade do marxismo” que foi traduzido do italiano por Ivo Tonet; A Apresentação dos “Prolegômenos” escrita por Ester Vaisman e Ronaldo Vielmi Fortes e o Posfácio da mesma obra escrito por Nicolas Tertulian, que já havia sido publicado como introdução à edição italiana da obra em 1990. Todos estes textos das edições publicadas pela Boitempo. Há ainda, algumas informações que pode, ser encontradas nas palestras de José Paulo Netto e Sérgio Lessa, presente em alguns vídeos do youtube e que se encontram nas referências finais.

*A Ontologia do Ser Social* é o resultado final do último combate deste guerreiro que não teve nenhum repouso — para construí-la, já octogenário, trabalhava por mais de dez horas diárias.<sup>59</sup>

“*Para uma ontologia do ser social*” (volumes I e II) e os “*Prolegômenos a uma ontologia do ser social: Questões de princípio de uma ontologia hoje tornada possível*” foram os últimos livros produzidos por Lukács. O conjunto desta obra é uma espécie de testamento filosófico, cume de sua produção filosófica.

Lukács começou a redigir, aos 83 anos de idade, a sua *Grande Ontologia* (1968) e trabalhou nela (velho, doente e deprimido por conta da morte da esposa), dez horas por dia, até os seus últimos dias de vida (em 1971, quando tinha 86 anos de idade), chegando a escrever, sem revisar, a sua *Pequena Ontologia* (os *Prolegômenos*).

Em 1962 Lukács concluiu a sua *Estética*, que foi revisada e publicada tranquilamente no ano seguinte, 1963. No ano de sua conclusão, 1962, ele anunciou que escreveria uma “*Ética*”, obra nem bem iniciada e logo a seguir abandonada, isso porque ele julgou necessário, precedê-la com uma “introdução ontológica”. Essa decisão foi motivada pela ontologia de Hartmann que chegou as suas mãos em 1961.

A partir da crítica a essa obra Lukács percebeu que teria de fundamentar a sua ética numa ontologia, a fim de não repetir o erro burguês de falar do “dever ser” sem o “ser”. Entretanto, o que era para ser uma introdução se transformou numa enorme e complexa obra, composta de dois volumes (a Grande Ontologia) e mais um livro complementar (a Pequena Ontologia) que oferecia, igualmente, uma longa introdução à obra ontológica.

Ele escreveu essa grande obra ontológica cheio de receios. Por um lado não queria ser confundido com as ontologias conservadoras (dogmáticas, da Idade Antiga e da Idade Média), de outro, não queria também ser identificado com as ontologias pretensamente críticas de Husserl, e, sobretudo, de Heidegger. Na leitura da obra se percebe essa preocupação pelo tanto que ele debate com os autores das outras ontologias.

Porém, como se não bastasse esses seus receios pessoais, o clima cultural, político e intelectual dos anos 60-70 do século passado não era nada favorável a sua produção ontológica. Isso ocorreu por vários fatores. Destacarei sete deles:

1º: Nos anos 70 o clima cultural, que ajudou inclusive, o nascimento do pós-modernismo, rejeitava toda e qualquer ontologia;

---

<sup>59</sup> NETTO, José Paulo. **Georg Lukács: um guerreiro sem repouso**. p. 9-10.

2º: O socialismo real estava desmoronando, o pensamento marxista parecia sepultado de uma vez por todas junto com o stalinismo;

3º: O marxismo jamais havia produzido uma ontologia e nem estava esperando uma; ela não se encaixava em nenhuma das correntes marxistas da época. A obra não era mecanicista, nem idealista, nem stalinista, nem materialista vulgar, nem economicista, nem estruturalista, nem eclética, nem existencialista;

4º: A filosofia como um todo desconhecia a abordagem ontológica construída por Lukács a partir da totalidade do pensamento de Marx. Ela não se encaixa nem no esquema da ontologia antiga, nem medieval, nem moderna e nem contemporânea. Por isso, era uma ontologia que comprava briga com todas as correntes filosóficas, quer burguesas, quer marxistas;

5º: Os discípulos de Lukács, que formavam a Escola de Budapest (Agnes Heller, Ferenc Fehér, György Márkus e Mihály Ajda), leram a obra antes de sua publicação e rejeitaram-na por ser uma obra que expressava a decrepitude do velho mestre. E mais, publicaram a crítica à obra antes da obra ser publicada. O que por sua vez obrigou Lukács a ter que escrever os *Prolegômenos* para responder às críticas recebidas;

6º: Esses fatores todos, somados à morte do autor, fizeram com que a obra ficasse esquecida, sem ser publicada. O volume I somente foi publicado em 1976 (5 anos após a sua morte) e o II em 1981 na Itália (10 anos depois de sua morte). Em 1986 a obra foi publicada na íntegra em alemão (15 anos após a morte do autor). Em 1990 os *Prolegômenos* foram publicados na Itália (20 anos após a morte do autor).

7º: Escrever uma ontologia não estava nos planos filosóficos de Lukács. Ele tomou essa decisão no início dos anos 60, e para a sua produção não havia coletado material específico durante a sua vida – embora tenha aproveitamento muito de seus estudos antigos. Ele supre essa necessidade retomando os estudos do marxismo que havia começado nos anos 30 sobre Marx, Engels, Lênin, o realismo estético, Hegel, o positivismo, o existencialismo, entre outros.

Um dos principais objetivos da ontologia lukacsiana era o de colaborar com o renascimento do marxismo no seu período pós-stalinista dos anos 60. Porém, a obra não encontrou adeptos nem no stalinismo (o qual ela critica abertamente), nem no campo marxista anti-Stalin (que preferiram outros autores), nem no campo dos que decretavam o fim do marxismo (que preferiram as alternativas burguesas, irracionalistas, idealistas, fenomenológicas e existencialistas).

Ou seja, assim como a *Ontologia* foi uma obra tardia na vida e na produção filosófica de Lukács ela também foi uma obra tardia na história da humanidade, que não estava minimamente disposta a acolhê-la, tal como demonstram as razões acima elencadas. A sua (não) recepção no Brasil não foi diferente deste contexto mundial.

O pensamento de Lukács chegou ao país em 1960 com um texto literário de Nelson Weneck Sodré e em 1962 com o trotskista Michael Löwy que publicou um ensaio sobre “*História e consciência de classe*” e passou a utilizar Lukács em suas pesquisas sobre a consciência dos líderes sindicais.

No contexto dos anos 60, Lukács ofereceu à esquerda brasileira, via estética, uma forma de ação política cultural capaz de gerar a resistência à Ditadura Militar. Se o caminho da política formal estava fechado, foi preciso abrir uma nova vereda pelas ruelas da estética (da arte, do teatro, do cinema, da música, da poesia, do movimento estudantil...). Sobre isso Lukács tinha algo a oferecer aos brasileiros marxistas que viviam nessa conjuntura ditatorial e estes souberam, criativamente, acolher tais contributos. Ao contrário de outros autores marxistas que entraram no país via universidade, Lukács ingressou no Brasil pelo viés político, prático e militante aplicado à estética no combate à Ditadura Militar.

De um lado (interno), Lukács ajudava os marxistas brasileiros na renovação do marxismo stalinista, que tanto marcara a política do PCB. De outro lado (externo), ele era o auxílio necessário no combate à Ditadura Militar, feito sem ceder ao modismo do irracionalismo existencialista dos anos 1950-1960. Isso fez com que a esquerda ortodoxa que continuava atrelada ao stalinismo e a esquerda burguesa vinculada ao existencialismo rechassem a entrada de Lukács na história brasileira do marxismo.

O grupo de marxistas lukacsianos brasileiros era minoritário e contra ele se colocavam muitos outros grupos marxistas que, por motivos diferentes, não tinham como aderir a Lukács. Eis os principais grupos e os motivos pelos quais rejeitaram Lukács:

1. Marxistas ligados ao estruturalismo de Althusser: Lukács lhes parecia muito hegeliano, pouco economicista e não aceitava a certeza althusseriana do corte epistemológico entre o jovem Marx (filósofo idealista hegeliano) e o Marx Maduro (Economista materialista);

2. Esquerdistas libertários: Lukács lhes parecia muito duro, ultrapassado, realista, stalinista pouco ligado ao voluntarismo ativista dos grupos minoritários (movimento feminista e outros, que lutavam contra todas as repressões);

3. Revolucionários armados: Lukács parecia-lhes incapaz de insuflar a luta armada, não era uma figura heróica como Che Guevara e demais revolucionários latino-americanos capazes de, com os seus exemplos, motivar o proletariado pegar em armas;

4. Artistas ligados a Bertold Brecht: Lukács parecia um aristotélico realista que não fechava com a proposta do teatro épico;

5. Políticos de esquerda pós-abertura democrática: Lukács que havia servido à resistência cultural tinha, agora com a abertura democrática, um contributo menor do que Gramsci a dar à vida prática da política nacional.

Nos anos 80, Lukács é empurrado para a academia, onde passou a ser estudado como filósofo, sobretudo, nas cadeiras ligadas à estética, sem que recebesse qualquer atenção com relação a sua ontologia do ser social. Ainda que parte da obra já tivesse chegado ao país em 1979, com a tradução de dois capítulos da primeira parte da Grande Ontologia (um sobre Hegel e outro sobre Marx<sup>60</sup>) feitas por Carlos Nelson Coutinho - introdutor da Ontologia de Lukács no país. Netto e Coutinho estavam na Itália quando a primeira parte da Grande Ontologia foi publicada em italiano (1976), sendo os primeiros brasileiros a lê-la. Depois disto, em 1981(dez anos após a morte de Lukács), os dois brasileiros, Netto e Coutinho, organizaram e publicaram, na coleção dos grandes cientistas sociais da Editora Ática, alguns excertos da Ontologia numa antologia sobre Lukács.

Como se pode ver, a ontologia de Lukács teve uma tímida entrada no país. Ela apenas começou a ser academicamente consolidada nos anos 90 com um pequeno grupo de militantes herdeiros da geração de lukacsianos dos anos 60. José Chasin convenceu um grupo de jovens pesquisadores a se dedicarem à Ontologia de Lukács, do qual surgiram estudos sobre a ideologia (Ester Veismann), trabalho e reprodução (Sérgio Lessa), o momento ideal (Maria Angélica Rodrigues), dentre outros. Além de terem estudado capítulos da obra, tais pesquisadores, anexaram em seus trabalhos traduções da mesma, visto que tais capítulos inexistiam em português, porém eles não foram publicados e continuaram a ser desconhecidos dos brasileiros.

Ultimamente Lukács vem ganhando prestígio mundial e nacional, muito por causa da atividade política e teórica do maior marxista vivo, e ex-assistente de Lukács, István Mészáros. O discípulo conseguiu, com a sua produção teórica (e militante), demonstrar a atualidade e a pertinência da filosofia do mestre, a quem não poupa

---

<sup>60</sup> FREDERICO, Celso. **A recepção de Lukács no Brasil**. In: Herramienta debate Y crítica marxista. <<http://www.herramienta.com.ar/teoria-critica-y-marxismo-occidental/recepcion-de-lukacs-no-brasil>>>

algumas críticas. Isso, em grande medida, explica a retomada de Lukács no Brasil expresso pelo número de artigos (dissertações, teses) publicados sobre ele, bem como, o interesse que os movimentos sociais, como o MST, têm alimentado pela sua filosofia.

Talvez por isso, a Editora Boitempo decidiu publicar várias obras de Lukács, dentre as quais, a sua “Grande Ontologia” completa. Em 2010 publicaram os “*Prolegômenos*”, em 2012 a Primeira Parte da Grande Ontologia; e em 2013 a Segunda Parte. No Apêndice B desta Dissertação é possível conferir o sumário de cada uma das obras.

Passo agora a realizar um pequeno comentário sobre cada um dos volumes da obra.

Volume I: Este primeiro volume da Grande Ontologia é conhecido como a parte histórica da Ontologia lukacsiana. Nele Lukács critica tanto o neopositivismo (sobretudo Wittgenstein) quanto a crítica existencialista (sobretudo Heidegger) ao positivismo. Lukács demonstra, inclusive, como ambos – neopositivismo e existencialismo – coincidem na incapacidade de tratar do ser social. Depois dedica longas páginas a Hartmann, estabelecendo com ele a mesma relação que Marx estabelecera com Feuerbach, ou seja, aproveita-o como o ontólogo mais genial e ao mesmo tempo criticando-o e superando-o. Algo semelhante ele faz com Hegel, em quem identifica duas ontologias, uma execrável (ligada à lógica) e a outra aproveitável (ligada à história, ao ser). Por fim, passa à análise dos princípios metodológicos fundamentais de Marx capazes de fundamentar positivamente a sua Ontologia.

Neste percurso Lukács dialoga permanentemente com muitos outros autores de diversas correntes e áreas do conhecimento, alguns clássicos e outros desconhecidos. Isso, aliado a minuciosas discussões teórico-conceituais dos autores analisados torna a compreensão da obra muito difícil, visto que a todo o momento torna-se necessário parar a leitura a fim de aprender aquilo que Lukács julgava que o seu leitor já saiba.

Volume II: Este segundo volume, a segunda parte da Grande Ontologia, trabalha com aquilo que Lukács denominou os complexos de problemas mais importantes, a saber: o trabalho, a reprodução, o ideal e a ideologia, e o estranhamento. Em “*Para uma ontologia do ser social II*” Lukács expressa a sua originalidade, não tanto pelo conteúdo em geral (que já se encontra na obra de Marx), mas sim pela organização do mesmo em função da análise do ser social, desde a sua situação mais primordial (o trabalho simples) até as suas formas mais socialmente desenvolvidas (a práxis social). É conhecida como a parte sistemática da sua ontologia.



Prolegômenos: Por se tratar de uma obra não revisada, os *Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível*, sequer possuem títulos em seus três capítulos. Essa Pequena Ontologia é uma obra escrita após a Grande Ontologia e deveria servir como introdução à mesma.

Não obstante os seus problemas formais, oriundos da falta de revisão final, ela é, ainda assim, uma obra compreensível que visa superar alguns problemas da Grande Ontologia (que separou a parte histórica: volume I, da parte sistemática: volume II), responder às críticas que a mesma sofreu dos alunos de Lukács, e tornar mais claro alguns pontos que Lukács julgou não ter conseguido explicar bem.

Os *Prolegômenos* secundarizam Hartmann; superam a separação entre a história da ontologia (volume I) e a ontologia sistemática (volume 2/ retomam a Grande Ontologia sem alterá-la, limitando-se em apenas explicitá-la melhor.

Para concluir esse item cito uma afirmação, realizada em 1983, por Tom Bottomore sobre Lukács: “Em seus dez últimos anos de atividade, desenvolveu, no terreno filosófico, uma monumental ontologia social, ainda pouco compreendida”<sup>61</sup>, frase essa que continua atual e desafiadora.

### 1.3.2 A temática, o problema e a problemática da pesquisa

Antes de precisar de maneira pontual cada uma destas palavras centrais (tema, problema, problemática) do título deste item tecerei um breve comentário sobre o título da Dissertação. Nele estão sintetizados, em grande medida, os aspectos centrais do que segue.

“O complexo do trabalho como fundamento dos modelos ontológico-didáticos hegemônicos da educação capitalista vigente”.

O “complexo do trabalho” (os fins e meios postos para a supressão das necessidades humanas) é a principal categoria da ontologia do ser social de Lukács, ele é o fundamento e o modelo, por excelência, de todas as práxis sociais. Afirma Lukács: “É por isso que julgamos correto ver no trabalho o modelo de toda práxis social, de qualquer conduta social ativa.”<sup>62</sup>

Esse poder ontológico do “complexo do trabalho” é suficientemente potente para fundamentar tudo o que foi produzido pelo mundo humano, sendo capaz, inclusive, de

---

<sup>61</sup> BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. p. 222.

<sup>62</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 82-83.

fundamentar o próprio ser do homem, ou seja, ele é o fundamento ontológico último da humanidade do homem.

Ora, se o “complexo do trabalho” referente ao trabalho originário é o fundamento (o modelo) de tudo que pertence ao mundo dos homens, então é possível determiná-lo como o fundamento dos atuais modelos de trabalho industrial (a saber, taylor-fordista e toyotista), assim como, é possível ver nele o fundamento último dos modelos didáticos hegemônicos na (e da) educação capitalista vigente (“tecnicismo” e das competências e habilidades).

Denomino os modelos de produção industrial pesquisados (taylor-fordista e toyotista) de “hegemônicos” porque reconheço que eles não são os únicos existentes. O sistema capitalista conserva modelos de produção do passado (comunitário, artesanato, manufatura...) e tolera alguns novos modelos construídos no presente (economia solidária, cooperativismo, projetos alternativos de geração de trabalho...) que convivem com esses modelos hegemônicos. O surgimento desta forma de trabalhar inaugurada pelas fábricas do século passado, e deste século, não eliminaram os outros modelos, embora esses não tenham o poder social (a hegemonia) para moldarem a totalidade da estrutura social.

Entendo por “educação capitalista vigente” a educação formal, ocorrida no Brasil a partir da segunda metade do século XX até os dias atuais. Quanto ao conceito operacional de modelo ontológico didático remeto ao ponto 1.4 deste texto, item no qual oferecerei uma definição preliminar, e o item 3.6, no qual ele será aprofundado.

#### *a. Tema*

O tema desta pesquisa nasce da relação entre estes três fatores:

1. O complexo do trabalho pensado por Lukács em sua Ontologia do ser social,
2. Os modelos de produção industrial do capitalismo vigente (taylor-fordismo e toyotismo – tomados no sentido *lato*), e
3. Os modelos didáticos predominantes na educação de nossos dias (“tecnicismo” e das competências e habilidades – tomados no sentido *lato*).

Escrito de forma abreviada é possível determinar o tema da pesquisa do seguinte modo:

A relação ontológica entre o complexo do trabalho, os modelos de produção industrial e os modelos didáticos vigentes.

#### *b. Problema*

O problema principal desta pesquisa pode ser assim expresso:

Os modelos didáticos hegemônicos da atualidade (do “tecnicismo”, das habilidades e competências) encontram nos atuais modelos de produção industrial capitalista (taylor-fordista e toyotista) o seu fundamento ontológico último? Quais são, para além dos discursos ideológicos<sup>63</sup>, os seus fins e os seus meios reais?

*c. Problemática mais ampla*

No entorno deste problema central gravitam outros problemas, eis alguns deles:

Quais são as relações entre o complexo do trabalho, os modelos de produção industrial e os modelos ontológico-didáticos?

Seria o próprio trabalho o espaço ontológico-didático por excelência capaz de ensinar a cada ser humano como se comportar, o que dizer, o que pensar, como trabalhar, etc?

Que aspecto (ou aspectos) da forma como o trabalho ocorre nas fábricas caracterizam de forma mais determinante os modelos ontológico-didáticos vigentes na educação capitalista?

Aquilo que o “taylor-fordismo” e o “toyotismo” e aquilo que o “tecnicismo” e as “habilidades e competências” dizem ser os seus fins (teleologia posta) são realizáveis pelos meios (causalidade posta) que eles engendram?

O que faz com que o capitalismo de tempos em tempos altere os seus próprios modelos ontológico-didáticos? (... artesanal – manufatura – taylor-fordista – toyotista...). Até que ponto mudanças conjunturais e pequenos projetos locais contra-hegemônicos não lhe abalam?

É o ser humano que livremente constrói os seus modelos ontológico-didáticos ou são tais modelos que constroem deterministicamente os humanos?

Há contradições internas nos modelos ontológico-didáticos da atualidade (taylor-fordismo e toyotismo)?

O capitalismo, de forma predominante, organiza as questões educativas diversas a partir de que critério? Pedagógico? Psicológico? Epistemológico? Filosófico? Legal? Ontológico?...

Como o trabalho se relaciona com as práticas sociais diversas na construção dos modelos ontológico-didáticos?

---

<sup>63</sup> Ideologia no sentido restrito. O sentido expresso por Marx e Engels na obra “**A ideologia alemã**”, que pode ser assim resumida: escamoteamento da realidade.

Um modelo didático de outra ordem (pedagógico, epistemológico, psicológico...) poderá transformar radicalmente um modelo ontológico-didático vigente?

Determinado modelo ontológico-didático produzido pelo capitalismo poderia ser corrigido pela crítica teórica; ser reformado pela mudança de mentalidade das pessoas; ser humanizado através dos sermões ético-religiosos? É a prática ou é a teoria que pode, de fato, transformar o mundo do trabalho e da educação?

Os elementos de um modelo ontológico-didático (meios, procedimentos, instrumentos, objetos, técnicas...) podem ser aproveitados por outro modelo ontológico-didático que pretenda superá-lo? Quais são as relações internas entre meios e fins de um determinado modelo ontológico-didático?

Em que medida os atuais modelos ontológico-didáticos favorecem e desfavorecem a realização plena do ser humano? No sistema capitalista, no qual o trabalho não é exercido de forma concretamente livre, é possível a realização de uma educação livre? Quais são os limites e potencialidades dos atuais modelos ontológico-didáticos na concretização da emancipação humana?

Penso que o trabalho consiga dar conta da maioria destas questões, algumas com maior profundidade e outras com um pouco menos. Nenhuma delas, em sua essência, é estranha à obra magna de Lukács. Tais questões aparecerão diluídas no trabalho e serão retomadas de forma concentrada na conclusão, parte da Dissertação em que pretendo respondê-las.

### *1.3.3 A justificativa da pesquisa*

Apresentarei dez pontos que penso serem suficientemente fortes para justificarem a pertinência desta pesquisa. Por cusa da urgência histórica em ressituar a epistemologia no seu devido lugar ontológico considerarei a primeira justificativa como superior frente às demais, desenvolvendo-a de forma mais extensa que as demais justificativas. Além de ela ser uma justificativa, também será, em certa medida, um adiantamento da metodologia ontológica aqui utilizada.

Entre os outros nove pontos não há qualquer ordenamento hierárquico que faça um ser mais relevante do que o outro. Alguns destes receberam um acento maior do que os outros por se tratarem de pontos mais complexos, mas, ainda assim, não é meu desejo considerá-los mais significativos do que os demais.

**I – A necessidade de uma pesquisa ontológica num campo dominado pela epistemologia:** Salta aos olhos do leitor de textos acadêmicos sobre a didática do caráter preponderante das abordagens epistemológicas das pesquisas que tratam deste tema. Em algumas delas a epistemologia aparece sozinha, como única fundamentação da didática e noutras conjugada com outras abordagens, tais como, pedagógica, psicológica, sociológica, biológica, histórica, etc.

O tratamento declaradamente<sup>64</sup> ontológico da didática é, segundo a minha busca de referenciais para essa pesquisa, quase-inexistente.<sup>65</sup> O caráter marcante da epistemologia no tocante às pesquisas relativas à didática; a quase-ausência de estudos declaradamente ontológicos sobre o tema; a inexistência de estudos que relacionem o “complexo do trabalho” da ontologia lukacsiana com a didática; dentre outros fatores, oferecem, por si mesmos, as razões capazes de justificar a importância da realização desta pesquisa.

Várias correntes de pensamento<sup>66</sup>, contrapostas entre si, concordam numa coisa, que a ontologia do ser social não tem qualquer relevância na atualidade. “Situações e tendências sociais iguais podem muito bem produzir raciocínios semelhantes, mesmo que seus autores nada saibam ou não queiram tomar conhecimento dos outros.”<sup>67</sup>

Segundo a argumentação lukacsiana, pensadores kantianos, neokantianos, positivistas, existencialistas, fenomenólogos, neopositivistas, analíticos, cientificistas, pós-modernos, nietzschianos, relativistas, niilistas, libertários... desprezam toda e qualquer pretensão ontológica-social.<sup>68</sup>

A “Revolução Kopernicana”, operada pela *Crítica da Razão Pura*, inverteu a relação entre o “ser” e o “conhecer”, entre ontologia e teoria do conhecimento. Nela,

---

<sup>64</sup> Positivismo, Neopositivismo, Kantismo, Neokantismo, Fenomenologia, Existencialismo, Relativismo, Irracionalismo, Pós-modernismo, Filosofia da Diferença, Pós-estruturalismo, e afins.

<sup>65</sup> Existem pesquisas que declaram abertamente o tratamento ontológico-social da didática, alguns, inclusive, utilizando Lukács como referência, geralmente centrados na categoria de “mediação” desenvolvida no volume I da obra, mais especificamente nos capítulos III e IV, que tratam, respectivamente, de Hegel e Marx. Esses capítulos foram publicados em 1979 no Brasil, sendo, portanto, já conhecidos dos brasileiros.

<sup>66</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. p. 80.

<sup>67</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. p. 80.

<sup>68</sup> As questões ontológicas chegam ao ponto de nem serem tomadas como falsas, mas sim como pseudoproblemas frente aos quais é preciso se calar, conforme a famosa sentença número 7 de Wittgenstein. "Sobre aquilo de que não se pode falar, deve-se calar."

Kant<sup>69</sup> “(...) quer fundamentar a realidade partindo da capacidade de conhecimento, e não fundar o conhecimento partindo do ser (...).”<sup>70</sup> Esse

(...) idealismo subjetivo erigiu um peculiar mundo pensado (...) no qual a concretude, que se apresenta como uma efetividade dada, é concebida em essência como produto da subjetividade cognoscente, enquanto em-si deve permanecer para todo conhecimento um fantasma inalcançável ou um além sempre abstrato.<sup>71</sup>

Essa “revolução” começada por Kant se desenvolve em toda a filosofia alemã através de seus diferentes idealismos. Contra ela afirmam Marx e Engels nos seus embates com os jovens hegelianos:

A produção de idéias (sic), de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material.<sup>72</sup>

Na obra “*A ideologia alemã*” Marx e Engels ironizam o absurdo dessa forma antiontológica de pensar. Eles escrevem sobre o bravo homem que acreditava que sem a ideia de gravidade as pessoas não morreriam afogadas<sup>73</sup>. Para Marx, Engels e Lukács não são as ideias (a teoria do conhecimento, a ciência, a epistemologia, o eu pensante...) que fazem a realidade social, mas sim o contrário, é a realidade do ser social que fundamenta e determina o conhecimento. “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.”<sup>74</sup>

Por essas razões vejo como perigosas as propostas didáticas idealistas que acreditam em suas formulações teóricas de transformação da educação (e do mundo), sem que para isso encontrem lastro no ser social, e por isso, afundam ao se confrontarem com a realidade. A construção de um conhecimento (operado pela teoria do conhecimento, pela epistemologia...) que prescindia de uma ontologia corre esse sério risco. A falta do ser social irá permitir que o epistemólogo da didática alce voos imaginários (criativos, utópicos, sonhadores, revolucionários, emancipatórios...) que o farão se esborrachar no chão da vida – realidade concreta ignorada desde sua decolagem.

---

<sup>69</sup> Lukács reconhece o esforço de Kant de tornar as ciências naturais independentes da ontologia religiosa, mas discorda dele em desprezar toda e qualquer ontologia, sobretudo a do ser social. Cf. LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. p. 33.

<sup>70</sup> LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. p. 53.

<sup>71</sup> Idem. **Para uma ontologia do ser social I**. p. 54.

<sup>72</sup> MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. p. 36.

<sup>73</sup> Cf. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. p. 18.

<sup>74</sup> MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. p. 37.

Lukács reconhece que essas representações imaginárias existem ontologicamente (e não apenas de forma lógica-gnosiológica) para quem as produz e acredita nelas. Tal como os deuses existem ontologicamente para os crentes, ou ainda, tal como existe, de maneira ontológica, uma fortuna para quem se acha rico. Essas pessoas servirão as suas divindades (com ofertas, sacrifícios, orações...) e gastarão o seu dinheiro (endividando-se no crediário), agirão como se a existência (da divindade e do dinheiro fosse concreta). O problema ocorre quando essas suas representações subjetivas (as suas ontologias individuais) entram em contato com o ser social (ontologia social), quando a divindade não lhe dá o que ela pede e quando a loja lhe cobra a dívida.<sup>75</sup>

Por isso, de pouco valerá a crítica epistemológica (kantiana, lógica, gnosiológica...) para alguém que creia piamente possuir, a sua disposição, uma série de procedimentos didáticos positivos, capazes de transformar a educação e o mundo. Tal pessoa continuará agindo e pensando como se, de fato, tivesse em suas mãos a solução dos problemas da educação e do mundo. Tal pessoa agirá de acordo com o “(...) ‘seu dado imaginário, o qual *provocará uma ação efetiva, do mesmo modo que toda a humanidade contraiu dívidas contando com os seus deuses*’.”<sup>76</sup> (grifos do autor)

Não há como não ver aqui o mundo ideal dos cursos de formação de professores, propostas pedagógicas ufanistas, que, teoricamente revolucionam a educação sem levar em conta o ser social.<sup>77</sup> Depois, no mundo concreto do ser social, no qual a escola tem estrutura precária; a sala de aula é superlotada; o professor trabalha 60 horas semanais; recebe um salário com o qual não consegue, sequer, se manter (e todas as demais determinações do capital que se revelam no cotidiano), as idealizações (que

---

<sup>75</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. p. 283. Nessa passagem Lukács cita um trecho da tese de doutorado de Marx na qual ele aponta como insuficiente a crítica lógico-gnosiológica elaborada por Kant contra a religião e propõe uma crítica ontológica social da religião.

<sup>76</sup> Cf. Idem. p. 283.

<sup>77</sup> Veiga, na obra “**Repensando a didática**” p. 31, critica a proposta educacional da Escola Nova justamente por isso. A valorização da criança, a busca de soluções dos problemas intra-escola, a falta da realidade nacional, a ausência dos dados provenientes da totalidade social (economia, política, cultura...) desembocam no trato técnico das questões educativas e na justaposição entre teoria e prática. Disto resulta o professor meramente técnico, desprovido do contexto social mais amplo (política, economia...). Os cursos de formação de professores, ao centrarem as suas atenções apenas nos aspectos psicológicos e psicopedagógicos reforçam essa tendência destituída de realidade social concreta. Também isso tem relação direta com o trabalho. A valorização das habilidades e competências psíquicas, necessárias à organização do mundo na atualidade repercutem na educação. Para tanto, basta observar o peso da entrevista psicológica para a seleção de vaga, as palestras motivacionais proferidas por psicólogos, a presença dos psicólogos no dia-a-dia das fábricas e escolas particulares, e pelo reverso, a quantidade de trabalhadores afastados de suas funções por causa das novas doenças psíquicas: depressão, ansiedade, stress, síndrome do pânico, *Síndrome de Burnout*... e a quantidade de professores e alunos que usam remédios psicotrópicos.

anteriormente pareciam tão ontológicas) se desvanecem. Aquilo que a crítica epistemológica (lógica, teórica, didática...) não conseguiu fazer, a realidade, mais cedo ou mais tarde realiza<sup>78</sup>, visto que ela é o critério último do “ser” e do “não-ser”.<sup>79</sup>

Isso que parece ser algo evidente, na prática não se manifesta assim. A sociedade em geral<sup>80</sup> anseia por um professor heróico, que contra todas as mazelas sociais<sup>81</sup>, seja capaz de descobrir ou inventar o método milagroso e ensinar muito bem “tudo a todos”. Esse discurso, que elege a didática<sup>82</sup> como a culpada de tudo, visa desresponsabilizar o sistema social vigente (o capitalismo) pelo atual estado de coisas.

Por isso, os meios de comunicação social ligados à grande mídia e aos órgãos governamentais repetem a ladainha diária de que:

- Os professores têm que elaborar novos programas de ensino e reclamarem menos;
- Os professores devem descobrir novos métodos de ensino-aprendizagem e fazer menos greves;
- A educação precisa de uma reforma urgente e de nada adianta ficar pensando numa revolução que não acontecerá;
- Apenas a inovação do sistema, dos planos, das metodologias será capaz de aumentar o rendimento dos alunos e para fazer isso, plano de carreira e melhores salários não são necessários, bastando a boa vontade;
- Não podemos ficar esperando que o povo tenha as condições sociais ideais para ir à escola, mas ao contrário, é aprendendo na escola que o povo irá conquistar, com merecimento (meritocracia), as melhores condições sociais;

---

<sup>78</sup> Acrescento a isso um exemplo de Lukács, através do qual ele contrapõe o ser e as suas representações (espelhamento). Por meio dele, como não poderia ser diferente, Lukács defende a fundamentação ontológica da representação: “Os automóveis na rua podem, na teoria do conhecimento, ser facilmente considerados meras impressões dos sentidos, fantasias, etc. Apesar disso, se eu for atropelado por um carro, não haverá uma colisão entre minha representação de carro e minha representação de mim mesmo, mas meu ser como homem vivo é ameaçado em seu ser por um automóvel existente.” LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. p. 40.

<sup>79</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. p. 284.

<sup>80</sup> Formadores de opinião, comunicadores, líderes religiosos, familiares dos alunos, colegas professores, direção, coordenação pedagógica, professores que não estão na escola, intelectuais, políticos... e quando não o próprio professor em questão.

<sup>81</sup> Excesso de trabalho; Dívidas familiares; Drogadição; Falta de tempo livre, carência de veste, calçado, material escolar; Negação dos direitos fundamentais: saúde, segurança, lazer, trabalho, alimentação... de seus alunos e suas.

<sup>82</sup> PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. p. 157-159. Nestas páginas Aníbal Ponce tece crítica ao que chama a corrente metodologista (centrados em inovações técnicas, confiança nos métodos). Nas páginas seguintes ele critica também a corrente denominada doutrinária (mergulhar o aluno na cultura), que deixarei de fora por se situar fora do tema/problema da Dissertação.



Nisso tudo, o modo de ensinar para que o aluno aprenda é uma tarefa exclusiva do professor.

A estratégia do sistema em culpar a didática pelo fracasso escolar dos alunos, sobretudo dos mais pobres, convence a opinião pública, desresponsabiliza a sociedade de lutar em prol da educação, além de culpar os educadores. Como resposta passiva a essas provocações diárias, muitos professores se jogam de corpo e alma no esquema da moda, adotando novos pensadores e novas técnicas, sem que nada mude.

A concentração nos aspectos teóricos da educação, desvinculados da concretude da totalidade do ser social, faz com que seja suficiente a substituição dos exercícios de soletrar, memorizar, fazer testes, ser assíduo, pontual, dar aula expositiva... pelo método de Montessori (ou Dewey, Dalton, Howard, Binet, Decroly, Claparède...) que tudo será resolvido.

Por mais que os auxílios antropológicos, psicológicos, psiquiátricos, pedagógicos, filosóficos... de uma nova didática ajudem a entender a personalidade do aluno; racionalizem o ensino; despertem o interesse dos alunos; realizem atividades diferenciada<sup>83</sup>... mostram-se impotentes diante da alienação reproduzida pelo capitalismo.

Assim, não estou dizendo que todos os textos, aulas, discursos epistemológicos sobre a didática reproduzam necessariamente o discurso da ideologia dominante, até porque, há alguns que levam em conta o ser social, embora não o declarem. Porém, de outro lado, as resistências contra a abordagem ontológica são visíveis<sup>84</sup> e confirmatórias daquilo que Lukács escreveu na primeira página dos *Prolegômenos*: “Os últimos séculos do pensamento filosófico foram dominados pela teoria do conhecimento, pela lógica<sup>85</sup> e pela metodologia, e esse domínio está longe de ser superado.”<sup>86</sup>

Muito provavelmente, alguns daqueles que fazem a análise epistemológica da didática sem levar em conta a ontologia do ser social nem percebem o que estão fazendo<sup>87</sup>, visto que na era “pós-ontológica” aparece como algo dado.

---

<sup>83</sup> Pesquisas, aulas-passeio, reunir os alunos por centros de interesse, reuniões entre séries diferentes, atividades lúdicas, etc.

<sup>84</sup> Algo que será demonstrado por essa Dissertação.

<sup>85</sup> Segundo Lukács o próprio Engels cedeu à tentação de logicização hegeliana. Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. p. 372.

<sup>86</sup> LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. p. 33.

<sup>87</sup> Nesse fato é possível aplicar o que venho discutindo aqui, podem não perceber que estejam negligenciando os dados ontológicos, porém, mais cedo ou mais tarde serão, para utilizar o exemplo de Lukács, atropelados por eles.

Durante longo tempo, a teoria do conhecimento foi complemento e acessório da ontologia: sua finalidade era o conhecimento da realidade existente em si, por isso, a concordância com o objeto era o critério de todo enunciado correto. Somente quando o em-si foi declarado teoricamente inapreensível a teoria do conhecimento se tornou autônoma, e os enunciados precisaram ser classificados como corretos ou falsos independente de tal concordância com o objeto (...) <sup>88</sup>

Lukács situa o nascimento da inversão (entre ontologia e teoria do conhecimento) em Kant, porém expande a sua demonstração para além do idealismo alemão, apontando como a inversão ocorre em duas outras tendências filosóficas: positivismo/neopositivismo e fenomenologia/existencialismo.<sup>89</sup> Sem me adentrar nos detalhes de como isso ocorre em cada uma delas, farei um resumo centrado no essencial, sobre aquilo que Lukács denuncia em cada uma delas

No século XIX, surgiu uma corrente idealista do positivismo (de Mach, Avenarius, Poincaré)

(...) com a pretensão de criar um meio filosófico que extraditasse do campo do conhecimento toda a visão de mundo, toda ontologia, e, ao mesmo tempo criasse um – presumido – terreno gnosiológico que não fosse nem idealista subjetivo nem materialista-objetivo, mas que, justamente nessa neutralidade pudesse oferecer a garantia de um conhecimento puramente científico. <sup>90</sup>

Quanto ao neopositivismo, diz Lukács: “Assim, todo o campo da ontologia, e não só da ontologia religiosa, é excluído da filosofia científica, declarado assunto privado.”<sup>91</sup> Os neopositivistas tornaram a filosofia serva da ciência, encarregada de cuidar de sua precisão e rigor linguístico, garantido por meio da ciência da semântica, que por sua vez, opera através da nova lógica matemática. Com isso, a filosofia passa a se ocupar unicamente da pureza dos enunciados lógicos. Como a realidade não cabe na lógica analítica dos neopositivistas ela é abandonada pela filosofia e a ciência, passando a ser tratada como um contrassenso.

Essa rejeição ontológica, realizada pelos positivistas e neopositivistas, se revela, de forma clara, nas abordagens “tecnicistas” da didática. Tal como os seus pais teóricos, o “tecnicismo” didático se preocupa, unicamente, em manipular a realidade de forma eficaz, eficiente, pragmática e útil sem que para isso tenha que, sequer, se perguntar o

---

<sup>88</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. p. 58.

<sup>89</sup> Lukács dedica o capítulo 1 do primeiro volume de sua ontologia para o debate com essas correntes filosóficas. Obviamente não irei detalhar a análise de cada uma delas, apenas informarei o cerne da crítica lukacsiana a elas. “Ambas são formas subjetivas de manipulação – originárias de distintas finalidades e, por isso, diferentemente acentuadas -, chamadas a reprimir a objetividade ontológica”. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. p. 104.

<sup>90</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. p. 54.

<sup>91</sup> Cf. *Ibidem*. p. 55.

que seja o real. E mais do que isso, “(...) o inteiro sistema do saber é elevado à condição de instrumento de uma manipulabilidade geral de todos os fatos relevantes.”<sup>92</sup>

O poder da lógica no século XX foi tão grande e fascinante que até mesmo marxistas se deixaram levar por ele. No campo da didática, a autora brasileira Lilian Anna Wachowicz, lançou, em 1989, o livro “*O método dialético na didática*”, segundo o qual compreende a dialética marxista de forma lógica. Para ela o método didático pertence a

(...) uma lógica, a dialética, que supere a lógica formal e indica as etapas para que o pensamento se aproprie da realidade. (...) Assim, quando tratamos de método didático não o entendemos como um método geral mas decorrente de um método do pensamento.<sup>93</sup>

Reduzir a dialética marxiana a um “método do pensamento” a uma “lógica” (ainda que não-formal) equivale a retirar-lhe o caráter ontológico. Não só retira como substitui a abordagem ontológica pela lógica, segundo Wachowicz “a lógica orienta a concepção da realidade pelo homem e torna-se, por isso, um instrumento fundamental para a compreensão da questão educacional.”<sup>94</sup>

Não que a autora marxista renuncie a realidade em nome da lógica, mas sim porque ela faz da lógica a forma pela qual o pensamento pode captar o real, e também, determinar a didática. “Isto porque entendemos a didática no contexto do método do pensamento, ou seja, no contexto da lógica.”<sup>95</sup> Lilian Wachowicz coloca a lógica (tomada como determinante da didática) contra as determinações psicológicas, que no máximo dão conta da natureza do pensamento, sem alcançar a forma como ele opera logicamente (e não ontologicamente) sobre a realidade.

Por isso, segundo essa compreensão lógica do marxismo, tanto o método científico (de apreensão do real) quanto o método didático (método de ensino) encontram seu fundamento último no pensamento, que por sua vez é, para ela, essencialmente lógico.

(...) a lógica deveria estar na base de ambos os métodos, porque trata do método do pensamento.  
Essa primeira conclusão teve sabor de descoberta. A lógica passou a ser a base do método didático nesse trabalho de reflexão.<sup>96</sup>

---

<sup>92</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. p. 58.

<sup>93</sup> WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. p. 94.

<sup>94</sup> *Ibidem*. p. 10.

<sup>95</sup> *Ibidem*. p. 98.

<sup>96</sup> WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. p. 16.

Com isso a suposta lógica dialética de Marx daria conta de fundamentar, inclusive, a diversidade dos métodos específicos de ensino:

Assim, há vários métodos de ensino determinados pelo seu objeto, mas há uma lógica que comanda a apreensão da realidade pela inteligência, lógica essa que vai determinar a forma pela qual se dá a mediatização da ciência e a mediatização do saber.<sup>97</sup>

Enfim, as citações poderiam se estender, visto que em toda obra de Lilian W. a dialética marxista é tratada de forma lógica. Contra isso basta opor o que disse o próprio jovem Marx, aos 19 anos, na sua “Carta ao Pai em Trier”<sup>98</sup> de 10 de novembro de 1837, na qual ele afirma, mesmo antes de seu aprofundamento em Hegel, que o objeto deve ser estudado em seu desenvolvimento, na sua própria realidade, e não segundo uma divisão lógica arbitrária. Marx havia, em seu projeto de pesquisa sobre o direito, organizado o conteúdo em três partes lógicas nas quais pretendia forçar a realidade do direito entrar no seu sistema lógico, tal como se ele fosse uma “mesinha com gavetas”, e se dá conta do seu erro abandonando o projeto.

No desenvolvimento de sua filosofia, Marx continuou rejeitando essa forma de tratar da realidade, tanto é que ele não desenvolveu uma lógica para captar o ser social, pelo contrário, seu esforço foi de desvendar qual era a lógica inerente ao ser. Isto é, o desenvolvimento histórico-material do próprio ser é o método adequado de captá-lo pelo conhecimento e não uma lógica externa, alheia, ou prévia aplicada sobre ele.

No texto “*Para a crítica da Economia Política*” Marx demonstra que a realidade não é resultado do pensamento – ilusão essa na qual Hegel caiu. Contra a compreensão hegeliana, Karl Marx defende o concreto em si mesmo, independente da lógica – que em Hegel era anterior a tudo. Por isso Marx afirma que o método correto de investigação do real que: “(...) consiste em elevar-se do abstrato ao concreto *é, para o pensamento, apenas a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir na forma de concreto pensado (...).*”<sup>99</sup> Obviamente o espelhamento do concreto no pensamento (o seu reflexo) acontece com o auxílio da lógica, porém a centralidade da produção do concreto pensado não reside, em última instância nela, mas sim no próprio movimento do ser concreto.

Isso explica porque

---

<sup>97</sup> Ibidem. p. 25.

<sup>98</sup> Cf. MARX, KARL. **Carta ao Pai em Trier**. Disponível em: <<[http://www.scientific-socialism.de/KMFEDireitoCAP4Port.htm#\\_ftnref11](http://www.scientific-socialism.de/KMFEDireitoCAP4Port.htm#_ftnref11)>>

<sup>99</sup> MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1859/01/prefacio.htm#tn271>>>

“(…) e de fato Marx jamais escreveu uma tal lógica dialética. Marx como disse Lênin nos seus *Cadernos filosóficos*, não nos deixou uma lógica com um grande ‘L’.

Assim, ainda que Marx dialogue constantemente com a lógica dialética hegeliana, não existe em Marx, propriamente, uma lógica herdada de Hegel.”<sup>100</sup> (*grifos do autor*)

É isto que faz com que Lukács rejeite a ontologia lógica de Hegel e valorize a sua outra parte ontológico-histórica. A valorização exacerbada da lógica no século XX, operada, sobretudo, pelo neopositivismo lógico (e seus assemelhados), fez com que o próprio marxismo, carente de uma ontologia, tenha cedido à tentação de resolver a complexidade do ser social com uma pretensa lógica marxista que não encontra em Marx, nem em Lênin, e nem em Lukács (e outros marxistas) qualquer fundamentação. Entretanto, o fascínio desta abordagem lógica é tão grande que, inclusive, é possível vê-la aplicada, por uma autora brasileira, à didática, tal como fez a autora acima analisada (Lilian W.).

Para finalizar a demonstração das raízes da carência ontológica-social da atualidade, passo a apresentar o que Lukács pensa sobre a fenomenologia no tocante a essa questão. A “(...) fenomenologia, mediante suas ‘reduções’, mediante o ‘colocar entre parênteses’ da realidade, já tende de modo muito preocupante para uma arbitrariedade metodológica”<sup>101</sup>, que segundo Lukács, foi tornada fundamento da ontologia heideggeriana.

Tal como no positivismo, o método fenomenológico, é incapaz de ver a distinção entre o ser e o espelhamento do ser. “O colocar ‘entre parênteses’ da realidade destinado a possibilitar a visão da essência – realizado com intenção ontológica, mas no fundo permanecendo sempre na teoria do conhecimento - (...).”<sup>102</sup>

Ao perder a relação dialética com a realidade a fenomenologia abre as portas da arbitrariedade metodológica segundo a qual tudo pode ser tratado fenomenologicamente com o mesmo *status* de realidade, independente da objetividade, tornando-se, no âmbito do pensando, tudo real, até mesmo o que não existe no ser social.<sup>103</sup> Tal arbitrariedade

---

<sup>100</sup> BENOIT, Hector. Da lógica com um grande “L” à lógica de *O Capital*. In: CATANI, Afrânio Mendes; BOITO JR, Armando; SAES, Décio Azevedo Marques de. *et. al. Marxismo e ciências humanas*. p. 17.

<sup>101</sup> Cf. LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social I*. p. 81.

<sup>102</sup> Idem. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*. p. 35.

<sup>103</sup> Na obra “*Existencialismo ou marxismo*”, citada na *Ontologia* (volume I, p. 82), Lukács relata uma conversa entre ele e Max Scheler. Scheler havia lhe dito que o método fenomenológico era universal e por isso poderia tratar tudo como objeto intencional, chegando ao ponto de afirmar ser possível a realização de investigações fenomenológicas sobre o Diabo, bastando para tanto, colocar a existência da entidade demoníaca “entre parênteses”. Depois disto, ironizou Lukács: “(...) ‘e quando o senhor tiver

desemboca na mesma prática positivista, segundo a qual, tudo (de teórico e prático) é manipulável.

Lukács sintetiza todas essas correntes antiontológicas na figura do Cardeal Belarmino, que admitia a manipulação das cartas cartográficas para facilitarem as navegações, porém as rejeitava naquilo que elas contradiziam as sagradas escrituras. Com isso, ele promovia uma dupla verdade, uma em relação ao conhecer útil (a navegação) e outra em relação ao ser (a religião).<sup>104</sup> Isso autoriza Lukács a considerá-lo como “(...) o pai da moderna teoria do conhecimento (...)”<sup>105</sup>, que encontra o seu grau máximo de desenvolvimento em suas filhas, as elaborações filosóficas do século XX acima tratadas. Essas filosofias consumaram a separação entre “a essência” e “os fenômenos”, “o ser” do “conhecimento”, e a “realidade” do “espelhamento”.<sup>106</sup>

Porém, a realidade social cobra o seu preço, e o conhecer (epistemologia) desvinculado da realidade (da ontologia do ser social) acaba, no momento da ação, por se impor. Isso ocorre, porque, querendo ou não, as pessoas agem dentro da realidade.<sup>107</sup>

Jamais a decisão de um ser humano se passa no espaço vazio de um imperativo categórico, de uma livre decisão existencialista; ademais, deve-se considerar ainda que tal ponto de referência ‘puramente moral’, puramente interior, para as decisões possui pressupostos ontológicos extremamente concretos.<sup>108</sup>

Assim, qualquer conhecimento (crítica, prescrição, proposta, abordagem...), tomado em si mesmo, desvinculado do ser social, que não tome a ontologia como o seu fundamento último, não passará de uma quimera a ser, ou utilizada pela manipulação capitalista, ou frustrada pela realidade concreta que não lhe oferece as condições concretas para a sua realização, deixando quem lhe projetou em dívida com os seus sonhos não realizados.

Por fim, vale ressaltar, que a ontologia do ser social pretende dar conta da totalidade do ser social, e não apenas das questões especificamente filosóficas. Sua abrangência atinge a complexidade interdependente da vida cotidiana, da ciência e da

---

terminado de compor a imagem fenomenológica referente ao Diabo, o senhor abrirá os parênteses – e o Diabo, em pessoa estará parado diante de nós’. Scheler riu, deu de ombros e nada respondeu.”

<sup>104</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. p. 38.

<sup>105</sup> Ibidem. p. 33. Noutra passagem, do primeiro volume da ontologia, página 133, afirma Lukács: “As análises que fizemos até aqui tentaram encaminhar a discussão para a dependência objetiva que o moderno primado da teoria do conhecimento sobre a ontologia tem daquele complexo socialmente relevante de problemas, cuja primeira feição historicamente importante surgiu no formato da oposição ‘Galileu-Belarmino’.”

<sup>106</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. p. 252.

<sup>107</sup> Cf. Ibidem. **Para uma ontologia do ser social I**. p. 104.

<sup>108</sup> Ibidem. p. 105.

religião.<sup>109</sup> Ou seja, ela se constitui no fundamento último de tudo o que faz parte da realidade concreta. Por essa razão, “(...) a inevitabilidade do modo de ver ontológico se evidencia como uma metodologia que de modo algum pode ficar limitada à filosofia enquanto tal, mas deve aflorar espontaneamente em toda a consideração científica”<sup>110</sup>, servindo, portanto, de fundamento para a tão necessária abordagem ontológica da didática.

Somente tomando a concretude do ser social (ontologia) é que a didática poderá realizar, com êxito, o diálogo fértil e fecundo entre as diversas áreas do conhecimento (epistemologias) capazes de renová-la.<sup>111</sup>

**II – Um autor clássico:** No seminário “Metodologias de Ensino na Sociedade do Conhecimento”, ministrado pela professora Dra. Luciane Freitas, no Mestrado Profissional de Educação e Tecnologia (MPET) do Instituto de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) tive a oportunidade, juntamente com os meus colegas, de retomar os clássicos do pensamento ocidental a fim de, a partir deles, repensar a didática a partir de seus fundamentos filosóficos e pedagógicos. Essa estratégia se mostrou muito fecunda por aquilo que ela produziu, a saber: um debate inteligente, contextualizado, profundo, amplo e bem fundamentado da didática, tomada para além dos meros detalhes técnicos supervalorizados pelo “tecnicismo”. Aquilo que foi feito na aula com Comenius, Rousseau, Kant, Marx e outros, é o que pretendi fazer, nessa pesquisa, com outro clássico da filosofia contemporânea: György Lukács.

**III – Uma obra vocacionada para o enfrentamento das crises:** A ontologia do ser social de Lukács é uma obra que nasceu num período de crise (crise da ontologia, crise do marxismo pós-stalinismo, crise da filosofia, crise econômica, crise política, etc.). Essas crises todas, que se encontram no contexto no qual a obra foi pensada e escrita, que perpassam o tempo de sua publicação e de suas recepções polêmicas, chegam até a atualidade. Nesse contexto, igualmente crítico, a leitura, interpretação e aplicação da ontologia lukacsiana mostra-se atual. Ela é uma obra vocacionada, desde a sua origem, para o enfrentamento das crises. Isso, por si mesmo, justifica a pertinência de usá-la como referencial teórico fecundo, capaz de auxiliar na missão de se repensar a crise da didática sob novos fundamentos ontológicos.

---

<sup>109</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. p. 30.

<sup>110</sup> Ibidem. p. 261.

<sup>111</sup> Desejo esse, de interdisciplinariedade pluriespistêmica manifestada por tantos pesquisadores da didática, tal como Selma Garrido Pimenta na obra “**Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**”. p. 13.

**IV – Uma obra recém-chegada ao país:** A novidade da ampla divulgação da obra ontológica lukacsiana completa no Brasil é um fenômeno recente, algo concluído apenas em 2013 o que acarreta a necessidade de pensá-la em si e relacioná-la com as diferentes instâncias da práxis social, dentre as quais se encontra a educação e tudo aquilo que a envolve (inclusive a didática). Eis o contributo mínimo que esta Dissertação pretende oferecer: acolher esta nova ontologia que chega ao país e colocá-la em função do debate sobre a didática.

**V – Complexo do trabalho e a didática: Uma relação inédita no país:** Segundo a pesquisa que realizei para a Qualificação, inexistem, ao menos no Brasil (e em trabalhos publicados em espanhol e português), estudos acadêmicos que pensem a didática a partir do “complexo do trabalho”. Complexo este, abordado por Lukács como o primeiro, mais importante, originário, modelo de todos os demais complexos ontológicos. As pesquisas que relacionaram a ontologia de Lukács e a didática utilizam a categoria lukacsiana de “mediação”, já conhecida dos brasileiros por causa das publicações realizadas, em 1979, de dois capítulos do primeiro volume da ontologia lukacsiana. O “complexo do trabalho”, concentrado no primeiro capítulo do volume II (e presente em outras partes da obra) chegou, na íntegra, ao país somente em 2013 (antes disto havia apenas alguns poucos trabalhos de especialistas que tratavam sobre ele). Isso assevera que é possível, através dele, trazer algum contributo novo para a comunidade científica (ao menos a nacional);

**VI – Uma obra crítica dos modelos vigentes:** A abordagem ontológica do ser social da didática pode oferecer um contraponto dialético aos discursos hegemônicos que estão postos na educação, tais como: “neotecnicistas”, pós-modernos, pós-industriais da sociedade do conhecimento e da informação, das competências e habilidades... que desvalorizam a centralidade do trabalho, e por isso mesmo se tornam relativistas, psicologizantes, epistemologizantes, narrativos, encantados com as novas tecnologias de informação, concentrados em microrrealidades que negam a totalidade histórica e a objetividade social. A obra ontológica de Lukács foi escrita quando tais movimentos filosóficos estavam nascendo e ela traz, em si, fundamentos sólidos que podem embasar uma crítica ontológica profunda capaz de ir ao cerne destas abordagens produzidas e reproduzidas pelo atual contexto;

**VII – A retomada da centralidade do princípio (marxiano) educativo do “trabalho”:** A demonstração de que a educação (pedagogia, didática, etc) está - quer se queira ou não; quer se tenha consciência ou não - articulada com o trabalho gera o apelo



da retomada deste princípio educativo proposto por Marx e pelos marxistas da educação (tais como Lênin, Pistrak, Makarenko, Gramsci, Mészáros, dentre outros).

Para a pedagogia progressista, é da maior importância considerar o trabalho o princípio educativo fundamental. É através desse princípio que se torna possível substituir a educação intelectualizada, formal e que tem ainda um conteúdo específico do interesse da classe dominante.<sup>112</sup>

Retomar, de forma consciente, planejada, positiva e intencional a centralidade do princípio educativo do trabalho torna-se importante, não apenas para elaborar um contraponto teórico aos modelos de educação engendrados pelo capitalismo (que negam a centralidade do trabalho como princípio educativo), mas, sobretudo, para garantir as condições práticas da formação integral (onilateral). Formação essa que terá maior capacidade de articulação com as lutas sociais que são teleologicamente comprometidas com a emancipação humana.

**VIII – Os fins e os meios dos discursos X os fins e os meios concretos:** Estes modelos ontológico-didáticos existem e repercutem na vida social e educacional de diversas maneiras, desde o comportamento do operário na fábrica até a prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), passando pelas diversas atividades realizadas pelos sujeitos da Escola: direção, supervisão, professores, alunos, etc. A falta de problematização ontológico-social destes modelos pode criar a falsa ideia de que eles sejam meros programas teóricos criados por algum burocrata, ou intelectual, ocultando assim a sua verdadeira origem concreta, real, material que está situado no mundo do trabalho. O desconhecimento do sentido real da finalidade última destes modelos (da teleologia verdadeiramente posta) faz com que não poucas pessoas caiam no “canto de sereia” de seus ideólogos e passem a tomar como realidade aquilo que não passa de discurso manipulador. Demonstrar que aquilo que os ideólogos dizem ser o fim social destes não corresponde ao fim social concreto que eles produzem é de extrema necessidade crítica;

**IX – Mudar a conjuntura não é transformar a estrutura:** Há quem veja nas mudanças conjunturais do mundo do trabalho e da educação (por exemplo: a passagem do taylor-fordismo ao toyotismo, ou ainda, a passagem do “tecnicismo” para as pedagogias das competências e habilidades) a própria transformação da estrutura do trabalho e da educação. O capitalismo nunca foi estruturalmente abalado por reformas, por mudanças conjunturais, por reestruturações controladas e promovidas por ele

---

<sup>112</sup> WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. p. 61.

mesmo, e inclusive, realizadas para a sua manutenção. Prova disto é a economia capitalista que, por exemplo, aumenta e diminui a intervenção do Estado na economia conforme as exigências do momento (assim como passa do mercantilismo ao liberalismo, passa deste ao keynesianismo, e do último ao neoliberalismo... sem qualquer problema). Por isso, torna-se importante construir uma explicação ontológica que revele os engodos produzidos pelos discursos apologéticos que tomam o último modelo construído pelo capitalismo como aquele capaz revolucionar os modelos que o antecederam.

**X – O materialismo contra o otimismo e o pessimismo:** Dois discursos permeiam a educação. De um lado os otimistas, utópicos, sonhadores, idealistas, esperançosos, ingênuos, voluntaristas... que creem na possibilidade dos sujeitos da educação transformá-la (e de bônus transformar o mundo) por meio de aulas diferenciadas, projetos inovadores, didáticas críticas, pedagogias libertadoras. De outro lado os pessimistas, fatalistas, deterministas, economicistas, conformistas, resignados, desiludidos... que julgam que nada pode ser feito para transformar a educação e o mundo, que todo e qualquer movimento de transformação é inútil. O materialismo lukacsiano, coerente ao materialismo marxiano, se coloca contra essas duas correntes dominantes, afirmando que os sujeitos fazem a história (eles têm potencialidades, são livres), porém fazem-na em circunstâncias que já se encontram historicamente determinadas (eles têm limites, são determinados). Isso pode ser demonstrado pelo próprio “complexo do trabalho” (modelo de toda a práxis social), no qual o ser humano é, ao mesmo tempo, livre para projetar o fim e determinado pelas condições concretas (objetos naturais, ferramentas, objetos artificiais, aprendizados até então conquistados...) nas quais esse fim é projetado e realizado através dos meios postos.

#### *1.3.4 Os objetivos da pesquisa*

##### *a. Objetivo Geral*

Demonstrar, a partir da ontologia social de Lukács, mais especificamente a partir da categoria o “complexo do trabalho”, as relações existentes entre a atual organização do trabalho, realizada pelos modelos de produção industrial taylor-fordista e toyotista, e os modelos didáticos hegemônicos da educação capitalista vigente “tecnicismo” e das habilidades e competências.

### *b. Objetivos Específicos*

I. Pesquisar sobre o “complexo do trabalho” na obra ontológica de Lukács; os modelos de produção industrial do capitalismo vigente (taylor-fordismo e toyotismo); e os modelos didáticos predominantes na educação da atualidade (“tecnicismo” e das competências e habilidades);

II. Relacionar os conteúdos estudados, presentes no primeiro objetivo específico, entre si, elucidando a predominância do “ser social” sobre o “conhecer”, na construção dos modelos educacionais;

III. Revelar os discursos dos atuais modelos de produção industrial e dos atuais modelos didáticos hegemônicos como incapazes de realizarem os fins que eles dizem se colocar, mostrando assim, que os meios engendrados por eles estão, na realidade, postos em função de outros fins intencionalmente silenciados;

IV. Demonstrar a impossibilidade da construção de um modelo ontológico-didático verdadeiramente emancipado nos estreitos ditames do capitalismo, denunciando os projetos reformistas e utópicos que pretendem criar uma educação liberta num mundo não-liberto;

V. Apontar para a necessidade de uma práxis revolucionária que transforme a totalidade do capitalismo como a única condição possível da elaboração de um verdadeiro modelo ontológico-didático emancipado;

VI. Propor o trabalho como princípio educativo consciente a partir do qual seja possível articular as contradições geradas pelo sistema capitalista (tais como: teoria e prática, potencialidades e limites, meios e fins) na direção da emancipação humana.

#### *1.3.5 A metodologia da pesquisa*

O primeiro ponto da justificativa<sup>113</sup>, tal como eu havia adiantado, já antecipou, em grande medida, o elemento central da metodologia desta pesquisa. Trata-se de uma pesquisa ontológica cujo método é essencialmente ontológico, seguindo os passos de Marx e dos marxistas.

Ninguém se ocupou tão extensamente quanto Marx com a ontologia do ser social. A correção dessa afirmação aparentemente apodítica somente poderá ser demonstrada pela análise pormenorizada que este escrito [a ontologia de Lukács] fará do método

---

<sup>113</sup> Ponto no qual foi tratada a relação invertida entre ontologia e epistemologia, segundo a qual, o conhecer prescinde do ser, ou perante ele se coloca como fundamento.

dos clássicos do marxismo e de seu posicionamento concreto em relação às principais categorias do ser social.<sup>114</sup>

Assim sendo, há a coincidência entre a metodologia e o referencial teórico<sup>115</sup> desta pesquisa. Ela consiste na análise bibliográfica da “Ontologia do ser social” de Lukács, trabalhada a partir da categoria primordial do trabalho, fundamento e modelo de toda a práxis social.

Sendo a didática uma práxis social torna-se legítimo aplicar-lhe o modelo do trabalho, pensando-a a partir deste, algo que farei do item 3.6 em diante. Para que se torne extremamente claro de que se trata de uma abordagem ontológica da didática optei pela expressão “modelo ontológico-didático”<sup>116</sup> no lugar do termo “didática”.

Quanto a sua finalidade trata-se de uma pesquisa básica pura; quanto aos objetivos: descritiva; quanto aos procedimentos: bibliográfica; e quanto à natureza: qualitativa.

Os passos metodológicos da presente pesquisa foram estes:

1. Pesquisa bibliográfica sobre a ontologia do ser social de Lukács, leitura da obra e de alguns poucos comentadores;
2. Escolha e estudo da categoria central da ontologia do ser social: “o complexo do trabalho”, principal fundamento ontológico da pesquisa;
3. Pesquisa bibliográfica de diversos autores, advindos de diversas áreas do conhecimento (filósofos, sociólogos, economistas, pedagogos, ...), de diversas linhas de pensamento<sup>117</sup> sobre os modelos de produção industrial taylor-fordista e toyotista. Eles foram utilizados para que cada um destes modelos pudesse ser entendido em seus processos;
4. Pesquisa bibliográfica de diversos autores que tratam dos modelos pedagógicos e didáticos da atualidade, a saber, “tecnicismo”, “das competências e habilidades” e ainda, de forma complementar, da “emancipação”.
5. Construção do conceito de “modelo ontológico-didático”;

---

<sup>114</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. p. 25. Trata-se das primeiras afirmações de Lukács, na introdução de sua obra ontológica.

<sup>115</sup> O Referencial teórico será detalhadamente tratado no segundo e terceiro capítulos, que tratam do “complexo do trabalho”, categoria chave da ontologia do ser social.

<sup>116</sup> Essa expressão será conceituada de forma preliminar no item 1.4 e de maneira mais detalhada no item 3.6.

<sup>117</sup> Todos os autores que trouxeram dados relevantes sobre o assunto foram utilizados, inclusive não-marxistas, embora tenham sofrido a análise marxista a fim de garantir a coerência com o referencial teórico adotado.

6. Descrição das características de cada um dos modelos ontológico-didáticos, seus fins e meios;

7. Reflexão sobre as atuais possibilidades e impossibilidades de superação dos modelos hegemonicamente vigentes no sistema capitalista.

Vale a pena ainda ressaltar, que o fato de reconhecer a existência concreta do ser social não significa que a perspectiva ontológica consiga compreendê-lo por inteiro

Do ponto de vista metodológico, é preciso observar desde o início que Marx separa dois complexos: o ser social, que existe *independentemente do fato de ser mais ou menos corretamente conhecido*, e o método de sua apreensão ideal mais adequada possível.<sup>118</sup> (*grifos meus*)

Por isso, não há como separar a perspectiva ontológica de Lukács da dialética. Não é por nada que o capítulo que faz a transição da ontologia histórica (Volume I) para a ontologia sistemática (Volume II) concentre-se no método marxiano (capítulo IV do volume I) expresso na “*Crítica da Economia Política*”, considerado por Lukács como a essência do método marxiano.

Ao tratar de economia Marx não se comporta como os economistas vulgares que reduzem a economia aos fenômenos encobrendo a sua essência.<sup>119</sup> A abordagem filosófica da economia, feita por Marx, possibilitou que a sua crítica à economia política burguesa não fosse apenas uma ciência particular<sup>120</sup>, mas sim, se tornasse, numa ontologia do ser social.<sup>121</sup> Em Marx, a economia situa-se numa totalidade dinâmica, complexa e processual<sup>122</sup>, na qual, ela (a economia) se encontra inter-relacionada com tudo aquilo que compõe a totalidade do ser social.<sup>123</sup> O verdadeiro ponto de partida e de chegada do método marxiano é a totalidade do ser social, sendo a economia apenas o seu “momento predominante”<sup>124</sup> capaz de revelá-lo.

O mesmo será feito nessa pesquisa, ao tratar do “complexo do trabalho”. Tratarei do trabalho não como faz um sociólogo, que pretende vê-lo apenas como um fenômeno. A abordagem filosófica-ontológica, que marca metodologicamente essa Dissertação, pretende analisar o “complexo do trabalho” na sua interdependência

---

<sup>118</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. p. 303.

<sup>119</sup> Cf. *Ibidem*. p. 295. No cotidiano, na imediatez, os fenômenos aparecem como reais, o método marxiano consiste em descobrir a essência que se encontra escondida por baixo deles. Verificar página 294 da mesma obra.

<sup>120</sup> Cf. *Ibidem*. p. 290.

<sup>121</sup> Cf. *Ibidem*. p. 284.

<sup>122</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. p. 304.

<sup>123</sup> Cf. *Ibidem*. p. 291.

<sup>124</sup> Cf. *Ibidem*. p. 308. “Momento predominante” não significa qualquer hierarquia. Ver página 296 da mesma obra.

(complexa, dinâmica, processual) com a totalidade social na qual ele se encontra – tal como Lukács o compreende. O que ocorre com a abordagem do “trabalho” também ocorre com a “didática”, vista para além de suas especificidades, próprias da ciência particular pedagógica.

Consequentemente faz com que o ponto de partida da pesquisa não seja nem o “trabalho” (em suas modalidades industriais) e nem a didática (em suas modalidades pedagógicas), mas sim a totalidade caótica do conjunto social, tomado como concreto inicialmente representado, no qual ambos (trabalho e didática) se encontram – algo que farei a partir do capítulo 3.

Partindo disso, passarei pelas determinações mais simples, denominadas por Marx de “abstratas”, que é cada um dos modelos ontológico-didáticos. E por fim, regressarei à totalidade concreta, agora não mais caótica, enriquecida pelas determinações e relações (abstratas) pelas quais passou no segundo momento do método, chegando assim, a concretude dos modelos estudados.

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. *Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida*, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação.<sup>125</sup> (*grifos meus*)

Assim, tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o mesmo, o círculo dialético se fecha, com a diferença de que o primeiro passo do método é formado pela totalidade indeterminada e o último pela totalidade determinada, após ter passado pelas determinações, mediadas e abstratas, das diversas particularidades. Por isso, nenhum elemento pode ser verdadeiramente compreendido de forma isolada, isto é, se não estiver situado na totalidade concreta, viva e pensada.

Eis porque Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que, partindo de si mesmo se concentra em si mesmo, se aprofunda em si mesmo e se movimenta por si mesmo; ao passo que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto *é, para o pensamento, apenas a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir na forma de concreto pensado*; porém, não é este de modo nenhum o processo de gênese do concreto em si.<sup>126</sup>

Marx, ao contrário de Hegel, não pretende substituir a realidade pelo pensamento, mas sim, representar aquela a partir deste. O intuito do método não é de dar conta do movimento das ideias, mas sim do movimento da própria realidade. O fato

---

<sup>125</sup> MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. <<<http://www.marxists.org/portugues/marx/1859/01/prefacio.htm#tn271>>>

<sup>126</sup> MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. <<<http://www.marxists.org/portugues/marx/1859/01/prefacio.htm#tn271>>>

de a totalidade concreta ser um produto do pensamento, que elabora a intuição e a representação do mundo, aparece aos idealistas como um automovimento do conceito.

Ao contrário, no dizer de Lênin, Marx se a nega tomar como ponto de partida uma lógica apriorística, semelhante à de Hegel (que é anterior à história e à natureza) dentro da qual coloca à força o real. O pensamento de Marx é ontológico, e não axiomático<sup>127</sup>, não se trata de um princípio colocado de fora do objeto a fim de emitir juízos de valor (próprios de uma crítica externa) sobre ele<sup>128</sup>, nem de produzir a realidade a partir dele.

A lógica utilizada por Marx saiu do próprio objeto, do capital. Ela não é um produto do pensamento (do conhecer, da teoria do conhecimento...), mas sim um produto do automovimento do concreto (do ser social, da ontologia) espelhado no pensamento. Em outras palavras, não se trata da arbitrariedade lógica do pensamento colocada no ser concreto, mas o contrário, o ser concreto oferecendo a sua lógica ao pensamento.

O mesmo raciocínio eu aplico a esta Dissertação. Os modelos ontológico-didáticos<sup>129</sup> parecem ser apriorísticos, parecem axiomáticos, parecem ser princípios externos ao fazer pedagógico, ou ainda, parecem ser produtos do pensamento arbitrário, entretanto, eles são o resultado do processo ontológico e dialético da totalidade social na qual eles se encontram e com a qual eles estabelecem múltiplas conexões.<sup>130</sup>

Por isso, o que faço, nesse trabalho, nada mais é do que seguir os passos metodológicos de Marx e de Lukács, que trataram, respectivamente, de modo ontológico o capital e o trabalho. No caso desta Dissertação, o mesmo procedimento ontológico foi adotado para o trato daquilo que estou chamando de “modelos ontológico-didáticos”.

Tenho plena consciência de quanto essa abordagem ontológica difere das análises pedagógicas, e também, estou ciente do alto grau de generalização filosófica gerada por ela. Porém, com Lukács, afirmo que: “Essa função da generalização

---

<sup>127</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. p. 313.

<sup>128</sup> Cf. *Ibidem*. p. 307.

<sup>129</sup> O mesmo se dá com todas as categorias utilizadas pela ontologia do ser social. Parece (aparência) que Lukács escolhe “o trabalho” como o axioma de seu sistema ontológico, porém, não se trata de um axioma (ou de uma lógica, ou de uma arbitrariedade, ou de um dado apriorístico e afins), mas sim de um dado concreto (nenhuma sociedade até hoje foi capaz de viver sem trabalhar) inegável. O que Lukács faz, nada mais é do que reconhecer isso e disso retirar a essência (ser) ontológica (o momento predominante da teleologia posta sobre a causalidade posta, capaz de servir de modelo para toda a práxis social), procedimento esse detalhado no capítulo 2 desta Dissertação.

<sup>130</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. p. 297.

filosófica<sup>131</sup> não diminui a exatidão científica das análises teórico-econômicas<sup>132</sup> singulares, ‘apenas’ as insere nas concatenações que são indispensáveis para compreender adequadamente o ser social em sua totalidade.”<sup>133</sup>

#### **1.4 O conceito operacional de “modelo ontológico-didático” nessa pesquisa.**<sup>134</sup>

Neste item apresentarei, preliminarmente, o que entendo, especificamente nessa pesquisa, por “modelo ontológico-didático”. O texto que precedeu esse item foi obrigado, desde o título até o item 1.3, a utilizar essa expressão antes de precisá-la. Muito do que foi dito sobre ela até então, de certa forma, já antecipou o seu significado. Porém, ainda assim, julguei necessário manifestar de forma explícita o seu sentido mais exato.

Para tanto, partirei dos modelos educacionais diversos já conhecidos com a finalidade de demonstrar, contra o discurso pós-moderno e outros afins, que os modelos existem e são amplamente utilizados, ainda que não sejam compreendidos de forma ontológica (1.4.1). Depois demonstrarei que todos os modelos são, querendo ou não, tendo consciência ou não, ontológicos (1.4.2).

No ponto 1.4.3 apresentarei um exemplo<sup>135</sup> de modelo ontológico-didático construído a partir do pai da didática, João Comênio, mais especificamente a partir da obra-mãe da didática, a *Didática Magna*. Trata-se do que chamei “modelo ontológico-didático manufatureiro”. Este modelo não será utilizado como categoria de análise da pesquisa<sup>136</sup>, apenas servindo como exemplo ilustrativo do que seja um modelo

---

<sup>131</sup> Na mesma página, no momento anterior ao parágrafo desta citação, Lukács chama a “generalização filosófica” de “uma ampliação e de um aprofundamento”, visto que tratam da realidade a partir de um princípio ontológico geral, amplo e, portanto, profundo, para além do fenômeno.

<sup>132</sup> O “econômica” aparece porque ele está tratando da ontologia produzida por Karl Marx, no caso desta Dissertação a palavra “pedagógica” poderia perfeitamente ocupar o lugar do “econômica”.

<sup>133</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. p. 316.

<sup>134</sup> Redigirei um comentário preliminar sobre o conceito em questão a fim de torná-lo minimamente operacionalizável para o leitor. Para maior aprofundamento consultar o item 3.6.

<sup>135</sup> Na dúvida se deveria conceituar para depois exemplificar ou fazer o contrário, preferi em oferecer primeiramente o exemplo (item 1.4.3) para depois conceituar (1.4.4), pareceu-me mais ontologicamente-didático correto.

<sup>136</sup> A delimitação do problema centrou a análise nos modelos do século XX e início do século XXI pertencentes ao capitalismo industrial atual, sendo ele o taylor-fordismo e o toyotismo. Aníbal Ponce, na obra “Educação e luta de classes, página 162, afirmava sobre o seu tempo: “Para expressar pitorescamente a nossa interpretação, diríamos que, *na base da nova técnica do trabalho escolar, está Ford e não Comênio*. E é natural que seja assim: a Didática Magna corresponde à época do capitalismo manufatureiro, ao passo que o sistema Decroly e o Montessori correspondem à época do capitalismo imperialista.” (*grifos do autor*).



ontológico-didático. Penso que ao desenvolver a categoria-chave de “modelo ontológico-didático” a partir da fonte histórica da didática a torne mais forte e capaz de outras aplicações.

No último ponto (1.4.3) deste item explicitarei de forma esquemática o que penso sobre cada uma das palavras que compõe a expressão-chave, o seu sentido geral, e por fim, quais serão os modelos ontológico-didáticos com os quais trabalharei no presente trabalho.

#### *1.4.1 Modelos educacionais existentes e conhecidos*

A existência de modelos educacionais, pedagógicos e didáticos não é nenhuma novidade nas pesquisas desenvolvidas no campo da educação.

Muito já foi escrito sobre **modelos biológicos** (Lamarckismo; Darwinismo/NeoDarwinismo; Biologias Relacionais); **modelos psicológicos** (Associativismo de Behavior; Gestalt de Carl Rogers; Psicologia Genética de Piaget); **modelos sociológicos** (Positivismo; Idealismo; Dialética); **modelos epistemológicos** (Empirismo; Apriorismo; Construtivismo); **modelos pedagógicos** (Diretivismo; Não-Diretivismo; Pedagogia Relacional); **modelos políticos** (Autoritário, Liberal, Socialista); **modelos didáticos** (Tecnicismo; Humanismo; Político-social)... utilizados na educação moderna e contemporânea.

Tais modelos, conhecidos de qualquer pessoa que algum dia se envolveu com educação, aparecem como modelos teóricos criados pelos pensadores da educação. E de fato, não deixam de ser. Porém, essa produção de conhecimentos biológicos, psicológicos, sociológicos, epistemológicos, pedagógicos, políticos, didáticos... não se encontra separada da totalidade do ser social que lhe deu origem. No fundamento destes conhecimentos há o ser social concreto que proporcionou as suas elaborações teóricas. Ou seja, por trás de cada uma destas aparências teóricas há uma essência ontológica que lhe serviu de fundamento e de modelo.

#### *1.4.2 Também eles são modelos ontológicos*

Ao colocar a questão em termos ontológicos estou afirmando que nenhum destes modelos surgiu por acaso, ou por mera criação de uma mente inventiva inspirada numa lógica, ou numa epistemologia, ou em algo do gênero. Cada um destes modelos encontra na materialidade da história humana, razões bem concretas para o seu surgimento. Certamente existiram necessidades sociais que desencadearam o processo

de suas criações. Seguramente algumas pessoas, em nome da sociedade (da classe social, do gênero, da condição sexual, da etnia, da religião, da nação...) na qual se encontrava, pensou um determinado modelo educativo capaz de suprir essas necessidades, para isso projetou uma finalidade educativa, e a partir desta criou os meios que pudessem conduzi-los até o fim projetado.

Ou seja, há um processo histórico complexo (dinâmico, contraditório, real, concreto, objetivo) ocorrendo e, somente dentro dele, a partir dele, e afetados por ele, é que tais teóricos da educação puderam elaborar os seus modelos. O próprio fracasso ou sucesso do modelo criado somente pode ser entendido quando situado nessa totalidade social, critério último e derradeiro de sua existência ou não.

Tal fundamentação ontológica conduz, necessariamente, à conclusão de que todo e qualquer modelo, antes de ser biológico, psicológico, epistemológico, pedagógico, didático... é um modelo ontológico. Porém, do fato de que, todo e qualquer modelo seja, antes de tudo, ontológico, não decorre, o fato de que, todo e qualquer modelo seja, necessariamente, compreendido de forma ontológica.

O esquecimento ontológico, promovido pelo Cardeal Belarmino, por Kant e os kantianos, pelos positivistas e neopositivistas lógicos, pelos fenomenólogos e existencialistas, pelos materialistas vulgares e pelos pós-modernos, dentre outros, fez com que muitos pesquisadores e profissionais da educação, passassem a se relacionar com tais modelos, teórica e praxicamente, como se eles fossem meras invenções cerebrais (meras exigências lógicas e não ontológicas). Isso produz a falsa ideia (dentre outros problemas já expressos na primeira justificativa) de que tais modelos não tenham, no ser social, a sua fonte e, por isso mesmo, não encontrem nele a sua fundamentação.

#### *1.4.3 Modelo ontológico-didático Manufactureiro: o exemplo de Comênio*

Muitos exemplos poderiam demonstrar a falsidade das compreensões meramente teóricas, desvinculadas do ser social, sobre a didática, mas seguramente nenhum seria tão forte e convincente quanto esse. Pretendo<sup>137</sup>, aqui, demonstrar como a proposta do educador, pai da didática, João Amos Comênio (1592-1670), é a expressão educacional

---

<sup>137</sup> Irei recorrer ao texto de Olga Teixeira Damis “*Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar*”, publicado no livro “**Didática: o ensino e suas relações**” e também a Aníbal Ponce. “**Educação e luta de classes**”.

da totalidade social (os aspectos econômicos, políticos, religiosos, ideológicos, bélicos...) na qual ele estava imerso e que, portanto, o determinava.

*a. Didática: um elemento de uma totalidade*

Sobre a totalidade econômica, na qual ocorre a produção, afirma Marx (na obra “*Para a crítica da economia política*” – texto considerado por Lukács como o cerne do método marxiano):

A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas da consciência social. O modo de produção da vida material é que condiciona [DETERMINA]<sup>138</sup> o processo da vida social, política e espiritual.<sup>139</sup>

Por isso, cada um dos elementos da totalidade social do século XVII (tanto presentes na infra, quanto na supraestrutura social) repercute, dialeticamente, na *Didática Magna* (1657) de Comênio, tais como: o fim dos resquícios medievais e a

---

<sup>138</sup> As traduções têm receio de escrever a palavra “determina” para a tradução do termo alemão *bestimmung* – escrito por Marx. Isso ocorre por receio de que Marx passasse a ser visto como um “determinista”.

No Brasil, Paulo Freire, colocou na boca dos freirianos a expressão “(...) somos seres *condicionados* mas não *determinados*” (FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. p. 21 *grifos do autor*) pelo mesmo motivo, sobretudo para marcar a diferença de sua filosofia das interpretações mecanicistas, deterministas, economicistas de Marx. No contexto dos embates teóricos, sobretudo com Althusser, o cuidado receoso tornar-se compreensivo, embora distorça o sentido marxiano do texto. Para aprofundar este debate verificar o **Dicionário do Pensamento Marxista** de Tom Bottomore, p. 99 até 101.

Ao perder o termo “determinação” perde-se com ele a essência ontológica da realidade (em Hegel a determinação Lógica, em Marx a Ontológica), que tal como expressamos na parte metodológica “é síntese de múltiplas determinações”. Por isso, o império do “indeterminado” seria, para Hegel e para Marx, a impossibilidade do conceito, do universal, da totalidade, do real, da ciência e da filosofia. Para aprofundar este debate verificar o texto <<<http://espacosocialista.org/portal/?p=1926>>> do professor Artur Bispo dos Santos Neto, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

Poderia me aprofundar nos debates acima expressos nessa nota de rodapé (a etimologia do termo, os debates sobre ele no marxismo, o sentido da expressão na filosofia hegeliana-marxiana – explicações essas já conhecidas e com textos disponíveis para consulta).

Poderia ainda trazer outros elementos que demonstrasse o quanto a dialética marxiana jamais autorizaria uma interpretação mecanicista da frase. Já em sua tese de doutorado Marx toma partido de Epicuro contra o determinismo de Demócrito.

Porém, deixarei que Lukács mesmo comente a frase, visto que a originalidade do seu comentário ajudará não somente na compreensão da frase como tal, mas também colaborará com outras partes desta Dissertação. Diz ele nos **Prolegômenos para uma ontologia do ser social** páginas 358 e 359:

“Deve-se observar aqui que é impossível que a determinação da consciência pelo ser social se manifeste, em absoluto, como um acontecimento social, na maneira habitual, direta e simplesmente causal, como na natureza inorgânica. Se devido a um fato natural uma pedra rolar da montanha, e se devido a uma crise alguém vender suas ações, trata-se do ponto de vista abstrato-gnosiológico, em ambos os casos, de processos causais, de causalidades. No primeiro caso, porém, estes surgem mais ou menos diretamente de interações entre objetos e processos puramente materiais, cujas determinações gerais prescrevem efeitos inequivocamente legais. No segundo caso, o ser social só pode forçar a necessidade de decisões alternativas. O ser humano em questão pode também tomar uma decisão errada e, devido a ela, arruinar-se. A determinação pelo ser social é, pois, sempre ‘apenas’ a determinação de uma decisão alternativa, um espaço concreto de suas possibilidades, um modo de atuar, algo que nem existe na natureza em geral.”

<sup>139</sup> MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. << <http://www.marxists.org/portugues/marx/1859/01/prefacio.htm#tn271>>>

consolidação da modernidade; o florescimento do racionalismo e do empirismo moderno nas filosofias de Descartes e Bacon; a nova cosmologia heliocêntrica; o declínio paulatino do mercantilismo e a lenta ascensão do pensamento econômico fisiocrata e pré-liberal; o surgimento dos burgos e a expansão marítima do comércio; os embates da reforma e da contrarreforma, a Guerra dos Trinta anos que provocou o exílio de Comênio, etc.

*b. Didática experimental: um ofício como modelo*

Esses elementos todos se encontram incorporados pela forma como a vida humana era produzida mediante o trabalho, o grande modelo que Comênio, consciente ou inconscientemente, adotou<sup>140</sup> na elaboração de sua proposta didática.

‘Os mecânicos – afirmava Comênio – não fazem para o aprendiz uma conferência a respeito do seu ofício, mas o põem diante de um profissional, para que ele observe como este procede; colocam, depois, um instrumento em suas mãos, ensinam-no a usá-lo, e recomendam que ele imite o mestre. Só

---

<sup>140</sup> Alguém poderia objetar essa afirmação da seguinte forma: “Comênio tomou a natureza como o seu grande modelo, e não o trabalho, para tanto, basta ver os seus nove princípios”. São variados os motivos que levaram Comênios a valorizar a natureza: a passagem renascentista da centralidade do criador para a criação; o desenvolvimento da filosofia moderna centrada na natureza; florescimento das ciências naturais e da medicina, sobretudo dos métodos científicos; nova cosmologia heliocêntrica; surgimento da escola econômica fisiocrata liberdade econômica (autorregulável pelas leis naturais); etc.

Porém, basta se concentrar na lógica que Comênio coloca na natureza para perceber, nessa sua fundamentação, os procedimentos do trabalho, tal como segue: O planejamento para o trabalho (1 e 2); a aptidão e preparação (3); o ordenamento na ação (4, 5,6), realizando parte por parte de forma gradual (7) até terminar a tarefa (8), não realizando nada contrário o prejudicial ao planejamento inicial (9).

Para que não pareça ser uma leitura forçada de Comênio, uma forma de fazê-lo caber na ontologia social a força, basta citar o fundamento 8, no qual a palavra “trabalho” aparece de forma direta: “ ‘A natureza, quando empreende um trabalho, não o abandona depois de o haver terminado’.” (COMENIO, João. Apud. DAMIS, Olga Teixeira. Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Didática: o ensino e suas relações**. p.18.).

Além disso, nos outros oito motivos existem expressões que se remetem, indiretamente, ao trabalho da natureza, tais como: “prepara a matéria”; “introduzir-lhe na forma”; “um sujeito apto”; “operações que ela quer realizar”; “realiza as suas obras”; “começa cada uma de suas operações”; “procede gradualmente”; “evita diligentemente”; etc. Comênio compreende a natureza de maneira antropomórfica, levando em conta que o caráter antropológico é formado pelo trabalho, ouso expressar isso de forma mais clara através dos neologismos, por mim criados: Comênio entende a natureza de modo “laboromórfico” (ou, “trabalhomórfico”).

Com isso, é perfeitamente possível admitir que a natureza seja o modelo da *Didática Magna*, porém, tal afirmação exigirá um fundamento ontológico-social que lhe seja anterior, a saber, o trabalho é o modelo a partir do qual a natureza é compreendida por Comênio, ele é o fundamento do fundamento, a compreensão do critério que lhe permite compreender a didática.

Para completar essa análise cito uma passagem na qual o trabalho aparece reunindo em si o ser humano e a natureza. Trata-se do exemplo que Comênio constrói para tratar da obrigação do professor: “ ‘Por isso, aqueles que instruem e educam a juventude não têm outra obrigação além de semear habilmente na alma dos jovens as sementes daquilo que têm de ensinar, e de regar cuidadosamente as plantinhas de Deus, o crescimento e o incremento virão por acréscimo’.” (COMENIO, João. Apud. DAMIS, Olga Teixeira. Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. p.18.).

*fazendo é que se pode aprender a fazer, escrevendo, a escrever, pintando, a pintar.*<sup>141</sup> (grifos do autor)

Comênio, com o seu “*Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*” (subtítulo da obra *Didática Magna*) se colocava contra o modelo educacional feudal, que era pautado na escolástica e reservado a uns poucos (grandes senhores feudais e o alto clero da Igreja). Ao contrário das aulas retóricas, das disputas medievais entre “prós” e “contras” sobre alguma questão teológica, Comênio propõe uma didática que segue o modelo do trabalho manufatureiro e a expande para todos. Ao contrário do artesanato e dos trabalhos realizados pelos servos da gleba, a manufatura precisava de um trabalhador capaz de trabalhar em máquinas, num sistema de divisão do trabalho, com a cobrança de produzir mais em menos tempo.

Para esse contexto o modelo do trabalho medieval (realizado por artesões e servos) não era suficiente, muito menos o modelo de formação teórica da classe dominante do Antigo Regime (meramente teórico), por isso, Comênio buscou no novo método experimental uma forma de alterar o ensino, garantindo assim, o perfil dos futuros trabalhadores que o capitalismo tanto necessitava.

#### *c. Didática: meios sem fim?*

Comênio queria encontrar um meio (arte, método, técnica, instrumento, ciência, operação, disciplina, forma, metodologia) de ensinar tão eficiente e eficaz que, se aplicado corretamente, fosse, inclusive, incapaz de não gerar bons resultados. Deste modo, “significando a ‘arte de ensinar’, a *didática* passa à história possuindo como seu objeto o ‘como ensinar’.”<sup>142</sup> Com isso, a didática começa a sua história já caracterizada como uma disciplina instrumental. Em seu desenrolar histórico ela sofreria, cada vez mais (sobretudo a partir das revoluções industriais) a radicalização de seus procedimentos técnicos, ao ponto de ser identificada como “tecnicista”.

#### *d. Didática: fins presentes ainda que silenciados?*

A busca pelo “método universal de ensinar tudo a todos”<sup>143</sup> que deveria auxiliar na educação prazerosa, sólida e de resultados garantidos pelos procedimentos, também deveria ocorrer de acordo com o novo tempo produtivo. Na Idade Média as pessoas viviam como se já estivessem na eternidade de Deus; de outro lado, a modernidade

---

<sup>141</sup> COMENIO, João. Apud. PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. p. 126.

<sup>142</sup> DAMIS, Olga Teixeira. Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. p.18.

<sup>143</sup> DAMIS, Olga Teixeira. Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. p.18.

capitalista mercantil, exigia a produção de um excedente de mercadorias, fabricadas em grandes quantidades no menor tempo possível, a fim de comercializá-las e lucrar mais. Para responder a essa necessidade social Comênio, no capítulo XIX de sua Didática, trata das “*Bases para Rapidez do Ensino, com Economia de Tempo e de Fadiga*”<sup>144</sup>, na qual incorpora à didática a noção de tempo expressa pela totalidade social, presente no trabalho manufatureiro. Sobre isso diz Comênio: “ ‘E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum aborrecimento para os alunos e professores, mas antes como sumo prazer para uns e para outros’ .”<sup>145</sup>

Isso prova que, por mais que a proposta de Comênio parecesse ser uma mera técnica de ensino, ela era, na sua essência, bem mais do que isso. De acordo com a ontologia de Lukács sequer haveria “meios postos” se esses não fossem criados por um “fim posto”. E se Comênio possuía meios didáticos, então é porque ele também tinha os seus fins. A finalidade em questão aqui, o seu aspecto teleológico, consistia em “(...) adequar e preparar o aluno para a vida social, essa forma, além do aspecto técnico-operacional, possui um conteúdo que é determinado pelas condições e necessidades predominantes na prática social mais ampla.”<sup>146</sup> No caso de Comênio, criar as condições para a reprodução da sociedade organizada de forma mercantil, garantida pela exploração do trabalho manufatureiro.

#### *e. O modelo ontológico-didático manufatureiro de Comênio*

Isso me permite ver o modelo didático de Comênio como um modelo ontológico-didático, visto que, como todo e qualquer modelo didático, ele não fica, por mais que o seu autor quisesse, reduzido aos aspectos técnicos. Por mais técnica que seja a sua proposta ela carrega, em seus procedimentos, os conteúdos da realidade que lhe originou. Comênio, como qualquer outro teórico da didática, cria a sua proposta didática fundamentado numa totalidade social, se move nela e a ela tende.

No dizer de Olga Teixeira Damis:

Não possuindo um fim em si mesma, determinada forma de ensinar possui a formação social como seu ponto de partida (condições e necessidades existentes) e de chegada (finalidades a serem alcançadas) e, como tal,

---

<sup>144</sup> COMENIO, João. Apud. PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. p. 125.

<sup>145</sup> Idem. Apud. DAMIS, Olga Teixeira. Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. p. 19.

<sup>146</sup> DAMIS, Olga Teixeira. Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. p. 22.

expressa um conteúdo pedagógico, implícito nas relações estabelecidas no interior da sala de aula.<sup>147</sup>

Para um contexto antiontológico-social como o da atualidade, a afirmação de que a didática não tenha “em si mesma um fim” muito provavelmente suscita o pensamento de que o fim da didática seja então ditado pela pedagogia, pela filosofia da educação, por alguma epistemologia ou algo do gênero. Ou seja, a afirmação de que o fim da didática é posto por outro, que não ela, gera a expectativa de que alguma disciplina ou ciência teórica defina o seu fim a partir de um “eu pensante”, de uma “consciência pura”, de uma “racionalidade transcendental” apartada da vida social real. De outro lado, uma abordagem verdadeiramente ontológica-social da didática exigirá concebê-la em sua concretude, para além de toda e qualquer idealização.

Concluo este exemplo com um trecho da *Didática Magna* que poderia ser perfeitamente aplicado à Escola organizada segundo modelo pedagógico-didático de Comênio; ou poderia, ao mesmo tempo ser aplicado em qualquer fábrica manufatureira do século XVII; ou ainda, poderia ser aplicado ao projeto de sociedade que o capitalismo da época de Comênio defendia:

A proa e a popa da nossa ‘Didáctica’ (sic) será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais reconhecimento, mais atrativo e mais sólido progresso; na Cristandade, haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios e mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranqüilidade (sic)...

<sup>148</sup>

#### *f. Pós-Comênio: alguns saltos históricos*

O projeto de Comênio permaneceu no discurso dos ideólogos do capitalismo, porém sem ser colocado em prática conforme o pai da didática pretendia. Dois séculos depois de Comênio, a vida das crianças no capitalismo industrial era bem diferente disto. Karl Marx<sup>149</sup>, fundamentado nos relatórios dos inspetores de fábrica, descreveu em detalhes as situações degradantes da vida das crianças nas fábricas e nas escolas de

---

<sup>147</sup> DAMIS, Olga Teixeira. Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. p. 25.

<sup>148</sup> COMÊNIO. Apud. DAMIS, Olga Teixeira. Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. p.19.

<sup>149</sup> MARX, Karl. **O Capital**. Livro I. O processo de produção do capital. Terceira seção: A produção da mais-valia absoluta. Capítulo 8: O dia de trabalho. Ponto 6: A luta pelo dia de trabalho normal. Limitação legal coerciva do tempo de trabalho. A legislação fabril inglesa de 1833-1864. E também a Quarta seção: A produção da mais-valia relativa. Décimo terceiro capítulo. Maquinaria e grande indústria. Ponto 3. Efeitos próximos do funcionamento com máquinas sobre o operário. Ponto 9: Legislação fabril. (Cláusulas sanitárias e de instrução.) Sua generalização em Inglaterra.

fábrica, mesmo após a aplicação das legislações fabris de 1833-1864 que obrigavam as crianças a estudarem meio turno.

Porém, essas leis da obrigação de ensino, foram aprovadas sem garantir as condições estruturais mínimas para a sua aplicação. As frequentes denúncias relatadas pelos inspetores de ensino não surtiam qualquer efeito. O Estado não garantia qualquer coisa e não possuía poder de punir os donos de indústrias que a descumprissem. A situação das escolas era degradante, não havia mobília e nem livros, e a sala de aula era um lugar fechado, escuro e insalubre – sem as mínimas condições de aprendizagem. Além disso, como os professores recebiam os seus salários por números de alunos, o que fazia com que as salas ficassem abarrotadas de crianças.

As crianças<sup>150</sup> cumpriam longas jornadas de trabalho diário<sup>151</sup>; chegavam à aula com sono, com fome<sup>152</sup>, desmotivadas e cansadas do trabalho repetitivo e com o qual não aprendiam nada; eram controladas por um sistema que Marx chama de “militar” implementado nas fábricas, com toques bem definidos do que elas deveriam fazer e para onde deveriam se dirigir (trabalho, troca de setor, escola...); e, segundo os inspetores, ainda que o professor fosse competente não teria o que fazer. Porém, a maioria dos professores não sabia ler; uns assinavam os atestados de frequência com rabiscos em forma de cruz; outros erravam a grafia do próprio nome; e a maioria apresentava uma caligrafia de analfabeto. Mesmo assim, o ideal de uma educação universal, laico e gratuita seguia sendo as bandeiras defendidas pelos discursos burgueses.

A sede de lucro dos capitalistas fez com que eles não tivessem qualquer preocupação com a educação dos filhos da classe trabalhadora para além da formação simples para as tarefas repetitivas da indústria. “(...) a burguesia não foi capaz de dar às

---

<sup>150</sup> Marx, na obra “**O Capital**” (Livro Primeiro: O processo de produção do capital. Quarta Secção: A produção da mais-valia relativa. Décimo terceiro capítulo. Maquinaria e grande indústria. 3. Efeitos próximos do funcionamento com máquinas sobre o operário. A. Apropriação pelo capital de forças de trabalho suplementares. Trabalho feminino e infantil. Primeiro parágrafo) relata que as crianças não tinham a sua mão-de-obra explorada pela manufatura (época de Comênio) porque este modo de trabalhar necessitava da força física. Com a Revolução Industrial a força física foi substituída pela máquina a vapor, possibilitando a exploração de crianças e mulheres. Os baixos salários obrigavam os pais a agenciarem os seus filhos para o trabalho a partir dos 8 ou 9 anos, já que por serem menores de idade eles não poderiam estabelecer, de forma direta, os contratos com os patrões. Pessoas que passavam necessidades chegavam ao ponto de adotarem crianças para colocá-las a trabalhar para si. As leis fabris que tentavam, timidamente, garantir um conjunto de direitos mínimos para as crianças eram burladas pelos patrões que queriam explorá-las o máximo possível.

<sup>151</sup> Para crianças de 9 anos (numa das leis a partir dos 8 anos) até 13 anos (12 horas, 10 horas, 8 horas, 7 horas, 6 horas e meia de trabalho por dia dependendo da lei).

<sup>152</sup> O índice de mortalidade infantil era alto por conta da fome e dos frequentes acidentes de trabalho que deixavam as crianças mutiladas ou mortas.



massas durante todo esse tempo nem mesmo aquele mínimo ensino que convinha aos seus próprios interesses.”<sup>153</sup>

Isso prova que a relação entre a totalidade do ser social (“ontologia do ser social”) e os seus elementos, no caso o elemento “didática”, não ocorre de maneira direta, mecânica, imediata. Essa relação é contraditória, dialética e complexa. “(...) seria ingenuidade pensar que as mudanças sofridas pelos processos de produção provocam imediatamente mudanças correspondentes nas técnicas a elas vinculadas.”<sup>154</sup>

De um lado a burguesia industrial precisa aumentar o nível de escolarização do seu operariado, de outro não quer que ele perca tempo estudando sem trabalhar. De um lado precisa que o proletariado conheça e domine os meios de produção, de outro não quer lhe entregar o perigoso poder conferido por tais conhecimentos, que podem, inclusive, se voltar contra os seus patrões. De um lado era preciso socializar, modernizar, desenvolver o operariado porque isso qualificaria o seu trabalho e suas relações na fábrica e na sociedade, porém, juntamente com isso, havia o receio de que se essa qualificação extravasasse para além do necessário a ordem burguesa correria sérios riscos.<sup>155</sup> Isso se torna evidente na frase receosa de Adam Smith: “ ‘Instrução para os trabalhadores, porém, em doses homeopáticas’ ”.<sup>156</sup>

Com Taylor e Ford<sup>157</sup> essa conjuntura moderna sofrerá modificações, e Marx, em meio ao horror da industrialização capitalista soube elaborar positivamente o seu princípio educativo do trabalho, aproveitando positivamente as contradições que lhe são

---

<sup>153</sup> PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. p. 155.

<sup>154</sup> Ibidem. p. 160.

<sup>155</sup> Cf. SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias**. Disponível em: <[http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP\\_104/dermeval\\_saviani.pdf](http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf)>. p. 9.

<sup>156</sup> Cf. SMITH, Adam. Apud. SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias**. Disponível em: <[http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP\\_104/dermeval\\_saviani.pdf](http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf)>. p. 9.

Muitos outros ideólogos burgueses escreveram algo semelhante, tais como: Filangieri (1752-1788): “O agricultor, o ferreiro etc. não *necessitam mais do que uma instrução fácil e breve para adquirir* as noções necessárias para a sua conduta civil e para os progressos da sua arte” (PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. p. 137), defendia uma boa educação para a burguesia porque eles serviriam à sociedade, numa claríssima divisão social do estudo (Cf. PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. p. 137-138);

Mr. Geddes, fabricante inglês de vidros: “ ‘A meu ver, a maior parte da educação de que tem desfrutado uma parte da classe trabalhadora durante os últimos anos é prejudicial e perigosa, *porque a torna demasiado independente*’ ” (PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. p. 150). Etc. (*Todos grifos do autor*)

<sup>157</sup> Certamente há aqui um salto histórico da manufatura para a Revolução Industrial, uma breve caracterização dessa e um novo salto ao taylor-fordismo. Por não se tratar de um trabalho eminentemente histórico não irei precisar em detalhes esse desenvolvimento histórico. Para preencher essas lacunas indico o breve texto (15 páginas) de Dermeval Saviani, “**O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias**”. Disponível em: <[http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP\\_104/dermeval\\_saviani.pdf](http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf)>>

inerentes. Esses assuntos, porém, serão abordados de forma mais detalhada nos dois últimos capítulos com base nos modelos ontológico-didáticos que irão compor a centralidade da Dissertação.

#### *1.4.4 O trabalho como fundamento e modelo dos modelos ontológico-didáticos*

Após o comentário geral sobre os modelos relacionados com a educação (1.4.1) e da análise da proposta didática de Comênio realizada a partir do modelo ontológico-didático que chamei de “manufatura” (1.4.2), tentarei agora, conceituar, de maneira preliminar aquilo que venho chamando de “modelo ontológico-didático” de forma mais direta e ordenada, a fim de facilitar a sua operacionalização – algo que será retomado no item 3.6.

Lukács afirma que o trabalho é o fundamento<sup>158</sup> e o modelo<sup>159</sup> de toda a práxis social. Sendo o trabalho a origem do ser humano e do mundo humano (o fundamento) ele tem o poder de se tornar no modelo de todas as demais práxis humanas, que em última instância nascem dele, tal como demonstrarei isso no capítulo 2 desta Dissertação.

Não se trata de uma transposição mecânica, visto que o trabalho originário (tomado em abstrato, apenas no seu núcleo ontológico primário, carente de determinação de um sistema social específico) relaciona o ser humano apenas com os objetos naturais. De outro lado, as práxis sociais relacionam o ser humano, a natureza e tudo aquilo que o ser humano até então tenha construído<sup>160</sup> - essa é a sua diferença, uma complexidade cada vez maior e mais distanciada dos limites naturais, embora nunca as revogue de maneira total. Entretanto, mesmo assim, a práxis social conserva o cerne do ser social do trabalho, sobretudo a relação entre o fim posto (teleologia) e os meios postos (causalidade)

Os termos “fundamento” (em alemão “*Urfom*”) e “modelo” (em alemão “*Vorbild*”) são utilizados de forma indistinta por Lukács. Sua preferência, dada a maior frequência, recai sobre a palavra “modelo”. O professor Sérgio Lessa, especialista em Lukács, em seu texto “Lukács: trabalho, objetivação, alienação” afirma que o fato de Lukács utilizar os dois termos como sinônimos não significa um descuido ou uma imprecisão de termos. “Antes, exprime com rigor a proximidade ontológica entre o fato

---

<sup>158</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 93.

<sup>159</sup> Cf. *Ibidem*. p. 83.

<sup>160</sup> Cf. *Ibidem*. p. 93.

de o trabalho ser a forma originária (*Urform*) e, justamente por isso, conter traços ontológicos mais gerais dos atos humanos (*Vorbild*).”<sup>161</sup> Ou seja, porque o trabalho é o fundamento de toda a práxis social é que ele é, ao mesmo tempo, o modelo de toda a práxis social.

Respaldo nessas explicações mais gerais concentro-me na expressão “modelo ontológico-didático”. Nesse trabalho, tal expressão, significa a abordagem ontológica-social (lukacsiana) da didática pensada a partir do “complexo do trabalho”. Segue abaixo a explicação mais esquemática desta expressão.

“*Modelo*” no sentido lukacsiano acima abordado, como fundamento e, ao mesmo tempo, como forma originária de todo ser social;

“*Ontológico*” porque buscará o fundamento último na ontologia do ser social de Lukács, mais especificamente no “complexo do trabalho” e não na epistemologia, psicologia, pedagogia ou qualquer outra ciência ou disciplina específica;

“*Didático*” porque estudará os modelos didáticos dominantes na atualidade capitalista como uma práxis social que se encontra ontologicamente fundamentada no ser social do trabalho, que lhe serve de modelo ontológico.

“*Ontológico-didático*” é a expressão que pretende deixar muito evidente a intenção de abordar a “didática” de forma ontológica, a saber, a partir de seus fundamentos, sustentáculos e fins ontológicos do ser social; e não meramente os seus aspectos técnicos, funcionais, parciais, pedagogicamente específicos, etc. A intenção deste trabalho é de pensar a didática, de forma dialética, relacionada com a totalidade do ser social.

O cerne da compreensão está centrado na ideia do “complexo do trabalho” ser o modelo do modelo, de forma mais clara, o “complexo do trabalho” como o modelo ontológico primordial sobre o qual se assenta cada um dos modelos ontológico-didáticos específicos.

Os modelos identificados e descritos serão basicamente dois: *O modelo ontológico-didático taylor-fordista* e o *modelo ontológico-didático toyotista*. O *protomodelo ontológico-didático emancipador* será problematizado quanto as suas potencialidades e limites, recebendo um trato diferente dos outros dois, visto que ele se

---

<sup>161</sup> LESSA, Sérgio. **Lukács: trabalho, objetivação, alienação**. Disponível em: <<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31731992000100002#14a](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31731992000100002#14a)>> Trans/Form/Acao, São Paulo, 15: 39-51, 1992, p. 43.

encontra para além do meu tema/problema que visa dar conta dos modelos vigentes e hegemônicos no capitalismo atual.

## 2 O “complexo do trabalho” como categoria chave da ontologia do ser social de Lukács

(...) a categoria do ‘trabalho’ tem um papel de destaque. Central e decisiva para a ontologia, em que é tematizada expressamente como ‘modelo de toda a práxis social, de toda conduta social ativa’ (...) <sup>162</sup>

Lukács parte do ser inorgânico e demonstra como esse é superado, por um salto, pelo ser orgânico, que por sua vez também é superado via salto, pelo ser social. Todos os três são igualmente “ser”, se relacionam mutuamente e quanto aquele(s) <sup>163</sup> que ultrapassa(m) o(s) outro(s) o(s) supõe(m), sem aniquilá-lo(s), mas dando-lhe(s) nova(s) configuração(ões). Na introdução da obra, Lukács deixa o ser inorgânico e orgânico (natural) num papel coadjuvante e se concentra na abordagem do ser social, referindo-se aos outros a partir deste último.

Alicerçado em Marx, Lukács, determina o trabalho como o momento que marca a ruptura do ser social com o modo de ser anterior (o ser orgânico). O trabalho, como eterna e vital necessidade humana de produzir valores de uso (consumir para se manter vivo), está presente em todos os grupos sociais humanos, dos mais primitivos aos mais desenvolvidos, sendo, portanto, a primeira e mais importante categoria do ser social. <sup>164</sup>

Essa importância do “trabalho” irá possibilitar, mais tarde, afirmá-lo como a categoria modelo de toda a práxis social. Ou seja, pela extrema relevância do trabalho, dada a sua centralidade para a formação e compreensão do ser social, faz com que ele tenha o poder de transformar a natureza, transformar o ser humano e, por isso, tenha a força ontológica de marcar todos os demais complexos sociais que surgirão a partir dele – inclusive, a educação. <sup>165</sup> O trabalho é a base ontológica, social, real, efetiva do mundo humano.

Alicerçado nesse único pressuposto – não criado fantasmagoricamente pela mente, sendo, portanto um pressuposto real – de que toda a sociedade humana trabalha, Lukács depreenderá a sua argumentação posterior. Após identificar isso, ele passa a

---

<sup>162</sup> NETTO, José Paulo. Apresentação. In: LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. p. 33.

<sup>163</sup> O orgânico supera o inorgânico; o social supera o orgânico e o inorgânico. Por isso colocamos o plural entre parênteses, visto que ele serve para a relação do ser social para com o ser inorgânico e orgânico. As palavras sem os parênteses se referem à relação entre o ser inorgânico e o ser orgânico.

<sup>164</sup> Se algum dia for encontrada alguma sociedade humana na qual o trabalho esteja ausente – algo que parece ser impossível – para essa sociedade não valerão as explicações construídas pela ontologia do ser social lukacsiana.

<sup>165</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. p. 177. Nessa página Lukács demonstra que o processo antropogênico é mais marcado pela educação social (educação no sentido amplo do termo) do que pelos aspectos naturais do ser humano, apontando, inclusive, o quanto o processo educativo-social incide sobre a própria constituição biológica do ser humano.

analisar a forma originária do trabalho<sup>166</sup>, portanto, a mais simples, não ainda desenvolvida, primária, sobre a qual todo o edifício social mais complexo será construído, visto que tudo ocorre no complexo do trabalho, nada acontece fora dele ou sem ele.

Pretendo, aqui, apresentar a categoria “complexo do trabalho”, pensada por Lukács, de forma concentrada e sistemática, no primeiro capítulo do segundo volume de sua ontologia. Evitarei relacionar a categoria com as questões específicas desta Dissertação, algo que começarei a fazer a partir do próximo capítulo, limitando-me, agora, à apresentação da construção lukacsiana, tomada em si mesma<sup>167</sup>.

A importância desta abordagem justifica-se porque

No trabalho estão contidas *in nuce* todas as determinações que, como veremos, constituem a essência do novo ser social. Desse modo, o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social (...) o esclarecimento de suas determinações resultará num quadro bem claro dos traços essenciais do ser social.<sup>168</sup>

A minha exposição seguirá, em grande medida, os passos de Lukács. A eles acrescentei um momento inicial, no qual esquematizarei as determinações do trabalho com o objetivo de dar a conhecer, preliminarmente, as principais mediações que caracterizam o complexo do trabalho. Depois disto seguirei a organização do capítulo 1 do volume II que se encontra dividido em três partes: “1. O trabalho como pôr teleológico; 2 O trabalho como modelo da práxis social; 3 A relação ‘sujeito-objeto no trabalho e suas consequências.”<sup>169</sup>

---

<sup>166</sup> Lukács concebe o trabalho originário (simples) de forma abstrata (não confundir com trabalho abstrato do qual Marx fala em “*O Capital*”), sem levar em conta a sociedade na qual ele se encontra. Ele o toma na sua forma básica, ainda não relacionada com a práxis social, reduzindo o trabalho à relação homem e natureza, sem comportar as relações dos homens entre si. Diz Lukács no final do primeiro capítulo do volume II de sua ontologia, página 156: “Fomos obrigados a fazê-lo, uma vez que o trabalho no sentido de simples produtor de valores de uso é certamente o início genético do devir do homem do homem, mas contém, em cada um de seus momentos, tendências reais que levam, necessariamente, para muito além desse estado. (...) chamamos nossa afirmação de abstração, uma abstração razoável no sentido de Marx. Ou seja, sempre deixamos conscientemente o entorno social (...)” Tal ressalva será retomada no início do capítulo 2, dedicado à reprodução social, no qual ele afirma na página 159 “(...) essa abstração foi inevitável, já que o trabalho é de importância fundamental para a peculiaridade do ser social e fundante de todas as determinações”.

<sup>167</sup> Evitarei a utilização de comentadores. Faço isso com a intenção de deixar Lukács mesmo apresentar a sua construção teórica.

<sup>168</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 44.

<sup>169</sup> Sumário. In: LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 5. A parte 1 será, prioritariamente, desenvolvida nesse capítulo, as outras duas partes (2 e 3) serão desenvolvidos, prioritariamente, no capítulo 3 desta Dissertação.

## 2.1 Síntese simplificada da categoria “o trabalho”: Um ponto de partida esquemático

Nenhuma dessas categorias pode ser adequadamente compreendida se for considerada isoladamente (...) <sup>170</sup>

Somente é possível realizar uma síntese simplificada da categoria do trabalho em Lukács com muita ressalva. Ao simplificar, numa planta geral, o caminho complexo percorrido pela Ontologia do Ser Social corre o risco de torná-lo não-dialético – portanto a necessidade desta ressalva. Há, nesse empreendimento que visa facilitar o entendimento, a temeridade de torná-lo simplista e sequencial. Por isso a ressalva: o que segue nesse item 3.1 nada mais é do que um macete esquemático, que por mais que pareça mecânico, linear, formal, estanque, sequencial não é abordado deste modo pelo autor – tal como será demonstrado na continuação da explanação.

Mesmo correndo o risco da simplificação, penso que seja necessário oferecer o desenho geral do complexo do trabalho, de forma esquemática, para situar o leitor, preliminarmente, no desenvolvimento dos elementos que irão compor o complexo empreendido por Lukács. Num segundo momento, irei recuperar a complexidade da questão demonstrando as mútuas inter-relações complexas de cada uma destas determinações internas à categoria “trabalho”.

Com isso, condensarei em poucas páginas <sup>171</sup> aquilo que Lukács aborda num item inteiro do primeiro capítulo do livro “*Para uma ontologia do ser social II*”, e depois oferecerei um exemplo para que o esquema se torne ainda mais claro.

### 2.1.1 Necessidades

Lukács parte do pressuposto evidente que o homem é um ser social que tem necessidades materiais que devem ser supridas para que ele possa se manter vivo. As necessidades têm o poder de desencadear todo o processo de trabalho. Porém, elas não têm o poder de ordenar o que segue, elas apenas têm o poder de impelir os próximos momentos. O ser social, diferentemente do ser orgânico, não soluciona as suas necessidades através da causalidade mecânica (dos meios engendrados pela própria natureza);

---

<sup>170</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 41.

<sup>171</sup> O esquema que segue abaixo se trata de uma elaboração própria, ele não se encontra sistematizado desta maneira na obra de Lukács. Na Ontologia estas determinações internas do “trabalho” aparecem, a todo o momento, de maneira inter-relacionada. Organizei o conteúdo desta forma como uma estratégia de entendimento, ainda que soubesse, de antemão, que estes momentos não sejam lineares e sequenciais. Penso que com tal ressalva, eles possam ser úteis para a compreensão preliminar da categoria.

### 2.1.2 *Projetar um fim:*

Para saciar tal necessidade o ser humano projeta uma finalidade, capaz de satisfazer as necessidades. No presente o homem imagina o futuro, antecipa, na mente, aquilo que produzirá para o seu uso (para o seu consumo, o valor de uso que necessita).<sup>172</sup> A finalidade (o *télos* posto) orienta, regula, domina todo o processo, visto que tudo aquilo que será posto como meio (causalidades) tem como meta a sua realização.

Um exemplo clássico de tal afirmação se encontra na obra *O Capital* de Marx, na qual ele demonstra que o pior tecelão é melhor do que a melhor aranha, o pior arquiteto é melhor do que a melhor abelha, visto que o tecelão e o arquiteto têm a finalidade de suas ações em suas mentes no início do processo do trabalho, ao passo que a aranha e a abelha apenas agem determinadas pela natureza, sem qualquer representação prévia, sem nenhum planejamento, sem nenhum objetivo, e, portanto, sem nenhuma transformação da natureza. Os meios utilizados pelo ser humano serão postos a partir do fim posto; ao passo que os meios utilizados pela abelha e pela aranha, já se encontram determinados pelo ser natural, ao qual elas simplesmente reproduzem de forma mecânica;

### 2.1.3 *Causalidade posta: os meios:*

Por ser impossível saltar diretamente das necessidades (fator desencadeador do trabalho) para a finalidade (satisfação de tais necessidades), faz-se necessário engendrar meios (mediações) capazes de produzir a finalidade. A teleologia do trabalho (o seu fim) postará causalidades (causas postas) que agirão em vista do fim (fator determinante delas). Os meios postos como causa do fim apresentam a seguinte subdivisão formal:

#### *a. Objetos naturais independentes:*

Nesse estágio originário (abstrato, carente de determinações históricas) o ser humano tem diante de si a realidade dada (determinada) pela natureza, capaz de lhe oferecer objetos naturais, diversos dele, que possuem muitas propriedades. Tais

---

<sup>172</sup> Essa exposição sobre a categoria do “trabalho”, com tudo que a envolve, estará permeada de parêntesis. Estes, permanentemente, irão lembrar ao leitor dos sinônimos das expressões utilizadas; demonstrarão tudo o que está implicado ao afirmar algo, as suas determinações (características). Estas relações não podem ser esquecidas, sob pena de gerar uma compreensão distorcida do que estará sendo afirmado. Com isso pretendo controlar a leitura do texto para que ele expresse o mais fidedignamente possível a linha sinuosa da argumentação dialética de Lukács, na qual, tudo está mutuamente implicado ao mesmo tempo. A forma que encontrei de carregar todas essas mediações dialéticas implicadas nos termos foi trabalhar com os parêntesis “( )”, ainda que isso trave o ritmo do texto.



propriedades, do ponto de vista da natureza, não têm qualquer valor, são meras potencialidades que permaneceriam apenas potências não realizadas caso o ser humano não agisse sobre elas. Se o ser humano originário não fosse capaz de entender o desenvolvimento natural (independente da vontade humana) destes objetos ele não teria como saber no que e nem como intervir, alterar, aproveitar do objeto;

*b. Espelhamento:*

Ao se relacionar com tais objetos, o homem passa a estudá-los e a compreendê-los, explorando as potencialidades de suas propriedades. Para trabalhar com tais objetos é preciso reproduzi-los, de forma teórica, na mente. Quanto mais objetiva a representação do objeto for, mais fidedigna será a compreensão do seu ser.

Nesse momento, é preciso compreender como o objeto é: como ele funciona; quais são as suas propriedades; como ocorre a cadeia de que causas naturais nas quais ele se encontra; quais são as suas determinações naturais; etc.

Obviamente que junto das determinações do objeto já se encontra presente a liberdade humana que pretende orientá-lo para determinado fim. O objeto está sendo espelhado não meramente para ser conhecido de forma desinteressada (contemplativa, curiosa), mas sim para satisfazer uma determinada necessidade. Porém, antes de orientá-lo para tal fim é preciso compreendê-lo bem, em si mesmo, como ele é de fato, como ele realmente é.

*c. Alternativas:*

Ao compreender bem o objeto torna-se possível trabalhar, ainda na consciência<sup>173</sup>, com ele. O objeto começa a ser pensado e reelaborado, suas potencialidades e seus limites emergem da avaliação humana. Faz-se ali presente toda a determinidade do seu em si (aquilo que é dado, próprio, independente, natural, posto pela natureza), bem como toda a liberdade humana capaz de cogitar alterações no seu ser natural, retirar do objeto o que não condiz com o fim e colocar nele o que ajudará a concretizar a teleologia almejada. De todo esse processo mental surge inúmeras alternativas, elaboradas pelo ser humano, que se apresentam como possíveis candidatas capazes de resolver as necessidades. “Qual destas alternativas é mais adequada para que o fim se realize?” – pergunta-se o trabalhador primordial. A forma como será valorada

---

<sup>173</sup> Obviamente não se trata de uma consciência pura, visto que para que tenha chegado até aqui foi preciso ver o objeto, manuseá-lo, conferir sua consistência, etc.

cada uma destas alternativas é determinante para a escolha de realização de uma delas em detrimento das outras.

*d. Espelhar causas:*

Decidida qual alternativa que deverá ser efetivada, torna-se necessário precisar os meios, os instrumentos, as ferramentas, as causas que deverão ser postas para concretizá-la. Sem essa projeção concreta, e detalhada da ação pontual, a projeção inicial do fim não se concretizará. Torna-se imprescindível pensar como fazer;

*e. Pôr as causas:*

Uma vez decidido como fazer é preciso fazê-lo, colocar, pela atividade manual, a vontade humana no objeto natural, até então materialmente independente. Eis que, com isso, é chegado o momento de confirmar, na prática, se a projeção da ação foi verdadeira ou falsa, o que foi projetado (pensado) precisa funcionar (acontecer).

Neste momento ocorre o processo de colocar os meios em ação, efetivamente trabalhar o objeto com as mãos (e não mais meramente na consciência, muito embora utilizando aquilo que a consciência espelhou e projetou nele) utilizando as ferramentas escolhidas (construídas) para levá-lo ao fim inicialmente projetado. Tal atividade altera o curso natural das causas espontâneas nas quais o objeto se encontrava em meio à natureza, impondo nele uma novidade, causas socialmente determinadas pelo ser humano, capazes de transformá-lo a fim de que ele corresponda à finalidade.

Se nessa atividade prática o trabalhador conseguir produzir a satisfação de suas necessidades, isso expressará que todo o processo foi corretamente encaminhado. Se, porém, o produto do processo não satisfizer as necessidades, elas se manterão e continuarão como necessidades, o que provocará, novamente, todo o processo. Porém, nesta segunda tentativa o ser humano saberá, a partir da primeira falência, o que não deu certo, e, portanto, o que deverá evitar. Para tanto ele precisará detectar em que momento houve a falha: O objeto foi mal escolhido? O espelhamento não foi realizado corretamente? Aquela não era a melhor alternativa? A causa foi espelhada de forma equivocada? A ferramenta não era a mais apropriada? A aplicação da causa projetada saiu diferente da projeção? Etc.

#### *2.1.4 Chegar ao fim*

Tudo o que ocorreu no processo do trabalho foi em função deste fim: satisfazer as necessidades diferentemente da maneira como os animais as satisfazem. Isso somente

pode ocorrer porque tal fim já se encontrava posto no início, no momento de sua projeção. Entretanto, o que lá era mero projeto, se torna agora realização. O fim posto (a teleologia) que controlou todos os meios (as causalidades postas) realiza-se, suprimindo aquelas necessidades que o impeliram. Ao se concretizar ele chancelará como verdadeiro todo o processo, que nasceu dele como projeto e culminou nele como realização. Ao não se concretizar ele decretará como falso o conjunto do processo ocorrido.

Assim sendo, é o fim que caracteriza o ser social, pois ele é o aspecto central da centralidade do trabalho, a novidade que não se encontra nem no ser inorgânico e nem no ser orgânico. Ao contrário da natureza, que satisfaz as necessidades através de causas espontâneas (naturais, meramente biológicas, sem qualquer teleologia) o fim do trabalho é posto, social, humano, concretamente teleológico. Por isso, não pode ser a “necessidade” (estas, os animais também têm), mas sim o “projetar do fim”, que constitui a essência do complexo do trabalho, o que não significa, de modo algum, que ele não necessite, dialeticamente, dos outros momentos.

Os efeitos desta finalidade são diversos, seus resultados têm consequências amplas e multidirecionais. Ao cabo do processo, com a concretização do fim, as necessidades são satisfeitas; surge um novo produto que entrelaça, em si, natureza e sociedade, meios e fins, causas postas e teleologia posta, determinação e liberdade, sujeito e objeto, necessidade e satisfação, teoria e prática; a natureza exterior e interior ao ser humano foi modificada (recuada, mas não suprimida); o ser humano se autoconheceu melhor, descobriu e desenvolveu novas habilidades, se automodificou, criou conhecimentos, tomou consciência do mundo, desenvolveu linguagem (dado que o trabalho é social), aprendeu a controlar seus instintos, em última instância se humanizou; os erros do processo, caso tenham ocorrido, deixam lições de como não proceder; criou instrumentos (ferramentas) que podem, agora, serem utilizados em outras atividades (postos a serviço de outros fins); etc.

Ainda que o esquema acima pareça bastante claro, dada a simplificação dos momentos do complexo do trabalho, pretendo, ainda, torná-lo mais visível através da elaboração de um exemplo. A exemplificação seguirá os passos do esquema, sendo também ela uma simplificação das determinações do complexo do trabalho.

### 2.1.5 Um exemplo do complexo do trabalho

Para ilustrar o que foi apresentado até então, nesse capítulo, construí um exemplo pensando num ser humano que se encontre no ponto ontológico original, portanto abstrato, do início do ser social.

Convido o/a leitor/a a pensar num ser humano que tenha a necessidade da fome e projete como fim abrir um coco para beber o seu líquido e comer a sua polpa da melhor maneira possível, visando um melhor aproveitamento. Para tanto, ele terá de projetar meios, capazes de mediar, a relação entre a necessidade e a satisfação.

Para isso, estudará o coco tentando entendê-lo em si mesmo: o quanto ele cresce, em que momento deverá ser apanhado, como apanhá-lo, qual coco que serve como alimento e qual não, etc. Também terá de entender a matéria prima, o objeto, que pretende tornar ferramenta capaz de abri-lo com maior eficácia: qual tipo de pedra (uma pedra pontiaguda e afiada já lhe despertará a forma como ela deve ser feita), de que tamanho (muito grande ou muito pequena lhe demonstrará, a luz da sua finalidade, que possivelmente não sejam as pedras mais apropriadas), suas propriedades (uma pedra muito dura que não consiga modelar, ou outra pouco consiste e que se esfarele muito, também não lhe servirão...), etc.

Uma vez entendidos em si mesmos (o coco e a pedra), em seus desenvolvimentos naturais, devidamente espelhados na consciência, com cada uma de suas características representadas idealmente, tal ser humano começará a elaborar livremente, mas ainda a partir da concretude das propriedades do objeto, alternativas que respeitem o ser real (determinado) daquele objeto a ser modificado, visto que a sua modificação somente será possível a partir de seu ser concreto, material e natural.

Das diversas formas, segundo as quais, ele poderá colher o coco, e dos diversos tipos e tamanhos de pedra que poderá utilizar para abri-lo, ele irá escolher, sempre segundo o fim (saciar a fome) uma das alternativas possíveis, aquela que melhor lhe parecer ser capaz de realizar o fim. Uma vez eleita a alternativa, ele irá precisá-la bem, ainda mentalmente, imaginando como fará a sua faca de pedra e como procederá com ela para abrir o coco.

Por fim, colocará o seu plano em ação, construirá a sua faca de pedra e colherá o coco da melhor forma e no melhor momento de seu desenvolvimento natural. Ao aproveitar melhor o seu líquido (que seria desperdiçado caso, por exemplo, jogasse o

coco contra as pedras do chão) e sua polpa (inteiramente retirada com a sua faca) este homem chegará ao fim projetado no início.

As consequências deste processo seriam variadas: Agora ele pode aproveitar melhor o coco; sabe que não pode colhê-lo antes e nem depois do tempo; aprendeu que pode colocar a sua vontade na natureza alterando a cadeia de causas espontâneas – nas quais ainda se encontra o animal que come o mesmo coco; modificou a natureza produzindo um instrumento que serve para outras atividades de pesca, agricultura, caça, guerra, etc; aprendeu uma série de coisas sobre pedras e cocos; aumentou o autocontrole sobre si mesmo ao vencer, por exemplo, a preguiça de ter que procurar uma pedra, produzir uma faca...; desenvolveu habilidades manuais (movimentos dos dedos para adequar a pedra a sua finalidade) e mentais (conhecimento dos ciclos da natureza...); nesse processo ele trocou ideias com outros humanos que lhe sugeriram, criticaram, se beneficiaram de seu invento e de suas descobertas e passaram a utilizá-las e aprimorá-las, desenvolvendo assim linguagem, memória, consciência, sociabilidade, etc.

Caso ele não tivesse chegado ao fim posto, a sua necessidade permaneceria, e o processo todo teria de ser retomado. Ele, seguramente, iria rever onde e como errou: Na escolha do fruto? No tempo de colhê-lo? Na forma como foi colhido? Na escolha da pedra? Na maneira de confeccionar a sua faca a partir da pedra? Na maneira de usá-la? Etc.

Tais erros lhe trariam importantes ensinamentos para os seus futuros empreendimentos. Ainda que o fim não tivesse se realizado (o coco permaneceria fechado, a necessidade continuaria latente,...), o processo todo do trabalho (que se mostrou falso para a realização deste fim específico) ainda assim teria sido útil. O conjunto de aprendizados que esse ser humano adquiriu ao errar, ao avaliar e ao descobrir a causa de seu erro, lhe dotará de capacidades que ele não tinha antes de ter errado. De posse destes novos conhecimentos, advindos do erro, ele poderá retomar o processo, e até mesmo, aplicar tais aprendizados para outros fins.

Se, por exemplo, ao tentar fazer uma faca este ser humano produziu, sem querer, um machado, certamente ele não irá descartar essa ferramenta, mais apropriada para outras tarefas (cortar o coqueiro para a produção de lenha, usar na guerra, etc.), mas ainda assim precisará retomar o processo para a realização do fim inicialmente planejado: abrir o coco.

Com esse esquema básico do complexo do trabalho, e a sua exemplificação, já antecipei, em grande medida, o próximo item, que trará da centralidade teleológica do

trabalho (a busca da finalidade). Ela é o elemento determinante, embora não único e nem suficiente, do trabalho. A descoberta da possibilidade de projetar um fim e de realizá-lo fez com que aqueles primeiros seres humanos tenham inaugurado uma forma original de suprir as suas necessidades, originando por sua vez, o ser social. A teleologia do trabalho fez com que o ser humano saltasse da condição de “ser orgânico” para a nova condição de “ser social”. Desde esse momento original, a teleologia originada pelo complexo o trabalho vem se desenvolvendo e se tornando cada vez mais complexa e distanciada da natureza – ela reduz as barreiras naturais sem nunca eliminá-las.

Depois desta decomposição passemos agora à explanação mais interdependente e complexa das inter-relações entre as partes expostas, recompondo-as a partir da centralidade teleológica do trabalho.

## **2.2 A teleologia: aspecto central da centralidade do trabalho**

(...) para Marx, o trabalho não é uma das muitas formas fenomênicas da teleologia em geral, mas o único ponto onde se pode demonstrar ontologicamente um pôr teleológico como momento real da realidade material.<sup>174</sup>

Lukács, juntamente com Marx e Engels, tem no “trabalho” a eterna categoria fundante, primeira, básica, condição da existência humana, realmente sintética da totalidade do ser social. Isso faz com que Lukács possa tomar o trabalho como o único pressuposto a partir do qual todo o resto do ser social será extraído. Portanto, toda a práxis social somente poderá ser desdobrada e desenvolvida a partir do trabalho: modelo de toda a práxis social. Tais práxis sociais já estão contidas no trabalho, ao qual são simultâneas, ainda que aparentemente tenham surgido depois dele e ainda que apareçam como independentes dele.<sup>175</sup>

Como foi apresentado, é o trabalho que possibilita ao homem dar o salto do ser natural orgânico para o ser social. É ele que tem o poder de gerar o mundo humano e o próprio ser humano, capaz de transformar a natureza. Sem ele o ser social seria impossível, visto que até hoje não há, sequer, uma sociedade capaz de viver e se manter viva, sem ser mediante o trabalho. Por tudo isso, o princípio ontológico do “trabalho” tem plenas condições reais, de reunir em si, de forma realmente concreta, a síntese da totalidade social, gerada por ele.

---

<sup>174</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 51.

<sup>175</sup> A didática pode, aparentemente, se mostrar distanciada do “complexo do trabalho”, entretanto, ela reproduz o seu modelo ontológico ao surgir de determinadas necessidades sociais, detectadas pelo pôr teleológico, que por sua vez engendra os meios causais capazes de concretizar o fim almejado.

Porém, “o trabalho” que tudo explica, deve, em si mesmo, ser explicado. Numa primeira vista “o trabalho” aparece como uma totalidade fechada, porém, como foi explanado no item anterior, é possível decompô-lo.<sup>176</sup> Diante disto cabe perguntar: Que aspecto central determina o complexo do trabalho, dotando-o desta potencialidade capaz de torná-lo na categoria central da ontologia do ser social? Qual é a centralidade deste princípio central? O que faz com que o trabalho seja o trabalho? No que reside o ser daquele que é a fonte do ser social? Numa formulação: O trabalho constitui a centralidade do ser social, mas qual é a centralidade do trabalho?

A resposta destas questões é aparentemente<sup>177</sup> simples: o pôr teleológico do trabalho. Segundo Marx, e Lukács, “(...) qualquer trabalho seria impossível se ele não fosse precedido de tal pôr, que determina o processo em todas as suas etapas.”<sup>178</sup>

A teleologia posta é a novidade do mundo humano que não se encontra na natureza, e por isso, é ela que inaugura o ser social, coordenando, inclusive, todo o complexo do trabalho, tal como expressa Marx em sua conhecidíssima citação da obra “*O Capital*”:

‘Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar a vontade.’<sup>179</sup>

Esse pôr teleológico (construir mentalmente no início do trabalho o seu fim) que caracteriza o trabalho também é capaz de caracterizar todas as demais atividades práticas do ser humano, tais como, economia, religião, educação, direito, etc. Nisso consiste, segundo a epígrafe deste item, o diferencial marxiano, limitar o pôr teleológico à esfera do trabalho e deprender desta teleologia do trabalho as outras teleologias presentes nas práxis sociais.

---

<sup>176</sup> Ainda que tal decomposição seja apenas uma formalidade exigida pelo entendimento, visto que na vida concreta todas aquelas mediações se relacionam mutuamente.

<sup>177</sup> Friso a palavra “aparentemente” no sentido da dialética hegeliano-marxiana, visto que tal aparência precisa ser negada, conservada e elevada, por mediações que apresentarei na sequência do texto, a um patamar de maior complexidade relacional, no qual encontrará a sua essência real, para além da aparência imediata.

<sup>178</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 51.

<sup>179</sup> MARX, Karl. Apud. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 46-47.

Para demonstrar a centralidade teleológica apresentarei três exemplos, retirados da obra ontológica de Lukács, nos quais, o aspecto teleológico do trabalho aparece em práxis sociais que parecem distanciadas do trabalho.

Exemplo 1: A religião judaica-cristã<sup>180</sup> atribui a Deus a teleologia do mundo: o mundo é conduzido pela vontade da divindade. Isso nada mais é do que a projeção da teleologia do trabalho humano no trabalho da divindade. A projeção é tão forte que a própria divindade é apresentada como um Deus-trabalhador, que fez o mundo em 6 dias e no sétimo, tal como os humanos, descansou. O próprio Jesus, segundo o evangelista João (capítulo 5 versículo 17) reafirma, após ter curado um paralisado, que Deus Pai trabalha e que ele seu Filho também trabalha.

Exemplo 2: A própria teleologia da magia<sup>181</sup> se depreende da teleologia do trabalho. Ela se propõe a realizar de forma mágica aquilo, que em determinado nível de desenvolvimento social, o trabalho não foi capaz de resolver. Também ela lança um fim e engendra meios mágicos para a sua concretização.

Exemplo 3: Acasos, acidentes, tragédias naturais, contingências da vida, tais como: o sofrimento, um acidente de carro, uma doença grave, o desabamento de uma residência por conta da enchente, a morte, e demais fatos em geral que agridem as pessoas no cotidiano de suas vidas, suscitam nelas, e nos outros, a pergunta sobre o sentido último disto: “por que isso aconteceu comigo?”, “para que passar por tudo isso?”, “qual é a razão desse sofrimento?”, “por que sofre esse inocente?”..., tal como se tudo tivesse que ter um fim determinado, uma teleologia definida.<sup>182</sup> Isso ocorre porque o trabalho, princípio ontológico fundante do ser social, habituou o ser humano a visar, com suas ações, determinados fins. Isso fez com que as pessoas passassem a acreditar que tudo tem um fim, inclusive os eventos e processos naturais – tamanho é o absurdo, para os humanos, a existência / ocorrência de algo sem fim definido.

As aplicações da centralidade da teleologia poderiam se estender, porém julgo que estes casos sejam suficientes para demonstrar a importância do trabalho, e da centralidade de sua teleologia posta, para toda a geração e compreensão de toda a práxis social. Até então afirmei que o trabalho é a categoria central do ser social e que o pôr teleológico do trabalho constitui a sua centralidade. Porém, a centralidade do pôr teleológico, não significa de modo algum, tornar os outros momentos do complexo do

---

<sup>180</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 53.

<sup>181</sup> Ibidem. p. 134.

<sup>182</sup> Ibidem. p. 48-49.



trabalho (necessidade, existência de objetos naturais diferentes do ser humano, espelhamento dos objetos, elaboração de alternativas, espelhar causas, pôr as causas) dispensáveis.

Tal como Marx relaciona mutuamente, de forma dialética, os momentos da economia no seu texto “*Sobre a crítica da economia política*”<sup>183</sup> Lukács também

---

<sup>183</sup> Tratei, de parte disto, no item 1.3.5, referente à metodologia, a qual retomo para que fique clara a relação com os elementos complexos que compõe as determinações do trabalho. Marx critica os economistas liberais por explicarem de forma estanque, independente, natural, sequencial e linear os elementos da economia política, tal como se um deles fosse isolado do todo e com se de cada um deles sucedesse o próximo de forma direta e unilateral: Da produção, seguiria a distribuição, desta a troca e, por fim, o consumo, sem reconhecerem suas interpenetrações.

Marx critica ainda os idealistas que, em sua crítica aos economistas burgueses, dissociaram esses elementos, como se eles fossem totalmente independentes uns dos outros, chegando ao ponto de tratarem da “distribuição” sem levar em conta a “produção”.

Diferentemente dos primeiros que estabeleciam relações de causa e efeito lineares, e diferentemente dos segundos que não viam qualquer relação entre esses elementos, Marx relaciona todos eles de modo complexo, demonstrando que “existe uma interação de todos estes elementos: isto é próprio de um todo orgânico.” (MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1859/01/prefacio.htm#tn271>>>). (Obs.: “*Para a crítica da economia política*” e “*Sobre a crítica da economia política*” são a mesma obra, traduzida de dois modos diferentes para o português.)

Para Marx, a produção consome a força do trabalhador e os meios de produção; o consumo de determinadas substâncias também produz corpos, plantas, etc., a estrutura produtiva determina a estrutura da distribuição de como o resultado da produção é distribuído segundo a participação de cada um no processo produtivo; a distribuição determina o lugar de cada um na produção pela própria forma como distribui os meios de produção; a troca é um momento da produção, visto que não há produção sem que em seu interior não ocorram trocadas de atividades, também porque troca os produtos da produção, além da própria atividade de troca já se constituir numa atividade produtiva.

Isso leva Marx a concluir que cada termo é imediatamente o seu contrário, ao mesmo tempo em que cada um se constitui na mediação, momento e fim do outro. Assim, um elemento resulta dos nexos de todos os outros ao mesmo tempo em que colabora para que todos os outros tenham razão de ser. “Cada um dos termos não se limita a ser imediatamente o outro, nem o mediador do outro: mais do que isso, ao realizar-se, cria o outro, realiza-se sob a forma do outro” (Ibidem). Tal processo cria objetividades específicas que determinam os sujeitos (produção gera consumo), assim como cria subjetividades específicas que determinam as objetividades (consumo gera produção); produz a história segundo a produção (escraviza-se povos porque a produção escravagista permite e exige) e a produção segundo a história (o domínio de povos e territórios transformam a produção) de forma dialética.

Desta forma Marx demonstra a sua nova formulação da questão dos momentos da produção com a seguinte resolução:

“A conclusão a que chegamos não é de que a produção, a distribuição, a troca e o consumo são idênticos; concluímos, sim, que cada um deles é um elemento de um todo, e representa diversidade no seio da unidade. Visto que se determina contraditoriamente a si própria, a produção predomina não apenas sobre o setor produtivo, mas também sobre os demais elementos; é a partir dela que o processo sempre se reinicia. E evidente que nem a troca nem o consumo podiam ser os elementos predominantes. O mesmo se verifica em relação à distribuição tomada como distribuição dos produtos; e se a tomarmos como distribuição dos agentes de produção, ela é um momento da produção. Por conseguinte, uma dada produção determina um dado consumo, uma dada distribuição e uma dada troca; determina ainda as relações recíprocas e bem determinadas entre esses diversos elementos. Sem dúvida que a produção em sentido estrito é também determinada pelos outros elementos. Assim, quando o mercado - esfera da troca - se expande, a produção aumenta de volume e divide-se ainda mais. Quando o capital se concentra, ou quando se modifica a distribuição dos habitantes entre a cidade e o campo, etc., a produção modifica-se devido a essas modificações de distribuição. Por último, as necessidades de consumo influem na produção. Existe uma interação de todos estes elementos: isto é próprio de um todo orgânico.” (Ibidem). Ao relacionar o que Marx fez com a “Economia Política” com aquilo que Lukács fez com o “trabalho” não é uma arbitrariedade de minha parte, visto que no volume I de sua obra ontológica ele dedicou um capítulo inteiro (o capítulo IV, último do primeiro volume) aos princípios ontológicos fundamentais de

relaciona os elementos que compõem o complexo do trabalho, demonstrando que as suas mútuas relações não anulam a centralidade do pôr teleológico, mas pelo contrário, ocorrem graças a essa centralidade, que por sua vez, também necessita de tais inter-relações.

Farei a exposição destas múltiplas e variadas relações sem todos os detalhamentos, idas e vindas, da complexa exposição lukacsiana. Por se tratar de complexos, impõe-se como condição irrevogável, a necessária limitação em precisar tais relações, que na dinamicidade da vida sempre são mais ricas e múltiplas do que a teoria pode abarcar.

A minha pretensão em estabelecer essas relações é de apenas caracterizá-las num mínimo necessário capaz de demonstrar duas coisas:

- i. O momento predominante<sup>184</sup> do pôr teleológico;
- ii. A mútua relação de todos os elementos do complexo do trabalho.

Esses dois aspectos, complexificados, se tornam um só, a saber: O pôr teleológico do trabalho inaugura as múltiplas relações entre os momentos do complexo

---

Marx, que contém, como título de seu item “2” a expressão “crítica da economia política”, no qual ele afirma que o texto “Sobre a crítica da economia política” contém a “(...) essência do método da doutrina marxista.” (op. cit. p. 302).

No volume II Lukács retoma o método e o expressa na segunda página do primeiro capítulo, dedicado ao trabalho: “(...) devemos recorrer ao método marxiano das duas vias, já por nós analisado [no capítulo IV, item 2, do primeiro volume]: primeiro decompor, pela via analítico-abstrativa, o novo complexo do ser, para poder, então, a partir desse fundamento, retornar (ou avançar rumo) ao complexo do ser social, não somente enquanto dado e portanto, simplesmente representado, mas agora também compreendido na sua totalidade real”. (op. cit. p. 42). Ao decompor o complexo do trabalho em suas partes (necessidade, pôr o fim, causalidade posta: os meios, chegar ao fim) e ao relacioná-los entre si, Lukács está aplicando os passos metodológicos de Marx ao seu problema de pesquisa ontológica.

<sup>184</sup> O conceito “momento predominante” (*uebergreifendes Moment*) foi usado por Marx na obra “*Para a crítica da economia política*” e ressaltado por Lukács em várias passagens de sua obra ontológica.

Em Marx, a “produção” aparece como o momento predominante das relações complexas entre produção – distribuição – troca– consumo. Marx reconhece nela o elemento capaz determinar ele mesmo e, ao mesmo tempo, predominar sobre os demais, visto que sempre é a partir dele que o processo se reinicia, no qual as relações complexas entre todos os elementos ocorrem.

Em Lukács, o momento predominante do complexo do trabalho é o “pôr teleológico”, visto que ele cumpre no interior do complexo do trabalho o mesmo papel que a “produção” desempenha no complexo da economia.

“Enquanto em Hegel as determinações reflexivas se moviam, eram impulsionadas, pela pura contraditoriedade, para Lukács - após Marx -, a mera contraditoriedade não poderia senão conduzir a um equilíbrio estático entre os pólos contraditórios. ‘(...) se queremos dar uma expressão conceitual a dinâmica viva do ser, ao seu desenvolvimento, devemos elucidar qual seria, na interação da qual se trata, O momento predominante. E esta, com efeito, - não simplesmente a sua ação, mas também as resistências contra a qual se choca, que ele próprio desencadeia etc. - que da uma direção, uma linha de desenvolvimento, a interação que, não obstante todo seu movimento parcial, seria de outro modo estática’.” LESSA, Sérgio. **Lukács: trabalho, objetivação, alienação**. Trans/Form/Ação, São Paulo, 15: 39-51, 1992. p. 41.

do trabalho, do qual ele é parte central, o que não lhe isenta de necessitar das (e de sofrer as) múltiplas relações advindas dos outros momentos coordenados por ele.<sup>185</sup>

### *2.2.1. Relação complexa entre a necessidade e o pôr teleológico do trabalho*

O ser humano, como qualquer outro animal da natureza, precisa satisfazer as suas necessidades para que possa se manter vivo. Porém, a forma como um (o animal) e outro (o ser humano) satisfazem as suas necessidades são profundamente diferenciadas.

A aranha, a abelha (do exemplo marxiano) ou qualquer outro animal resolve as suas necessidades mediante o instinto, no máximo através do adestramento ocasionado com o seu convívio com os humanos. No entanto, em todos esses casos, o ser natural conhece apenas cadeias causais mecânicas, dadas, fechadas, sequencias que são desprovidas de qualquer fim. Lukács, na esteira de Marx, rejeita as concepções metafísico-religiosas e idealistas que veem um fim posto na natureza (por alguma divindade, ou pelo espírito absoluto). Para a Ontologia do ser social a natureza está entregue à causalidade espontânea, não intencional, não planejada, não orientada para um fim.

De outro lado, as necessidades humanas não têm, mediante o trabalho, uma resolução espontânea, programada naturalmente, desprovida de intenções. Obviamente tais cadeias espontâneas continuam existindo, afinal de contas, são elas que exigem o pôr teleológico capaz de satisfazer as necessidades geradas por elas. Entretanto, tais cadeias naturais sofrem, do início ao fim do processo do trabalho, o controle do pôr teleológico, capaz de identificá-las e, inclusive, antecipar-se a elas e, sobretudo, reorientá-las para a finalidade conscientemente posta pelo ser humano.

---

<sup>185</sup> Mais uma vez, e nunca é demais, sinto-me obrigado a alertar sobre a limitação de tratar, na formalidade do texto, de temas tão complexos, sobretudo, caso este texto venha a encontrar leitores pouco acostumado com a dialética hegelina-marxiana.

Os itens 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3... que sequer podem passar a falsa ideia de uma limitada relação bilateral entre determinado momento do processo (necessidade, objeto independente, espelhamento...) com o pôr teleológico do trabalho.

Por ser impossível relacionar todos esses momentos entre si ao mesmo tempo, optei por tratar cada um deles na sua relação de complexidade com o momento primordial (o pôr teleológico), o que de modo algum significa que em tal relação, aparentemente bilateral, os outros momentos estejam ausentes.

É preciso não esquecer que, por mais que a explanação esteja concentrada nas relações entre, por exemplo, necessidade e pôr teleológico, ali, junto deles estão todos os outros momentos, e a ausência de qualquer um deles inviabilizaria a própria relação destes dois. De que valeria ter uma necessidade social e projetar a sua satisfação num fim se não existisse objeto capaz de ser trabalhado para tal? E tendo tal objeto de que valeria se ele não pudesse ser compreendido pela representação operada pelo espelhamento? Etc.

Por exemplo: ao contrário do animal que busca o alimento somente quando a fome lhe acomete, o ser humano consegue, por conta da teleologia posta, se antecipar à fome e prover os alimentos antes que ela surja.

Assim, estabelece-se, no complexo do trabalho, a mútua relação entre necessidade e finalidade, segundo a qual, seria impossível a existência de uma sem a outra. Tal relação é desencadeada pela predominância do pôr teleológico, sem o qual tais relações sequer se estabeleceriam – visto que o ser humano permaneceria no estágio natural resolvendo as suas necessidades através das cadeias causais espontâneas produzidas pela natureza, sem qualquer controle (sem o pôr teleológico) dos indivíduos.

### *2.2.2 Relação complexa entre o objeto e o pôr teleológico do trabalho*

Num primeiro momento mostrarei as relações do pôr teleológico com os objetos naturais e num segundo momento com os objetos artificiais, as ferramentas, produzidas pelo ser humano. No entanto, cabe aqui uma advertência, sem a qual, há o risco de tornar o complexo simplificado: A distinção é meramente formal, visto que o destaque de um objeto da natureza faz com que esse objeto adquira uma relação inédita para natureza, deixando de ser integralmente natural. O mesmo ocorre com a ferramenta, construída pelo ser humano a partir dos elementos naturais, os quais ela conserva em si. Com tais advertências

#### *a. Objetos naturais e o pôr teleológico*

Lukács parte da separação, a não coincidência hegeliana, entre sujeito e objeto. O objeto natural é independente do ser humano e tal separação, de um e outro, já é obra produzida pelo pôr teleológico. Sem a teleologia o objeto natural, sequer, seria identificado como independente. Sem o pôr teleológico o ser humano ainda se encontraria imerso na natureza, no ser orgânico, relegado à condição animalesca de confundir-se com eles. Porém sem a objetividade do objeto, sem a existência de objetos concretos e independentes do ser humano, o pôr teleológico não teria as condições materiais para se concretizar, seria apenas uma quimera.

Quando o homem das origens escolhe uma pedra para usá-la, por exemplo, como machado, deve reconhecer corretamente esse nexos entre as propriedades da pedra – que nas mais das vezes tiveram uma origem causal – e a sua respectiva possibilidade de utilização concreta.<sup>186</sup>

---

<sup>186</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 54.

Em última instância é o pôr teleológico que seleciona aquele objeto (sobretudo mediante o espelhamento) a fim de trabalhá-lo (causas postas) para suprir determinada necessidade. Porém, ele não pode fazer com o objeto simplesmente o que quiser, visto que desde a origem a sua ação está determinada pela objetividade do objeto. Para tanto, a ação humana sobre o objeto somente será possível se, desde o princípio, o trabalhador partir da objetividade concreta do objeto (suas propriedades, suas causalidades espontâneas, etc.) que independem de sua vontade.

A princípio o objeto é aquilo que ele é, e não aquilo que o ser humano gostaria que ele fosse. Apenas depois de ter apreendido o ser do objeto, tal como ele é, é que se torna possível, ao ser humano, partir das determinações do objeto e transformá-lo de acordo com as determinações impostas pelo fim almejado.

Logo, a influência entre objeto e finalidade é mútua. De um lado há ação consciente e livre do ser humano sobre o objeto; de outro, há a objetividade do objeto determinando o que poderá ser feito ou não com ele, conforme as suas propriedades, e conforme também, o grau de desenvolvimento tecnológico das forças produtivas (do trabalho) no qual este ser humano se encontre.

Para um animal, uma pedra continuará sempre sendo uma pedra. Para o ser humano, graças ao pôr teleológico do trabalho, aquela pedra será destacada da natureza, valorada positivamente para que se torne uma faca, um machado, parte de uma parede de uma casa, um calçamento de uma rua, uma escultura, etc.

No entanto, do mesmo modo que o ser humano altera o objeto, o próprio objeto impõe padrões ao trabalho humano. Na página 59 do segundo volume de “*Para uma ontologia do ser social*”, Lukács oferece o exemplo dos primeiros potes da humanidade, feitos, dentre outros materiais, de crânios humanos. Pois bem, mesmo quando o grau de desenvolvimento do trabalho possibilitou o trabalho do oleiro, que poderia moldar o pote de diferentes maneiras, este continuou a construí-los com o mesmo formato dos crânios, reproduzindo o padrão social gerado pelas propriedades do primeiro objeto.

Mesmo com toda a importância material do objeto, tomado em si mesmo, ele não tem as condições necessárias para desencadear todo o complexo, isso é papel predominante da necessidade. O objeto não pode, igualmente, controlar o complexo do trabalho, papel predominante do pôr teleológico. Ainda que ele se relacione com a necessidade (servindo-lhe como matéria-prima que resultará em sua satisfação) e também interfira, ao seu modo (limitado), no pôr teleológico (segundo as suas condições concretas), mesmo assim, ele permanece na passividade com a qual a

natureza lhe dotou. Por isso, o controle último continua residindo no pôr teleológico que pronunciará o veredito final se o objeto será utilizado ou não, da maneira como será trabalhado, ou, inclusive, se será abandonado.

Exemplo: Um escultor pode ser influenciado pelo tamanho, consistência, forma da pedra que lhe é oferecida para esculpir. Ao esculpir o objeto (a pedra) com todas as suas características, interferirá no processo de seu trabalho, porém, o controle do processo de trabalho reside em seu pôr teleológico, que poderá aproveitar positivamente as curvas da pedra em sua obra, ou, pelo contrário, inclusive, se negar a trabalhar com aquela pedra. Tal decisão não cabe ao objeto, mas sim ao pôr teleológico. Por isso, até mesmo as interferências do objeto no processo do trabalho apenas podem ocorrer por determinação do pôr teleológico.

*b. Ferramentas: um objeto inédito*

Na medida em que o ser humano transforma os objetos naturais ele aumenta o estoque de objetos disponíveis para o trabalho. Aos objetos naturais são acrescentados objetos artificiais (que conservam em si a natureza) inéditos, construídos pelo ser humano para determinado fim, mas que podem ser utilizados para outros fins na supressão de outras necessidades. Dentre esses objetos artificiais destacam-se os instrumentos de produção.

Embora esses instrumentos de produção possuam o seu substrato na natureza (pedra, cipó, pau...), eles não são essencialmente produtos naturais imediatos, dispostos pelo ser inorgânico ou orgânico, mas são produções do ser social desencadeado pelo e para o trabalho (machado feito a partir da pedra, do cipó, do pedaço de pau...).

Tais produtos, fruto do trabalho, objetivam em si, todos os momentos do complexo do trabalho: eles visam suprir uma necessidade; são fruto da seleção apurada dos objetos naturais entendidos em si mesmos; espelhados na consciência, elaborados intelectualmente segundo as suas propriedades naturais e as necessidades sociais; projetadas, construídos e aplicados no trabalho prático em vista de um fim previamente definido.

Hegel foi o primeiro a reconhecer que o conhecimento acumulado na ferramenta tem maior importância para o ser social do que propriamente a imediata satisfação da necessidade que lhe exigiu. Diz ele na *Lógica*: “(...) ‘o arado é mais nobre que as

satisfações que ele permite e que constituem os fins. O instrumento se conserva, enquanto as satisfações imediatas passam e são esquecidas’.”<sup>187</sup>

Por isso, tanto Hegel, que tinha preocupações lógico-cognitivas, quanto Marx e Lukács, com suas preocupações ontológicas sociais, veem nas ferramentas do passado, verdadeiros documentos históricos capazes de darem a conhecer, ao pesquisador do presente, o grau de desenvolvimento da sociedade que as gerou.<sup>188</sup> Isso somente é possível porque a ferramenta contém, objetivado em si, a vida concreta das pessoas que a produziram e utilizaram-na em seu complexo do trabalho. Nela estão postos, ao mesmo tempo, de forma unida, o ser humano e a natureza; o sujeito e o objeto; o trabalho e a linguagem, a visão de mundo e a atividade praxica, o corpo e a mente, os fins e os meios, as necessidades e as satisfações, a teoria e a prática, o conteúdo e a forma das pessoas pertencentes àquele tempo e àquela sociedade.

Portanto, para além do que afirmou Hegel em sua “*Lógica*”, a ferramenta não é importante apenas porque ela se conserva para além da necessidade humana imediata, mas também, porque a sua construção e o seu uso produzem conhecimentos que transcendem aquela necessidade imediata, podendo ser aplicados em outras situações.

Por exemplo: Uma tribo, que já tenha construído uma faca terá mais facilidade na construção de um machado do que outra tribo que precisa construir o machado sem antes ter construído a faca. Os conhecimentos historicamente acumulados, construídos pelo complexo do trabalho desenvolvido pela primeira tribo, serão muito superiores aos poucos conhecimentos da segunda tribo.

De um lado, a primeira tribo já comprovou, pelo trabalho, que o seu conhecimento sobre o objeto (propriedades, potencialidades, alternativas, modo de construí-lo...) era verdadeiro. De outro lado, concomitante ao primeiro momento, tal tribo também descobriu diversas potencialidades mentais e manuais que até então desconhecia. Ao passo que a segunda tribo chega diante da necessidade, de construir um machado, desprovida de tais conhecimentos. Por isso, terá que começar a investigação do objeto e das potencialidades humanas num nível de desenvolvimento inferior ao da

---

<sup>187</sup> HEGEL. Apud. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 59.

<sup>188</sup> O pôr teleológico é plasmado no objeto transformado em ferramenta. Isso permite aos arqueólogos remontarem a totalidade social de grupos humanos extintos a partir da descoberta de suas ferramentas. O grupo social que colocou o seu pôr teleológico no objeto permite aos arqueólogos fazerem o caminho inverso, eles partem da “ferramenta” para chegarem no “pôr teleológico”. A descoberta de boleadeiras, facas, lanças, flechas... se tornam em documentos históricos capazes de ajudarem a entender as sociedades que as desenvolveram.

primeira tribo. Isso ocorre porque ela ainda não havia acumulado, nas suas produções anteriores, tais conhecimentos.

Além disso, é preciso ainda não esquecer, que até mesmo os erros na produção de uma ferramenta que não deu certo, ou seja, não correspondeu ao fim almejado, é capaz de deixar de herança, um conhecimento útil, de como não proceder. Na próxima tentativa a causa destes erros será evitada. Com isso, o conhecimento do erro incidirá diretamente na elaboração, por outros caminhos, da ferramenta desejada, de modo que desta vez ela resulte na eficácia da efetivação dos meios necessários ao fim.

Por isso, não é um exagero de Lukács reconhecer na produção das ferramentas o gérmen ontológico primeiro (e, portanto, bastante remoto) do desenvolvimento da ciência.<sup>189</sup> Para tanto, Lukács, juntamente com Bernal, localiza na invenção da roda o gérmen ontológico primeiro, e remoto, da descoberta do sistema de rotação cósmica.<sup>190</sup>

Se a entrada do produto oriundo do trabalho no complexo dos objetos já representa um grande avanço social, tanto mais significativa é a entrada de uma ferramenta num determinado complexo social. O diferencial das ferramentas, diante dos outros objetos construídos pelo trabalho, consiste no fato de que ela é um objeto utilizado na produção de outros objetos. A ferramenta (um machado), no tocante ao uso e ao saber historicamente acumulado, é igual a qualquer outro objeto (uma mesa); porém, quanto ao seu potencial produtivo de outros objetos – ser a encarnação do desenvolvimento técnico das forças produtivas – ela se torna superior aos demais objetos, visto que graças a mediação operada a partir dela (o uso do machado) é que eles (a mesa) são feitos, sob a coordenação do pôr teleológico.

Por isso, ao mesmo tempo em que a produção é o gérmen da ciência, é igualmente, o gérmen do desenvolvimento técnico da humanidade. O seu aprimoramento constante não só aumenta o número de objetos sociais que se somam aos objetos naturais disponíveis, mas também, e principalmente, entra nesse processo como um objeto diferenciado. Diferentemente dos outros objetos, a ferramenta é um objeto capaz de produzir novos objetos, de potencializar as habilidades humanas<sup>191</sup>, de aumentar consideravelmente as alternativas de transformação do objeto.

---

<sup>189</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 60.

<sup>190</sup> “Somente depois da invenção da roda, diz Bernal, foi possível imitar com exatidão os movimentos rotatórios do céu ao redor dos polos. Parece que a astronomia chinesa se originou dessa ideia de rotação.” LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 60.

<sup>191</sup> “O ser humano foi caracterizado como o animal que frequentemente constrói suas próprias ferramentas. É correto, mas é preciso acrescentar que construir e usar ferramentas implica



### 2.2.3 *Relação complexa entre o espelhamento do objeto e o pôr teleológico do trabalho*

Simultaneamente ao momento anterior, o objeto natural escolhido deve ser representado na consciência, a fim de ser compreendido, trabalhado e transformado a serviço da satisfação da necessidade. Para tanto, antes de se pôr a agir sobre o objeto, torna-se necessário entendê-lo no seu ser, em si mesmo, segundo as suas propriedades e processos naturais (causas espontâneas), submeter-se a ele para poder dominá-lo.<sup>192</sup>

Tal momento, não é como quer o dualismo filosófico promovido pelos idealistas, algo meramente teórico, visto que é sim uma teoria (conhecimento, trabalho intelectual, ciência...), entretanto não contraposta à materialidade (à natureza, aos objetos, à matéria, à prática). Para ontologia do ser social a teoria é inerente ao complexo do trabalho.

Assim o espelhamento já é afetado pelo pôr teleológico do trabalho, visto que ele ocorre não simplesmente para entender o objeto em si, nem para ficar contemplando-o, nem para simplesmente adequar a consciência ao objeto natural por mera curiosidade epistemológica. No complexo do trabalho, a realidade natural é espelhada para que, sobre ela, sejam postas as causas conscientes (meios, instrumentos, ações deliberadas) em função do fim que pretende suprimir as necessidades.

Portanto confere ao espelhamento dois momentos heterogêneos, contrapostos e complementares, que na totalidade se homogeneízam.

“De um lado, o espelhamento mais exato possível da realidade considerada e, de outro, o correlato pôr daquelas cadeias causais que, como sabemos, são indispensáveis para a realização do pôr teleológico.”<sup>193</sup> Ou seja, de um lado o espelhamento deve ser o mais fidedigno possível ao objeto, fotografá-lo na consciência para poder trabalhar com ele; de outro lado, ele não é uma mera fotografia, visto que é atingindo pela finalidade do trabalho e pelos meios de trabalhá-lo.

Nesse espelhamento o sujeito e o objeto são separados. Graças a ele o objeto é selecionado da natureza, compreendido em suas relações naturais, e representado na consciência do sujeito. Tal momento possibilita os momentos posteriores, visto que o espelhamento descobre, no objeto, as suas potencialidades, bem como vislumbra as possibilidades de aplicação das causas em função do fim almejado. Portanto, ele é um dos momentos necessários para que se chegue ao fim posto, no entanto, ao mesmo

---

necessariamente, como pressuposto imprescindível para o sucesso do trabalho, o autodomínio do homem (...)” LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 82.

<sup>192</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 58.

<sup>193</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 64-65.

tempo, ele já se encontra coordenado pelo fim, que lhe exige a compreensão do objeto em si e das suas potencialidades em vista da novidade projetada.

Ao contrário do objeto, que é um ser, o espelhamento, em si mesmo, não é um ser. De outro lado ele também não é um fantasma. O espelhamento é o veículo de produção de um novo ser, um ser em potencial (potência de ser). O ser do espelhamento é semelhante ao ser da “potência” aristotélica, que pode se realizar em “ato” ou não, sendo, portanto, um ser “contingente”, não “necessário”.

O ser do espelhamento ainda não é um ser porque a sua existência, até então, é apenas mental. De outro lado, ele não é um fantasma porque não é uma mera imaginação desvinculada do objeto. Pelo contrário, ele é o veículo para o ser, visto que identifica no objeto determinadas potencialidades (potência) que podem se atualizarem (ato), embora ainda não o sejam (pois carecem das causalidades postas, dos meios, dos instrumentos, da ação humana orientada para um fim posto). Ainda que possivelmente venha a se tornar algo, esse algo não tem qualquer caráter de necessidade, tal como já alertava Aristóteles sobre as coisas que têm potência. Elas poderão ser ou não ser, isso porque o fato de um objeto possuir determinada potência não significa que necessariamente ela se tornará ato.

Assim, o espelhamento traz o ser do mundo natural, através da representação, para a consciência, onde ele se torna objeto espelhado. Nenhum outro animal, além do ser humano, consegue fazer isso. Nessa realização (mediante o complexo do trabalho, orientado pelo pôr teleológico, motivado pela necessidade, possibilitado pela existência dos objetos e pela produção de meios eficazes) o ser humano conseguiu dar o salto do ser natural para o ser social.<sup>194</sup>

#### *2.2.4 Relação complexa entre a elaboração das alternativas e o pôr teleológico do trabalho*

A elaboração das alternativas quase não chega a ser um momento do processo do trabalho, sendo mais especificamente, um submomento do espelhamento. As alternativas auxiliam no processo de espelhar a realidade, visto que elas ocorrem imbricadas com ele, ao ponto de serem impensáveis sem o espelhamento. “A alternativa, que também é um ato de consciência, é, pois, a categoria mediadora com cuja ajuda o espelhamento da realidade se torna veículo do pôr de um ente.”<sup>195</sup> Sem ela

---

<sup>194</sup>Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 66.

<sup>195</sup> Ibidem. p. 73.

o espelhamento não poderá se colocar em marcha para sair da consciência e transformar o objeto.<sup>196</sup>

Ao momento da “alternativa” cabe, de forma privilegiada, elaborar (a partir das múltiplas potencialidades do objeto espelhado) e escolher (pautada no espelhamento do objeto) qual é a melhor alternativa capaz de corresponder ao fim que lhe comanda. Ao contrário de Hartmann que suponha que sempre, necessariamente, a melhor alternativa é a escolhida, Lukács reconhece<sup>197</sup> que isso nem sempre ocorre, visto que há a possibilidade do erro (seja o erro no espelhamento do objeto, ou na elaboração das alternativas, ou na escolha da mesma).

Além desta crítica a Hartmann, Lukács também critica o economicismo, pelo seu determinismo econômico, segundo o qual a alternativa que é escolhida para se tornar ato é aquela determinada unicamente pela racionalidade econômica. Por fim, rejeita ainda o idealismo, que pensa que a escolha se dê em condições inteiramente livres, puras e abstratas, sem qualquer intervenção da realidade econômica.

Para Lukács, ao contrário, a escolha da alternativa se dá a partir do complexo do trabalho:

(...) as alternativas orientadas para o trabalho sempre se pautam para a decisão em circunstâncias concretas, quer se trate do problema de fazer um

---

<sup>196</sup>Cf. Ibidem. p. 71.

<sup>197</sup> No volume I da obra “**Para uma ontologia do ser social**” Lukács debate longamente essa questão no capítulo II, algo que pretendo evitar a fim de não entrar em mais detalhes, limitando-me a indicar as páginas nas quais tal debate se torna mais concentrado (p. 170-180).

A crítica básica que Lukács faz à ontologia de Hartmann é que ele compartilha da filosofia Kantiana. Tal como Kant, também ele, não leva em conta a história, limitando-se a uma análise meramente idealista da questão, chegando ao absurdo de afirmar que ela apenas efetiva o possível, caindo assim numa teoria tomada pela lógica que desemboca na predestinação.

Ao contrário disto, Lukács entende, que as decisões sobre as alternativas sejam humanas, históricas, sociais, livres (embora sempre ocorram em determinado contexto do desenvolvimento social, mas ainda assim com margem para escolhas, as vezes maiores, as vezes menores), sem qualquer controle de uma lógica transcendente, sendo portanto, passíveis de erros.

Nem sempre a alternativa escolhida atingirá o fim, nem sempre será a melhor alternativa para aquele fim, e não há quaisquer garantias prévias (oferecidas por uma razão transcendental, ou por um Deus, ou por um Espírito Absoluto, ou por uma lógica...) de que aquela alternativa escolhida era a melhor dentre as demais.

O debate poderia ainda ser estendido à filosofia da história de Hegel, segundo a qual a alternativa escolhida é sempre a alternativa mais racional (“... fez com que sua teoria da história entrasse num doloroso contraste com a história real.” LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. p. 193.). Poderia se estendido, ainda, para o marxismo mecanicista (sobretudo, stalinista), que deduzia “(...) toda decisão estratégica ou tática da doutrina marxista-leninista, como se fosse uma consequência logicamente necessária. Com isso, por um lado, os princípios eram mecanicamente adaptados à necessidade do momento e, assim, deformados; por outro, apagou-se a importante diferença entre leis gerais e decisões concretas, válidas apenas uma vez, deixando lugar para um dogmatismo voluntarista-praticista.” LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. p. 422.

Contra essas duas correntes filosóficas, hegeliana e stalinista, Lukács também dedica longas páginas de sua ontologia.

machado de pedra ou do modelo de um automóvel para ser produzido em centenas de exemplares. Isso implica, em primeiro lugar, que a racionalidade depende da necessidade concreta que aquele produto singular deve satisfazer.<sup>198</sup>

Coerente com a concretude de sua Ontologia, Lukács pensa numa alternativa concreta, elaborada por um homem concreto, que almeja um fim concreto e por isso engendra meios concretos para a sua realização.<sup>199</sup> Por isso, a decisão última da alternativa escolhida não pertence à razão pura, nem ao ser humano tomado de forma abstrata, ou a uma divindade, ou ao aspecto meramente econômico da realidade, mas sim ao

(...) ser social no qual ele vive e opera. O sujeito só pode tomar como objeto de seu pôr de fim, de sua alternativa, as possibilidades determinadas a partir e por meio desse complexo de ser que existe independente dele. (...) o pôr das cadeias causais no interior do pôr teleológico é – imediatamente ou mediatamente – determinado, em última análise, pelo ser social.<sup>200</sup>

Isso não significa que o sujeito não tenha escolhas, ele as tem, porém essas são limitadas pelo seu horizonte concreto – determinação última das perguntas e respostas que o ser humano pode, naquele momento, elaborar.<sup>201</sup>

Até então foi possível perceber como o pôr teleológico determina a alternativa e de como essa tenta, da melhor forma possível, elaborar e escolher, num determinado horizonte concreto, a mais adequada possibilidade de transformação do objeto natural independente, a partir de suas potencialidades e do grau de desenvolvimento das forças produtivas (os meios), em vista do fim. Porém, a interpenetração entre alternativa e fim é, inclusive, mais profunda, visto que ela já se encontra presente, junto do fim, no preciso momento em que o ser humano escolhe, dentre alternativas, qual será a finalidade do trabalho. Escolha essa, também sujeita ao erro, visto que o ser humano deve se perguntar: “o fim posto é certo ou é errado?”<sup>202</sup>

Isso faz com que a alternativa (do mesmo modo que todos os outros momentos) esteja sempre presente em todo o processo de produção social do trabalho. Ressaltando que ela não é apenas um momento específico, confinado à mera escolha do objeto, ou à simples escolha do que fazer com ele (seu momento privilegiado, mas não único), visto que ela perpassa todo o processo e continua depois dele.

---

<sup>198</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 75.

<sup>199</sup> Cf. *Ibidem*. p. 76.

<sup>200</sup> *Ibidem*. p. 76.

<sup>201</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 77.

<sup>202</sup> *Ibidem*. p. 71.

A consequência disso é que a alternativa continua a funcionar como supervisão, controle, reparo etc., mesmo depois que terminou o processo de trabalho em questão e tais pores preventivos multiplicam ininterruptamente as alternativas no pôr do fim e na sua realização.<sup>203</sup>

Por fim, cabe uma importante observação: no mundo primitivo, menos socializado, da relação direta do homem com a natureza, o controle das alternativas eram maiores, visto que determinada alternativa era escolhida para um fim específico imediato, não sofrendo muitas influências sociais advindas de fora; no mundo mais desenvolvido, permeado de múltiplas alternativas, a alternativa escolhida sofre uma série de influências sociais externas à vontade que lhe escolheu, sofrendo inclusive as determinações de outras alternativas escolhidas por outras pessoas, tornando-se bem mais complexa do que esse momento original.

Num elevado grau de sociabilidade a relação entre as pessoas e a natureza não são mais imediatas, entre um e outro se interpõem uma série de outras determinações sociais capazes de possibilitar ou impossibilitar a realização de determinada alternativa escolhida. Essas complexas relações sociais tornam mais difíceis de controle a relação entre a alternativa escolhida e o fim almejado.<sup>204</sup>

### *2.2.5 Relação complexa entre o espelhar as causas e o pôr teleológico do trabalho*

O que foi dito sobre o espelhamento do objeto vale também para esse momento. O seu diferencial consiste no aproveitamento do espelhamento do objeto, da elaboração de alternativas e da alternativa escolhida, que agora precisa ser projetada em sua efetivação concreta.

Antes de por a alternativa em prática o ser humano projeta em sua mente como agirá. Se antes o espelhamento do objeto queria entender as propriedades e os processos nos quais o objeto se encontrava, aqui, o elemento principal (que não abandona o conhecimento do objeto) diz respeito ao planejamento de como esse objeto será transformado imaginando os meios necessários (ferramentas e ações) para que o fim seja atingido: O quê do objeto será mantido? O quê dele será retirado? O quê lhe será acrescentado? Que instrumentos serão utilizados? Como criar tais instrumentos? Quais serão os passos fundamentais da ação humana sobre ele? Como alterar o seu processo de desenvolvimento natural e colocá-lo na direção do fim previamente determinado?

---

<sup>203</sup> Ibidem. p. 73.

<sup>204</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 74.

Nessa projeção da ação, a realidade sensível idealmente trabalhada se encontrará, ainda mentalmente, com as mediações (meios, instrumentos, ação) que brevemente se tornarão efetivas. Obviamente esse processo já estava ocorrendo de forma interrupta desde o princípio, porém aqui, ele tem o seu momento predominante. Nessa projeção da ação serão preparadas, intelectualmente “as cadeias causais espelhadas” que brevemente se tornarão em “cadeias causais postas”, capazes de tornarem a alternativa real, atualizando a potência escolhida.<sup>205</sup>

Por mais que este momento seja predominantemente teórico ele está dialeticamente entrelaçado, por vínculos profundos, com a prática. Afinal de contas a teoria nasce junto com a prática e, dela, permanentemente, se alimenta acumulando e reelaborando as experiências, bem e mal sucedidas, do passado. Formalmente, no âmbito do entendimento, é possível separá-las, porém, na totalidade do complexo do trabalho, se torna impossível, visto que todos os momentos do complexo são, ao mesmo tempo e dialeticamente, prático-teóricos.

Assim, a teoria das “cadeias causais espelhadas” determinam as “cadeias causais postas” em vista do fim, e ao mesmo tempo “as cadeias causais espelhadas” são determinadas pelas experiências historicamente acumuladas das “cadeias causais postas”, capazes de produzir algo que ultrapasse a mera projeção operada pelas “cadeias causais espelhadas”.

Sem esse espelhamento, muito provavelmente, as causas não seriam postas da melhor forma possível, o que por sua vez comprometeria o fim. Nesse espelhamento das causas postas reside o ápice do momento predominantemente teórico, que começou com o espelhamento do objeto e passou pelas alternativas. Deste processo teórico do trabalho é que a ciência começou a nascer do trabalho e a se voltar para ele a fim de potencializá-lo com a produção de novos conhecimentos.

É, portanto, a partir da tendência intrínseca de autonomização da investigação dos meios, durante a preparação e execução do processo de trabalho, que se desenvolve o pensamento cientificamente orientado e que mais tarde se originam as diferentes ciências naturais.<sup>206</sup>

Lukács exemplifica isso através, da já aludida, teoria de John Desmond Bernal, segundo a qual, somente foi possível ao ser humano, descobrir os movimentos rotatórios do espaço, porque antes disso, a humanidade havia inventado a roda. Ou seja,

---

<sup>205</sup> Cf. *Ibidem*. p. 81.

<sup>206</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 60.

o conhecimento produzido para um fim específico (inventar a roda) não fica confinado a ele, ganhando novas abordagens e aplicações (pesquisas astronômicas).

Então, se o espelhamento das causas necessita do fim, também este necessita do conhecimento produzido pelas causas espelhadas, ainda que elas somente operem por causa dele.

### *2.2.6 Relação complexa entre as causas postas e o pôr teleológico do trabalho*

Este é o momento da verdade ou da falsidade de todo o processo. Se o pôr das causas deliberadas sobre o objeto resultar num produto capaz de sanar as necessidades (chegar ao fim), então o processo todo será considerado verdadeiro. Se, ao contrário, a ação das cadeias causais postas não resultarem no produto esperado (não chegarem ao fim), então o processo todo do trabalho será considerado falso, e o ciclo dialético do trabalho deverá ser retomado – ainda que do erro resultem aprendizados de como não agir.

Este é o momento predominante em que o objeto concreto, originariamente independente, pertencente ao meio natural, preparado pelos momentos anteriores, irá se entrelaçar, efetivamente, de forma concreta, real, visível, com o pôr teleológico do ser humano concreto.<sup>207</sup> No novo objeto resultante desta relação efetiva (o fim) os aparentes opostos estarão juntos, tais como: sujeito e objeto, natureza e sociedade, finalidade e mediação, teleologia e causalidade, potência e ato, necessidade e satisfação da necessidade, princípio e fim, teoria e prática, pergunta e resposta, conteúdo e forma, espírito e corpo, determinação e liberdade, causas espontâneas e causas postas, e todos os demais pseudodualismos<sup>208</sup> que se possa pensar.

Sem colocar tais causas no objeto, o fim (a necessidade social a ser resolvida) permaneceria um sonho irrealizável. De outro lado, sem o “pôr da finalidade” as “causas” continuariam sendo espontâneas, não postas, incapazes de operar o salto do ser natural para o ser social. Porém, a relação não é simplesmente bilateral entre causas postas e finalidade, visto que se não existisse a necessidade; se não houvesse objeto; se esse não fosse corretamente espelhado e elaborado em alternativas; se dentre essas alternativas uma (ou mais) não fosse escolhida; e se ela não fosse planejada numa cadeia causal espelhada; nem o fim e em esses nexos causais postos seriam possíveis.

---

<sup>207</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 54.

<sup>208</sup> Ao contrário do idealismo que pretende resolver esses dualismos no plano da ideia, Lukács os resolve na concretude do ser social, expressa no complexo do trabalho.

A cadeia causal posta faz a natureza recuar, sem anulá-la, gerando assim o ser social novo (inérito, fruto do trabalho humano, idealizado e realizado em vista de fins concretos). Tal cadeia causal posta, aproveita, direciona e transforma os rumos da cadeia espontânea produzida pela natureza, possibilitando que o mundo natural se torne no mundo humano, e que o próprio ser humano se humanize.

Graças a tal novidade o que era empecilho natural (por exemplo: o mar) se torna num novo ser aliado do projeto humano (navegação).<sup>209</sup> Porém, o maior ganho, nem é tanto a produção de um objeto novo (barco) que é acrescido ao número de objetos existentes, mas sim a consequente produção de outro tipo de ser (agora social), expresso, plasmado, sintetizado de forma concreta naquele produto e nos instrumentos utilizados para produzi-lo. Além da novidade do produto, surge como consequência, direta e indireta, uma série de novidades no ser social. Dentre elas, o próprio ser humano como produtor-produzido pelo trabalho.

### *2.2.7 O homem produtor-produzido pelo trabalho*

De acordo com a ontologia de Lukács é impossível compreender o ser humano como um ser social sem tomar o trabalho como categoria central. Sem o pôr teleológico do trabalho o ser humano permaneceria imerso na natureza como qualquer outro animal. É pelo trabalho que o ser humano produz a realidade social (humanizada) e ao mesmo tempo se autoproduz como humano.

Na luta pela sua existência o ser humano criou, num salto qualitativo, o trabalho. E dele originou todas as demais atividades sociais.<sup>210</sup> Assim sendo, o trabalho é, simultaneamente, a transição do ser natural ao ser social e a própria essência deste novo ser que foi capaz de ir para além da natureza. Por tudo isso o trabalho, fundamento do ser social, se tornou no modelo de toda a práxis social.<sup>211</sup>

Lukács afirma que “é mérito de Engels ter colocado o trabalho no centro da humanização do homem.”<sup>212</sup> Em sua “*Dialética da Natureza*” Engels atribuiu uma função diferenciada à mão humana em relação às mãos dos macacos. Esse salto originário se manteve e foi aprimorado ao longo da história da humanidade, visto que até hoje, faz-se necessária a relação entre a mão humana (ainda que mediada por novas tecnologias) e a natureza.

---

<sup>209</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 81.

<sup>210</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 43.

<sup>211</sup> Cf. *Ibidem*. p. 44.

<sup>212</sup> *Ibidem*. p. 45.



Assim, a mão humana (e o próprio ser humano como um todo) conservou a sua natureza, condição irrevogável de sua existência. Porém, junto com essa conservação natural, rompeu com os seus limites biológicos, ultrapassando-os em seu desenvolvimento social, cujo motor propulsor é o trabalho, caracterizado, por sua vez, pelo seu pôr teleológico.<sup>213</sup> Por conta do aspecto teleológico<sup>214</sup>, criado pelo trabalho, o ser humano incorporou a natureza, aproveitando-a naquilo que ela podia ofertar, e lhe transformando em vista do fim.

Assim, o ser humano reduziu as suas barreiras naturais, tornando-se, conseqüentemente, mais autônomo em relação a ela.<sup>215</sup> Se em determinado momento do processo (o espelhamento do objeto, por exemplo) ele se submeteu a ela, foi para compreendê-la em seu próprio funcionamento para poder, mais tarde, intervir melhor e de forma consciente, nos rumos destes desenvolvimentos naturais, tornando-os sociais.<sup>216</sup>

Desta forma, o mesmo passa a dominar a natureza, orientá-la de forma prático e concreta, através das causas postas, para os seus fins, objetivando-se no mundo que passa a ganhar a sua configuração humana. Nesse processo do complexo do trabalho, o ser humano, não apenas altera a natureza que se encontra exterior a ele, mas transforma também a sua natureza interior, criando-se como ser humano.<sup>217</sup>

Por isso, tudo aquilo que distingue o ser humano dos animais (consciência, linguagem, valores, divisão do trabalho, comportamento, educação, capacidade de autocontrole, religião...) deve ser buscado nessa fonte originária e concreta que é o complexo do trabalho. Para tanto, basta oferecer o exemplo da consciência humana e a sua superioridade em relação à consciência epifenômica dos animais que permanecem imersos no âmbito biológico. Sobre isso diz Lukács: “Somente no trabalho, no pôr fim e de seus meios, com um ato dirigido por ela mesma, com o pôr teleológico, a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente (...).”<sup>218</sup>

Ou seja, a consciência não possui uma origem alheia à práxis humana objetiva, real e daquilo que ocorre no mundo do ser social. É mediante a efetividade do trabalho que o ser humano toma (aos poucos, em sua história concreta) consciência do mundo e

---

<sup>213</sup> Cf. *Ibidem*. p. 46.

<sup>214</sup> Cf. *Idem*. p. 51.

<sup>215</sup> Cf. Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 52.

<sup>216</sup> Cf. *Ibidem*. p. 58.

<sup>217</sup> Cf. *Ibidem*. p. 79.

<sup>218</sup> *Ibidem*. p. 63.

de si mesmo. Ao tentar entender os objetos naturais, suas propriedades, processos e potencialidades; ao descobrir-se como sujeito distinto do mundo dos objetos, o ser humano não desenvolve apenas o conhecimento, mas também a habilidade de conhecer. Na elaboração e escolha de alternativas, e no tanto que tem que forçar o seu pensamento no processo de transformação manual destes objetos, é que a sua consciência se desenvolve. Nos saberes que o ser humano é capaz de acumular; nos aprendizados que realiza; naquilo que guarda em sua memória e transmite às próximas gerações, ele promove o desenvolvimento social, coletivo e histórico de sua consciência humana. No tanto de conhecimento que se encontra acumulado nos próprios objetos e ferramentas; nas interações que esses novos objetos e ferramentas não-naturais estabelecem com os objetos até então existentes na natureza, nasce, necessariamente, uma nova relação do ser humano com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Ao cabo deste processo não resulta meramente um objeto novo, ou somente uma ferramenta nova, ou ainda uma nova barreira exterior de separação do mundo social diante do mundo natural. Além de tudo isso, o resultado final do trabalho também resultará na produção de um novo ser, até então jamais produzido, que se autoconstruiu como humano no processo de construção do mundo humano.

Em outras palavras: o ser humano, ao resolver, através do pôr teleológico, as suas primeiras necessidades naturais, faz com que elas deixem de ser essencialmente naturais. Ao mesmo tempo em que o trabalho resolve essas necessidades ele suscita outras necessidades, que são propriamente humanas, inéditas na natureza, sendo, portanto, históricas, criadas pelo novo ser social. Assim, graças ao trabalho, a consciência que o ser humano tinha de suas primeiras necessidades se desenvolve juntamente com o desenvolvimento produtivo. Resultando numa nova consciência social mais complexa, mais social e mais afastada da relação direta com a natureza.

Sobre isso Marx e Engels discorrem longas páginas ao tratar da produção histórica, material e social da consciência na obra “*A ideologia alemã*”. Nesta obra, desconhecida Lukács até os anos 30, eles afirmam: “(...) satisfeita esta primeira necessidade [se manter vivo], a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico.”<sup>219</sup>

---

<sup>219</sup> MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. p. 40. Nessa obra Marx e Engels acusam os jovens hegelianos de tomarem a consciência como um em si, abstrato, alheio à produção material da vida, desvinculado do mundo concreto do trabalho e da economia. Ao negligenciarem a produção material da

O que ocorre entre a primeira necessidade (mais diretamente ligada à natureza e as condições primordiais da vida, a luta por manter-se vivo) e a segunda necessidade (mais social, propriamente histórica, trabalhada pelo ser humano que já venceu a primeira necessidade) também ocorre com os outros momentos do complexo do trabalho. A consciência gerada pelo primeiro espelhamento de objetos naturais se torna mais complexa ao espelhar a diversidade dos objetos naturais e sociais. A consciência que explorava propriedades de objetos naturais foi desenvolvida graças às mudanças operadas pelo ser social iniciado no trabalho. Estas transformações sociais colocam à disposição da consciência uma infinidade de novos objetos e ferramentas, criados pelo trabalho, permitindo-lhe criar novas alternativas e novos pores causais que até então inexistiam no ser natural.

Porém, não é apenas a consciência humana que é forjada pelo trabalho. Destacamos essa por conta da carga idealista e religiosa que atribuem à consciência individual o papel ontológico da autoprodução humana. A ontologia marxista (de Marx, Engels, Lukács e outros) inverte essa relação ao afirmar que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.”<sup>220</sup>

De outro, é preciso retirar os mal-entendidos desta questão, ocasionadas por uma leitura mecanicista do pensamento de Marx, que de modo algum é respaldado pela sua produção filosófica ou pela releitura feita por Lukács. Ao afirmar que a vida determina a consciência, Marx não supõe que a vida tenha ocorrido primeiro e a consciência tenha

---

consciência tais filósofos caíram no discurso moralista e abstrato do idealismo alemão, sendo ele próprio, fruto do atraso do desenvolvimento material da Alemanha. Contrapondo-se a esse idealismo, os autores comunistas, retomam os pressupostos materiais da origem e desenvolvimento da consciência, demonstrando que o que diferencia os seres humanos dos animais é o fato de que aqueles produzem os seus meios concretos de vida, ao passo que esses apenas reproduzem a natureza que lhes é inerente.

O que segue na obra é desenvolvimento disto, demonstrado detalhadamente a partir das fases do desenvolvimento do trabalho na história da humanidade, o quanto cada organização social do trabalho (tribal, estatal, feudal e capitalista) produziu consciências diferentes. Ou seja, aquilo que o ser humano concretamente é (o que produz, como produz, com o que produz...) determina o que este ser humano pensa.

“A produção de idéias (sic), de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material.” (op. cit. p. 36). Para aprofundar a questão ver o item 2 (Sobre a produção da consciência) do item A da primeira parte da obra “*A ideologia alemã*”, páginas 53-77.

<sup>220</sup> MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. p. 37.

Sobre a importância da práxis para o processo autoeducativo do ser humano afirma LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia tornada possível**. p. 73. “Como pretendemos esclarecer aqui apenas o ponto central, diremos, muito resumidamente, que, segundo Marx, a correção de nossos pensamentos só consegue ser demonstrada na práxis, que a práxis em sua essência e em seus efeitos espontâneos é o fator decisivo da auto-educação humana, que todos os conflitos que o ser humano é forçado a dominar espiritualmente sempre repousam, primariamente, em contradições da práxis na respectiva vida, e ali desembocam etc. etc.”

surgido depois. Dizem Marx e Engels: “A produção de idéias (sic), de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real.”<sup>221</sup>

Ou seja, é a totalidade da vida material, produtiva, social, histórica que determina a consciência. Ela se encontra desde a origem interpenetrada pela totalidade das relações humanas, da qual é parte. O desenvolvimento da consciência não se deu por obra de uma divindade, ou de uma condição idealista (a consciência pura, o eu pensante, a alma, o espírito absoluto, razão transcendental, ...) que esteja para além da vida concreta. Assim, em qualquer nível de desenvolvimento histórico a consciência está sempre delimitada pelo horizonte concreto (material, produtivo, social) que determina o seu alcance e a sua limitação, a sua margem de liberdade e de determinação, em uma expressão: as suas alternativas concretas. A totalidade concreta do ser social define que perguntas e respostas cada horizonte concreto poderá elaborar, bem como que perguntas e respostas se encontram impossibilitadas de formulação.<sup>222</sup>

Pautado nisso, Lukács pode, tranquilamente, afirmar que a origem e o desenvolvimento da consciência ocorrem emaranhados com a identificação das necessidades; o estudo dos objetos naturais que servem de matéria-prima para o trabalho; o espelhamento; a elaboração das alternativas; a projeção dos pores causais e; sobretudo, do pôr teleológico.

Por isso, o espelhamento que a consciência consegue fazer da realidade não coincide direta e mecanicamente com a realidade objetiva. A realidade é apreendida pela consciência na medida em que o ser humano consegue se apropriar dela mediante o trabalho, assim como, escapa à consciência aquela realidade que o ser humano ainda não conseguiu apreender de forma efetiva (pelo trabalho e pela sua práxis social).

Ou seja, a consciência não ultrapassa nem a liberdade e nem a determinação gerada pelo complexo do trabalho. Isso ocorre porque ela não é uma consciência pura como querem os idealistas, sendo, portanto, uma consciência histórica e social, que se desenvolve segundo o grau de desenvolvimento histórico-social da humanidade, cuja fonte última continua sendo o trabalho.<sup>223</sup>

O que ocorre com a consciência também acontece com todas as outras características antropológicas: emoções, sentimentos, comportamentos, habilidades

---

<sup>221</sup> MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. p. 36.

<sup>222</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 77.

<sup>223</sup> Cf. *Ibidem*. p. 78.

corpóreas (sobretudo, manuais), capacidade de autocontrole, superação dos instintos naturais, enfim, tudo o que ocorre com a totalidade do ser humano.

Por isso, para a Ontologia do ser social, o domínio da consciência sobre a animalidade que há no homem (seus instintos), não se trata, originariamente de uma questão moral<sup>224</sup>, visto que se trata de uma exigência imposta pelo trabalho.

(...) o trabalhador é obrigado a dominar conscientemente os seus afetos. Num determinado momento ele pode sentir-se cansado, mas, se a interrupção for nociva para o trabalho, ele continuará; na caça, por exemplo, pode ser tomado pelo medo, no entanto permanecerá no seu posto e aceitará lutar com animais fortes e perigosos etc.<sup>225</sup>

Com isso, a ontologia do ser social demonstra que o ser humano foi inteiramente humanizado mediante o trabalho. “(...) o trabalho se revela como o veículo para a autocriação do homem enquanto homem.”<sup>226</sup> Por isso, o complexo do trabalho é o único meio primordial de autoconstrução do homem; fonte de todo o seu ser social; condição do salto que o homem deu para além da natureza; modelo que fundamenta e origina as demais práxis sociais nas quais o ser humano vive e se desenvolve como humano.

### *2.2.8 O trabalho como a superação da aparente contradição entre causalidade e teleologia*<sup>227</sup>

O complexo do trabalho é a primeira categoria ontológica de Lukács porque ele é a fonte e o modelo de toda a práxis social. Porém, essa totalidade que é o trabalho, realiza-se em diversos momentos simultâneos<sup>228</sup> que caracterizam a sua totalidade complexa. Tais momentos somente são momentos de uma totalidade, sem a qual nada seriam.

Esta multiplicidade de relações que ocorrem no interior do trabalho pode ser sintetizada numa única relação que ocorre entre duas categorias, a saber: “o pôr

---

<sup>224</sup> Recordo aqui que a Ontologia de Lukács foi pensada, originalmente, como introdução da “Ética”.

<sup>225</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 81.

<sup>226</sup> Cf. *Ibidem*. p. 72.

<sup>227</sup> Limitarei a exposição da questão ao primeiro capítulo do volume II da obra “*Para uma ontologia do ser social*”. Lukács trata desta questão em outras partes de sua obra, sobretudo quando debate com Nicolai Hartmann no segundo capítulo do primeiro volume. Não discutirei essas outras passagens porque elas se encontram contempladas, pelo próprio autor, neste capítulo, no qual ele retoma a centralidade do que debatera anteriormente.

<sup>228</sup> A saber: “necessidade”, “colocar o fim”, “objeto natural” (num nível de sociabilidade mais desenvolvida também “objeto artificial”, “ferramenta”), “espelhamento do objeto”, “identificação das propriedades e potencialidades do objeto”, “elaboração e escolha de alternativas”, “projeção e execução da ação causal posta” através dos meios e “realização do fim”. Esses momentos determinantes do trabalho não são estanques, nem separados ou sequenciais, mas sim inter-relacionados, interpenetrados, dinâmicos, complexos, processuais.

teleológico” (por um fim) e “os pores dos meios” (também chamado “o pôr das causas”). Estas duas categorias nos permitem ver de forma sintética aquilo que foi, até então apresentado de maneira mais detalhada. Depois de ter aberto o leque de relações nas quais o trabalho ocorre (momento analítico da exposição) passo agora a me concentrar, sinteticamente, nas relações entre estas duas categorias básicas: “teleologia posta” e “causalidade posta”.

Ao tratar do trabalho a partir da “teleologia” e da “causalidade” Lukács retoma uma discussão clássica da ontologia, conflito que acompanha a filosofia em toda a sua história, desde os pré-socráticos<sup>229</sup> até os dias de hoje.<sup>230</sup> A questão, que historicamente dividiu os filósofos, diz respeito à aparente contradição entre teleologia e causalidade, apresentada de forma mutuamente excludente, “ou ou”. Essa tradição não permitiu que tais categorias fossem pensadas juntas, ocorrendo ao mesmo tempo, e dialeticamente, numa mesma realidade.

O que está em jogo é a aparente aporia ontológica entre a primazia das causas (causalidade) ou da finalidade (teleologia). Afinal de contas, a realidade deve ser

---

<sup>229</sup> Basta lembrar a crítica de Platão ao filósofo Anaxágoras, expressa no diálogo “Fédon”. Por um lado ele fica extremamente contente que o filósofo pré-socrático ponha a “Inteligência Ordenadora” como princípio de tudo. Porém, até então, Platão pensava que Anaxágoras iria fazer com que ela coordenasse o universo para a finalidade determinada por ela. Assim, o conhecimento do universo e do próprio ser humano dependeria desta Inteligência.

Entretanto, ao continuar a leitura do livro de Anaxágoras o autor do Fédon tem uma enorme decepção. Depois de apresentar a Inteligência Ordenadora como aquela que deu o pontapé inicial dos cosmos, Anaxágoras havia lhe abandonado, tornando as cadeias causais e mecânicas da natureza no princípio que realmente poderia explicar o ser. A Inteligência Ordenadora que poderia, segundo a concepção platônica, conduzir o cosmos para uma finalidade boa, não tinha mais qualquer incidência sobre a natureza, conduzida agora pelas causalidades naturais.

Para Platão, ou a Inteligência conduzia o cosmos para um télos bom (algo que ele almejava, e vibrava pensando que essa era a filosofia de Anaxágoras); ou a causalidade natural agia sem qualquer fim definido, (algo que Anaxágoras havia feito, para a decepção de Platão).

Com isso, fica demonstrada a impossibilidade da relação dialética entre teleologia e causalidade no pensamento de Anaxágoras, que no máximo, são justapostos como dois momentos estanques.

<sup>230</sup> Kant realizou a separação entre a necessidade e a liberdade, entre a causalidade e a finalidade. Cf. CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. p. 316.

Na *Crítica da razão pura*, Kant trata do reino da natureza, da causalidade natural de forma teórica, explicando os acontecimentos necessários de maneira especulativa, a partir de suas sequências rígidas de causa e efeito, desprovidas de liberdade e finalidade, algo próprio das ciências naturais e exatas. Lukács não se opõe à essência dessa construção kantiana, inclusive percebe nela um gérmen de filosofia materialista.

De outro lado, na *Crítica da razão prática*, Kant trata do reino da liberdade, identificada com a práxis humana, segundo a qual reina a liberdade racional, desprovida de qualquer determinação, causalidade e necessidade. Isso ocorre porque os próprios humanos estabelecem livremente, segundo a sua vontade, os fins de suas ações. Nisso, Lukács se contrapõe a Kant, visto que no “complexo do trabalho” estão presentes, ao mesmo tempo, a liberdade do pôr teleológico e as determinações do mundo objetivo (as determinações do objeto, das ferramentas disponíveis, dos meios escolhidos, da sociedade e do tempo histórico...) no qual esse pôr finalístico irá operar. Nisso Kant mostra o seu mais puro idealismo, que centrado no sujeito transcendental, concebido apenas a partir da idealidade, desconhece qualquer determinação causal.

explicada através de cadeias causais que ocorrem sem uma finalidade determinada, visto que não há um princípio (uma divindade, uma inteligência superior, um espírito absoluto...) que a oriente para um fim? Ou a realidade é conduzida por um fim inteligente capaz de determinar, inclusive para além das causas<sup>231</sup>, a finalidade (o sentido último) do mundo?

De um lado, os filósofos mecanicistas, os materialistas vulgares, tomaram partido da causalidade (o automovimento da matéria independente da consciência, desprovida de intencionalidade e de domínio externo) contra a finalidade. De outro, os filósofos idealistas, e as religiões como um todo, defenderam a finalidade (movimento gerado por um autor consciente, intencional e controlado por algo/alguém que se encontra sobre as causas) contra a causalidade mecânica.<sup>232</sup> Lukács joga a questão para outro patamar, no qual supera e resolve a aparente contradição, sem compactuar com nenhum dos lados, embora aproveite ambos.

Lukács explica o ser natural (inorgânico e orgânico) a partir da causalidade espontânea, gerada pela própria dinâmica inerente à natureza, bem ao estilo de Darwin. Para ele, como para o pai da teoria da evolução e da seleção natural, a natureza é desprovida de uma teleologia externa que a construa e a controle. Os animais simplesmente se adaptam ao meio para melhor suprir as suas necessidades naturais, seguindo as causas espontâneas geradas pela própria natureza.

De outro lado, Lukács rejeita o darwinismo social que pretende projetar no mundo humano aquilo que ocorre no âmbito do ser natural (inorgânico e orgânico). Sua explicação do ser social toma partido da predominância da teleologia, ainda que rejeite as filosofias que atribuem a uma inteligência idealista ou religiosa a condição de fonte do mundo humano. Contra esses, e a favor de Marx e Engels, Lukács atribui unicamente ao trabalho a condição de autor consciente do ser social, sendo ele, portanto, o único ponto teleológico capaz de explicar o mundo humano.

O pôr teleológico, condição necessária para o desenvolvimento do complexo do trabalho, põe uma cadeia de causas controladas pelo fim conscientemente deliberado que nada tem a ver com a cadeia causal espontânea criada pela natureza. Tais causas

---

<sup>231</sup> Não constituí nenhum exagero falar de um fim capaz de agir para além das causas. Exemplo disso é o filósofo medieval Pedro Damiano, que em sua defesa da onipotência divina, chega ao ponto de afirmar que Deus (finalidade última do universo) não se encontra submetido às leis da natureza e da lógica, que inclusive, dependem Dele. Para o teólogo-filósofo medieval Deus pode, inclusive, desfazer o feito, visto que ele é eterno e tudo, para ele, se encontra no presente. Verificar a obra do professor Sérgio Ricardo Strefling “*O argumento ontológico de Santo Anselmo*”. p. 18-19.

<sup>232</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 48.

postas (causalidade intencional), orientadas pelo fim posto (o pôr teleológico), têm o poder de entender, intervir e reorientar o sentido das causas espontâneas (causalidade natural) na direção do fim posto.

Deste modo, a contradição entre causalidade e teleologia é resolvida não meramente de forma teórica, via teoria do conhecimento, mas sim de forma ontológica social e concreta, mediante o trabalho. Nesse, a teleologia posta em nada contradiz a causalidade posta, pelo contrário, é propriamente ela (a teleologia) que a constitui. Tal como “(...) em Marx, a teleologia é reconhecida como categoria realmente operante apenas no trabalho, tem-se inevitavelmente uma coexistência concreta, real e necessária entre causalidade e teleologia.”<sup>233</sup>

O mérito de Lukács reside na distinção entre “causalidade espontânea” (natural, desprovida de teleologia e válida para os seres inorgânicos e orgânicos) e “causalidade posta” (social, controlada pela teleologia posta pelo trabalho, unicamente humana). No dizer de Lukács

A cadeia causal na natureza se desenrola ‘por si’ de acordo com sua própria necessidade natural interna do ‘se... então’. No trabalho, ao contrário, como já vimos, não só o fim é teleologicamente posto, mas também a cadeia causal que o realiza deve transformar-se em uma causalidade posta.<sup>234</sup>

Logo, “natureza e trabalho, meio e fim chegam, desse modo, a algo que é em si homogêneo: o processo de trabalho e, ao final, o produto do trabalho.”<sup>235</sup> Lukács desenvolve sua argumentação ontológica a partir do trabalho simples, primordial, tomando-o de forma abstrata (carente de determinações advindas de práxis sociais mais desenvolvidas) porque ali a relação entre os fins postos que regulam os meios postos<sup>236</sup> aparece de forma mais evidente. Porém, isso não significa, de modo algum, que tal relação se dê apenas nesse âmbito primordial, visto que o trabalho é o modelo de toda a práxis social.

Um exemplo é o que Marx faz na sua análise dialética da economia política burguesa, na qual demonstra que o consumo (finalidade da produção) mantém, reproduz e produz os meios (a produção).<sup>237</sup> O feito marxiano também pode ser aplicado a qualquer outra realidade concreta, na qual a dialética entre teleologia posta e causalidade posta encontrarão a sua unidade. Isso ocorre porque não haveria como

---

<sup>233</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 52.

<sup>234</sup> Ibidem. p. 72.

<sup>235</sup> Ibidem. p. 55.

<sup>236</sup> Cf. Ibidem. p. 57.

<sup>237</sup> Cf. Ibidem. p. 58.



concretizar a realidade social, desconhecida da natureza, se o trabalho não tivesse lançado um fim que incidisse sobre os meios, através dos quais é capaz de tornar em ato aquilo que era mera potência.

Do ponto de vista ontológico, a necessidade social que suscitou o pôr teleológico da criação dos computadores, que por sua vez engendrou os meios de sua produção, não difere em nada da necessidade social que exigiu um trabalhador alfabetizado, e que foi efetivada por intermédio da escola moderna. Ambas as realidades, por mais diferentes que sejam, no âmbito ontológico são a mesma coisa: necessidade que gera um pôr teleológico, que por sua vez orienta os meios (causas postas) em prol desta finalidade.

Por isso, sem a presença de um destes três elementos (necessidade, pôr teleológico, cadeias causais postas) não há a produção da realidade humana concreta. Isso se torna bastante claro na análise da utopia que parte de necessidades reais (visto que ela sempre é uma negação da realidade concreta considerada injusta<sup>238</sup>) e lança um pôr teleológico inatingível, para os quais não existem meios concretos de ação (ou não existe o conhecimento correto de tais meios). Seu resultado é o pleno fracasso, a não efetividade, a não transformação da potência em ato, mantendo-se existente apenas nos sonhos utopistas de quem a projetou.

Ainda assim a utopia (tal como a religião, a magia...) existe<sup>239</sup>, existe como utopia, como quimera, mas ainda assim, existe. Ela é uma práxis social meramente sonhadora, mas ainda assim, ela conserva a capacidade de interferir, ao seu modo, nas conexões sociais. Ontologicamente a sua existência não pode ser negada, ela existe como uma práxis social equivocada, incapaz de realização, porém existente. Se a utopia existe, se ela é uma práxis social, então também ela nasce da fonte originária do trabalho, “modelo de toda a práxis social”<sup>240</sup> – até mesmo das práxis sociais mais deletérias.

---

<sup>238</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 119.

<sup>239</sup> Para a ontologia de Lukács a crença é real, ela ontologicamente existe, tem a concretude de crença. Quem acredita ser rico se comportará como tal, gastará além da medida como se fosse rico, porém, mais cedo ou mais tarde, a realidade cobrará o preço desta crença desprovida de concretude efetiva. Quem acredita que Deus lhe ajudará na prova de matemática e para tanto não precisa estudar, agirá concretamente orientada pela sua crença divina, que é real, o que não significa que haja um Deus disposto a calcular pelo seu crente na prova. O mesmo ocorre com a utopia, magia, feitiçaria e afins. O utópico pautará a sua vida pela utopia, agirá como tal, e nisso ela será real, o que não significa que seus cânticos, poemas e discursos poéticos irão concretizar os seus sonhos.

Ver LUKÁCS, György. “**Para uma ontologia do ser social I**”. p. 283.

<sup>240</sup> Frase exaustivamente repetida por Lukács e que intitula o segundo subitem do capítulo 1 dedicado ao trabalho.

A utopia conserva a estrutura ontológica do trabalho (necessidades – pôr teleológico – pôr as causas), porém, no âmbito da imaginação, ou do sonho, ou da poesia, ou da religião. No entanto, dado o desenvolvimento social das novas habilidades humanas, das novas ferramentas, dos novos conhecimentos historicamente acumulados, via trabalho, elas poderão num dado momento realizar aquilo para o qual não havia meios de realização. Lukács diz que “(...) o voo foi um sonho desde Ícaro até Leonardo e até bom tempo depois.”<sup>241</sup>

Ou seja, o ser humano sentia a necessidade social de voar, algo que a natureza não lhe dotou, lançou a finalidade de sua ação “voar”, porém demorou a encontrar os meios que lhe possibilitasse a isso. No momento em que conseguiu, aquilo que era um projeto utópico (um fim sem meios, uma teleologia sem causalidade posta, portanto não produtora de uma realidade concreta, voar era coisa apenas literária) se tornou, dada as novas condições sociais do trabalho, num projeto realista, concreto, efetivo.

O tratamento ontológico que Lukács confere à religião, deuses, magia, utopia e afins trazem maior consistência para a sua ontologia, capaz de explicar, mediante a concretude do trabalho, até mesmo aquilo que nega ou desconhece a concretude do ser social. Desta forma, a Ontologia do ser social<sup>242</sup> se mostra capaz de explicar a totalidade da realidade, quer se trate de práxis sociais sonhadoras (que negam a concretude da realidade) quer se trate de práxis sociais mais concretas, tais como: a divisão do trabalho, a linguagem, a economia, a política, a tecnologia, a educação, a ciência, o direito, a didática, etc.

No próximo capítulo explanarei como Lukács fundamenta todas essas “práxis sociais” mais concretas no “complexo do trabalho” e como este serve de modelo para elas. Baseado em Lukács tentarei fazer com a didática aquilo que ele faz com as práxis sociais por ele analisadas.

---

<sup>241</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 57.

<sup>242</sup> A partir da centralidade do trabalho (caracterizado pelo pôr teleológico).

### 3 O trabalho: modelo de toda a práxis social

(...) nos pores do processo de trabalho já estão contidos *in nuce*, nos seus traços mais gerais, mas também decisivos, problemas que em estágios superiores do desenvolvimento humano se apresentam de forma mais generalizada, desmaterializada, sutil e abstrata e que por isso aparecem depois como os temas centrais da filosofia. É por isso que julgamos correto ver no trabalho o modelo de toda práxis social, de qualquer conduta social ativa.<sup>243</sup>

No capítulo anterior, apresentei o complexo do trabalho, demonstrando as suas determinações internas e as mútuas relações dialéticas que existem entre essas determinações. Neste terceiro capítulo, irei explicar a forma como Lukács demonstra que toda a práxis social se fundamenta no trabalho e o toma como seu modelo ontológico. No primeiro subitem tratarei da divisão do trabalho e da economia; no segundo do dever-ser e dos valores; no terceiro da linguagem e do sentido; no quarto da teoria e da prática; no quinto da liberdade e da determinação; e no sexto subitem, inspirado na maneira como Lukács trabalhou os conceitos dos itens anteriores com relação ao trabalho, construirei a relação da práxis social didática com o complexo do trabalho, relação essa, que deu origem ao conceito chave da Dissertação, a saber, o “modelo ontológico-didático”.

Até então, eu havia me concentrado no trabalho simples, originário, caracterizado pela relação direta entre o ser humano e a natureza. Tal trabalho dá conta da eterna necessidade que os humanos têm de produzirem valores de uso para o seu consumo. Agora, avançarei um passo adiante nesse processo, em grande medida, já antecipado pelo momento anterior, no qual o complexo do trabalho embasará, como fundamento e modelo, as formas sociais mais desenvolvidas pela práxis social.<sup>244</sup>

---

<sup>243</sup> LUKÁCS. György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 82-83.

<sup>244</sup> Lukács basicamente compartilha do conceito marxiano de “Práxis social”, elaborado, sobretudo, no acerto de contas que Marx teve que fazer com Feuerbach e o idealismo alemão, expresso de forma direta nas “*Teses sobre Feuerbach*”, na obra “*A ideologia alemã*” e nos “*Manuscritos econômico-filosóficos*” – obras descobertas nos gloriosos anos 30.

A primeira tese “*ad Feuerbach*” (citada por Lukács nas páginas 63-54 do segundo volume da obra “**Para uma ontologia do ser social**”) começa dizendo que “o principal defeito de todo materialismo até aqui (incluindo o de Feuerbach) consiste em que o objeto, a realidade, a sensibilidade, só é apreendido sob a forma de *objeto ou de intuição*, mas não como *atividade humana sensível*, como *práxis*, não subjetivamente.” (MARX, Karl. *Teses sobre Feuerbach*. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. p.11).

Portanto, Marx, e com ele Lukács, ao contrário de Feuerbach e do materialismo vulgar, considera a práxis como algo material, capaz de valorizar a atividade humana como produtora do mundo social, retirando o ser humano da atividade meramente interpretativa (11ª Tese: “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo. MARX, Karl. *Teses sobre Feuerbach*. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. p.14) e contempladora passiva (Cf. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. p. 66) da realidade.

Esta práxis social, que nasce do trabalho e o toma como fundamento e modelo, também se encontra para além dele, visto que, ela comporta, essencialmente, a relação dos seres humanos entre si, e não, simplesmente, como era no trabalho, a relação do homem com a natureza.

(...) o trabalho realiza materialmente a relação radicalmente nova do metabolismo com a natureza, ao passo que as outras formas mais complexas da práxis social, na sua grandíssima maioria, têm como pressuposto insuperável esse metabolismo com a natureza [no dizer de Marx: necessidade eterna da humanidade], esse fundamento da reprodução do homem na sociedade.<sup>245</sup>

Para que a práxis social se desenvolva, esta, ao mesmo tempo, necessita, manter, reproduzir, desenvolver e tornar mais complexa a relação social nascida do trabalho, com a qual, ela própria nasce como práxis social.

Isto faz com que a afirmação do trabalho como “modelo de toda a práxis social” ganhe dois sentidos aparentemente contrários. De um lado, “(...) o trabalho é a forma fundamental e, por isso, mais simples e clara daqueles complexos cujo enlace dinâmico forma a peculiaridade da práxis social.”<sup>246</sup> De outro lado, “(...) é preciso sublinhar sempre de novo que os traços específicos do trabalho não podem ser transferidos diretamente para formas mais complexas da práxis social.”<sup>247</sup>

A contradição entre um lado e outro em ver a questão é apenas aparente. No fundo, ambos os momentos se completam em função da complexa compreensão da ontologia do ser social. A tônica toda da ontologia de Lukács é a de afirmar o complexo

---

De outro lado, os idealistas, em contraposição a este materialismo pré-marxiano (materialista e desvalorizador da práxis), valorizaram a práxis humana sem considerá-la material. “Eis porque, em oposição ao materialismo, o aspecto *ativo* foi desenvolvido de maneira abstrata pelo idealismo, que, naturalmente, desconhece a atividade real, sensível, como tal”. (MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. p.11).

Segundo Lukács o reconhecimento deste mérito do idealismo (reconhecer e valorizar a práxis) e a crítica aos seus limites (não tomar a atividade prática do ser humano como práxis) começaram a ser elaborados por Marx no seus “*Manuscritos econômico-filosóficos*” nos quais Marx elabora a sua crítica à “*Fenomenologia do Espírito*” de Hegel (Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 88).

Com isso, Marx, Engels, e conseqüentemente Lukács, conseguem, ao contrário dos materialistas, valorizar a práxis, sem com isso cair no engodo idealista que absolutiza apenas a práxis intelectual, visto que os autores marxianos a valorizam como uma força humana material.

Disto tudo conclui Lukács: “Desse modo, a posição de Marx fica bem demarcada, tanto em relação ao velho materialismo quanto em relação ao idealismo: para resolver o problema ‘teoria-práxis’ é preciso, ao seu modo real e material de manifestação, onde se evidenciam e podem ser vistas clara e univocamente suas determinações ontológicas fundamentais.” (LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 88-89).

Entretanto, veremos nessa parte a distinção, original de Lukács, entre “trabalho”, concebido como a relação direta entre o ser humano e a natureza, e “práxis social”, que pressupõe a existência do trabalho, toma-o como modelo e vai, graças ao desenvolvimento histórico-social, para além dele.

<sup>245</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 93.

<sup>246</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>247</sup> Cf. *Ibidem*.

do trabalho como fundamento e modelo, que tem em si, o gérmen de toda a práxis social.

Porém, não se pode fazer a transferência direta do trabalho tomado como tal, de forma mecânica para a práxis social. Esta é mais complexa do que o trabalho, ainda que ela parta dele e o conserve nela como a sua estrutura fundamental, a sua estrutura ontológica.

“(…) entre o modelo [o trabalho] e as suas sucessivas e mais complexas variantes [práxis social] há uma relação de identidade de identidade e não identidade.”<sup>248</sup> De um lado, a identidade entre trabalho e práxis social se refere ao tanto que o trabalho é o fundamento e o modelo de toda a práxis social. De outro lado, a não identidade, por sua vez, faz referência ao tanto que a práxis social ultrapassa em complexidade o trabalho. Isto ocorre por causa do desenvolvimento social, no qual os limites do modelo do trabalho (marcado pela relação homem e natureza) são extravasados pelas novas relações sociais dos seres humanos entre si.

No primeiro momento<sup>249</sup> havia apenas o trabalho originário, no qual figuram somente o ser humano, as suas necessidades, o seu pôr teleológico em relação às primeiras necessidades, os objetos naturais, as primeiras ferramentas e o despertar das habilidades mentais e manuais da humanidade. Ao passo que, no segundo momento, na práxis social, existem muitos outros elementos em relação, tais como habilidades humanas e ferramentas mais aprimoradas; novas necessidades mais distantes da natureza, novos pores teleológicos mais socializados; a relação complexa originada pelos novos objetos construídos pelo trabalho que se interconectam entre si e com tudo o que existia antes deles: o desenvolvimento do pensamento, da linguagem, da crença, do símbolo, da organização política da tribo, etc.

Em síntese, no momento originário, há apenas a relação do homem com uma primeira natureza (os objetos dados), já, no segundo momento, surge uma segunda natureza, criada pelo trabalho, constituída de objetos socialmente construídos que foram somados aos objetos naturais, complexificando ainda mais a realidade social.

---

<sup>248</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 104.

<sup>249</sup> Vale notar que tais momentos são apenas formalidades que visam facilitar o entendimento. Este precisa separar uma coisa da outra para refleti-los melhor, porém, na processualidade concreta da vida eles são inseparáveis, ocorrem juntos.

### 3.1 O trabalho como modelo da práxis da divisão do trabalho e da economia

Esta “segunda natureza”, construída pelo ser humano, é caracterizada pela estrutura básica do trabalho. Tal determinação da práxis social pelo trabalho ocorre porque tudo que é socialmente existente, só existe por conta do complexo do trabalho. De outro, como já alertamos, dado o desenvolvimento histórico das práxis sociais, elas se tornaram mais complexas e mais distantes do trabalho simples.

Mais uma vez a dialética se faz presente. Embora a práxis social conserve o trabalho (como condição de sua existência e como seu modelo ontológico), ela, ao mesmo tempo, traz inovações importantes para o ser social, que, por sua vez, não podem ser explicadas mecanicamente a partir dele. Demonstraremos esta dialética aplicando-a a duas práxis sociais: a divisão do trabalho e a economia.

#### 3.1.1 O trabalho como modelo da práxis social da divisão do trabalho

Pensemos na caça no período paleolítico. As dimensões, a força e periculosidade dos animais a serem caçados tornam necessária a cooperação de um grupo de homens. Ora, para essa cooperação funcionar eficazmente, é preciso distribuir os participantes de acordo com funções (batedores e caçadores). Os pores teleológicos que aqui se verificam realmente têm um caráter secundário do ponto de vista do trabalho imediato; devem ter sido precedidos por um pôr teleológico que determinou o caráter, o papel, a função etc. dos pores singulares, agora concretos e reais, orientados para um objeto natural.<sup>250</sup>

A citação acima distingue o primeiro pôr teleológico (caçar o animal) do segundo pôr teleológico bem mais socializado (a organização social, distribuição de funções, o pôr singular da atividade de cada um). O primeiro “pôr teleológico” do trabalho estava mais próximo da natureza, ao passo que o segundo ruma em direção da práxis social, sem perder a ligação com a concretude do trabalho, base inalterável de sua origem. No entanto, quanto maior for o desenvolvimento da práxis social, mais distante do trabalho originário se encontra o ser humano, ainda que este continue sendo o modelo primordial (não direto, não mecânico) dessas práxis sociais.

Esta divisão social do trabalho gera, em suas diversas configurações, as diversas formas histórico-sociais de propriedade e sociedade.<sup>251</sup> Uma forma de divisão foi sendo substituída pela outra mais complexa e mais distanciada do esquema primário do trabalho. Com isso, intensificam-se as relações dos humanos entre si e não mais a

---

<sup>250</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 83-84.

<sup>251</sup> Marx analisa cada configuração (tribal, estatal, feudal e capitalista) em detalhes na obra “*A ideologia alemã*”, algo que deixarei de fora da exposição, visto que Lukács guarda esse debate para o capítulo da reprodução social (segundo capítulo de “*Para uma ontologia do ser social II*”). A delimitação desta pesquisa fez com que essa parte tenha ficado de fora.

simples relação entre o homem e a natureza. A cada transformação, não somente a forma de trabalhar muda, mas, com isso, alterara-se também a sociedade e o próprio ser humano.

(...) por exemplo, o comunismo primitivo foi dissolvido, por necessidade econômica, pela sociedade de classes, e com isso o pertencimento a uma classe e a participação na luta de classes determinam fortemente as decisões vitais de cada membro da sociedade. Assim surge um espaço de ação para os fenômenos conflituais enquanto o conteúdo das alternativas ultrapassa decisivamente o metabolismo da sociedade com a natureza.<sup>252</sup>

### 3.1.2 *O trabalho como modelo social da práxis econômica*

Juntamente com o advento da sociedade de classes surgiu a economia que, sem desprezar o valor de uso do trabalho, o qual é mantido como necessidade eterna da humanidade, passa a produzir também valores de troca<sup>253</sup>. E “ para que seja possível o intercâmbio de mercadorias sobre a base do valor de troca e do dinheiro, deve existir na sociedade uma divisão do trabalho.”<sup>254</sup>

O lugar que cada ser humano ocupa nessa divisão determina o lugar que tal pessoa ocupa nas relações econômicas criadas pela sociedade. Para tanto, basta pensar nos lugares ocupados pelos sujeitos nas sociedades divididas em classes. O lugar ocupado pelo senhor de escravos, senhores feudais, burgueses e o lugar ocupado pelos escravos, servos da gleba, proletários.

Na medida em que esta divisão do trabalho se torna mais especializada, cada produtor passa a trabalhar com um número menor de produtos destinados à venda. Um se especializa em produtos agrícolas, depois, se especializa ainda mais, vindo a produzir apenas um tipo de produto agrícola, chegando ao ponto de se especializar na produção de semente de um tipo agrícola. Porém, este produtor, centrado num trabalho unilateral (que produz apenas uma coisa: só ovelha, só semente, só batata, só vinho, etc.), continua tendo, ele e sua família, necessidades multilaterais para as quais o seu trabalho especializado é incapaz de responder – nenhuma família aguentaria viver comendo apenas batata (ou só ovelha, só vinho...) todos os dias em todas as refeições. Para sanar as suas necessidades múltiplas esse produtor deve, também ele, se converter em consumidor, passando de vendedor a comprador.

---

<sup>252</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 121.

<sup>253</sup> A análise pormenorizada do valor de troca será empreendida no capítulo dedicado à reprodução, portanto, me limitei, junto com Lukács, apenas anunciá-lo nesse momento sem me adentrar nele.

<sup>254</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 112.

Assim, compra e venda, produção e consumo, valor de troca e valor de uso, mantêm, no interior da economia, uma interdependência profunda e inseparável. De outro lado, no âmbito da prática, essa unidade interna não se mantém, visto que o ato de comprar algo, não tem o poder de obrigar ninguém a vender algo e vice-versa. Tal separação externa “do vender” e “do comprar” é uma possibilidade real e já recorrente na história econômica, evidenciada de forma mais clara em cada crise econômica.

Lukács faz esta exposição marxiana (presente em “*O Capital – Livro I*”) da divisão do trabalho, da origem da economia e das crises econômicas para demonstrar “(...) em que medida o processo econômico real, que se socializa sempre mais, é mais complicado do que o simples trabalho, a produção imediata de valores de uso.”<sup>255</sup> Porém, não é menos verdadeiro de que a economia ainda conserve o esquema básico do trabalho, visto que, também ela, “(...) é resultado de pores teleológicos singulares e de suas realizações, ambos na forma de alternativas.”<sup>256</sup>

A diferença entre a economia e o trabalho primordial, reside no fato de que as interações ocorridas entre as partes do complexo do trabalho são muito menores do que as interações que ocorrem no interior da economia. Por isso, é difícilíssimo exercer um controle total e ter um entendimento pormenorizado das relações fins-meios na práxis social, tal como havia no complexo do trabalho. Sua totalidade é permeada de fins e meios imediatos e mediatos para os quais a aplicação direta do modelo proveniente do trabalho é incapaz de dar conta de forma satisfatória, ainda que ele continue estruturando-a, visto que ela tem: necessidades – fins – e meios.

No trabalho originário, no qual ocorria a relação direta do homem com a natureza, os sujeitos tinham o controle sobre o pôr do fim e o pôr das causas. Isto continua, em menor grau, ocorrendo nas atividades singulares dos sujeitos que se encontram em economias mais desenvolvidas (com maior divisão de trabalho). Porém, tal controle apenas ocorre na forma imediata da sua atividade, visto que, no momento em que a mesma entra nas relações do complexo econômico, “(...) na maior parte dos casos, os homens dificilmente conseguem compreender corretamente as consequências de suas próprias decisões.”<sup>257</sup>

Esta divisão social do trabalho, mediada e desencadeada pelo valor de troca, faz com que os indivíduos percam o controle sobre a totalidade da produção social, que

---

<sup>255</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 112.

<sup>256</sup> *Ibidem*. p. 113.

<sup>257</sup> *Ibidem*.



passa a ser caracterizada pela síntese dos pores teleológicos e dos pores causais individuais. Esta síntese não é um produto meramente abstrato, mas real, concreto, efetivo, capaz, inclusive, de determinar os pores individuais. Se de um lado ocorre a perda do controle total da produção, de outro surge a vantagem da diminuição do tempo de trabalho socialmente necessário para a satisfação das necessidades sociais.<sup>258</sup>

Este ganho real de tempo, libera alguns indivíduos<sup>259</sup> da necessidade do trabalho produtivo<sup>260</sup>. Com isto, estão dadas as condições para a criação de outras práxis sociais (filosofia, direito, política, religião...) que se colocam para além da produção de bens de consumo, o que, por sua vez, desenvolve, ainda mais, a complexidade social e ajuda a

---

<sup>258</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 113.

<sup>259</sup> Por se encontrar ainda no momento abstrato de sua exposição Lukács não elucida, aqui, que tais indivíduos são aqueles que pertencem à classe dominante, algo que ele apresenta nos outros capítulos do segundo volume, que tratam da reprodução, da ideologia e do estranhamento (alienação).

No comunismo primitivo, no qual o ser humano não havia dominado a natureza, o grande problema dos grupos humanos era a carestia dos bens primários à subsistência. Isso explica o descarte dos idosos, doentes e das crianças que nasciam com alguma deficiência, visto que não havia um excedente disponível para as pessoas incapazes do exercício do trabalho. Nessas circunstâncias todos eram necessários ao trabalho, o que impedia que alguém pudesse viver sem trabalhar, sob pretexto de se dedicar à oração, ou ao estudo, ou ao governo – realidades que se tornaram possíveis com a produção do excedente, facilitado pelo desenvolvimento da divisão do trabalho e pela expansão econômica.

<sup>260</sup> Sobre a concepção ontológica de trabalho produtivo verificar o texto de Sérgio Lessa “Trabalho, trabalho abstrato, trabalhadores e operários” que se encontra na obra: CATANI, Afrânio Mendes; BOITO JR, Armando; SAES, Décio Azevedo Marques de. *et. al.* **Marxismo e ciências humanas**. São Paulo, Xamã, 2003. p.259-268.

Nesse texto Lessa se coloca contra os defensores da tese do fim do trabalho; contra os defensores da tese do trabalho imaterial; e contra aqueles que consideram indistintamente como trabalho tanto os trabalhos produtivos (metabolismo entre os seres humanos e a natureza) e as práxis sociais (serviço social, direito, educação...) que não transformam a natureza.

Lessa, na esteira da ontologia lukacsiana, demonstra que as práxis sociais (direito, filosofia, *marketing*, serviço social, educação, política...) servem para organizar o trabalho no interior de uma determinada sociedade. Porém isso não as torna, propriamente, em trabalho. E ainda, que nenhuma destas práxis sociais existiria sem o trabalho produtivo. Ainda que o trabalho necessite das práxis sociais (sobretudo no capitalismo, o trabalho requer uma preparação muito especializada) ainda assim ela (a práxis social) não se identifica com ele (o trabalho).

Lessa, com Marx, reconhece que o trabalho abstrato, produtor de mais-valia, tratado - pelo capitalismo – como mera mercadoria, acabou por secundarizar a distinção entre trabalho produtivo (trabalho no sentido ontológico – eterna necessidade humana, transformação da natureza) e “trabalho improdutivo” (práxis social – organização do trabalho).

Essa perspectiva restrita e meramente quantitativa do trabalho (quantificada na extração da mais-valia, e daí pouco importa de onde ela provenha, seja da atividade de um professor ou de um operário) não consegue dar conta do dado ontológico do trabalho, visto que sem o trabalho produtivo (transformação da natureza) o próprio capitalismo não se manteria.

Exemplificando: Um dono de escola, que cobra mensalidade dos pais dos alunos, e com esse dinheiro paga os custos da produção e, dentre esses custos, pague o salário do professor, conseguiu, nesse processo extrair mais-valia da atividade docente. Porém a quantidade da riqueza (nacional, da riqueza do mundo) não aumentou nesse processo, as notas de dinheiro mudaram de bolso, foram acumuladas pelo dono da escola na forma de capital sem alterar a quantidade total da riqueza a humanidade.

De outro lado, operário, ao transformar a natureza, criou um bem material necessário à sociedade, que expressa uma riqueza que antes não existia. Essa riqueza inédita, produzida pelo operário, acrescentada ao total da riqueza acumulada, será utilizada para o sustento das práxis sociais. Esse trabalho do operário é fonte primária do dinheiro que paga o advogado, o professor, o assistente social, etc.

manter a reprodução social de determinada sociedade. Sem esse tempo livre não teria como o homem passar da condição do “ser-em-si originário” para a outra condição do “ser-para-si mais socializado”.<sup>261</sup>

Assim, é possível afirmar que a divisão social do trabalho, a qual promoveu o desenvolvimento econômico, está intimamente conectada com o desenvolvimento do ser humano<sup>262</sup> - considerado sujeito e produto final deste processo. Desta forma, o ser humano se encontra no começo e no fim do processo que foi desencadeado pelo princípio originário do trabalho e de seu desenvolvimento promovido pela práxis social.

Deste modo, a centralidade da economia é estendida para a explicação da realidade humana, visto que, não constitui nenhum exagero denominar o ser humano com o termo *homo oeconomicus*, já que o seu mundo social foi produzido por tais relações. Isto ocorre por conta de dois movimentos contraditórios:

(...) de um lado, o caráter de utilidade do valor [o valor de uso] sofre uma intensificação em direção ao universal, para o domínio de toda a vida humana, e isso acontece simultaneamente ao tornar-se cada vez mais abstrato da utilidade, na medida em que o valor de troca, sempre mediado, elevado à universalidade e em si mesmo contraditório, assume um papel de guia nos intercâmbios sociais dos homens (...). De outro lado, esse mesmo desenvolvimento que conduziu à criação de formações realmente sociais como o capitalismo e o socialismo é em si mesmo contraditório, de um modo extremamente significativo e fecundo: a sociabilidade desdobrada da produção resulta num sistema imanente, que repousa em si mesmo, do econômico, no qual uma práxis real só é possível sobre a base da orientação para puros de fins e investigação dos meios imanentes econômicos.<sup>263</sup>

Por isso, “(...) à economia cabe à função ontologicamente primária, fundante”<sup>264</sup>, o que não significa que ela seja hierarquicamente superior (e nem inferior) às demais práxis sociais, assim como, igualmente não o é em relação às categorias mais simples do trabalho. A economia somente é o momento predominante (*uebergreifendes Moment*) da práxis social por conta de todo o processo material exposto, que começou com o trabalho, princípio originário, e se desenvolveu historicamente de forma complexa (portanto com a presença das outras categorias) até chegar à universalidade do valor de troca.

Com isto, Lukács evita cair nas organizações hierárquicas de valores construídos pelas religiões (a superioridade do espírito frente a matéria), pelo idealismo (a superioridade da consciência sobre a prática material) e pelo materialismo vulgar (o

---

<sup>261</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 114.

<sup>262</sup> As contradições deste processo, o custo humano do desenvolvimento humano, a condição para que ele ocorresse na sociedade dividida em classes será tratada por Lukács no quarto capítulo do volume II da *Ontologia*. Neste ele trata do estranhamento (alienação).

<sup>263</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 116.

<sup>264</sup> *Ibidem*. p. 117.

complexo é resultado mecânico do simples, sendo portanto, esse último o mais importante).

A rejeição de ambas concepções equivocadas é particularmente importante se pretendemos conceber de modo correto a relação que o valor econômico mantém com os outros valores da práxis social (e com o comportamento teórico estreitamente ligado a essa práxis).<sup>265</sup>

Diante disto, Lukács rejeita tanto a tendência idealista, que concebe as práxis sociais dando às costas à economia, bem como se contrapõe, igualmente, ao economicismo que faz tudo depender mecanicamente do fator econômico. Para ele, toda a práxis social está de alguma forma, ligada à economia, ainda que ela não seja o elemento primordial capaz de gerar mecanicamente os outros elementos da práxis social.

Por exemplo: O direito. De um lado se encontra bastante afastado da economia (não tanto como querem os idealistas), sendo, portanto, autônomo do processo produtivo. Porém, ele se relaciona com a produção material (não tanto como querem os materialistas vulgares) de forma mediada, regulando a reprodução social, necessária à economia.<sup>266</sup>

É exatamente a dependência objetivamente social do âmbito do direito em relação à economia e, ao mesmo tempo, a sua heterogeneidade, assim produzida, nos confrontos com essa última que, na sua simultaneidade dialética, determina a peculiaridade e a objetividade social do valor.<sup>267</sup>

Ou seja, por ser a economia a categoria que mais diretamente se encontra ligada ao trabalho originário – visto que ela é o desdobramento social deste - e por ser a categoria capaz de sintetizar em si as demais categorias, sobretudo, pela via da universalização do valor de troca (possibilitada pela divisão do trabalho e pelo comércio) e por conta de seus pores econômicos práticos; torna-se capaz de

(...) desenvolver nos homens singulares, nas suas relações recíprocas (...) faculdades humanas (...) cujas consequências ultrapassam em muito a pura esfera econômica, mas que, apesar disso, jamais podem abandonar – como o representa o idealismo – o terreno do ser social.<sup>268</sup>

---

<sup>265</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 117-118.

<sup>266</sup> Sérgio Lessa, em seu texto “Trabalho, trabalho abstrato, trabalhadores e operários”, escrito no livro “**Marxismo e ciências humanas**”, demonstra que a práxis social do direito surgiu para organizar o trabalho nas sociedades divididas em classes. Ele garante a propriedade privada dos meios de produção e legitima a exploração das classes trabalhadoras. “(...) na sua ausência, nem poderíamos ter o trabalho escravo, nem o trabalho servil medieval, nem ainda o trabalho operário.” (p. 261).

<sup>267</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 119.

<sup>268</sup> Ibidem.

Por isto, a realidade não pode ser reduzida nem à economia e nem a nenhuma das outras práxis sociais. O real é a totalidade destas relações dialéticas de todos elementos entre si, sendo a economia o seu momento predominante.

De um lado, a economia não é fruto direto de um pôr teleológico determinado pelos homens, ainda que os pores singulares repercutam nela. Mesmo assim, o jogo das múltiplas relações causais, que ocorrem nela, poderão gerar contradições capazes de transformá-la. De outro lado, as demais práxis sociais, por mais que estejam assentadas numa base econômica comum, pelo fato de ultrapassarem a esfera econômica, gozam de uma autonomia possível dentro do quadro das determinações econômicas mais amplas, podendo, inclusive, incidir sobre a economia, visto que, também elas são ontologicamente reais, portanto, efetivas.<sup>269</sup>

### **3.2 O trabalho como modelo da práxis ético-jurídica: “dever-ser” e “valores”**

O item anterior demonstrou que “(...) o desenvolvimento econômico provê a espinha dorsal do progresso efetivo”<sup>270</sup> e agora será demonstrado que “os valores decisivos, que se conservam ao longo do processo, são sempre (...) referidos a ele.”<sup>271</sup> Neste item, demonstrarei como os valores e o dever-ser<sup>272</sup> nascem do trabalho originário e se desenvolvem no ser social (não de forma mecânica, mas sim complexa) a partir da economia.

#### *3.2.1 O trabalho como modelo do dever-ser*

Tomo como ponto de partida o trabalho simples, originário, tal como pensado por Lukács. Neste, ao ser colocado um pôr teleológico ao qual se empreende meios para a sua realização, já temos presente, de forma não amplamente desenvolvida, a ideia de “dever-ser”.<sup>273</sup> A finalidade do trabalho, posta no presente em função do futuro, coincide com a ideia de “dever-ser”. O fim deve acontecer para que a necessidade seja suprimida, este deve ser. Ele é o critério que tudo regula, orienta, controla, determina, cumprindo, assim, o mesmo papel do dever-ser, isto porque, o próprio dever-ser lhe é inerente. “Do

---

<sup>269</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 119-120.

<sup>270</sup> Ibidem. p. 125.

<sup>271</sup> Ibidem.

<sup>272</sup> Não se pode esquecer que Lukács concebeu a sua Ontologia como a fundamentação da “Ética” que ele pretendia escrever e que não conseguiu devido a sua morte. Por isso, a discussão materialista sobre o “dever-ser” e os “valores” em muito se deve a este seu plano inicial de produção filosófica.

<sup>273</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 98.

ponto de vista do sujeito, este agir determinado a partir de um futuro definido é exatamente um agir conduzido pelo dever-ser do fim.”<sup>274</sup>

Assim sendo, é o fim, na condição predominante de dever-ser, que determina o objeto natural escolhido para ser trabalhado; exige um espelhamento correto do mesmo como condição para que a finalidade seja atingida; regula a elaboração e a escolha de alternativas; orienta a escolha das ferramentas mais apropriadas; decide o que fazer com o objeto e ordena a atividade humana laborativa a fazê-lo. Se o fim for concretizado, significa que o fim conseguiu regular bem o processo, em outras palavras, o dever-ser foi seguido a risca. Porém, se ao contrário, o fim não foi realizado, isto significa que alguma decisão (ou algumas decisões) não se deu (deram) devidamente orientada(s) pelo critério normativo da finalidade, a saber, do dever-ser do fim, ou ainda, porque tal dever-ser estava equivocadamente posto pelo fim.<sup>275</sup>

Numa tacada de mestre, Lukács conseguiu rejeitar a tese dos materialistas que depreendem o dever-se na natureza, e ao mesmo tempo, aniquilar com a explicação racionalista (transcendental, espiritualista) do dever-ser elaborada pelos idealistas, ambas consideradas “(...) uma fetichização dos fenômenos, contraposta [uma da outra] quanto ao conteúdo e ao método, mas de fato vinculadas entre si”<sup>276</sup>, visto que ambas supõem um ser humano natural, desvinculado das relações sociais. Com isso, Lukács colocou a questão sob as bases reais, materiais e concretas do ser social.

Depois disto, Lukács se concentra na crítica à noção de dever-se formulada, idealisticamente, por Kant, dada a sua vigência no meio filosófico. Segundo Lukács, Kant reduz a práxis humana à moral, desprezando assim a materialidade advinda do trabalho e das relações sociais suscitadas por esse. Lukács, com Marx e contra Kant, reconhece que em tal materialidade se encontra a gênese que caracteriza de forma real e concreta o dever-ser.

Kant, em sua filosofia apriorística e transcendental, se descolou tanto da materialidade ao ponto do seu dever-ser (finalidade, fim, teleologia) existir separado dos meios concretos (causas postas, alternativas concretas) que possibilitariam a sua realização. Kant considera como válido e necessário um dever-ser mesmo que ele não ocorra, visto que, a razão determinou que ele devesse acontecer. Ainda que, ninguém agisse de acordo com o imperativo categórico, ele continuaria racionalmente válido. A

---

<sup>274</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 99.

<sup>275</sup> Cf. *Ibidem*. p. 99-100.

<sup>276</sup> *Ibidem*. p. 100.

sua não-ocorrência em nada lhe afeta e, mesmo que ele não ocorra, a sua validade se mantém inquestionada, porque ela é considerada racional. A isto, Lukács denomina “criptoteleologia”<sup>277</sup>, visto que, um fim não realizado não pode ser considerado um verdadeiro fim.

O apego kantiano ao seu imperativo categórico, formal-universal, até lhe permite reconhecer que as máximas morais subjetivas

“(…) possam atuar igualmente como uma espécie de dever-ser, mas são meros ‘preceitos práticos’, não ‘leis’, e isso ‘porque lhes falta a necessidade que, se deve ser prática, tem que ser independente de condições patológicas, por conseguinte, casualmente vinculadas com a vontade’ [Lukács cita a “*Crítica da Razão Pura*”]. Desse modo, todas as qualidades, todos os esforços etc. concretos dos homens se tornam, para ele, ‘patológicos’, uma vez que pertencem apenas acidentalmente à – igualmente fetichizada – vontade abstrata.”<sup>278</sup>

Depois de Kant, Lukács passa à análise do “dever-ser” de Hegel, a quem enaltece pela crítica o que esse elabora contra o “dever-ser” kantiano. Lukács concorda com a crítica hegeliana que considera a ética kantiana muito transcendental e também aprecia a sociabilidade real (o realismo do ser social) compreendida na categoria hegeliana de “eticidade”<sup>279</sup>, presente na sua obra “*Filosofia do Direito*”<sup>280</sup>.

Hegel, ao contrário de Kant, reconhece o sentimento prático dotado de dever-ser e faz, corretamente, do dever-ser “(…) uma categoria elementar, inicial, originária da existência humana”<sup>281</sup>, determinante e exclusiva do ser social, visto que, na natureza não há dever-ser.

---

<sup>277</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 101.

<sup>278</sup> Ibidem. p. 101-102.

<sup>279</sup> Para uma análise marxista da relação entre *moralidade kantiana* e *eticidade hegeliana* indico o livro do professor de direito e advogado Dr. Alysson Leandro Mascaro “Introdução à filosofia do direito: dos modernos aos contemporâneos” capítulos 2 (sobre Kant), 3 (sobre Hegel) e 4 (sobre Marx).

De forma superficial, pode-se dizer que a “moralidade” é a ética que fica no plano da idealidade sem se encarnar em nenhuma realidade concreta, sendo meramente formal, apriorística, universal, idealizada, transcendental; ao passo que a eticidade hegeliana é a ética encarnada em formas históricas, concretas e determinadas, sendo elas, basicamente três: a família, a sociedade civil e, sobretudo, como ápice sintético e insuperável do processo todo, o Estado.

Mascaro lembra que quando Kant elaborou a sua filosofia a burguesia ainda não havia tomado o Estado, portanto, uma ética burguesa não poderia ser edificada sobre bases não-burguesas, restando a Kant fundamentá-la sobre as ideias burguesas que já fervilhavam revolucionariamente contra o Estado Absolutista. De outro lado, quando Hegel elabora a sua ética, a burguesia já havia tomado o Estado, portanto, não interessava aos burgueses uma ética revolucionária contra o Estado, pelo contrário, essa nova classe dominante precisava de uma nova ética que se encarnasse no Estado, necessidade essa a qual Hegel correspondeu da melhor forma.

<sup>280</sup> “Se Kant assentou seu mundo ético no dever-ser, que é o reino ideal tirado dos imperativos categóricos, *a priori*, Hegel procederá diferentemente. Sua teoria assenta-se sobre o ser, sobre o real, e ele é o racional. Assim, o dever-ser dilui-se no ser, de tal modo que o que é deve ser. As implicações disto para a filosofia do direito são muito grandes. Enquanto o reino da justiça de Kant é ideal (o direito natural racional), em Hegel é presente, vivo, histórico” MASCARO, Alysson Leandro. **Introdução à filosofia do direito: dos modernos aos contemporâneos**. p. 76. (sublinhados meus).

<sup>281</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 103.

De outro lado, Lukács se contrapõe a Hegel porque a sua crítica a Kant reproduz alguns dos limites criticados. O primeiro deles diz respeito ao caráter de “socialidade plena” que Hegel confere à eticidade, caindo, portanto, no engodo idealista que não consegue ver o caráter social do trabalho e das demais práxis sociais, por mais que a sua filosofia como um todo considere positivamente o trabalho e a práxis. O mesmo ocorre com a valorização do sentimento prático, anteriormente apreciado por Hegel e em seguida depreciado através de anotações “(...) autenticamente idealistas, sobre a relação do dever-ser com o agradável e o desagradável, não perdendo a oportunidade de afastá-los como sentimento ‘subjetivo e superficial’.”<sup>282</sup>

Lukács, por outro lado, valoriza o trabalho como fonte do dever-ser, não somente pelo que foi dito acima, mas também, porque é na cotidianidade do trabalho que o ser humano molda o seu comportamento subjetivo em relação ao trabalho, à natureza, a si mesmo e aos outros, extravasando, portanto, a esfera do trabalho e atingindo a âmbito da práxis social.

O autodomínio do homem, que aparece a primeira vez no trabalho como efeito necessário do dever-ser, o crescente domínio de sua compreensão sobre as suas inclinações e hábitos etc. espontaneamente biológicos são regulados e orientados pela objetividade desse processo (...) o dever ser do trabalho desperta e promove certas qualidades dos homens que mais tarde serão de grande importância para formas da práxis mais desenvolvidas; é suficiente recordar o domínio sobre os afetos.<sup>283</sup>

Com isto, o resultado do pôr teleológico (do dever-ser inicial realizado), além de produzir o valor de uso almejado, inesperadamente, mas já suposto no complexo do trabalho, produz também os valores humanos de ordem ética (comportamental).

### 3.2.2 O trabalho como modelo dos valores

O valor se confunde com o dever-ser “essas duas categorias são tão intimamente interdependentes porque ambas são momentos de um único e mesmo complexo comum.”<sup>284</sup> A única distinção entre elas é o papel próprio de cada uma: “(...) o valor influi predominantemente sobre o pôr do fim e é princípio de avaliação do produto realizado, ao passo que o dever-ser funciona mais como regulador do próprio processo (...).”<sup>285</sup>

---

<sup>282</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 103.

<sup>283</sup> Ibidem. p. 106-107.

<sup>284</sup> Ibidem. p. 106.

<sup>285</sup> Ibidem.

O valor não é uma propriedade inerente ao objeto, esse não é dado pela natureza, mas sim pelo ser social, como fruto do pôr teleológico do trabalho. Não há nada na pedra, tomada em si mesma, que a torne superior ou inferior a qualquer outro objeto natural (diamante, ouro, areia, esterco...). Na natureza, ela apenas existia como pedra, desprovida de qualquer valoração e utilidade. Ela não existe na natureza com um fim determinado. Nada há nela que a direcione a se tornar uma faca ou um machado. A natureza, em sua cadeia de causas espontâneas, desconhece qualquer sentido teleológico de qualquer coisa. A pedra sequer existe para que um macaco a jogue na cabeça do outro, e, portanto, se isso ocorrer será algo meramente fortuito, desprovido de qualquer teleologia, não sendo nada mais, nada menos do que mera expressão da cadeia causal espontânea criada pela natureza e reproduzida pelo macaco.

Somente ao entrar no complexo do trabalho, na condição de objeto a ser trabalhado em prol de um fim, é que a pedra adquirirá o seu valor de uso, valor este, posto pelo fim. Neste complexo, a pedra será pela primeira vez entendida em seus processos, propriedades que lhe são inerentes, potencialidades e alternativas. Por mais que a pedra, relegada ao ser inorgânico, tivesse, em si mesma, essas propriedades, potencialidades, seria como se não as tivesse, visto que as mesmas jamais seriam realizadas na direção de um fim determinado.

Isto pode passar a ideia equivocada que o valor seja, então, algo meramente subjetivo, visto que, é o sujeito que põe o valor nas coisas. Porém, tal noção não se sustenta, sobretudo, se for levado em conta que a forma como o valor é posto no objeto se dá pelo e no interior do complexo do trabalho.

Por exemplo, no momento em que a pedra deixa de ser uma pedra dentre outras pedras da natureza e se torna uma faca, um machado, uma tigela, um projétil de funda ou qualquer outra coisa útil, humanamente construída, ela passa a ser um produto social objetivo em vista da satisfação de uma necessidade que também é objetiva.<sup>286</sup>

“O valor que aparece no processo e que confere a este uma objetividade social é que decide sobre se a alternativa no pôr teleológico e na sua realização foi adequada a ele, isto é, se era correta, valiosa.”<sup>287</sup> Ao cabo do processo de trabalho, o valor avaliará o complexo inteiro pronunciando o seu veredito, se ele foi verdadeiro ou não, se satisfez a necessidade ou não. Entretanto, não é apenas no final que o valor se faz presente, esse permeia todo o processo avaliando cada decisão, orientando juntamente com o dever-ser

---

<sup>286</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 111.

<sup>287</sup> *Ibidem*. p. 112.



cada escolha, ao mesmo tempo em que eles próprios têm que, dialeticamente, ser escolhidos, visto que, há também, conflitos de valores concretos.

“Todo valor autêntico é, pois, um momento importante no complexo fundamental do ser social que nós denominamos práxis.”<sup>288</sup> Esta importância advém da sua estreita relação com o pôr teleológico que sempre é escolhido a partir dos valores socialmente definidos – o fim sempre é o almejado, o desejado, o valorado positivamente, o considerado válido e verdadeiro, sem o auxílio do valor nada disto se faz. “Desse modo, em todo pôr prático é intencionado – positiva ou negativamente – um valor (...).”<sup>289</sup> Por isto, ele acompanha a finalidade da ação (o pôr teleológico) em toda a sua atividade coordenativa do processo de trabalho.

Assim, as relações entre o pôr teleológico e os valores estabelecem, novamente, relações complexas, interdependentes, difíceis de ser apreendidas pelo entendimento. Eles são “uma totalidade em movimento”<sup>290</sup>, que em sua objetividade relacional são, ao mesmo tempo, “moventes e movidos”<sup>291</sup>, nem relativos e nem hierarquizados.

Para facilitar a reflexão, que sempre se preocupa sobre o que veio primeiro, vale a pena esquematizar este processo de maneira formal, ainda que ele não corresponda à realidade dialética, na qual ambos ocorrem emaranhados um no outro e o outro no um.

A dinamicidade do ser social ocorre através de frequentes transformações. A cada transformação surge novos pores teleológicos, que, por sua vez, geram uma diversidade de novos valores (e renovam os antigos valores), alguns, inclusive contraditórios. Dentre a gama de valores concretos presentes em determinado horizonte concreto (produzido pelo trabalho) é feita a escolha de alguns e a rejeição de outros (não é possível saber como seria o mundo se determinado valor rejeitado tivesse sido escolhido, visto que, a sua escolha não traz resultados lineares). Uma vez escolhidos, eles passam a incidir concreta e objetivamente sobre o ser social dinâmico, encerrando-se, com isto, o ciclo dialético.

No dizer de Marx, pelas palavras de Lukács

(...) os próprios homens fazem a sua história, mas não podem fazê-las nas circunstâncias escolhidas por eles. Os homens respondem – mais ou menos conscientemente, mais ou menos corretamente – às alternativas concretas que lhe

---

<sup>288</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 122.

<sup>289</sup> Ibidem.

<sup>290</sup> Ibidem. p. 125.

<sup>291</sup> Ibidem. p. 124.

são apresentadas a cada momento pelas possibilidades do desenvolvimento social. Nisso, portanto, já está implicitamente contido o valor.<sup>292</sup>

Em outras palavras, os homens podem escolher dentre os valores que já foram produzidos pelas circunstâncias do trabalho. Nesta escolha, o ser humano é livre, consciente e desempenha um papel de sujeito, porém, é um sujeito concreto, dotado de liberdade e consciência concretas, por isto, as alternativas das quais dispõe não se encontram para além do horizonte concreto do desenvolvimento social no qual esse ser humano se encontra.

Por exemplo, o ser humano jamais poderia afirmar o valor do autocontrole como um valor pertinente às diversas esferas da práxis social se, antes, esse valor, não tivesse nascido da concretude do trabalho. Ao contrário dos idealistas que tiram valores do espírito (da alma, da razão, de Deus) e dos materialistas vulgares que extraem valores da natureza (pense-se aqui, por exemplo, no darwinismo social), Lukács, aliando-se com Marx, determina a origem dos valores a partir do princípio ontológico-fundamental do ser social: o trabalho.

Tal como o dever-ser, também o valor, não é algo que acontece apenas no trabalho simples (metabolismo entre sociedade e natureza), mas também, nas relações mais complexas da práxis social (que supõem relações humanas mais desenvolvidas e distanciadas da natureza). Nas práxis sociais, as relações sociais aparecem por meio de formas sociais mais mutuamente implicadas, tais como, a divisão do trabalho, a economia, o valor de troca, a linguagem (também essas são dotadas da objetividade dos valores), tal como no complexo do trabalho.

Sobre estas práxis sociais, basta dizer que, por um lado, cada uma de suas escolhas (da divisão do trabalho, da economia...), e os seus próprios surgimentos, ocorreram segundo as determinações concretas (objetivas, históricas, sociais) do valor realizado na práxis concreta (objetiva, histórica e social) – o valor movente.

Por outro lado, na simultaneidade dialética, cada uma destas práxis sociais (divisão do trabalho, economia...) produz novos valores – o valor movido. Isto ocorre segundo o modelo advindo do trabalho, no qual o valor desempenha, ao mesmo tempo, ambos os papéis: movente do complexo do trabalho (orienta cada escolha) e movido por ele (gerado pelo trabalho).

---

<sup>292</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 122.

### 3.3 O trabalho como modelo da linguagem e do sentido

Neste item, apresentarei a forma como o complexo do trabalho, na separação e na relação entre sujeito e objeto, deu origem a linguagem e ao sentido, que carregam, em si, as marcas modelares do trabalho.

Já vimos como o pôr teleológico conscientemente realizado provoca um distanciamento no espelhamento da realidade e como, com esse distanciamento, nasce a relação ‘sujeito-objeto’ no sentido próprio do termo. Esses dois momentos implicam simultaneamente o surgimento da apreensão conceitual dos fenômenos da realidade e sua expressão adequada através da linguagem.<sup>293</sup>

#### 3.3.1 O trabalho como origem e modelo da linguagem

O sujeito e o objeto distinguem-se e relacionam-se de forma primordial no complexo do trabalho, sobretudo no momento do espelhamento, no qual o objeto e a sua representação se separam e se relacionam a partir da linguagem, sendo esta a síntese capaz de evidenciar a identidade, a diferença e a relação entre objeto e sujeito.

Não é por nada que o mito bíblico da criação afirma que Adão nomeou os animais. Isto expressa, ainda que de forma não científica, a verdade ontológica social de que o ser humano (o sujeito) conseguiu se distinguir dos animais (e demais objetos) pela linguagem<sup>294</sup>, e por essa, pode dominá-los<sup>295</sup> a partir do seu ser social, que, por sua vez, ultrapassa a natureza.

A linguagem situada no complexo do trabalho retirou o ser humano de suas relações imediatas com a natureza, conferindo-lhe o poder da mediação intelectual e linguística (espelhamento) da realidade, ampliando assim o seu poder sobre a natureza, da qual foi destacado como um ser diferenciado, um ser social. Nisto, ela segue o mesmo processo do trabalho. “Como ocorre com o trabalho, também com a linguagem se consumou um salto do ser natural para o ser social (...).”<sup>296</sup>

O domínio do trabalho sobre a natureza pode ocorrer graças à comunicação entre os humanos, e também pode se manter ao longo da história por conta da comunicação de uma geração para com outra mediante a linguagem, condição fundamental para o ensino-aprendizagem, “assim, só o distanciamento intelectual dos objetos por meio da

---

<sup>293</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 84.

<sup>294</sup> Cf. *Ibidem*. p. 127.

<sup>295</sup> O próprio mito bíblico diz no livro de Gênesis capítulo 1 versículo 28: “E Deus os abençoou e lhes disse: ‘Sejam fecundos, multipliquem-se, encham e submetam a terra; dominem os peixes do mar, as aves do céu e todos os seres vivos que rastejam sobre a terra.’”

<sup>296</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 129.

linguagem é capaz de fazer com que o distanciamento real que surgiu no trabalho seja comunicável e fixado como patrimônio comum de uma sociedade.”<sup>297</sup>

A linguagem que permitiu que os seres humanos se diferenciasssem dos objetos para dominá-los, que proporcionou aos humanos a organização em grupos para a realização das suas diversas atividades laborativas (a caça, a pesca, o extrativismo, a manutenção do fogo, etc.), que permitiu a transmissão de conhecimento sobre os objetos e sobre o trabalho de uma geração para a outra, é a mesma linguagem que possibilitou aos seres humanos se automodificarem e transmitirem para as outras gerações (e outros povos) os resultados deste processo de autoconstrução humana.

Por isso, aquilo que determinado ser humano descobriu do mundo dos objetos e o que ele descobriu sobre si mesmo, não se perde com ele (ou com a sua geração ou com seu povo), mas, graças à linguagem, pode ser transmitido para os seres humanos vindouros. O ser humano, ao contrário dos animais (que vivem imersos na imediatidade da natureza, confundidos com os objetos), destacou-se dos objetos naturais e estabeleceu com eles novas relações, mediante (mediação) o trabalho e a linguagem. Com esta mediação, o ser humano desenvolveu condições de continuamente acumular conhecimentos e experiências aplicáveis a novos problemas e a novas situações concretas de vida. Quanto ao animal, o qual não acumula conhecimento, visto que não trabalha e nem desenvolve a linguagem, permanece às voltas com os mesmos problemas de sempre, desconhecendo os objetos e a si mesmo.

O elevado grau de imbricação mútua entre trabalho e linguagem explica, em grande medida, as teses que atribuem a essa, a primazia diante do trabalho. Lukács demonstra como a linguagem nasce, se desenvolve, amplia, transmite, aprimora e se move no interior do complexo do trabalho. Isto faz com que ela adquira para si todas as características do trabalho, podendo ser, por isto mesmo, confundida como aquela que tem a primazia sobre o trabalho.

Entretanto, da parte da ontologia do ser social, se torna impossível concebê-la como anterior ao complexo do trabalho. “Engels observa com justeza que ela surgiu porque os homens *‘tinham algo para dizer um ao outro’*.”<sup>298</sup> Esse algo determinado, anterior à linguagem, ao qual ela se refere, provém da distinção entre sujeito e objeto operado pelo complexo do trabalho: fundamento, origem e modelo da linguagem.

---

<sup>297</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 128.

<sup>298</sup> *Ibidem*. p. 127.

### 3.3.2 O trabalho como modelo intramundano do sentido

Ao contrário das metafísicas religiosas e idealistas que pensam o sentido a partir das nuvens, a ontologia do ser social de Lukács compreende os sentidos que os seres humanos atribuem a si e ao mundo como algo que brota do cotidiano concreto da vida, sobretudo do trabalho. Por isto, toda ontologia fictícia que, por exemplo, separa o corpo (vida material) da alma (consciência, espírito), “(...) se apoia numa ideia infundada, numa concepção, abstrativamente, isolada, falsa, do processo em seu conjunto (...)”<sup>299</sup>

Porém, esta própria concepção ontológica errônea está alicerçada, ainda que de forma confusa, no ser social do trabalho, principalmente, no pôr teleológico do complexo do trabalho. A predominância teleológica conduziu à compreensão de que a independência do ser humano frente aos objetos e a capacidade da sua consciência em transformar a natureza, deveriam ter, ou uma origem superior (transcendente, divina) ou natural (biológica, física), sendo, ambas, posições alheias à concretude da vida social.

Entretanto, tal como demonstra a ontologia social de Lukács, não é assim que ocorre. Para ele a capacidade humana de uma produção inteligente (independente, autônoma, consciente, teórica, espiritual, produtiva) nasceu do próprio trabalho e através dele ela pode ser explicada. Por isso, essas metafísicas não erram ao afirmarem a independência da alma frente ao corpo, visto que, há, de maneira fenomênica (e só fenomênica), essa separação entre a consciência e o mundo. O erro destas metafísicas consiste em tomar o fenômeno como essência, tal como se o ser humano fosse, essencialmente, um ser que tivesse duas origens: uma corpórea e outra espiritual.

Lukács reconhece “o quanto é difícil ultrapassar esse modo fenomênico necessariamente dualístico de um complexo de forças que, em última instância, é ontologicamente unitário (...)”<sup>300</sup> Isto é impossível de ser realizado pelas metafísicas religiosas e idealistas, mas pode ser compreendido por uma ontologia que tome a sério a constituição concreta do ser social.

Para a ontologia lukacsiana, o ser humano, visto como ser social, não pode ser compreendido sem considerá-lo em seu

(...) conjunto, como indivíduo, como personalidade; nunca, portanto, pelo corpo ou pela consciência (alma) de cada um por si, considerados isoladamente; trata-se de uma insuprimível unidade ontológica objetiva, na qual é impossível o ser da consciência sem o ser simultâneo do corpo.<sup>301</sup>

---

<sup>299</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 132.

<sup>300</sup> *Ibidem*.

<sup>301</sup> *Ibidem*. p. 131.

Lukács até concebe um corpo sem consciência, o caso da vida vegetativa, porém, rejeita qualquer explicação religiosa da existência de uma consciência sem corpo<sup>302</sup>, algo que inexistente no ser social. Por isso, por mais que a consciência tenha o poder autônomo de conduzir o corpo (na determinação do pôr teleológico, no espelhamento da realidade, na elaboração e na escolha das alternativas), ela (consciência) não pode ser entendida sem ele (corpo), bem como se torna incompreendida se não se leva em conta a objetividade do ser social que a gestou – tal como foi tratado na parte em que aludi à obra marxiana “*A ideologia alemã*”.

Diante disto, o sentido da vida ou a sua falta, não é, na compreensão da ontologia do ser social, um assunto que se encontre assentado, em ideias abstratas, divindades, espíritos ou algo do gênero. O sentido da vida é “o sentido socialmente construído pelo homem para o homem, para si e para os seus semelhantes (...).”<sup>303</sup> Por consequência, somente há sentido no mundo humano, visto que, a natureza se encontra desprovida de sentido. A natureza não tem sentido e nem falta de sentido, ela é totalmente alheia a essa valoração. Assim, o sem-sentido pertence unicamente ao ser humano. Ele ocorre quando o ser humano constata que os sentidos postos fracassaram.

Exemplificando: a morte de um animal é, na perspectiva da natureza, apenas um fenômeno natural, totalmente desprovido de sentido, quer positivo ou quer negativo. Por outro lado, a morte de uma criança, na perspectiva do ser social, será encarada como o sem-sentido, visto que, nela os adultos projetavam várias expectativas que não serão realizadas por conta de seu falecimento – considerado pelo ser social como um fato absurdo. Assim, em última instância, o que define se algo tem um sentido bom ou ruim, positivo ou negativo, e até mesmo se algo tem sentido ou se trata de algo sem-sentido, é o ser social.

Por conta disto, Lukács não concorda com a filosofia individualista que reserva a produção do sentido unicamente para o indivíduo, sem reconhecer a produção coletiva do mesmo. Para contrapor um argumento a esta filosofia, nada melhor do que recorrer à sociedade originária, na qual uma vida significativa é aquela que corresponde aos sentidos socialmente determinados. Para tanto basta lembrar que o ideal de vida, na antiguidade, consistia em doar, heroicamente, a vida individual em prol da coletividade.

---

<sup>302</sup> Não somente a religião (dualismo da cristandade, espírita, *órfico*, etc.), mas também a filosofia alimentou essa crença, desde o orfismo grego, passando por Platão e vindo a desembocar na teoria do pai da filosofia moderna, o filósofo-matemático René Descartes, que admitia a existência da alma sem corpo.

<sup>303</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 133.

De outro lado, é inegável que nas sociedades mais desenvolvidas, sobretudo a partir da modernidade capitalista, os indivíduos desgrudaram-se diretamente da vida social. Se na antiguidade viver uma vida significativa equivalia viver em prol da tribo, logo depois, na sociedade de classes, a vida significativa, vai aos poucos, se individualizando – sendo esta nova forma de vida (individualizada) uma produção social.

Apenas quando a sociedade se diferencia tão amplamente que o homem plasma individualmente sua vida como significativa ou a abandona ao sem sentido surge esse problema como alto<sup>304</sup> (sic) geral e, com ele, nasce um aprofundamento da consideração da ‘alma’ como autônoma, não apenas em relação ao corpo, mas também em relação aos afetos espontâneos.<sup>305</sup>

Com a divisão da sociedade em classes, o sentido perdeu as suas raízes sociais que o vinculavam diretamente ao trabalho. Isto ocorreu porque, dada a divisão do trabalho, os membros da classe dominante pararam de executar trabalhos manuais, reservando-se às tarefas espirituais, que inclusive projetavam (determinavam) intelectualmente aquilo que os membros da classe dominada deveriam fazer.

Como se pode perceber a divisão entre alma e corpo coincide com a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, uns pensam (teorizam, projetam, põe o fim teleológico do trabalho) e outros fazem (praticam, executam, realizam as causas postas). Por sua vez, a superioridade das realidades ideais sobre as realidades materiais edificaram a superioridade das ontologias fictícias (que projetam o sentido da vida a partir de divindades, magias e religiões) sobre a ontologia concreta do ser social que brota do trabalho, visto com desprezo por se tratar de atividade própria de escravos e pobres.

Com isto, foi gerada a compreensão antropológica da alma despreendida do corpo, o trabalho intelectual separado do trabalho manual, a classe dominante afastada do trabalho, a classe dominada desprovida das atividades espirituais (intelectuais), o sentido da vida retirado da vida social e posto no céu, etc. Ou seja, o sentido humano da vida tornou-se alheio ao ser humano que se encontrava vitimado pelo trabalho alienado.

Por esta razão, somente é possível reconstruir autenticamente o sentido da vida de forma emancipada com a retomada do ser social por parte dos sujeitos que se encontram alienados do mundo concreto que eles próprios constroem. Por tal motivo, é impossível que a construção do sentido seja algo referente unicamente ao sujeito livre,

---

<sup>304</sup> Provavelmente a palavra certa seja “algo” e não “alto”, isso por dois motivos: 1. O contexto da frase; 2. As letras “t” e “g” se encontram perto uma da outra nos teclados de digitação.

<sup>305</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 133.

autônomo, racional, independente, visto que tal indivíduo se encontra sempre numa determinada realidade social e concreta, que, por sua vez, sempre delimita o espaço da atuação livre.

### **3.4 O trabalho como modelo da práxis intelectual e prática**

A parte na qual tratei da teleologia como aspecto central da centralidade do trabalho e destaquei o homem produtor-produzido, trouxe diversos aspectos da produção práxico-social da consciência. Sem retornar àquela exposição, pretendo aproveitá-la, sem repeti-lá, com a mesma riqueza de detalhes, para expor sobre a relação entre teoria e prática, sintetizadas na práxis social.

#### *3.4.1 O trabalho: síntese concreta e real entre teoria e prática*

Como tudo, no complexo do trabalho a relação entre teoria e prática também nasce do pôr teleológico, capaz de separar sujeito e objeto, espelhando o segundo no primeiro por intermédio da linguagem e do pensamento (teoria)<sup>306</sup>. Deste modo, a linguagem e o pensamento (a teoria), encontram a sua gênese no processo prático do trabalho (prática) a partir do qual a teoria nasceu, e sobre o qual dialeticamente age. Aqui, mais uma vez, é possível se deparar com a riqueza dialética da compreensão lukcasiana, agora, aplicada às relações entre teoria e prática.

É obviamente indiscutível que, tendo a linguagem e o pensamento conceitual surgido para as necessidades do trabalho, seu desenvolvimento se apresenta como ininterrupta e ineliminável ação recíproca, e o fato de que o trabalho continue a ser o momento predominante não só não suprime a permanência dessas interações, mas, ao contrário, as reforça e as intensifica. Disso se segue necessariamente que no interior desse complexo o trabalho influi continuamente sobre a linguagem e o pensamento conceitual e vice-versa.<sup>307</sup>

Assim, os aspectos teóricos da produção (linguagem, pensamento, consciência) paradoxalmente surgem do complexo do trabalho e sobre ele se voltam controlando-o. Por isto, segundo a Ontologia de Lukács, a teoria desde sempre se encontra permeada de necessidades humanas, ações práticas realizadas no trabalho, busca concreta de satisfação, esforço de entender a natureza para melhor transformá-la e tudo o mais que ocorra no complexo do trabalho.

Com isso, Lukács não apenas evita cair nas armadilhas do idealismo, que concebem a consciência como algo puro, desvinculado da concretude do ser social, bem

---

<sup>306</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 84.

<sup>307</sup> *Ibidem*. p. 85.



como explica, pelo complexo do trabalho, a própria origem do idealismo. Lukács explica que o idealismo somente foi possível graças à centralidade do pôr teleológico do trabalho, compreendido como o ordenador de todo o processo produtivo. Os idealistas entenderam essa centralidade, porém, erram ao concebê-la como atividade meramente teórica, desprovida da materialidade práxica, ou seja, ao mesmo tempo em que a teoria necessita desta teleologia práxica, ela também age sobre a mesma.

Para um pensador idealista, o trabalho é intelectualmente coordenado pelo fim teleológico, que por sua vez é tomado como se fosse integralmente uma atividade desenvolvida pelo espírito. Isto conduziu ao desprezo das mediações do trabalho (o pôr das causas) tomadas apenas como órgão executivo do fim, relação esta, carente de interpenetração dialética entre fins e meios, teoria e prática, que, por sua vez, fundamenta a separação entre trabalho intelectual (pôr o fim) e trabalho manual (efetivar o fim).

Assim, o projetar mental do pior arquiteto do exemplo marxiano, não é para Lukács, aquilo que os idealistas pretendem fazer crer: um ato meramente espiritual. Isso se justifica pelo fato de que a atividade mental do pior arquiteto (ou de qualquer ser humano) já se acha impregnada pela totalidade social, que é concreta, histórica, material, práxica, sendo ao mesmo tempo teórica e prática.

Por isso, um pôr teleológico desprovido de materialidade, tomado como mera expressão pura do espírito, originado fora do complexo do trabalho, resultaria numa mera ilusão, num sonho, e, como tal, não seria “autenticamente real” por ser desprovido do poder “transformador da realidade”.<sup>308</sup>

Disto, decorre a modelagem conferida pelo trabalho para a correta relação de qualquer realidade social que pretenda superar o dualismo entre teoria e prática. No dizer de Lukács

A coexistência ontológica entre teleologia e causalidade no comportamento laboral (prático) do homem, e só neste, tem por consequência que, no plano do ser, teoria e práxis, dada a sua essência social, devem ser momentos de um único e idêntico complexo do ser, o ser social, o que quer dizer que só podem ser compreendidos de modo adequado tomando como ponto de partida essa inter-relação.<sup>309</sup>

Tal linha de raciocínio conduz à conclusão de que cada ato do complexo do trabalho, por menor que seja (por exemplo: decidir o objeto a ser trabalhado), terá, em si, a teoria e a prática (o espelhamento do objeto operado pela consciência com a

---

<sup>308</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 89.

<sup>309</sup> Ibidem. p. 90.

finalidade imediata de transformá-lo pelas práticas causais postas, em vista de um fim posto).

Deste modo, a desvinculação entre teoria e prática somente é possível no terreno idealista, que dispensa o trabalho como primeiro critério da relação dialética entre ambos. Isso explica porque o idealismo chega ao absurdo de teorizar o que é, inclusive, impossível de praticar – exemplo da moral transcendental de Kant.

Isto ocorre porque tais teorias transcendentais (originadas a partir de alguma divindade, ou do espírito absoluto, ou da consciência pura de um “eu pensante” desvinculado do mundo e do próprio corpo), não tomam como seu ponto de partida a experiência prática acumulada pela história do ser social.

Lukács, na esteira de Marx, inverte e complexifica a lógica idealista ao afirmar que “(...) é a práxis que estabelece o critério absoluto da teoria”<sup>310</sup>, visto que, uma teoria não-efetiva não apresenta qualquer significado para o trabalho. Isto não significa que a verificação praxica de uma teoria deva se dar de forma direta e mecânica numa atividade praxica específica. Lukács admite como válido desenvolver conhecimentos sobre outros conhecimentos, porém, deixa claro, que, ainda assim, o horizonte último do ato de conhecer continua sendo a práxis.

A partir disto, um maior e mais profundo conhecimento da realidade – a relação de diversos conhecimentos entre si (por exemplo, a ciência) – torna-se capaz de desempenhar, no futuro, um importante papel no desenvolvimento das práticas produtivas.<sup>311</sup> Assim, aquilo que era mera teoria transforma-se numa prática. Ainda neste caso, a práxis mediada pelos conhecimentos, continua sendo o critério de validade da teoria. Para tanto, basta verificar a importância dos conhecimentos científicos modernos para o desenvolvimento dos meios de produção gerados pelo capitalismo; sobretudo, o industrial.

#### *3.4.2 O trabalho como modelo da ciência: A práxis é o critério da teoria*

Não se pode esquecer, sob pena de fetichizar a ciência moderna, que o valor praxico desta, nasceu bem antes da modernidade capitalista. Segundo a sua gênese concreta, ela se encontra ontologicamente ligada ao complexo do trabalho, sua fonte originária. Naquele primeiro espelhamento do objeto do trabalho originário se encontra a raiz primeira do conhecimento científico. Naquele primeiro trabalhador que pretendia

---

<sup>310</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 94.

<sup>311</sup> Cf. *Ibidem*. p. 95.

compreender melhor o objeto para melhor trabalhá-lo, nascia o primeiro gérmen da ciência.<sup>312</sup>

Disto, decorre a certeza ontológica de que não há ciência desvinculada do ser social que a gerou e sobre o qual, dialeticamente, a mesma age. A sua aparente autonomia foi gerada pelo seu desenvolvimento histórico, como exigência de sua especificidade no processo produtivo, já que lhe é próprio desantromorfizar o conhecimento, retirando-lhe da imediatidade da experiência que o produziu, a fim de pensá-lo através de generalizações<sup>313</sup> e conexões internas. Entretanto, mesmo de forma mediada, a ciência ainda se encontra voltada para ação prática.<sup>314</sup>

Com isto, Lukács demonstra o erro positivista que toma a ciência como uma práxis social ensimesmada, a qual resulta na desconsideração da ontologia social da práxis científica. Algo semelhante foi promovido pelo cardeal Belarmino<sup>315</sup> que também admitia uma ciência meramente pragmática, desvinculada de uma Ontologia. O cardeal acolheu as descobertas e invenções da ciência moderna (elaboradas por Copérnico, Kepler, Galileu), incentivou o seu uso prático, e, ao mesmo tempo, as rejeitou naquilo que elas contradiziam da ontologia religiosa vigente. Isto resultou em dois modos diversos e contrapostos de ver o ser; um científico (não ontológico) e outro ontológico-religioso (não científico).

Esta cisão belarminiana, entre ciência e ontologia, chegou ao tempo de Lukács através “(...) dos clássicos do neopositivismo, que rejeitam como ‘metafísica’ e, desse modo, como não científica qualquer referência ao ser no sentido ontológico e impõem como único critério de verdade científica a crescente aplicabilidade prática.”<sup>316</sup> Essa falta de elaboração ontológica da ciência permitiu que a ontologia religiosa fosse mantida pelo ser social, sem que esta entrasse em crise frente às contradições colocadas pelos novos conhecimentos científicos.

---

<sup>312</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 86.

<sup>313</sup> A generalização descola a consciência da ligação direta e imediata com o trabalho específico. Com isso, de um lado, potencializa os conhecimentos descobertos numa situação concreta tornando-os capazes de responderem a outras tantas situações que estejam para além da fonte que lhe deu origem; de outro lado, ao se descolar da imediatidade prática, tais conhecimentos poderão gerar falsas representações da realidade, repetindo assim, em si, aquele processo ocorrido com os mitos e as religiões.

<sup>314</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 92.

<sup>315</sup> Amplamente debatido no primeiro volume da obra “**Para uma ontologia do ser social I**” de Lukács.

<sup>316</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 96.

Porém, não é o mero fato de um cientista qualquer não elaborar conscientemente uma ontologia que faz com que a ciência não esteja pautada num universo ontológico.<sup>317</sup> Contra esse cientista, por exemplo, Lukács identifica a ontologia da ciência moderna no macrossistema capitalista atual e vigente.<sup>318</sup> Nele, a objetividade do valor econômico substitui, ontologicamente, a objetividade do valor religioso<sup>319</sup>, dentre outros aspectos.

Porém, a grande maioria dos cientistas modernos preferiu manter a posição de uma pretensa neutralidade, negando que a ciência esteja pautada em valores objetivos. Com isto, tais valores foram relegados ao subjetivismo relativista, que em nada prejudica o sistema capitalista. Por outro lado, chama a atenção de Lukács que “(...) haja intelectuais de mérito e renome que procuram reconciliar diretamente tais interpretações das ciências naturais mais recentes com as necessidades religiosas modernas [do capitalismo]”<sup>320</sup> de forma aberta e escancarada.

Assim como a teoria (espelhamento) se encontra unida dialeticamente à prática (às atividades laborativas) no complexo do trabalho; também a teoria (ciência) e prática (economia) estão intimamente unidas por laços ontológicos da sociedade capitalista. Perante este quadro, a crítica direcionada unicamente à ciência ou exclusivamente à economia seria superficial e incapaz de se tornar autenticamente crítica.

### **3.5 O trabalho como modelo da liberdade e da determinidade do sujeito social**

Tratarei a liberdade e a determinidade em dois momentos, primeiramente no complexo do trabalho e depois na práxis social, embora, seja inevitável tratar os elementos de um momento no outro.

#### *3.5.1 Liberdade e determinidade no complexo do trabalho*

A ontologia elaborada por Lukács está permeada pela relação entre determinação e liberdade. Esta relação pode ser percebida de forma mais visível na raiz ontológica do trabalho, no qual o *objeto* escolhido traz as suas *determinações* naturais (as suas *potencialidades*) sobre e a partir das quais, são lançadas novas *alternativas*

---

<sup>317</sup> Tomando a ciência como um em si, meramente teórico, desprovido de relações com a totalidade do ser social, fará com que se torne incompreensível os motivos que levaram ao desprezo da hipótese heliocêntrica do filósofo da antiguidade grega, Aristarco de Samos. Sobre isso a teoria do conhecimento não tem o que dizer. Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. p. 29.

<sup>318</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 97.

<sup>319</sup> Cf. *Ibidem*. p. 109-110.

<sup>320</sup> *Ibidem*. p. 97.

elaboradas pelo sujeito *liberto* da natureza (por conta do pôr teleológico: expressão máxima da liberdade humana).

O pôr teleológico (fim posto livremente) é a centralidade do trabalho, nele reside a liberdade inicial do ser humano, é fator determinante dos meios que serão empregados para a sua realização (a cadeia causal posta). Porém, ao mesmo tempo em que ele determina os meios, também ele dependente dos meios, que poderão realizá-lo ou o não<sup>321</sup>. Dito de outro modo, a determinação natural das cadeias espontâneas determinam os limites de ação do pôr teleológico livre, que, uma vez posto, instaura a liberdade humana, capaz de transformar as causas espontâneas em causas postas.

Ao colocar a questão da relação entre liberdade e determinação, Lukács retira o debate da esfera lógico-gnosiológica, própria do idealismo. Os idealistas sempre almejavam encontrar a conceituação pura do que seria a liberdade e a determinação, ininterruptamente tratadas de forma separadas e contrapostas uma da outra. Esta forma dicotômica de pensar produziu verdadeiros absurdos: liberdade sem determinação; determinação sem liberdade; a liberdade do pôr teleológico do trabalho projetada na natureza, tal como se ela fosse livre; o determinismo natural projetado no ser social, tal como se ele não tivesse qualquer liberdade, etc.

Ao situar a relação liberdade-determinação no chão concreto do ser social, expresso pelo trabalho, Lukács supera a falsa dicotomia idealista entre os conceitos. Por isto, para Lukács, a liberdade é “(...) uma decisão concreta entre diversas possibilidades concretas (...)”<sup>322</sup> que ocorrem no processo de transformação da natureza mediante o trabalho. Na “decisão concreta” aparece de forma mais evidente a liberdade, a qual, desde sempre, se encontra relacionada com a “possibilidade concreta” determinada pelo ser real, não imaginário, nem fictício ou religioso.

Assim sendo, Lukács descarta a falsa ideia de uma liberdade livre de toda a determinação, algo que seria apenas possível no âmbito de uma divindade onipotente, carente de toda determinação objetiva e que fosse plena de liberdade. Entretanto, “a liberdade, enquanto característica do homem que vive na sociedade e age socialmente, jamais se encontra sem determinação.”<sup>323</sup>

Por outro lado, as determinações não residem unicamente nas cadeias naturais, ou nas necessidades, ou ainda nos objetos naturais. Elas também se encontram no ser

---

<sup>321</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 142.

<sup>322</sup> Ibidem. p. 138.

<sup>323</sup> Ibidem.

social produzido pelo ser humano, que, permanentemente, é determinado pelos objetos (bens de consumo e ferramentas) por ele construídos, pelas causas já postas no passado (o modo de trabalhar no presente é inspirado no modo de trabalhar do passado), bem como pelo próprio passado de sua autoconstrução humana (o quanto desenvolveu seu pensamento, linguagem, habilidades manuais, autodisciplina, etc.), na divisão social do trabalho, etc.<sup>324</sup>

Desta relação originária, posta pelo trabalho, nascem diversas práxis sociais que tornam a relação entre determinação e liberdade mais complexa. Estas novas relações sociais também são fruto da livre decisão dos sujeitos que se encontram em condições sócio-históricas determinadas.

Por isso, o homem que age de modo prático na sociedade encontra diante de si uma segunda natureza, em relação à qual, se quiser manejá-la com sucesso, deve comportar-se da mesma forma que com relação à primeira natureza, ou seja, deve procurar transformar o curso das coisas, que é independente de sua consciência, num fato posto por ele, deve, depois de ter-lhe conhecido a essência, imprimir-lhe a marca da sua vontade. Isso é, no mínimo, o que toda práxis social razoável tem de extrair da estrutura do trabalho.<sup>325</sup>

Porém, ao contrário da primeira natureza, que é indiferente aos fins e causas postas, a segunda natureza, por ser o mundo humano, apresenta enfrentamentos, pessoais e institucionais (legais, estatais, econômicas, de classe...) que não tardam em reagir a determinada ação, o que, por sua vez, torna o ser social mais complexo e de difícil condução deliberada. Geralmente, os sujeitos conseguem intervir de forma mais controlada na sua ação individual, entretanto, quando esta entra na teia das diversas relações sociais, o sujeito perde o controle até mesmo sobre a sua atividade e, ainda mais, sobre a condução consciente dos fins da totalidade social na qual ele e a sua ação se encontram. Isto conduz, necessariamente, a tratar da relação entre liberdade e determinação na práxis social; algo que será tratado no próximo item.

### *3.5.2 Liberdade e determinidade na práxis social*

Como foi afirmado no momento anterior e em outras partes deste texto, a práxis social ultrapassa o trabalho em complexidade, porém, não se pode esquecer que ela (práxis social) ainda continua atrelada a ele (trabalho), visto que, é dele que ela brota e é a ele que ela se reporta como seu principal modelo.<sup>326</sup> No entanto, a práxis social, ao assimilar uma série de novidades, produzidas pelo próprio trabalho e pela reprodução

---

<sup>324</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 140-41.

<sup>325</sup> Ibidem. p. 151.

<sup>326</sup> Cf. Ibidem. p. 150.

social<sup>327</sup>, ultrapassa o trabalho – ainda que tenha nascido dele e o tenha tomado como modelo. A práxis social ao ultrapassá-lo, torna a sua rede de relações complexas ainda mais complexas.

Na práxis social, não há mais apenas a relação entre os humanos e a natureza (tal como era no trabalho originário), mas, sem deixar de acontecer esta relação (metabolismo entre o ser humano e a natureza), ocorre ainda, uma série de novas relações dos seres humanos entre si (humanos mais complexos, em sociedades mais complexas). Este novo contexto compromete o controle dos indivíduos sobre a sua própria práxis individual, influenciada por uma enorme multiplicidade de relações, além disto, os sujeitos perdem o controle das consequências de suas práxis, as quais ganham outros sentidos conferidos pelas inúmeras relações sociais nas quais elas (as consequências) se encontram.

Assim, a própria relação entre meios e fins é expressivamente alterada. Se no trabalho originário o ser humano tinha plenas condições de definir o fim e lhe faltavam os conhecimentos dos meios, com a práxis social a situação se inverte. Juntamente com o desenvolvimento social ocorreu o avanço científico, elevado ao grau do cientificismo, no qual os conhecimentos dos meios atingiram níveis estratosféricos e o poder do homem sobre a natureza foi potencializado por esse tipo de conhecimento. Entretanto, a dificuldade enfrentada pelo ser humano da era científica (era da pragmática científica desprovida de uma ontologia expressa) se tornou problemática quanto à orientação dos fins – determinados agora pelas múltiplas interações sociais.<sup>328</sup> Em resumo, a ciência sabe fazer muitas coisas, porém não sabe para que fazer; o trabalho originário sabia para que finalidade fazia, entretanto, não possuía tanto conhecimento para fazer o que deveria ser feito.

Consequentemente, nasce da práxis social, “(...) um novo tipo de liberdade, que não pode deduzir-se diretamente do mero trabalho nem pode remontar tão somente ao livre movimento da matéria”<sup>329</sup>, que conserva o que há de essencial no trabalho, embora, não mais se identifique exatamente com o mesmo, já que o ultrapassa.

Nesta nova realidade, produzida pelas diversas práxis sociais, os sujeitos apenas conseguem exercer a sua liberdade caso tomem posições sociais que incidam sobre a

---

<sup>327</sup> A reprodução social é tratada no segundo capítulo do segundo volume da Ontologia de Lukács. A reprodução social equivale aos modelos de sociedade que estruturam os grupos humanos com a criação de instâncias políticas, econômicas, jurídicas, culturais, divisão da sociedade em classes, etc.

<sup>328</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 149.

<sup>329</sup> Ibidem. p. 152.

totalidade do ser social. Ainda assim, ela continua sendo uma liberdade relacionada com as múltiplas determinações do mundo hiperssocializado.

Tal aumento de complexidade do ser social não é avaliado nem negativamente e nem positivamente por Lukács. Ele não cede à tentação do simplismo facilitador que rechaça ou absolutiza o desenvolvimento social. A sua posição não é nem otimista e nem pessimista, mas sim realista.

O realismo ontológico de Lukács propõe que se aplique à realidade social atual a crítica ontológica, capaz de tomar o mundo como ele é (o ser social real), estudar as suas potencialidades, elaborar as alternativas possíveis e aplicá-las na transformação do ser social, ou seja, transformar o mundo social a partir do próprio mundo social, construir o futuro a partir do presente, o dever-ser a partir do ser, sem recorrer a quaisquer valores, ideais, sonhos, mandamentos que tenham uma origem diferente do ser social realmente existente.

### *3.5.3 A crítica ontológica à essência dinâmica da totalidade do ser social*

A verdadeira crítica, segundo Lukács, é a crítica que toma a práxis como critério final da teoria e assenta-se sobre a totalidade concreta do ser social<sup>330</sup>.

Por isso, a crítica ontológica deve orientar-se pelo conjunto diferenciado da sociedade – diferenciado concretamente em termos de classes – e pelas inter-relações dos tipos de comportamentos que daí derivam. Só desse modo se pode aplicar corretamente a função da práxis como critério da teoria, decisiva para qualquer desenvolvimento espiritual e para qualquer práxis social.<sup>331</sup>

Diante disto, segundo o ponto de vista ontológico, a única crítica autêntica é aquela capaz de ir à essência do ser social, tomado em sua totalidade – no caso do exemplo acima - a crítica à totalidade da sociedade de classes originada pelo capitalismo. Somente essa crítica consegue apreender a essência social, ao mesmo tempo, é a única capaz de embasar a sua real transformação.

Ao contrário das ontologias clássicas que concebiam a essência como a categoria metafísica imutável (estática, em repouso, eterna), Lukács a considera como alterável (dinâmica, histórica, em movimento), ainda que ela permaneça temporariamente a mesma num determinado estágio do desenvolvimento histórico. “As substâncias podem

---

<sup>330</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 97-98.

<sup>331</sup> *Ibidem*. p. 98.



surgir e perecer, sem que com isso deixem de ser substâncias – desde que se mantenham dinamicamente durante o tempo de sua existência.”<sup>332</sup>

Estas alterações da essência do ser social ocorrem de forma concreta (teórica e prática) pela atividade da práxis social, que sempre é histórica e, em última instância, pautada na totalidade do ser social, cujo fundamento é o complexo do trabalho. Por isto, ao contrário do que pretendem os utópicos, os reformadores, os idealistas, os moralistas e os voluntaristas, a transformação da realidade não ocorre por um mero ato deliberado da vontade, mas sem descartar as decisões humanas; comporta, sobretudo, o ser social em sua realidade objetiva.

No dizer de Lukács “(...) o momento, por excelência decisivo da mudança, da reinterpretção, está sempre ancorado nas necessidades sociais de cada presente. Tais necessidades estabelecem se e como a alternativa assim fixada deve ser interpretada.”<sup>333</sup> Assim sendo, é na base material do desenvolvimento social, somente nele, que o ser humano pode definir o que deve ser mudado e o que deve ser mantido, decisão esta que exige uma crítica ontológica autêntica.

Segundo Guido Oldrini, a crítica ontológica já havia sido utilizada por Lukács antes da Ontologia, visto que, a mesma já se encontra em sua Estética.

O caráter genuinamente ontológico da estética lukacsiana (...) revela-se exatamente no fato de que está aí evidenciada a função de objetivação primária, mediadora entre ser e consciência, exercida pelo ato teleológico do trabalho, por meio do qual também somente encontram salvaguarda a prioridade ontológica do ser e a autonomia das esferas espirituais superiores (incluída a estética).<sup>334</sup>

Com isso, conclui-se que para o materialismo dialético de Lukács até

‘(...) pode haver um ser sem consciência<sup>335</sup>, mas não há consciência sem ser. Disto, porém, não se segue uma subordinação hierárquica da consciência do ser. Ao contrário, somente essa prioridade e seu reconhecimento concreto, teórico e prático por parte da consciência criam a possibilidade de dominar realmente o ser com a consciência. O simples fato do trabalho ilustra essa situação com meridiana evidência (...) o trabalho é a base da relação sujeito-objeto no sentido filosófico concretamente desenvolvido.’<sup>336</sup>

Por isto, a crítica ontológica nunca será produto de uma consciência pura que opere no plano meramente transcendental, de uma moral pré-definida que se aplique de

---

<sup>332</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 122.

<sup>333</sup> Ibidem. p. 124.

<sup>334</sup> OLDRINI, Guido. Em busca das raízes da ontologia (marxista) de Lukács. In: LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 33.

<sup>335</sup> Pense-se, por exemplo, no ser natural – inorgânico e orgânico –; ou até mesmo na realidade do ser social que ocorre e que ainda não foi apreendido pela consciência.

<sup>336</sup> LUKÁCS, György. Apud. OLDRINI, Guido. Em busca das raízes da ontologia (marxista) de Lukács. In: LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 33.

fora do plano humano-social, de um “dever-ser” que se imponha de fora do “ser”, de uma vontade heroica que prescindia da objetividade, de uma utopia desprovida de lastro social para a sua realização ou de uma crítica abstrata pautada unicamente nos ideais estéticos, etc. Por outro lado, Lukács também não concorda com as teses fatalistas do determinismo social, a qual julga que toda e qualquer crítica seja impossível ou inútil.

Ao contrário destes dois extremos, a crítica ontológica reafirma que a crítica é possível, mas somente será verdadeira quando partir das alternativas oferecidas pelo ser social – e não quando tomar como ponto de partida o espírito, o imperativo categórico, os dez mandamentos bíblicos, o ideal utópico, a nova epistemologia e afins.

Por esta razão, também a crítica ontológica não escapa à dialética entre liberdade (aquilo que o ser social oferece de alternativas críticas) e determinidade (aquilo que o ser social impossibilita de ser criticado) históricas. Somente assim, a crítica será verdadeira, objetiva, real e prática, capaz de transformar a realidade e não meramente realizar discursos bem intencionados e impotentes de realizar a transformação social.

### **3.6 O modelo do complexo do trabalho aplicado à didática**

(...) o trabalho é a forma fundamental e, por isso, mais simples e clara daqueles complexos cujo enlace dinâmico forma a peculiaridade da práxis social. Exatamente por isso é preciso sublinhar sempre de novo que os traços específicos do trabalho não podem ser transferidos diretamente para formas mais complexas da práxis social.<sup>337</sup>

O trabalho é ao mesmo tempo o fundamento e o modelo de todas as demais práxis sociais criadas pelo ser humano. Em todas elas estão presentes as determinações do trabalho: necessidades, pôr-teleológico, causas postas, realização do fim. Nos subitens deste capítulo 3, explanei como Lukács depreende do trabalho uma série de práxis sociais, tais como: a divisão do trabalho, a economia, o dever-ser, os valores, a linguagem, o sentido, a teoria, a prática, a ciência, a liberdade e a determinidade que compõem cada práxis social.

Dentre os exemplos oferecidos por Lukács, não se encontra especificamente o trato da educação e muito menos o da didática. Entretanto, a forma como ele realiza a relação daquelas variadas práxis sociais com o complexo do trabalho são suficientes para inspirarem novas relações entre o complexo do trabalho e outras práxis sociais – dentre elas a práxis didática. Isto justifica a possibilidade da relação entre a didática e o

---

<sup>337</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 93.

complexo do trabalho, fazendo com ela o que Lukács fez com as outras práxis sociais (divisão do trabalho, economia, etc.).

Se o caminho percorrido, até este momento (capítulos 2 e 3), foi o da exposição do referencial teórico desta pesquisa, e nele, Lukács conduziu o debate, agora é chegado o momento de conduzir esta fundamentação ontológica para a resolução dos problemas formulados no primeiro capítulo desta Dissertação.

Disto, surge, necessariamente, como a primeira tarefa desta relação entre didática e trabalho, situar a didática no complexo do trabalho a exemplo do que Lukács fez com as demais práxis sociais trabalhadas em sua obra.

### *3.6.1 A didática no complexo do trabalho*

Situar a educação, e, mais especificamente, a didática, no complexo original do trabalho, significa reconhecê-la (a educação) no emaranhado do trabalho. Isto exige que a mesma não seja tratada segundo as suas especificidades, mas encontrada na totalidade do ser social em formação – no complexo do trabalho. Com tal abordagem ontológica, as funções específicas da didática ficam mais claras, visto que, com o desenvolvimento do complexo do ser social, mediante o trabalho, são criadas as diversas práxis sociais<sup>338</sup>, que por sua vez exigem a formalização do ensino, da escola, da pedagogia e da didática.

A cada transformação complexa da totalidade do ser social também a educação sofre alterações, tal como afirma Rays “(...) as transformações sofridas pelos métodos de ensino estiverem sempre ligadas às modificações sócio-econômicas e políticas da sociedade.”<sup>339</sup> O mesmo afirma Lukács ao dizer que

Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração etc. da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas. Naturalmente, se essas circunstâncias assim modificadas durarem o tempo suficiente, elas terão certos efeitos sobre a constituição física e psíquica dos homens.<sup>340</sup>

É o modo de vida social que determinará se uma criança será destinada ao serviço na fábrica para trabalhar ou se será proibida de trabalhar para frequentar a escola obrigatória. E, dependendo da educação estrita e ampla<sup>341</sup> que esta criança receba,

---

<sup>338</sup> Divisão social do trabalho, as classes sociais, a propriedade privada, a exploração do trabalho, a economia, o Estado, etc.

<sup>339</sup> RAYS, Oswaldo Alonso. Pressupostos teóricos para o ensino da didática. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática em questão**. p. 86.

<sup>340</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 177.

<sup>341</sup> Para Lukács não há contradição entre a educação estrita (formal, escolar, institucional) e a educação ampla (realizada na vida concreta de maneira espontânea), visto que ambas nascem, se encontram e se

pertencente a uma classe social, determinará qual será a sua condição físico-psíquica, vindo a se comportar como um Lord inglês ou tendo a postura de um trabalhador das minas.

Por isto, é necessário conceber a totalidade do ser social concreto como a essência da didática, visto que, sem isto, torna-se impossível compreender o seu nascimento, desenvolvimento, declínio e as tentativas de seu restabelecimento.

#### *a A didática no trabalho*

Aquilo que se desdobra do trabalho original já se encontra, como gérmen, nele, visto que, o trabalho se constitui em seu fundamento e modelo último. Os primeiros grupos humanos que começaram a trabalhar tiveram que colocar para si um fim capaz de suprir as suas necessidades e, ainda, engendrar os meios de sua execução através de causas postas bem planejadas.

Neste processo todo, tiveram que aprender uns com os outros, em um trabalho coletivo de espelhamento dos objetos, avaliações das alternativas, criação e aprimoramento das ferramentas, projeção e efetivação das causas para que pudessem chegar ao fim inicialmente planejado. Este ato de ensinar-aprender, de educação (no sentido amplo do termo), sempre foi orientado pelo pôr teleológico do trabalho, critério último da verdade ou da falsidade do modo correto de ensinar e de aprender.

No “*Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia tornada possível*”, György Lukács reconhece que a educação desempenha uma importante missão na autoformação do ser humano segundo os fins sociais postos.

De fato, toda educação orienta-se para formar no educando possibilidades bem determinadas, que em dadas circunstâncias parecem socialmente importantes, e reprimir, ou modificar, aquelas que parecem prejudiciais para essa situação. A educação das crianças bem pequenas para que caminhem de forma ereta, para falar, para atuar no interior da assim chamada ordem, para evitar contatos perigosos etc. etc., no fundo nada mais é do que a tentativa de formar aquelas possibilidades (e reprimir as não correspondentes) que pareçam socialmente úteis e vantajosas para a vida daquele que será um dia um adulto.<sup>342</sup>

Ao contrário dos animais, que não necessitam de educação, o ser humano precisa elaborar, de forma consciente, segundo a finalidade útil e proveitosa dada pela

---

desenvolvem na mesma totalidade social. Afirma ele textualmente: “(...) a educação no sentido mais amplo – de muitos modos, espontânea – obviamente desempenha um papel no mínimo equivalente ao da educação no sentido mais estrito.” LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 177.

<sup>342</sup> LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia tornada possível**. p. 224.

sociedade, as possibilidades humanas que pretende realizar e reprimir, desenvolver e impedir que ocorra. Com o desenvolvimento social, o tempo, os conteúdos, os métodos de ensino-aprendizagem foram ampliando-se cada vez mais. Determinado tempo era gasto para que pudesse ensinar, ao novo membro do agrupamento humano, falar; mais tempo de ensino tornou-se necessário para ensinar-lhe a falar e a escrever, que, por sua vez, aumentou quando se fez necessário ensinar-lhe a falar, escrever, calcular e aprender o idioma de outro agrupamento humano etc.

O aumento das demandas sociais que precisavam ser dominadas pelo pôr teleológico dos seres humanos fez com que o tempo de estudo fosse ampliado. Novamente ressalto aqui a relação entre trabalho – sociedade – educação, sem a qual a didática torna-se ontologicamente incompreensível. Penso que o estudo do *comunismo primitivo*<sup>343</sup> possa ilustrar bem essa argumentação.

O comunismo primitivo é caracterizado por um modelo social igualitário, não dividido em classes, no qual

(...) os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo e se realizam igualitariamente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral.<sup>344</sup>

Se uma geração de pessoas do clã não fosse capaz de apropriar-se daquilo que as gerações passadas haviam descoberto e inventado, o desenvolvimento humano sequer teria ocorrido. Esta produção social das primeiras organizações sociais humanas não fica restrita apenas a esfera material, mas, atinge, inclusive, a dimensão ideológica já presente em seu meio. Sobre esta afirma Lukács:

A educação, por mais ‘primitiva’ que seja, por mais rigidamente que esteja presa à tradição, pressupõe um comportamento do indivíduo, no qual já podiam estar disponíveis os primeiros rudimentos para a formação de uma ideologia, visto que, nesse processo, necessariamente são prescritas normas sociais de cunho geral ao indivíduo quanto ao seu comportamento futuro enquanto homem singular e inculcados modelos positivos e negativos de tal comportamento. Essa socialização do comportamento individual atua diretamente como costume herdado, mas não se pode esquecer que ela tem de ser, inclusive no estágio mais primitivo do desenvolvimento da humanidade,

---

<sup>343</sup> O *comunismo primitivo* não se identifica com o ponto originário, abstrato, inicial do ser social porque ele já tem uma organização social mais complexa do que o mero trabalho tomado como tal – nele já se encontram desenvolvidas uma série de práxis social. A escolha de tratar da educação nessa comunidade primitiva se deve ao fato dela ser mais simples do que as outras modalidades conhecidas, e, portanto, não tão afetada quanto essas pelas práxis sociais. Esse é o modelo social mais próximo do ponto original, que em si mesmo é incapaz de ser conhecido, justamente por ser abstrato. No entanto, é preciso ressaltar que o comunismo primitivo possui práxis sociais desenvolvidas para além do trabalho originário (pré-animismo, animismo, funções sexuais definidas, magia, etc.) e com ele não se confunde.

<sup>344</sup> PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. p. 21.

um produto de pores teleológicos fundados em diversas formas de alienação.<sup>345</sup> [por exemplo, a alienação entre indivíduo e sociedade]

Esta maneira de colocar a questão retoma o princípio ontológico fundamental, presente nos primórdios do ser social e anterior a qualquer produção especificamente teórica (psicológica, pedagógica, filosófica, epistemológica). Ela situa a educação, e a didática no terreno objetivo da práxis concreta do ser social. Sobre isto, afirma Gadotti que “a prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico. O pensamento pedagógico surge com a reflexão sobre a prática da educação, como necessidade de sistematizá-la em função de determinados fins e objetivos.”<sup>346</sup>

Obviamente, como foi demonstrado acima, a teoria se encontra presente no complexo do trabalho, porém, aparece emaranhada com a totalidade do ser social, sem ter um lugar de destaque, o qual, mais tarde, é adquirido com a complexificação do ser social ao gerar a filosofia, a ciência etc. Por isso, Gadotti situa a sistematização específica dos fins e dos meios da educação num período posterior a essa origem. Entretanto, do ponto de vista ontológico-social, é possível reconhecer, naquela educação originária, realizada no interior do trabalho, fins e meios bem definidos, ainda que não especificamente educacionais – coincidindo, portanto, com os fins e meios do trabalho.

Como toda e qualquer proposta educacional, também a educação dos primórdios do ser social, possuía um fim definido e, a partir deste, engendrava os meios de sua realização. O seu fim era o próprio fim do trabalho, condição necessária para a manutenção da vida do agrupamento humano e os meios de sua realização consistiam em aprender a trabalhar. “(...) *Nas comunidades primitivas, o ensino era para a vida e por meio da vida* e, para aprender a manejar o (sic) arcos, a criança caçava, para aprender a guiar um barco; navegava. As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade.”<sup>347</sup>

A relação entre educação e trabalho era tão profunda ao ponto do próprio trabalho ser tomado como a escola, o ensino, a pedagogia e a didática – especificidades que foram, no desenvolvimento do ser social, se distanciando do mesmo. Por isso, não há como encontrar, nos primórdios do ser social, um fim e um conjunto de meios próprios da educação, visto que, os seus fins e meios coincidem com os fins e os meios do trabalho dentro do qual e segundo o qual a educação acontece.

---

<sup>345</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 475.

<sup>346</sup> GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. p. 21.

<sup>347</sup> PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. p. 19.

Isto faz com que o trabalho original desconheça a especificidade da didática, porém, ainda assim, esta se encontra presente nele. No trabalho originário, estão, por exemplo, presentes as três dimensões da didática<sup>348</sup>: relações humanas, técnicas e político-sociais.

### I Relações Humanas

No comunismo primitivo, as relações humanas de ensino-aprendizagem ocorrem, de forma espontânea, na convivência das novas gerações com os mais velhos. O ser humano, como ser social, somente consegue trabalhar, porque convive, se comunica, atua de forma articulada com outros humanos, pois “(...) a educação na comunidade primitiva era uma função espontânea da sociedade em conjunto, da mesma forma que a linguagem e a moral.”<sup>349</sup> (grifos do autor).

A convivência na coletividade, a imitação do modo de vida dos adultos, a participação das atividades laborativas do grupo, a comunicação com os demais a partir de um idioma definido, ocorria espontaneamente sem que alguém tivesse que fazer o papel específico de professor ou de aluno. São estas relações humanas – sendo o trabalho a relação humana por excelência, pois sem ele nenhuma outra relação humana ocorria – que criam e educam o novo membro do ser social.

### II A técnica

Os procedimentos técnicos vão desde a escolha do objeto até a efetivação do trabalho, os quais precisam ser aprendidos, ensinados, aprimorados de forma permanente por qualquer grupo humano, sobretudo, dos primeiros agrupamentos humanos que começaram este processo. Ali, o “objeto didático” era o próprio “objeto trabalhado”, não havendo, portanto, “objeto didático” inútil ou desprovido de sentido.

O conhecimento das propriedades dos objetos e de suas potencialidades precisava ser comunicado aos novos membros do grupo para que eles seguissem o desenvolvimento da capacidade de trabalho dali para frente. Ao incorporar os conhecimentos já elaborados pelos seus antepassados, eles obtêm duas vantagens: 1. Não precisarão desenvolver aquele conhecimento, pois os antepassados fizeram isso por

---

<sup>348</sup> Cf. DAMIS, Olga Teixeira. Didática: suas relações seus pressupostos. CANDAU, Vera Maria. **Didática em questão**. p. 13-24. Ela trabalha as três dimensões da didática, a saber: Humana, técnica, político-social.

<sup>349</sup> PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. p. 19.

eles; 2. Terão melhores condições de desenvolver novos conhecimentos mais complexos, mais úteis, mais eficazes a partir daqueles que receberam de herança.

Estas preocupações técnicas do “como fazer” e do “como trabalhar” não se encontram desvinculadas do fim socialmente posto: defender e manter a vida do grupo social.

*O dever ser, no qual está a raiz do fato educativo, lhes era sugerido pelo seu meio social desde o momento do nascimento. (...) o sentimento profundo de que não havia nada, mas absolutamente nada, superior aos interesses e às necessidades da tribo.<sup>350</sup>*

### III O político-social

Por fim, a dimensão político-social se encontra intrínseca a isto tudo, de forma complexa. E mais, por ser a dimensão mais próxima do aspecto teleológico do trabalho, é capaz de colocar os fins político-sociais a serem construídos pela coletividade. Em cada contexto histórico esta dimensão tem limites e potencialidades, alternativas à sua disposição, cabendo-lhe a tarefa de escolher aquilo que ela (dimensão político-social) pretende colocar no ser social. Cada escolha destas repercute diretamente no mundo do trabalho e, por sua vez, em todas as práxis sociais, dentre elas, a educação. A didática, como parte desta totalidade viva e interdependente, nunca se encontra isenta das determinações sociais mais amplas das quais ela faz parte.

#### *b. O trabalho na didática*

Quanto mais próximo do ponto originário do salto do “ser orgânico” para o “ser social” menos complexa é a forma de educação; menor é quantidade de conteúdos culturais a serem transmitidos, mais simples são os conhecimentos a serem repassados, mais localizados são os saberes a serem ensinados, menos socialmente desenvolvidas são as necessidades e mais diretamente ligadas às necessidades imediatas são as capacidades humanas que precisam ser desenvolvidas nos novos componentes do grupo humano primitivo.

Nestes primórdios, próximo ao ponto originário, não havia muito “o que ensinar” e nem recursos didáticos específicos para “como ensinar”, algo totalmente dispensável por aquela configuração social. O próprio modo de vida se encarregava suficientemente desta tarefa, definia “o que ensinar” e “como ensinar” através do

---

<sup>350</sup> PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. p. 21.



trabalho, a partir do qual era possível controlar a relação direta entre fins postos e meios causais.<sup>351</sup>

“Com a divisão social do trabalho (...) aparecem as especificidade: funcionários, sacerdotes, médicos, magos etc.; a escola não é mais a aldeia e a vida, funciona num lugar especializado onde uns aprendem e outros ensinam.”<sup>352</sup> Com ela, tudo que era simples se torna mais complexo, pois aumenta a quantidade de conhecimentos produzidos pela humanidade, a qual precisa ser comunicado às novas gerações, a qualidade destes conhecimentos cresce em sistematização e estabelece relações com outros conhecimentos produzidos por outros grupos humanos, o grau de abstração é desenvolvido de forma ascendente ao ponto da realidade ser expressa em números, teoremas, conceitos etc.

A educação acompanha este processo histórico, e, também, desenvolve as suas especificidades (filosofia da educação, pedagogia, didática), distanciando-se da sua relação direta e interna ao trabalho. Porém, por mais que a educação pense ter saído do trabalho, o trabalho não saiu dela e nem ela dele. O trabalho continua sendo o seu fundamento último, e, ainda, servindo-lhe de modelo ontológico, mesmo que ela (a educação) não reconheça.

O mesmo ocorre com a didática, que também se encontra, como gérmen, no trabalho originário. Está nele; é fundamental para que o mesmo ocorra, pois sem ela (a didática) seria impossível aos primeiros seres humanos construir o ser social, carente de ensino-aprendizagem. Porém, tal como a didática se encontra no trabalho, também o trabalho se encontra nela – por mais que ela se pense distante dele, ainda assim, ele constitui o seu fundamento e modelo ontológico último.

Obviamente, não se trata de um transplante direto do esquema do complexo do trabalho para a didática, visto que, esta lhe ultrapassa em complexidade, porém, jamais se torna alheia a ele (trabalho). Numa tentativa de sistematizar a presença do trabalho na didática, destacarei nove itens comentando brevemente cada um deles.<sup>353</sup>

---

<sup>351</sup> Esse controle é possível porque aqui o trabalho é uma atividade simples, cotidiana, sem a interferência de práxis sociais mais desenvolvidas. Depois com o desenvolvimento social decorrente do trabalho, o grau de especialização da educação aumenta, surgindo outros meios (métodos, objetos, dinâmicas, equipamentos...) a disposição da educação, porém de difícil controle de orientação para o fim, dada a complexidade das múltiplas relações que compõem a sociedade.

<sup>352</sup> GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. p. 23.

<sup>353</sup> A ordem de apresentação não representa qualquer grau hierárquico, até porque todas essas dimensões se encontram, na totalidade do ser social, inter-relacionadas. Porém elas têm um “momento predominante” (no sentido marxiano e lukacsiano do termo) no “pôr teleológico”.

### I O modelo do complexo do trabalho na didática

A didática é uma práxis social que tem no complexo do trabalho o seu fundamento e modelo, a fonte ontológica última e constitutiva de seu ser. Essa (como todas as outras práxis sociais) está profundamente relacionada com o complexo do trabalho, embora, não o reproduza de forma direta e mecânica, sendo socialmente mais desenvolvida, generalizada, abstrata e sutil do que o trabalho originário.

### II A relação entre a didática e as outras práxis sociais nascidas do trabalho:

A didática não apenas carrega, ontologicamente, o trabalho em si, bem como estabelece relações dialéticas com a totalidade do ser social, que, por sua vez, é composta de muitas práxis sociais (econômicas, políticas, culturais, éticas, jurídicas, educação), as quais também encontram no trabalho o seu fundamento e modelo ontológico último.

### III A didática gerada pela necessidade:

A necessidade social e educacional, desencadeada pelo pôr teleológico da sociedade e da educação, exigiu o desenvolvimento da didática. Estas necessidades educacionais, reconhecidas pela teleologia do ser social, aparecem permanentemente na história da educação e exigem as reformulações necessárias daquilo que não consegue mais corresponder as suas exigências sociais.

Entretanto, tal resposta não é determinada de modo automático, ela depende do ato livre do pôr teleológico que caracteriza o ser social, capaz de escolher entre alternativas. O poder da teleologia é tamanho que ela pode escolher não manifestar e não se empenhar em suprir determinadas necessidades sociais e/ou educacionais, contribuindo assim para manter o estado atual de coisas, complicando ainda mais as necessidades, gerando grandes crises.

Sobre isto é possível elaborar uma série de questões de todas as ordens como: Quem define quais são as necessidades? As necessidades de quem são levadas em conta? Dos alunos? Dos professores? Das famílias? Da religião? Da classe dominante? Da economia?

Dada a complexidade do ser social desenvolvido, essas questões não são tão simples quanto aparecem, visto que, a série de interações que ocorrem na totalidade do ser social, pode açambarcar um projeto didático (pedagógico, educacional) pensado para suprir determinada necessidade e colocá-lo a serviço de outras necessidades não almejadas pelos sujeitos que a elaboraram.

#### IV Didática orientada pelo fim posto:

Tal como no complexo do trabalho, a finalidade da didática é o seu elemento predominante. Sem saber para que educar (finalidade da didática) não é possível definir como educar (meios de educar). A definição do fim educativo (formar: o cidadão, o guerreiro, o cristão, a classe dirigente, a classe dirigida, para o mercado, para emancipação) com o conjunto de seus “deveres” e “valores” determina os meios didáticos empregados na educação.<sup>354</sup> O fim posto tem, ainda, o poder de tomar uma proposta didática aplicada a um determinado fim e subvertê-lo para si, marcando-o com um novo sentido histórico.<sup>355</sup>

Porém, não se pode esperar que a definição da finalidade da educação seja dada unicamente pelo planejamento do professor (seus objetivos, a seleção dos conteúdos, dos recursos didáticos, formas de avaliação etc.), ou pelo Projeto Político Pedagógico da escola (o currículo, a formação permanente dos professores, seu objetivo geral, relação professor-aluno etc.) e nem apenas pelo planejamento governamental (que organiza o sistema nacional de ensino), embora, todos estes pores teleológicos interfiram de forma dialética na educação.<sup>356</sup>

Não é possível problematizar as finalidades da educação sem colocar em xeque as finalidades sociais mais amplas. “Quando enxergamos com clareza que os problemas

---

<sup>354</sup> Para formar o cidadão da *pólis* grega (fim) os atenienses utilizaram como meio didático a formação para o discurso, a argumentação, o debate; para formar o guerreiro de Esparta, os espartanos utilizaram o cavalo e a espada como materiais didáticos; para formar o cristão a Bíblia e o catecismo foram usadas como livros didáticos; etc.

<sup>355</sup> Marx, Lênin, Gramsci e outros marxistas não rechaçam a educação burguesa em sua totalidade. Eles propõem aproveitá-la, orientando-a para outro fim, não alienante, mas sim emancipador. Diz, por exemplo, Lênin, no Congresso da União das Juventudes Comunistas da Rússia revolucionária de 1920: “A velha escola era livresca, obrigava a acumular uma massa de conhecimentos inúteis, supérfluos, sem vida, que entulhavam a cabeça e transformavam a geração jovem num exército de funcionários padronizados. Mas se concluíssem a partir daí que se pode ser comunista sem ter assimilado o tesouro de conhecimentos acumulados pela humanidade, cometeriam um erro grosseiro. É errado pensar que basta saber palavras de ordem comunistas, as conclusões da ciência comunista, sem adquirir a soma de conhecimentos dos quais o comunismo é consequência (sic). O marxismo é um exemplo de como o comunismo resultou da soma de conhecimentos adquiridos pela humanidade.” LÊNIN, Vladimir Ulianov. **As tarefas revolucionárias da juventude**. p.13.

O mesmo ocorre com os recursos didáticos, o currículo, as metodologias projetadas por um fim e que passam a ser utilizadas por outra finalidade posta. Por exemplo, o livro didático projetado pela educação “tecnicista”, de cunho fordista, que tinha um uso mecânico, acrítico, reproduzidor de informações, com respostas prontas e verdades dadas, ganha outro uso por conta da finalidade toyotista, que passa a utilizá-lo como subsídio da participação dos alunos, como estratégia para desenvolver a interpretação, o diálogo aberto, não sendo tratado como repetição automática, servindo, inclusive, como texto a ser questionado. Cf. CAPORALINI, Maria Bernadete Santa Cecília. Na dinâmica interna da sala de aula: o livro didático. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a didática**. p. 125-128.

<sup>356</sup> Cf. CASTANHO, Maria Eugênia; CASTANHO, Sérgio. Revisitando os objetivos da educação. In: (org.). Ilma Alencastro. **Didática: o ensino e suas relações**. p. 57.

da educação são sociais e que é a própria sociedade que deverá necessariamente mudar e não apenas a educação, já estamos definindo finalidades para a educação.”<sup>357</sup>

A definição da finalidade social e educacional se torna ainda mais complexa porque os diversos sujeitos que atuam na sociedade possuem finalidades diversas e contrapostas. Isto faz com que seja impossível pensar a finalidade da educação sem a presença permanente do conflito, aspecto necessariamente presente na sociedade dividida em classes – ao contrário do comunismo primitivo, no qual a finalidade de um é a finalidade de todos e vice versa.

Por isto, a abordagem ontológica da didática, mais do que ressaltar as finalidades específicas da educação, pretende situá-la nas suas relações complexas com as demais práxis sociais que compõem a totalidade do ser social. Mais importante do que discutir os objetivos da escola (ou planejamento do professor, ou as metas de curto – médio – e longo prazo da instituição de ensino), trata-se de abordar o ser concreto da educação na sociedade na qual ela acontece, visto que, este sentido geral captura e desvirtua os sentidos específicos para o fim geral.

Para isto, as abordagens psicológicas, sociológicas, antropológicas, pedagógicas, epistemológicas são necessárias, mas insuficientes. A predominância das abordagens educativas que descartam o aspecto ontológico conduz à falsa ideia de que basta planejar bem o fim que este, por si só, será capaz de engendrar os meios necessários a sua realização.<sup>358</sup> Tais abordagens, as quais subestimam a concretude do ser social, acabam sendo engolidas pela realidade objetiva, a qual fora deixado de fora das análises.

Na atualidade, a finalidade da educação é posta a partir das necessidades do sistema capitalista (algo que nem sempre é consciente por parte dos envolvidos no processo educativo) e, mesmo de forma inconsciente, estas determinações teleológicas determinam os meios didáticos postos.

Para superar este estado atual de coisas é necessário que os sujeitos retomem, coletivamente a forma global, a determinação deste *télos* das mãos do capital, a fim de

---

<sup>357</sup> Cf. CASTANHO, Maria Eugênia; CASTANHO, Sérgio. Revisitando os objetivos da educação. In: VEIGA, Ilma Alencastro (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. p. 55.

<sup>358</sup> Aspecto mais abrangente da didática segundo Luckesi, aquilo que ele identifica como “(...) a sua parte central – ‘o papel da didática’ – destina-se atingir um fim – ‘a formação do educador.” LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. CANDAU, Vera Maria. **Didática em questão**. p. 26.

pô-lo de forma livre, consciente e emancipado, liberto da alienação produzida pelo capitalismo.

#### V A didática no momento de pôr as causas:

No complexo do trabalho, o momento didático tem grande importância no “pôr das causas”, o qual visa mediar a relação entre as necessidades e o fim teleológico posto. Esta cadeia de causas postas, em todos os seus submomentos (espelhamento do objeto, descoberta das potencialidades do objeto, elaboração de alternativas, espelhamento das causas, pôr das causas) define “o que fazer” e “como fazer” para que se chegue ao fim posto.

Porém, é preciso lembrar que todos os momentos são interpenetrados e orientados pelo fim, além deles próprios afetarem o fim. Esta forma de colocar a questão relativiza a importância, muito valorizada pelo “tecnicismo”<sup>359</sup>, dos meios tomados em si mesmos. A utilização do laboratório de informática, os trabalhos com E.V.A. (folha composta de Etil Vinil Acetato), as diversas atividades lúdicas, não têm sentido próprio, visto que, ganham o seu sentido último do fim posto e das interações com as outras determinações educacionais e sociais.

Obviamente que “a Didática tem por objeto o ‘como fazer’, a prática pedagógica, mas este só tem sentido quando articulada ao ‘para que fazer’ e ao ‘por que fazer’.”<sup>360</sup> Por isto, antes mesmo do advento do “tecnicismo”, a didática já demonstrava a sua vocação para cuidar dos meios:

“Ao demonstrar sua preocupação com a ‘arte de ensinar’, COMÊNIO introduziu no cenário pedagógico a *ênfase nos meios*, no processo, necessários ao desenvolvimento daquele momento, secundarizando o que até então tinha sido fundamental: a formação de um homem ideal”<sup>361</sup> (*grifos meus*)

A “a arte universal para ensinar tudo a todos” de Comênio, evidenciava mais os meios do que os fins de sua proposta didática.

‘Se se pensar na história da Didática, concluir-se-á que negar o seu conteúdo instrumental, normativo e pretensamente neutra é, de certa forma, negar a

---

<sup>359</sup> Os familiares dos alunos, as direções e coordenações das escolas, sobretudo as particulares, supervalorizam os meios como se eles tivessem validade independente dos fins que os orientam. “Percebe-se também que os recursos disponíveis para o desenvolvimento do trabalho didático tendem a ser considerados como simples instrumentos de ilustração das aulas, reduzindo-se dessa forma a equipamentos e objetos, muitas vezes até inadequados aos objetivos e conteúdos estudados” LOPES, Antonia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, Ilma passos Alencastro (coord.). **Repensando a didática**. p. 41.

<sup>360</sup> DOCUMENTO FINAL. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática em questão**. p.121.

<sup>361</sup> DAMIS, Olga Teixeira. Didática: suas relações seus pressupostos. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a didática**. p.20.

própria disciplina. (...) organizou-se como um corpo de doutrina e prescrição. (...) conjunto de normas, recursos e procedimentos que devem (deveriam?) informar e orientar a atuação dos professores<sup>362</sup>.

Esta centralidade dos meios não descarta a finalidade, sem a qual sequer haveria meios. O que Comênio faz (e Damis não aponta) é que ele trata da didática a partir de um fim diferente (formação do homem para a manufatura) do que o fim ao qual até então a educação estava posta (“a formação do homem ideal”). Comênio, ao enfatizar os meios, não abandonou o *télos*, não propôs um modelo didático desprovido de teleologia, mas, sim, trocou o fim posto colocando outra finalidade, a qual seus meios serviam.

No outro extremo, as perspectivas idealistas de formação de professores abandonam os meios da prática didática, formando professores incapazes de realizarem os fins por falta de meios.

“Assim será enquanto formadores e formandos se contentarem com saberes *sobre* a educação e *sobre* a pedagogia e não se empenharem em construir os saberes pedagógicos *a partir das necessidades pedagógicas* postas pelo real<sup>363</sup>, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação”<sup>364</sup> (*grifos da autora*).

Segundo a pesquisa realizada por Zaia Brandão e confirmada pela minha experiência de aluno de licenciatura, se a didática fosse eliminada dos currículos de formação de professores

(...) *não aconteceria nada. Ou seja, em nada se modificaria o perfil da prática pedagógica da maioria dos professores*. A didática destes cursos é inútil<sup>365</sup>. Os professores não souberam citar nenhum livro ou autor de didática

---

<sup>362</sup> SOARES, Magda. Apud. DAMIS, Olga Teixeira. Didática: suas relações seus pressupostos. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a didática**. p.20-21.

<sup>363</sup> O que é o real? Para o texto de Pimenta o real é tratado a partir de três focos: epistemológico, psicológico e institucional. A partir destes trata do conhecimento e da informação prescindindo da totalidade do ser social, ou seja, da abordagem ontológica. Cf. PIMENTA, Selma Garrido. Para uma ressignificação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: \_\_\_\_\_ (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal**. p. 64-65.

<sup>364</sup> PIMENTA, Selma Garrido. Para uma ressignificação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: \_\_\_\_\_ (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal**. p. 60.

<sup>365</sup> O descaso para com a didática (tanto das pesquisas quanto do ensino) não é fruto de um mau funcionamento do sistema sócio-educacional. Pelo contrário, é sua intenção que a realidade didática seja precisamente esta. O que ocorre não é fruto de uma falha do sistema, mas sim a expressão de sua eficácia. Ao contrário do contexto de Comênio, no qual uma nova didática deveria ser projetada segundo outros fins, hoje em dia, a “didática posta” mostra-se adequada ao sistema vigente. Do contrário esse seria um dos temas mais abordados. A sua ausência não é percebida e os seus problemas não são identificados e nem resolvidos porque eles não incomodam o atual modelo sócio-educacional. É como se a didática não precisasse resolver aquilo que o próprio sistema social se encarrega, ele mesmo, de resolver através da totalidade social posta no trabalho e nas diversas práxis sociais.

(...). Nenhum soube citar um professor de didática, ou de licenciatura, que tivesse marcado sua formação.<sup>366</sup>

Nesta mesma pesquisa, Brandão descobriu que os cursos de qualificação dos professores não repercutem numa melhor aprendizagem dos alunos. As aulas teóricas de didática, a importação dos modelos estrangeiros, o estudo de pedagogos da moda, dentre outros fatores, não são suficientes para gerarem melhores resultados práticos. O desconhecimento da prática docente (aprendida na experiência de aluno e de professor, e com o livro didático), o não conhecimento da realidade das escolas (turmas superlotadas, sem infraestrutura adequada), a ausência de conhecimento das condições econômicas da vida dos professores brasileiros (que trabalham muito e ganham pouco) faz com que esse arcabouço teórico não incida no ensino-aprendizado real.<sup>367</sup>

Por mais que essas duas atitudes pareçam contrapostas, elas são, na realidade concreta, complementares. A separação entre os fins e os meios, entre a teoria e a prática, é o que possibilita o mecanicismo entre uma polaridade e outra.

Exemplo disto foi a Ditadura brasileira, fomentadora do discurso, segundo o qual “(...) os aspectos teóricos podem ser separados dos aspectos técnicos. Assim, uma vez definidas as finalidades gerais da educação, entraria o aspecto técnico e tudo caminharia de acordo com as metas definidas”<sup>368</sup>, de forma mecânica. Com isto, tanto os burocratas que projetavam os fins educacionais, quanto os técnicos que engendravam os meios podiam trabalhar separados, sendo mecanicamente articulados entre si pela divisão do trabalho posta na educação.

O controle operado pelo fim determina que alternativas sejam selecionadas e quais não serão. É ele que garante a síntese final das escolhas realizadas por especialistas, redes de ensino, livros didáticos, currículos etc. Esta unidade operada pelo objetivo final da educação, não se encontra isenta de contradições complexas que disputam entre si: a matéria a ser selecionada para o trabalho educacional; como estes conteúdos serão organizados numa continuidade; colocados em sequência; distribuídos nas disciplinas e nos trimestres; agrupados ou separados; que grau de aprofundamento

---

<sup>366</sup> BRANDÃO, Zaia. Abordagens alternativas para o ensino da didática. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática em questão**. p.59.

<sup>367</sup> Cf. Ibidem. p. 63.

<sup>368</sup> CASTANHO, Maria Eugênia; CASTANHO, Sérgio. Revisitando os objetivos da educação. In: VEIGA, Ilma Alencastro (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. p. 55.

terá, em cada adiantamento; os pré-requisitos necessários para o estudo de algum deles; etc.<sup>369</sup>

Por mais que as determinações do ser social total incidam sobre prática educativa, o professor continua sendo sujeito do processo, visto que, o sistema precisa dele para pôr as causas. Ainda que alienado do seu fazer educacional, mesmo sem as condições ideais para o exercício de sua profissão, apesar das determinações sistêmicas que inevitavelmente interferem em sua práxis, embora não consiga controlar de forma direta a relação entre fins projetados e meios postos, não obstante os limites e impossibilidades próprios de uma prática localizada diante da realidade concreta mais ampla; enfim, a despeito de tudo isto, ainda assim, o professor continua sendo sujeito da educação, visto que, é este profissional que põe diretamente as causas capazes de atingir o fim projetado, bem como, pode pôr causas que se contraponham ao fim inicialmente planejado.

Tal como o dono da indústria precisa que o operário aperte o parafuso, assim, também o governo, o proprietário da escola privada, a sociedade como um todo, precisam que o professor dê a sua aula. Nesta, o professor poderá contribuir ou prejudicar, ainda que de forma módica, com o fim concretamente posto pelo ser social.

Além disso, é necessário relembrar que toda a práxis social é mais complexa do que o trabalho originário e, portanto, de difícil controle (até mesmo para o sistema vigente) entre os fins e os meios. A educação (a escola, a didática), por ser uma práxis social, também é de difícil controle. Por mais que uma proposta educativa esteja bem organizada, escrita, sistematizada, expressa em texto, planejada conforme os ditames industriais e declare os seus fins e os meios de sua realização etc., jamais será uniforme, totalmente coerente, bem adequada e desprovida de contradições internas. Nestas contradições e a partir delas os sujeitos da educação podem atuar. O tencionamento destes conflitos pode transformar a escola numa arena de luta social.<sup>370</sup>

Para evitar que a atividade docente e as contradições internas se contraponham à finalidade posta pelo sistema vigente, este encontra maneiras de controlar, direta ou indiretamente, a práxis social educativa, tal como desenvolve formas para controlar qualquer outra atividade social. O controle do fim posto opera através de prêmios,

---

<sup>369</sup> MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Conteúdos escolares: a quem compete a seleção e organização? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a didática**. p. 70.

<sup>370</sup> Cf. CASTANHO, Maria Eugênia. Os objetivos da educação. In: VEIGA, Ilma Alencastro (coord.). **Repensando a Didática**. p. 54.



castigos, coerção, violência explícita, consenso, avaliações externas, ameaças, exigências burocráticas, condições de trabalho e salário, conforme os referenciais do seu tempo histórico.

Para que não haja ilusões é preciso observar os resultados concretos da educação, bem mais do que as intenções escritas nos planos de ensino, leis, projetos e discursos pedagógicos. A verdade ou a falsidade das propostas pedagógicas, do fim almejado no início do processo educativo e dos meios didáticos aplicados, pode ser constatada nas finalidades as quais elas desembocam, ou seja, naquilo que elas efetivamente realizam.

os objetivos da educação são os resultados buscados pela ação educativa: comportamentos individuais e sociais, perfis institucionais, tendências estruturais. Em outras palavras, são as mudanças esperadas como consequência (sic) da ação educativa nas pessoas e grupos sociais, nas instituições dedicadas ao ensino e nas organizações de âmbito mais largo responsáveis por políticos educacionais.<sup>371</sup>

Anísio Teixeira, ao tratar dos objetivos educacionais proclamados e não alcançados, afirma que o ato de propor um fim e não engendrar os meios para realizá-lo é igual a não ter projetado tal fim.<sup>372</sup> Isto oferece uma excelente fundamentação para a crítica das propostas utópicas que projetam fins não comportados pelas alternativas oferecidas pela concretude histórica. Projetar um fim utópico equivale a não projetá-lo, visto que, lhe faltarão as causalidades necessárias para a sua concretização.

Porém, isto não é levado em conta pelos próprios autores do texto (Maria Eugênia e Sérgio Castanho), os quais apontam como insuficientes os caminhos disponíveis para a concretização dos fins – tais como psicologia behaviorista, epistemologia das disciplinas, atividades etc.<sup>373</sup> – e propõem uma educação emancipadora, sem, sequer, tratar do capitalismo e das impossibilidades históricas de realizá-la pela mera vontade dos educadores no contexto atual.<sup>374</sup>

#### VI A didática teórico-prática no horizonte do ser concreto:

Os resultados da práxis social didática, como de qualquer práxis social, definem se a sua teoria é correta ou não. Segundo a ontologia do ser social, a verdade ou a falsidade de uma teoria somente pode ser verificada na prática.

---

<sup>371</sup> CASTANHO, Maria Eugênia. Os objetivos da educação. In: VEIGA, Ilma Alencastro (coord.). **Repensando a Didática**. p. 57.

<sup>372</sup> Cf. CASTANHO, Maria Eugênia; CASTANHO, Sérgio. Revisitando os objetivos da educação. In: VEIGA, Ilma Alencastro (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. p. 58.

<sup>373</sup> Cf. Ibidem. p. 68.

<sup>374</sup> Cf. Ibidem. p. 59 e 62.

A parte predominantemente teórica da didática consiste no espelhamento dos objetos<sup>375</sup> que a envolvem, no estudo destes a fim de descobrir as suas potencialidades, na elaboração das alternativas de seus diversos usos e no espelhamento das causas postas.

A prática, por sua vez, ocorre, de forma predominante, no próprio exercício didático, no qual as causas espelhadas são postas na realidade educacional.

Tanto a teoria quanto a prática vinculam-se com a sociabilidade real, concreta, existente. Elas levam em conta as potencialidades e os limites do ser social. Por isso, não basta teorizar o desejo de realizar algo, antes disto, é preciso avaliar se o ser social oferece as condições objetivas de sua efetivação.

Ainda que teoria e prática sejam distintas e, mesmo que cada uma delas ocupe a predominância de algum dos momentos do complexo do trabalho, ambas se encontram perfeitamente relacionadas nele (ser social). Com a complexificação do ser social, a teoria e a prática se tornam mais distanciadas uma da outra, o que não significa, necessariamente, a contraposição de uma para com a outra.

A dicotomia entre teoria e prática surge e se desenvolve juntamente com a divisão do trabalho, segundo a qual quem “faz não pensa” e quem “pensa não faz” – tal como teorizaram de forma sistemática os gregos da antiguidade com a formulação do “dualismo filosófico”<sup>376</sup>. O desenvolvimento histórico desta divisão do trabalho e o desenvolvimento do dualismo marcam a história da educação que ocorre nas diferentes sociedades divididas em classes – inclusive, e mais intensamente, na presente sociedade contemporânea ocidental e capitalista.

A contraposição entre teoria e prática no campo educacional, tal como em outras práxis sociais, é uma violência contra o ser humano, originado pela relação fecunda de

---

<sup>375</sup> O que seriam esses objetos didáticos? Tudo aquilo que envolve a didática: métodos de ensino-aprendizagem, recursos materiais (antigas e novas tecnologias), avaliação, conteúdos, habilidades e competências, relação educador-educando, planejamento, disciplina, etc.

<sup>376</sup> O dualismo filosófico da Grécia Antiga remonta à religião *órfica*, para a qual o ser humano era concebido como separado em corpo e alma. Essa noção se disseminou em alguns autores pré-socráticos (sobretudo Pitágoras) chegando a Sócrates e tendo a sua primeira grande sistematização em Platão. Aristóteles manteve o dualismo em sua filosofia, sobretudo em sua obra “**A metafísica**”, que separa matéria e forma, causa eficiente e causa final, etc. Todas essas filosofias se assentam no ser social escravista da Grécia Antiga, no qual cabia ao escravo o trabalho com a matéria, a realização efetiva (manual) do trabalho (causa eficiente), e ao cidadão grego livre (homem, rico, adulto, grego) o cultivo das questões intelectuais e a definição da causa final para os não-livres (escravos, mulheres, crianças e estrangeiros). Todos estes filósofos consideravam a escravidão algo natural, normal e benéfica para o escravo, visto que ao se encontrar incapacitado de dar a si mesmo a finalidade (aspecto teleológico) de sua vida era mais vantajoso ao escravo ter um senhor do que ele ser senhor de si mesmo, tese amplamente defendida na obra “**A política**” de Aristóteles.

ambas as dimensões. Ao limitar a dimensão humana a uma destas dimensões (teórica ou prática) empobrece-se a humanidade do ser humano.<sup>377</sup> “Justamente aquela fundação ontológica da humanidade, isto é, a separação entre teoria e prática é uma negação da identidade ontológica do ser humano porque, ao dicotomizar teoria e prática, simultaneamente, separa-se a reflexão da ação.”<sup>378</sup>

Esta violência mostra o seu rosto de forma evidente na relação entre o pesquisador da educação e o professor. O primeiro, sem ter passado pela prática, teoriza, determina os fins; e o segundo, sem produzir conhecimentos, utiliza os saberes legitimados pelos outros os aplicando em sua prática.<sup>379</sup> A separação entre teoria e prática que ocorre na educação gera uma série de problemas de ordem epistemológica, educacional, pedagógica e didática. Porém, o rol de problemas não fica relegado a estas abordagens ideais, afetando concretamente, e, sobretudo, a própria desvalorização profissional dos educadores.

É, portanto, característica do modo de produção capitalista a separação entre trabalho manual/ trabalho intelectual cujo sentido último está em legitimar a desvalorização do trabalho, controlar o processo de produção, a técnica e a ciência; enfim, retirar do trabalhador a autonomia, o controle do processo assegurando assim a exploração que está na raiz do processo de acumulação, fim último do capitalismo.<sup>380</sup>

Com isto, a questão entre teoria e prática se mostra mais problemática do que uma mera má formulação epistemológica, visto que, ao encontrar sua base ontológica na divisão do trabalho, atinge a concretude do ser social. Portanto, a resolução da dicotomia entre teoria e prática não pode acontecer sem a resolução da divisão social do trabalho, sem a superação do capitalismo, sem ultrapassar a dicotomia entre a objetiva valorização do pesquisador (teórico da educação) em detrimento da objetiva desvalorização do professor (o prático da educação), sem sobrelevar a separação entre os fundamentos teóricos da educação (amplamente pesquisada) e a práxis didática (pouco pesquisada), etc.

O “tecnicismo” intensificou a alienação do professor, retirando-lhe a condição de sujeito do seu trabalho. Com tal prática, ocorreu o aumento da transferência das funções docentes para um corpo técnico (pesquisadores, leis, parâmetros curriculares,

---

<sup>377</sup> Por isso da defesa marxiana de uma educação onilateral (teórica e prática, manual e intelectual).

<sup>378</sup> GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; \_\_\_\_\_ (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. p. 153-154.

<sup>379</sup> Cf. Ibidem. p. 153-155.

<sup>380</sup> MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Conteúdos escolares: a quem compete a seleção e organização? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a didática**. p.78-79.

técnicos, livros didáticos, etc.) alheio à sala de aula. “Ou seja, não lhe compete [ao professor] definir objetivos, selecionar e organizar conteúdos que irá trabalhar com seus alunos, bem como avaliar os resultados. Ele apenas executa o que os outros pensaram”

381

Essa rígida divisão do trabalho aparece de forma mais evidente nas propostas taylor-fordistas de educação, porém, tal prática (como mostrarei no próximo capítulo) também não é alheia às novas propostas pedagógicas flexíveis de cunho toyotista. Nestas novas pedagogias, que se autopropõem superar o “tecnicismo”, esta fragmentação entre o planejar teórico e a execução prática não é superada, pelo contrário, é refinada e se torna mais sutil, o que dificulta a sua própria identificação. As novas pedagogias toyotistas, ao esconderem a separação entre teoria e prática, tornam-se mais perniciosas ao professor do que às pedagogias taylor-fordistas. Isto ocorre porque, a partir delas, o professor adquire a falsa ideia de que ele resgatou o seu caráter de sujeito do processo educativo. Portanto, a divisão entre o planejamento e a execução se mantém, acrescida, agora, da ilusão de que tal divisão não existe mais.

Ao buscarem uma “administração científica”, Taylor e Ford aprofundaram o caráter servil da ciência ao capital. Depois deles, a ciência da educação não se limitou mais, apenas, a explicar e descrever os fenômenos educacionais, mas, passou também e, sobretudo, a prescrever tecnologias educacionais úteis, eficazes e pragmáticas a partir de experimentos empíricos.<sup>382</sup>

Carlos Alberto Gomes Santos faz a crítica epistemológica ao cientificismo educacional. Ele rejeita aos seus pressupostos positivistas (observação, quantificação, verificação, neutralidade, objetividade, utilitarismo, pragmatismo), trata dos aspectos internos (vigor lógico, coerência interna, método de verificação etc) e externos à ciência, passando “(...) à análise do contexto da produção das teorias através dos estudos dos aspectos históricos, psicológicos, sociológicos e filosóficos que a condicionam.”<sup>383</sup>

No tocante a análise externa a sua epistemologia, parece aproximar-se de uma análise mais ontológico-social, porém, se mantém no âmbito do conhecimento sem atingir a realidade do ser objetivo<sup>384</sup>, real e concreto.

---

<sup>381</sup> MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Conteúdos escolares: a quem compete a seleção e organização? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a didática**. p. 79.

<sup>382</sup> Cf. SANTOS, Carlos Alberto Gomes dos. Pressupostos teóricos da didática. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática em questão**. p. 37-38.

<sup>383</sup> Cf. Ibidem. p. 40.

<sup>384</sup> O autor faz a crítica de como o positivismo compreende a objetividade e não a reabilita, mantendo-a execrada.

A proposta de emancipação da educação, defendida pelo texto “*Pressupostos teóricos da didática*”, de Carlos Alberto Gomes Santos, fica circunscrita aos ditames epistemológicos. A partir dela, o autor coloca-se contra o “reducionismo” “manipulador” e “pragmático” do “tecnicismo”, contrapondo a isto, uma “teoria do conhecimento” que “explique os pressupostos filosóficos dos modelos educativos” e, ainda, a “compreensão” e “interpretação” das “ciências sociais e humanas” voltadas para o interesse “emancipador”, “ético” e “político”<sup>385</sup>, tal como se estas teorias pudessem, por si mesmas, emancipar.

Carlos Santos afirma o seu projeto emancipador, sem fazer qualquer alusão à lógica interna do capitalismo, à alienação que atinge o trabalho e que se expande para todo o ser social (para todas as práxis sociais, inclusive a educação) e sem propor qualquer articulação da educação com as lutas sociais que combatem o capitalismo, seu texto tem o mérito de reconhecer a importância da práxis. Mas, esta fica confinada no espaço educativo formal, não estabelece relações com as lutas dos movimentos revolucionários que ocorrem fora da escola (talvez porque esses não existem no atual momento histórico), caindo, assim, no utopismo que conserva o *status quo* como tão bem foi identificado por Jacques Rancière: “(...) separada da prática revolucionária toda teoria revolucionária se transforma em seu contrário.”<sup>386</sup> Por fim, ele ainda julga que a escola possa, graças à epistemologia, à teoria do conhecimento, às ciências sociais e humanas gerar a emancipação.

A culminância da abordagem teórica de Santos, que não atinge a ontologia do ser social, se dá na última frase de seu texto: “Parece-me, por fim, que a questão fundamental não é se compreendemos a didática como ciência ou como técnica, mas, sim, como nós a vemos como ciência, quer enquanto técnica,”<sup>387</sup> ou seja, a realidade não importa e sim “como nós a vemos”.

Para ele, o fato da ciência ser colocada na condição de prescrever “ao trabalho” e “à didática” é algo decorrente dos “pressupostos teóricos da didática”<sup>388</sup> e não um produto exigido pelo capitalismo contemporâneo que fez da ciência (e da tecnologia) a sua serva na maximização do lucro e da exploração – faces estas da mesma lógica do

---

<sup>385</sup> Cf. SANTOS, Carlos Alberto Gomes dos. Pressupostos teóricos da didática. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática em questão**. p.41-42.

<sup>386</sup> Cf. WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. p. 51.

<sup>387</sup> SANTOS, Carlos Alberto Gomes dos. Pressupostos teóricos da didática. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática em questão**. p.42.

<sup>388</sup> Ibidem. p. 37. O título do texto.

capital como tão bem demonstrou Marx na obra “*O Capital*”. Santos acredita ser possível reorientar a lógica da ciência e da tecnologia apenas com as armas teórico-práticas da educação formal.

A alteração na forma de ver algo (“o como nós vemos a didática”) sem a alteração da realidade concreta geradora deste algo, equivale à (pseudo)emancipação da ideia sem que a realidade esteja, de fato, emancipada – aquilo que Marx chama de ideologia. A questão não consiste em como cada pessoa vê a abordagem cientificista da didática, mas, sim, qual é a intenção concreta (objetiva, real, material) que o sistema capitalista tem ao incentivar isto. No dizer lukacsiano, qual é o fim posto (o aspecto teleológico) que exige esse cientificismo presente na fábrica, na escola e em tantas outras práxis sociais.

Com isto, não pretendo negar que existam os tais “fundamentos teóricos da didática”, mas, sim, buscar os seus fundamentos ontológicos últimos. A abordagem ontológico-social da questão é a única que pode buscar o fundamento do fundamento. Por isto, a questão levantada por esta Dissertação é a seguinte: Qual é o fundamento dos fundamentos epistemológicos, dos fundamentos teóricos, dos fundamentos pedagógicos, dos fundamentos filosóficos da educação?

Isto não corresponde à negação dos fundamentos do âmbito do conhecimento. O que se busca, com a abordagem ontológica, consiste em apenas situar todos estes fundamentos da ordem do conhecimento no fundamento primeiro: o ser social – que ultrapassa qualquer conhecimento particular e, independente de ser conhecido ou não, incide sobre todas as práxis sociais, inclusive, a educação.

#### VII A relação entre didática e a crítica ontológica:

A práxis didática e seus resultados (o fim realizado) demonstram o dever-ser, as intenções e os valores que a fundamentam. Esta práxis, tomada como tal e em seus resultados, determina quais alternativas são dotadas de valor e quais alternativas não têm qualquer valor – a práxis (tomada como tal e o seu resultado) é critério para a teoria.

Com isto, cada proposta didática (cada modelo) evidencia as suas determinações sociais, que, por sua vez, estabelecem como legítimo determinado valor que a inspirou, ou seja, determinada intenção que lhe foi posta e um determinado dever-ser específico que a orientou. Por sua vez, tal proposta didática rejeita outros conjuntos de valores, nega determinadas intenções, combatendo o dever-ser que não seja o seu – para tanto

basta recorrer à história da didática, na qual é possível encontrar conflitos entre os modelos didáticos que a mesma comporta.

A partir da identificação do pôr teleológico (por exemplo: o capital como finalidade), torna-se possível, à didática verdadeiramente crítica, elaborar a crítica ontológica aos modelos didáticos vigentes (momento crítico, de negação); e, ao mesmo tempo lhe é possível, a partir de um novo pôr teleológico (por exemplo: tomar a emancipação como finalidade), elaborar a proposta positiva de um novo modelo afirmativo de didática.

Uma pretensa didática crítica que não realize a crítica ontológica é incapaz de levar a crítica aos fundamentos ontológicos que fundamentam determinada proposta didática. Por isto, é possível afirmar que a crítica didática que se concentra nos aspectos especificamente didáticos não consegue ir além da superficialidade crítica, apontando, no máximo, os fragmentos educacionais como responsáveis pelos problemas gerados pela totalidade do ser social no qual a didática acontece.

A falta desta crítica ontológica tem feito que a crítica se concentre ora nos professores (sua formação, sua falta de atualização, etc.), ora nos alunos (sua falta de interesse, compromisso, esforço, etc.); ora nos teóricos da educação (tal como se as suas propostas didáticas saíssem unicamente de suas cabeças e não do ser social que lhes gerou, etc.), ora nos aspectos técnicos (metodologias de ensino-aprendizagem, materiais didáticos, etc); ora nas leis (sobretudo, as que regulamentam a formação de professores, mais especificamente os estágios, etc.), etc.

De um lado, todas estas críticas são válidas; de outro, todas elas, desarticuladas da crítica ontológica à totalidade do ser social, são insuficientes. A ausência da análise concreta da realidade conduz as pesquisas educacionais para o “sonho de uma noite de verão” shakespeariano, no qual “parece que os desejos tão ardentes podem de igual forma e de maneira efêmera serem realizados como delírios ou verdadeiramente como sonhos.”<sup>389</sup>

Por isto, se a didática quiser realmente ser crítica, ela precisa vencer a fragmentação posta no campo do conhecimento. Tal tendência à fragmentação, como resultado do abandono ontológico da totalidade do ser social, leva cada ramo do saber a buscar apenas aquilo que lhe é específico, esquecendo-se que a sua especificidade se

---

<sup>389</sup> SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. p. 183.

encontra situada na realidade social mais ampla. É impossível realizar a crítica de determinado modelo didático sem levar em conta o mundo concreto que o produziu. Por exemplo, ao não levar em conta, no contexto atual, a luta de classes, o trabalho alienado, a extração da mais-valia, a exploração da classe trabalhadora, a relação entre lucro e salário, a propriedade privada dos meios de produção, a divisão social do trabalho, o fetiche da mercadoria, a ideologia, os quais podem ser sintetizados num único princípio: o capital.

#### VIII A relação entre sujeito e objeto na didática:

A compreensão ontológico-social da didática reconhece que esta, nasce, em última instância, do complexo do trabalho. Ela se encontra, desde sempre, referenciada a ele, que constitui o seu fundamento último e o seu modelo mais elementar. Por isto, tudo o que foi dito da relação entre sujeito e objeto, no tocante ao complexo do trabalho, também pode ser afirmado em relação à didática.

A relação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo e os objetos educativos historicamente construídos encontra a sua explicação última no ser social que os gerou. O pôr teleológico de determinado estágio do desenvolvimento histórico não só determina como esta relação, entre os sujeitos e os objetos, ocorre na educação, bem como, determina, também, quais são as possibilidades (liberdade) e os limites (determinações) de transformação tanto dos sujeitos, quanto dos objetos e, por consequência, de suas relações.

De um lado, a compreensão idealista dos sujeitos acredita que estes podem fazer o que bem querem com os objetos, de forma totalmente livre, segundo a sua vontade subjetiva. Por outro lado, a compreensão determinista considera os sujeitos passivos, totalmente feitos pelo mundo dos objetos, desprovidos da liberdade de automodificarem-se, de modificarem os objetos, e por consequência, de alterarem as suas relações com eles. A partir da ontologia do ser social de Lukács, torna-se possível compreender os sujeitos como produtores e, ao mesmo tempo, como produtos do mundo social, o único mundo no qual podem se mover de forma humana. Isto exclui todas as propostas didáticas que recorrem à natureza ou às dimensões metafísico-religiosas como fundamento da relação entre sujeito e objeto.

Por isto, no exercício didático, sujeito e objeto, embora, não sejam identificados, encontram-se dialeticamente unidos um ao outro, sendo impossível tomá-los como separados entre si. Eis alguns exemplos:



A espada era utilizada como objeto didático dos espartanos. Os sujeitos deveriam aprender a manejá-la com destreza, como uma exigência do ser social. Em outros contextos, nem a espada, nem o espadachim são elementos a serem trabalhados pela educação.

O método de Maria Montessori “(...) empregava um abundante material didático (cubos, prismas, sólidos, bastidores para enlaçar caixas, cartões etc.), destinado a desenvolver a atividade dos sentidos.”<sup>390</sup> Nem estes objetos, nem os sujeitos que os manipulam interessariam para uma escola de rabinos judeus do século I, para a qual bastavam os textos sagrados.

Os objetos utilizados por Freinet<sup>391</sup> (câmeras fotográficas, toca-discos, projetores, máquina de escrever), supunham outro aluno, diverso daquele formado pela escola verbalista, assim como, esses novos alunos exigiam novos métodos, novos objetos e novos professores. Porém, o fim almejado por Freinet é diverso da finalidade posta por Dewey, ainda que, este, também estivesse lutando contra a escola tradicional e também propusesse uma escola ativa. Por mais que os objetos de um e outro fossem semelhantes, que a relação entre sujeito e objeto fosse parecida, o fim teleológico posto por um e por outro, a alternativa educacional elaborada por Freinet e Dewey é diversa. O primeiro promoveu a educação da classe trabalhadora, reconhecendo que a educação sempre é classista; o segundo se preocupava com os aspectos psicológicos das crianças independentemente da análise do capitalismo e de suas consequências sociais etc.

Enfim, os exemplos poderiam ser estendidos para cada contexto histórico da educação, para a relação entre diversos modelos didáticos e diferentes autores. O que pretendo ressaltar é a ligação existente entre sujeitos e objetos e o quanto a relação deles depende, fundamentalmente, da totalidade do ser social.

Que tipo de professor supõe o quadro-negro? Por que para a educação desenvolvida por uma tribo indígena esse é desnecessário?

Que tipo de aluno supõe o *tablet* que substituí o caderno? Por que aquele professor se nega a desenvolver atividades didáticas virtuais?

Que compreensão está posta na lista de chamada? Por que algumas raras escolas não a têm?

Que valor está colocado naquela disposição das classes na sala de aula? Que intenção tem aquele professor ao quebrar com a organização usual das classes?

---

<sup>390</sup> GADOTTI, Moacir. **História da idéias pedagógicas**. p. 151.

<sup>391</sup> Cf. FREINET, Célestin. **A educação do Trabalho**. passim.

Qual é o dever-ser que impera na escola que proíbe o uso de celulares? Ao permitir que o aluno consulte a internet a qualquer momento na sala de aula, o que ocorre com o professor?

Por que determinado aluno prefere os objetos didáticos virtuais em detrimento dos não virtuais? E o que leva alguns pais a pensarem que os seus filhos não aprendam nos momentos em que estão conectados?

O que levou a educação a eliminar a palmatória? Que repercussão teve a supressão dos castigos físicos na relação entre os sujeitos presentes na sala de aula?

O ar condicionado, o espaço amplo, as classes novas, o quadro branco, o *data-show* fixo na sala de aula de uma escola, produzem um melhor aprendizado do que a outra sala de aula quente, apertada, mal iluminada, com classes velhas e quadro-negro empenado? Por que razão o ser social aceita esta divisão, mesmo sabendo que ela favorecerá os primeiros em detrimento dos segundos?

Como se vê, no momento do exercício didático, sujeito e objeto encontram-se unidos dialeticamente numa única e só relação. Ainda que sujeito e objeto se mantenham diferentes um do outro, sem a análise ontológica do ser social, tal relação sequer pode ser concretamente entendida.

#### IX A didática nasce, se mantém e retorna ao ser social

Por nascer do ser social (do complexo social do trabalho), a didática se desenvolve nele, e a ele retorna como seu fundamento último. Tal como o complexo do trabalho, o qual nasce da organização social dos primeiros seres humanos, também os modelos didáticos são organizados pelo coletivo social, segundo as determinações históricas do seu contexto.

Ainda que determinado modelo didático surja de um indivíduo específico, esse é formulado por um/a autor/a que se encontra imerso num corpo social. Isto faz com que a sua construção didática não lhe pertença, visto que, ele passa a figurar como uma novidade apropriada por todo o grupo social no qual tal sujeito se encontra.

Assim, a construção deste novo modelo didático coincide com a construção antropológica de um novo ser humano e de uma nova sociedade. Do ponto de vista ontológico-social, o desenvolvimento da sociedade, do ser humano e da educação não são esferas separadas, visto que, todas elas compõem a totalidade do ser social, ou seja, não há como construir um novo modelo didático sem ao mesmo tempo edificar uma nova concepção real de ser humano e sociedade.

Exemplificando; Lênin, no seu texto “*As tarefas revolucionárias da juventude*” elucida que a educação comunista é capaz de gerar uma nova moral, uma nova educação, uma nova autodisciplina e por consequência, um novo ser humano. Por isto, o líder da Revolução Russa afirma que a educação comunista deve aliar a teoria (pensamento) à prática (vida concreta), aproveitar o patrimônio cultural da história da humanidade e redirecioná-la criticamente para a emancipação humana, conservar a disciplina desenvolvida pela educação burguesa e aprofundá-la na direção de uma disciplina colocada em prol da coletividade, ampliar o espaço educativo para além da escola, relacionando esta com a indústria e a agricultura e, ainda, colocar à juventude a missão de desenvolver as três principais tarefas sociais exigidas pelo contexto da União Soviética: ajudar a liquidar com o analfabetismo; auxiliar os outros jovens a saírem da ignorância; realizar trabalhos coletivos (em hortas e fábricas) nas horas de ócio etc.

A proposta de educação de Lênin<sup>392</sup> atrela o sentido da educação ao sentido da revolução socialista, propondo a superação do egoísmo plantado pela educação burguesa e abrindo aos jovens os horizontes do serviço à coletividade, agora, liberta da exploração do homem pelo homem. Esta educação não nasce propriamente na escola, mas sim na práxis social revolucionária, que, por sua vez, atinge a escola.

Quando os operários e camponeses demonstraram que somos capazes com nossas próprias forças de defender-nos e de criar uma nova sociedade, nesse mesmo momento teve início a nova educação comunista, a educação na luta contra exploradores, a educação na aliança com o proletariado contra os egoístas e os pequenos proprietários, contra a psicologia e os costumes que dizem: ‘Eu procuro o meu próprio benefício e nada tenho com os demais’.<sup>393</sup>

A nova educação comunista tem na própria práxis social revolucionária (a coletividade formada por operários e camponeses) a sua “didática”, o seu modo de fazer, o qual não constrói apenas a educação, mas, com ela, constrói um novo ser humano, não egoísta, preocupado com os rumos da coletividade.

Alguém poderia alegar que a educação comunista, por primar pela coletividade, necessariamente, deveria nascer do ser social, nele se manter e a ele voltar, mas que isto não poderia ser aplicado às sociedades nas quais reina a divisão de classes sociais. No entanto, tal suspeita não é confirmada pela história da educação, capaz de demonstrar que a educação destinada para a classe dominante e para a classe dominada de cada

---

<sup>392</sup> Não apenas dele, mas também de Marx e de muitos autores marxistas, que não serão tratados aqui por se tratar de um exemplo, dentre outros, e também para não prolongar o texto.

<sup>393</sup> LÊNIN, Vladimir Ulianov. **As tarefas revolucionárias da juventude**. p. 24.

período histórico (escravismo, feudalismo, capitalismo) nasce, necessariamente, do ser social.

Exemplo cabal disto é a educação capitalista, que, por mais que pareça centrada no indivíduo e não na condição social, somente pode destacar o individualismo por conta do ser social desenvolvido pelo próprio capitalismo. Este sistema econômico, precisa, dentre outras coisas, que os indivíduos concorram entre si, busquem, no dizer de Adam Smith, o seu interesse egoísta. Por isto, por mais que a concorrência de todos contra todos, que chega até o sistema de ensino, pareça ser uma atitude contrassocial, nada mais é do que a forma como esta sociabilidade específica se reproduz.

### 3.6.2 Os modelos ontológico-didáticos da atualidade

Com base na fundamentação ontológico-social desenvolvida nesse capítulo e no precedente, torna-se possível, agora, retomar o conceito de “modelo ontológico-didático” desenvolvido, de forma preliminar, no item 1.4 (O conceito operacional de “modelo ontológico-didático” nessa pesquisa) desta Dissertação.

Como já afirmei no primeiro capítulo (item 1.4), a didática se encontra atualmente dominada pelos modelos teóricos de diversas ordens, tais como: psicológicos<sup>394</sup>, psicopedagógicos<sup>395</sup>, éticos<sup>396</sup>, epistemológicos<sup>397</sup>, técnicos<sup>398</sup> ...<sup>399</sup> que lhe

---

<sup>394</sup> “Vale a pena ressaltar que, na maioria das vezes, nós todos podemos ver e observar discussões das práticas didáticas sendo fundadas em proposições da psicologia, como se fosse a rainha das ciências e da sabedoria”. LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. p. 31.

<sup>395</sup> Exemplo desta tendência é o aumento expressivo dos diversos cursos (específicos de pós-graduação), encontros, seminários, palestras nas escolas sobre esse tema.

<sup>396</sup> Sobretudo a ética do agir comunicativo de Habermas, incapaz de chegar à ontologia do ser social por conta de seus pressupostos neokantianos. “(...) *permitirão aos didatas fundar uma nova didática*. De qualquer maneira, essa didática corresponderá a uma ética da comunicação”. PIMENTA, Selma Garrido. Para uma ressignificação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In:\_\_\_\_(org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. p. 65.

<sup>397</sup> “A discussão sobre a questão epistemológica das ciências da educação e da pedagogia nos parece um ponto de partida fértil à ressignificação dessas ciências é (sic) da didática (...)” PIMENTA, Selma Garrido. Para uma ressignificação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In:\_\_\_\_(org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. p. 31.

<sup>398</sup> Segundo Oswaldo Alonso Rays, no seu artigo “Pressupostos teóricos para o ensino da didática”, publicado na obra organizada por Vera Maria Candau, “**Didática em questão**”, a disciplina didática, ministrada nos cursos de formação de professores, dificilmente consegue ir além da dimensão estrita da prática, da técnica de ensino (Cf. RAYS, p. 44). Esse saber atomizado, preocupado unicamente em garantir uma metodologia eficiente e eficaz, dificilmente analisa os princípios teóricos que lhe embasam (Cf. Ibidem. p. 46). Se não fazem nem mesmo isso, muito menos são capazes de fazer a análise das finalidades sociais da educação e de seu contexto histórico (Cf. Ibidem. p. 45-47). “Esquece-se, assim, o educacional e o social em detrimento exclusivo da dimensão técnica do ensino” (Ibidem. p. 46).

<sup>399</sup> Também poderiam ser citados os modelos pedagógicos, sociológicos, biológicos, metodológicos, etc.

deixam carente de uma abordagem ontológica capaz, verdadeiramente, de superar a fragmentação teórica que tais modelos ideais lhe conferem.

O mal estar provocado pela ausência da ontologia tem levado alguns pesquisadores da didática a elaborarem “abordagens ecológicas”<sup>400</sup> no intuito de relacionar as partes numa totalidade complexa. Do ponto de vista ontológico, torna-se problemática a “abordagem ecológica”, visto que, esta gera confusão entre o ser natural (inorgânico e orgânico – desprovido de pôr teleológico) e o ser social (especificamente humano – caracterizado pelo pôr teleológico).

As perspectivas que buscam fundamentar as ciências humanas na física quântica, na teoria dos sistemas vivos, nas tendências holísticas, nas abordagens ecológicas e afins, ignoram a característica própria do ser social, marcado pelo pôr teleológico, especificidade esta não encontrada na natureza. Por mais que os seres vivos, os átomos, os ecossistemas se comportem desta ou daquela forma, disto, não decorre, necessariamente, que o mundo social se comporte do mesmo modo. Por isto, mais interessante do que buscar recompor a fragmentação do conhecimento nessas totalidades naturais, torna-se imprescindível retomar a abordagem ontológico-social, a única capaz de tratar da totalidade do ser social.

Numa outra abordagem, Cosimo Laneve<sup>401</sup>, na década de 1990, propôs a “descolonização da didática” buscando a sua especificidade capaz de libertá-la do domínio “tecnicista” e da transposição de teorias alheias à aprendizagem. Esse almejava uma didática concentrada na reflexão de sua própria prática. Diferentemente dele, Contreras Domingo<sup>402</sup>, defensor da abordagem ecológica, propõe a reflexão da prática de forma não-isolada tal como pretendia Laneve, buscando, assim, relações com as outras áreas do conhecimento.

Domingo situa a didática como práxis humano-social, a analisa para além dos limites do ensino formal (contemplando as esferas políticas, culturais, econômicas,

---

<sup>400</sup> “As abordagens ecológicas, ao contrário, mostram-se férteis ao tomarem como foco de análise a sala de aula nos seus nexos com os múltiplos contextos curriculares, o que pode possibilitar a compreensão da estrutura e da dinâmica do real e, a partir daí, transformar-se”. PIMENTA, Selma Garrido. Para uma ressignificação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: \_\_\_\_\_(org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. p. 75. Analisar a “sala de aula” e os “contextos curriculares” não é suficiente para que a ontologia do ser social consiga dar conta da análise da “estrutura e da dinâmica do real” e muito menos “transformar-se”.

<sup>401</sup> Cf. PIMENTA, Selma Garrido. Para uma ressignificação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: \_\_\_\_\_(org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. p. 70-71.

<sup>402</sup> Cf. Ibidem. p. 72-75.

administrativas, éticas, estruturais da sociedade); aponta a complexidade social que a envolve para além das decisões de seus sujeitos diretos, chegando assim, na crítica da insuficiência das pesquisas que não levam em conta a “abordagem ecológica” da didática – sendo esta uma posição muito próxima da abordagem ontológica, diferenciando-se dela por não ressaltar a especificidade do ser social diante do ser natural.

Pimenta<sup>403</sup> também reconhece a importância da “prática social histórica tomada como totalidade”, porém, vê nisto uma “ressignificação epistemológica da didática” – título-tese do seu texto. A sua defesa da especificidade do campo didático e pedagógico lhe conduz, inclusive, a situar a importância da pedagogia como superior/anterior à história geral.<sup>404</sup> Esta busca obstinada pela especificidade, a qual pretende delimitar os territórios, produz a eliminação do ser social concreto (real e histórico), tornado mero coadjuvante<sup>405</sup> da pesquisa educacional e não seu fundamento último. A falta da ontologia não lhe permite concordar com a afirmação marxiana: “Nós conhecemos uma única ciência, a ciência da história.”<sup>406</sup>

Por preocupar-se com a especificidade da didática, Pimenta considera um problema o fato das investigações educativas (pedagógicas, didáticas) não partirem “(...) do fenômeno educativo como problema de investigação”<sup>407</sup>, mas, sejam meros “prolongamentos” ou “aplicações” de outras ciências específicas (sobretudo, humanas e sociais) à educação. No mesmo texto, Pimenta reconhece que a realidade contemporânea, marcada pelos

(...) mercados mundiais, reorganização do trabalho, desemprego, pluri-etnias, aumento da miserabilidade e desigualdade social (...) está demandando a produção de conhecimentos em educação no que diz respeito a políticas educacionais, financiamentos, gestão e organização escolares, práticas pedagógicas, formação e desenvolvimento de professores, capazes de

---

<sup>403</sup> Cf. PIMENTA, Selma Garrido. Para uma resignificação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In:\_\_\_\_(org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. p. 54.

<sup>404</sup> Pimenta reconhece que o historiador pode colocar a história como anterior e superior à pedagogia, pois essa seria a especificidade de seu conhecimento, ao passo que o pedagogo, também por conta da especificidade do seu conhecimento deveria colocar a pedagogia como anterior e superior à história. Cf. *Ibidem*. p. 46.

<sup>405</sup> “ (...) as Ciências da Educação pesquisam um problema da educação com a ajuda da história.” *Ibidem*. p. 49. (grifos meus)

<sup>406</sup> MARX, Karl. Apud. LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia tornada possível**. p. 69.

<sup>407</sup> PIMENTA, Selma Garrido. Para uma resignificação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In:\_\_\_\_(org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. p. 46.

engendrar novas práticas educacionais que superem as desigualdades educacionais-sociais.<sup>408</sup>

Por um lado a autora defende a especificidade dos saberes educacionais (pedagogia, ciência da educação, etc.), rejeitando, tomar como ponto de partida da investigação, algo que não seja especificamente educacional. De outro, ela não deixa de reconhecer que essa especificidade se encontra imersa numa totalidade concreta que impõe demandas à especificidade educacional.

O reconhecimento consciente e intencional da ontologia seria capaz de resolver essas questões. Lukács afirma que “(...) a educação é um processo puramente social, um formar e ser-formado também puramente social”<sup>409</sup> e não tem, nunca, como deixar de sê-lo. Tomando esta verdade ontológica como fundamento da educação (e da didática), torna-se possível partir do ser concreto e a ele retornar, sem que para isso seja necessário perder a especificidade dos conhecimentos educacionais. Na abordagem ontológica essas especificidades são situadas, de forma consciente, no interior da totalidade do ser social.

Os problemas de colocar a questão da educação em termos epistemológicos não param na relação entre totalidade e especificidade, mas desembocam no problema identificado na última frase da citação de Pimenta: “capazes de engendrar novas práticas educacionais que superem as desigualdades educacionais-sociais”. A autora acredita que os professores possam criar práticas educativas fortes o suficiente para superarem as diversas desigualdades. Em nenhum momento sequer, pergunta-se se isso é possível, ou ainda, em que medida é possível ou não. Assim como, deixa de tratar do princípio ontológico que caracteriza o capitalismo: o capital. Aliás, nem mesmo escreve a palavra “capitalismo”, limitando-se a tratar de forma genérica as questões sociais com a expressão “desigualdades educacionais-sociais”.

Outro problema, diz respeito ao outro traço desenhado pela “originalidade epistemológica”: a “aceitação da pluralidade”<sup>410</sup>, a qual consiste em aceitar a diversidade de disciplinas, a interação entre diversas abordagens, numa multirreferencialidade capaz de tratar as questões teórico-práticas da educação. O problema ontológico desta forma

---

<sup>408</sup> PIMENTA, Selma Garrido. Para uma ressignificação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In:\_\_\_\_(org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. p. 52.

<sup>409</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 294.

<sup>410</sup> Cf. PIMENTA, Selma Garrido. Para uma ressignificação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In:\_\_\_\_(org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. p. 49-51.

de colocar a questão reside no fato de que esta pluralidade é indefinida, carente de um princípio que possa ao mesmo tempo manter a identidade e a diferença, a unidade e a pluralidade das abordagens.

Este pluralismo indefinido pode ser verificado em várias publicações didáticas ecléticas<sup>411</sup> que tratam de autores de correntes filosóficas diversas sem evidenciar as diferenças de seus fundamentos e de seus projetos de sociedade e educação. Em nome da aceitação do pluralismo, diversos autores, inclusive contrapostos, são absorvidos tal como se não fossem.

Porém, isso não é tudo, visto que, a defesa desse pluralismo se mantém no âmbito do conhecimento sem chegar ao campo do ser social. É preciso, antes de tudo, reconhecer que todas essas elaborações teóricas nascem do mesmo ser social (ponto de unidade silenciado pelos defensores do pluralismo) e que, a partir desse, elaboram, teoricamente, as alternativas suscitadas. A questão que resta saber é se as alternativas elaboradas por um e por outro não se contradizem a ponto de fazer algum sentido concreto no interior destas pesquisas.

Por tais razões, muito provavelmente, a construção dos modelos ontológicos, realizada por esta pesquisa, frustrará as expectativas tanto de quem pretenda encontrar neles o elemento específico da educação, quanto quem espera encontrar nos mesmos a acolhida acrítica da pluralidade indefinida. Esses modelos ontológicos não são modelos especificamente educacionais porque abordam os fenômenos educacionais a partir de sua essência social, conferida pela totalidade do ser social, também não são abertos ao pluralismo indefinido porque tratam da realidade concreta (na qual a escolha de uma alternativa concreta pode inviabilizar a outra – diferentemente do papel, a realidade nem sempre aceita tudo) e também não das construções teóricas (nas quais alternativas concretas contrapostas podem ser harmonizadas pela mistura de ideias contrapostas – já que o papel tudo aceita).

Assim, de um lado, por mais que alguém queira tratar especificamente dos fenômenos educacionais, com abordagens especificamente educacionais, isto tornar-se-á, do ponto de vista ontológico, uma tarefa impossível, visto que, todas essas

---

<sup>411</sup> Fernando Becker trata de Piaget e Vigotsky como se um concordasse com o outro; Maria Eugênia Castanho e Sérgio Castanho trabalham os objetivos da educação a partir de Habermas e chegam à emancipação tal como se o autor frankfurtiano pensasse como Marx; etc. Com isso, não estou dizendo que autores diversos, ou que diferentes ramos do conhecimento, não possam ser usados juntos para tratar de uma mesma questão. O que estou afirmando é que não se pode fazer isso sem um acerto de contas com eles, tal como Marx (e outros marxistas) fez com os autores liberais: Adam Smith, Ricardo, Hegel, Feuerbach, etc.



especificidades se encontram imersas numa totalidade social, quer o sujeito pesquisador queira ou não – por isso, a ontologia julga que o melhor mesmo é admiti-la de forma consciente. Por outro lado, por mais que alguém queira contemplar as múltiplas abordagens possíveis, no momento em que entrar em contato com o ser social concreto, encontrará os limites impostos pela realidade e que não foram supostos na teoria. A pluralidade existente na teoria, no final das contas, é reduzida àquilo que cabe no modelo ontológico concreto; as elaborações teóricas podem ser muitas e variadas, entretanto, apenas, são concretamente validadas, aquelas que são admitidas pelo contexto social existente.

Ou seja, nada do que é humano é totalmente livre e nem totalmente determinado, nem a educação (quer formal ou informal) nem a didática, nem aquilo que se ensina para os novos humanos, tal como expressa Lukács:

por um lado, nenhuma educação pode enxertar num homem propriedades totalmente novas e, por outro lado, (...) as próprias propriedades não são determinações definitivas, fixadas de uma vez por todas, mas possibilidades, cuja índole específica de se tornarem realidades de modo nenhum pode ser concebida independentemente do seu processo de desenvolvimento, do devir homem socialmente efetuado do homem singular.<sup>412</sup>

Por isso, os modelos ontológico-didáticos construídos por esta pesquisa não partem da especificidade educacional, mas sim do ser social, caracterizado pelo trabalho segundo a compreensão da ontologia do ser social de Lukács. A questão específica da educação será tratada dentro deles, como um elemento entre outros, o qual compõe a totalidade do ser social, identificada de forma predominante na atual organização do trabalho. Cada um destes modelos tem o seu ponto de unidade no ser social concreto, na realidade material, no modo de como as coisas objetivamente são, para além de qualquer construção voluntarista, idealista, reformista, religiosa ou utópica.

Na atualidade do capitalismo contemporâneo, séculos XX-XXI, identifico dois modelos hegemônicos na organização do trabalho e das demais práxis sociais, dentre estas, a educação e tudo que a envolve. Estes modelos nasceram no chão da fábrica capitalista moderno-contemporânea e se expandiram para a totalidade do ser social, assim como, também, absorveram as características desta totalidade, sendo, portanto, produtos-produtores do ser social.

No próximo capítulo o “complexo do trabalho”, tal como pensado por Lukács, de forma abstrata, fundamentará a abordagem dos modelos concretos de trabalho

---

<sup>412</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 294-295.

existentes de forma hegemônica no capitalismo atual; o taylor-fordismo e o toyotismo. Estes, por sua vez, serão tomados como fundamentos e modelos capazes de elucidarem o ser social presente na práxis social didática, formando o modelo ontológico didático taylor-fordista e o modelo ontológico-didático toyotista.

De um lado, cada um destes modelos, como qualquer outra proposta educacional, direciona o ser humano para as suas finalidades, pois pretendendo

(...) formar nele uma prontidão para decisões alternativas de determinado feito; ao dizer isso, não temos em mente a educação no sentido mais estrito, conscientemente ativo, mas como a totalidade de todas as influências exercidas sobre o novo homem em processo de formação.<sup>413</sup>

De outro lado, cada um deles, por conta das alternativas que são inerentes aos modelos ontológicos, surgem as condições para a reação contrária à própria finalidade almejada pelo modelo. Por fim, o resultado final deste processo educativo do ser humano singular, “(...) a sua educação, formação de seu caráter, é um processo continuado das interações que se dão entre esses dois complexos”<sup>414</sup>, a saber, as determinações e as alternativas oferecidas por cada um dos modelos.

A arena na qual essa síntese é produzida reside na práxis social, capaz de produzir resultados diferentes daqueles pretendidos pela educação familiar e/ou formal, tal como evidenciam alguns exemplos oferecidos por Lukács:

(...) quando o filho do aristocrata se converte em revolucionário, o descendente de oficiais se torna um antimilitarista, quando a educação para a ‘virtude’ produz uma queda para a prostituição etc., estes são, no sentido ontológico, resultados da educação, tanto quanto aqueles em que o educador atingiu as suas finalidades.<sup>415</sup>

Diante destes exemplos, costumeiramente se pensa que a educação falhou, visto que o pai militar não conseguiu educar o seu filho para a finalidade posta. Porém, do ponto de vista ontológico, a educação foi realizada através de outra finalidade posta pela práxis social, que se mostrou mais forte do que a finalidade esperada pelo pai militar. Por outro lado, somente foi possível este “devir” ao “ser” do jovem descendente de militar, porque a alternativa antimilitarista já se encontrava presente (ao menos em germen) no ser social do qual o mesmo participava. Isto lhe possibilitou vir-a-ser o que não era (antimilitarista), transformando assim o seu ser (descendente de militar) – o mesmo vale para os outros exemplos (o filho do aristocrata que se torna revolucionário, o educado para a virtude que se prostitui, etc.).

---

<sup>413</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 295.

<sup>414</sup> Ibidem. p. 295.

<sup>415</sup> Ibidem. p. 295.

Essa complexidade será demonstrada nos modelos taylor-fordista e toyotista desenvolvidos nesta pesquisa, visto que ambos não desempenham uma influência determinista, nem um estímulo mecânico seguro da inevitável resposta esperada, sendo, portanto, capazes de gerarem o diverso de si – por conta das alternativas que oferecem ao ser social prático.

ELIÉZER DOS SANTOS OLIVEIRA

**O COMPLEXO DO TRABALHO COMO FUNDAMENTO DOS MODELOS  
ONTOLÓGICO-DIDÁTICOS HEGEMÔNICOS DA EDUCAÇÃO CAPITALISTA  
VIGENTE**

**Volume II**

Dissertação apresentada à linha 2 do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul) - Campus Pelotas: Políticas e Práticas de Formação como requisito à obtenção do título de mestre.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Denise Nascimento Silveira

Pelotas

2016

Às educadoras e aos educadores que atuam na escola  
concreta da vida comprometidos com o pôr  
teleológico emancipador.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço de forma especialíssima a minha orientadora Denise Nascimento Silveira por todo o apoio, amizade, compreensão, persistência, humildade, simplicidade, respeito, amorosidade maternal, profissionalismo, competência, paciência, companheirismo, dedicação, estímulo, motivação e confiança, sobretudo, nos tantos momentos difíceis desta pesquisa. A ela a reverência humilde deste eterno aluno.

À professora Luciane Albernaz de Araujo Freitas pela amizade, apoio, estímulo e, sobretudo, por ter me feito descobrir que é possível, urgente e necessário repensar a didática a partir dos clássicos.

À minha companheira de todas as horas Adi, este ser humano maravilhoso que me aceitou como companheiro na caminhada da existência e na luta por uma vida com sentido verdadeiramente humano para todos e todas. Muito grato por todos os empurrões que me destes para que esse trabalho fosse concluído. O empurrão derradeiro veio da reabilitação de tua saúde, foi ela que me reabilitou para que eu pudesse retomar a escrita desta Dissertação.

Ao Ernesto, nosso filho, pela sua compreensão da minha falta de tempo por causa do “trabalho que nunca acaba” – essa Dissertação.

À Banca de Qualificação e à Banca de Defesa, pela paciência e zelo em ler textos tão longos, e ainda, por todas as suas contribuições críticas.

Ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) que acolheu tão bem esse estranho no ninho, um marxista dado à ontologia do ser social. Gratidão aos colegas, professores, coordenação e funcionários.

Ao Cpers-Sindicato e ao Movimento Estudantil (sobretudo, o Movimento de Ocupação das Escolas) por me possibilitarem os meios práticos de colocar essa teoria na vida.

Às trabalhadoras e aos trabalhadores que colocaram as suas mãos entre a natureza e a humanidade através do trabalho, garantindo assim as condições materiais para a concretização desta Dissertação.

**“Sem teoria revolucionária  
não pode haver também  
movimento revolucionário”**

**Lênin**  
(Que fazer? p. 96-97)

## RESUMO

Essa Dissertação realiza uma abordagem da didática a partir do referencial teórico e metodológico elaborado pelo filósofo marxista do século XX György Lukács. O seu pensamento ontológico-social é estudado a partir do conceito “complexo do trabalho”, o mais importante dentre os conceitos trabalhados por ele, visto ser esse o fundamento e o modelo de toda práxis social criada pela humanidade, sendo, portanto, o fundamento e o modelo último da práxis didática.

No intuito de evitar o uso técnico da palavra “didática”, compreendida como área do saber especificamente educacional, e para conferir-lhe a abordagem ontológica, foi construída a categoria “modelos ontológico-didáticos”. O trabalho se concentra em dois destes modelos, ambos hegemônicos na realidade atual da educação capitalista, a saber, o “modelo ontológico-didático taylor-fordista” e o “modelo ontológico-didático toyotista”.

Isso fez com que a pesquisa concentrasse o seu *tema* na relação entre “o complexo do trabalho”, “os modelos de produção industrial” e os “modelos didáticos vigentes”. O que por sua vez conduziu à seguinte formulação do *problema de pesquisa*: “Os modelos didáticos hegemônicos da atualidade (do chamado “tecnicismo” e do chamado “neotecnicismo”) encontram nos atuais modelos de produção industrial capitalista (taylor-fordista e toyotista) o seu fundamento ontológico último? Quais são, para além dos discursos ideológicos (ideologia no sentido dado pela obra “A ideologia alemã” de Marx e Engels”) os seus fins e os seus meios reais?”

Ao redor deste problema girou uma série de outros problemas suscitados pelas relações ontológicas existentes entre trabalho, trabalho industrial contemporâneo, educação, pedagogia, psicologia, epistemologia, filosofia, didática, capitalismo, realidade local e global, liberdade e determinação, transformação social e educacional, meios e fins, etc.

Variadas são as *justificativas* para a realização desta pesquisa, eis algumas delas: O autor do referencial teórico (Lukács) é um clássico do século XX que recentemente começou a ser redescoberto pelo público brasileiro; a sua obra ontológica, recém chegada ao país é vocacionada a tratar de crises, e, portanto, poderá ajudar na compreensão e na solução das crises que atingem a didática – sobretudo no que diz respeito aos modelos vigentes do taylor-fordismo e do toyotismo; a ausência de trabalhos acadêmicos que se proponham a pensar a didática a partir do “complexo do trabalho” da ontologia do ser social de Lukács – visto que o terreno didático é quase todo ele tomado por abordagens não-ontológicas, tais como: pedagógicas, psicológicas, metodológicas, e sobretudo, epistemológicas; a retomada do trabalho como princípio educativo proposto por Karl Marx; a problematização das falsas dicotomias entre meios e fins, conjuntura e estrutura sociais, otimismo e pessimismo educacional; dentre outras.

O *principal objetivo da pesquisa* reside no esforço de: “Demonstrar, a partir da ontologia social de Lukács, mais especificamente a partir da categoria o ‘complexo do trabalho’, as relações existentes entre a atual organização do trabalho, realizada pelos modelos de produção industrial taylor-fordista e toyotista, e os modelos didáticos hegemônicos da educação capitalista vigente ‘tecnicismo’ e das ‘habilidades e competências’.” Disto nascem cinco *objetivos específicos* que tratam da análise e da relação entre esses diferentes temas estudados: complexo do trabalho; modelos industriais; e modelos didáticos; revelando aquilo que eles pretendem esconder;



identificando os seus alcances e limites; e projetando os possíveis caminhos de sua superação.

A *metodologia de pesquisa* adotada coincide com o *referencial teórico*, ambos caracterizados pela ontologia do ser social de Lukács, apreendida de forma bibliográfica e colocada dialeticamente em relação com os diversos autores que tratam dos temas que envolvem a pesquisa.

O texto encontra-se dividido em 5 capítulos. O primeiro deles trata das questões biográficas do autor da Dissertação e de questões metodológicas; O segundo aprofunda o conceito-chave de “complexo do trabalho” tal como ele é tratado por Lukács em sua obra; O terceiro apresenta as aplicações que o autor da ontologia do ser social faz deste fundamento às diversas práxis sociais, e, o autor da Dissertação, seguindo o procedimento lukacsiano aplica esse mesmo fundamento à didática, construindo assim a sua categoria-chave de pesquisa, a saber, os modelos ontológico-didáticos da atualidade, taylor-fordista e toyotista; No quarto capítulo cada um destes modelos é exposto e debatido em detalhes, constituindo-se no capítulo central da Dissertação; Por fim, no quinto capítulo, são discutidas as possibilidades e impossibilidades de superação destes modelos ontológico-didáticos vigentes por um pretense “modelo ontológico-didático emancipador”. Além disto, constam dois anexos, o primeiro que versa sobre o autor e as suas obras; e o segundo que trata especificamente da história da obra ontológica utilizada na pesquisa.

**Palavras chave:** Didática, Ontologia do ser social , Trabalho, Taylor-fordismo, Toyotismo, Emancipação.

## ABSTRACT

This dissertation approaches the theoretical and methodological elaborated by the marxist philosopher from 20th century György Lukács. His ontological-social perspective is studied from the “work complexity” concept, the most important among all concepts he has studied, since this is the fundament and latter didactical role of praxis.

Aiming to avoid the technical usage of the Word “didactics”, understood as a knowledge field specifically educational, and provide it with an ontological approach, a new category was built: “ontological-didactics models”. The work focuses on two of these models, both of them hegemonic of reality of today’s capitalist education, which is the “taylor-fordist ontological-didactic model” and the “toyotist didactic model”.

This has led research to focus on its *theme* about relationship between “the work complexity”, “the industrial production models” and “the current didactic models”. For this reason it has led to the following statement of this matter of research. “The current didactic hegemonic models (from what are called “tecnicism” and “neotecnicism”) find their last ontological base on current models of capitalist industrial production? Which are, in addition to ideological speeches (ideology in the meaning referred on book “The German Ideology”, by Marx and Engels”) their real resources and purposes?”

Related to that other issues have been thought triggered by ontological existing relationship between work, contemporary industrial work, education, pedagogy, psychology, epistemology, philosophy, didactics, capitalism, local aspects and global, freedom and determination, educational and social transformation, means and goals, etc.

There are several justifications to undertake this research, such as: the author of the theoretical reference (Lukács) is a classic from the 20th century which has been rediscovered by the brazilian audience, and its ontological work, newly arrived in the country designed to deal with crisis, therefore it will be able to assist the comprehension and solving of those crisis going against didactics – overall regarding the current models of taylor-fordism and toyotism; the lack of academic works willing to think about didactics from the “work complexity” of ontology of social being of Lukács – once the didactic Field is almost entirely taken by non ontological approaches, such as: pedagogical, psychological, methodological, and above all epistemological, the false dicotomies between means and goals, social situation and structure, optimism and educational pessimism among others.

The *main objective of the research* abides on the effort to “Demonstrate, from the social ontological of Lukács, specifically from the category “the work complexity”, the relationships between the current work organization, made by taylor-fordist and toyotist industrial production models, and hegemonic didactic models of current capitalism education ‘tecnicism’, and of excuses and habilities. Five specific objects come from this, which approach analysis and relation between these different studied themes: work complexity; industrial models; and didactics models; revealing what they intend to hide, identifying their achievements and limitations; and projecting the possible ways of its overcoming.

The adopted research method matches the theoretical framework, both characterized by the ontology of Lukács social being, seized through bibliography and dialectically placed in relation to the many authors that deal with the themes that surround the research.

The text is split into 5 chapters. The first one deal with the biographic questions of this dissertation author and methodological inquiries; The second deepens the key-concept of “work complex” as it is dealt with by Lukács in his work; The third presents the applications that the author of the social being ontology makes of this groundwork in

relation to many social practices and, this dissertation author, following the lukacsian procedure applies this same groundwork into didactics, this way building his research key-category, that is, the ontological-didactical models of today, taylor-fordism and toyotism; On the fourth chapter each one of these models is exposed and debated in details, becoming this way the main chapter of this Dissertation; Finally, on the fifth chapter, are discussed the possibilities and impossibilities of overcoming each of these ontological-didactical models in effect by a pretense “emancipator ontological-didactical model”. Besides that, contains two anexes, the first dealth with the author and its Works; the second is specificaly about the history of the ontological work used in this research.

**Keywords:** Didactics, Ontology of social being, Work, Taylor-fordism, Toyotism, Emancipation.

# SUMÁRIO

## VOLUME I

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1 QUESTÕES BIOGRÁFICAS E METODOLÓGICAS .....</b>	<b>29</b>
1.1 UM POUCO DA MINHA HISTÓRIA DE VIDA .....	29
1.1.1 <i>Conhecimento imediato da pobreza: o desconfortado.....</i>	<i>29</i>
1.1.2 <i>Nasce um militante de esquerda: o panfletário .....</i>	<i>30</i>
1.1.3 <i>O conhecimento mediado do capitalismo: o marxista .....</i>	<i>30</i>
1.1.4 <i>A atuação no meio popular: o educador popular.....</i>	<i>31</i>
1.1.5 <i>Os incômodos epistemo-pedagógicos: o insatisfeito.....</i>	<i>31</i>
1.1.6 <i>Os incômodos epistemo-pedagógicos II: o especialista em insatisfação .....</i>	<i>33</i>
1.1.7 <i>A síntese teórico-prática: O marxista da educação.....</i>	<i>33</i>
1.1.8 <i>As potencialidades e os limites da educação transformadora na prática: O professor formal .....</i>	<i>34</i>
1.1.9 <i>A descoberta da ontologia do ser social de Lukács: O mestrando do IFSul ..</i>	<i>37</i>
1.2 HISTÓRICO DA PESQUISA .....	38
1.2.1 <i>Antes da qualificação.....</i>	<i>38</i>
a. O anteprojeto .....	38
b. Processo de delimitação.....	41
b.1 Primeiro passo na delimitação: uma vasta obra para além de qualquer limite .....	41
b.2 Segundo passo na delimitação: a busca por uma categoria.....	42
c. Uma novidade no último momento pré-qualificação .....	45
1.2.2 <i>A Banca de Qualificação e os seus resultados .....</i>	<i>46</i>
1.3 O ATUAL CAMINHO METODOLÓGICO .....	54
1.3.1 <i>O autor e a obra.....</i>	<i>54</i>
a. Biografia de Lukács .....	54
b. História e importância da obra ontológica do ser social de Lukács .....	58
1.3.2 <i>A temática, o problema e a problemática da pesquisa .....</i>	<i>64</i>
a. Tema .....	65
b. Problema .....	65
c. Problemática mais ampla .....	66
1.3.3 <i>A justificativa da pesquisa .....</i>	<i>67</i>

1.3.4 Os objetivos da pesquisa.....	81
a. Objetivo Geral.....	81
b. Objetivos Específicos.....	82
1.3.5 A metodologia da pesquisa .....	82
1.4 O CONCEITO OPERACIONAL DE “MODELO ONTOLÓGICO-DIDÁTICO” NESSA PESQUISA. ....	87
1.4.1 Modelos educacionais existentes e conhecidos.....	88
1.4.2 Também eles são modelos ontológicos .....	88
1.4.3 Modelo ontológico-didático Manufatureiro: o exemplo de Comênio .....	89
a. Didática: um elemento de uma totalidade.....	90
b. Didática experimental: um ofício como modelo .....	91
c. Didática: meios sem fim?.....	92
d. Didática: fins presentes ainda que silenciados?.....	92
e. O modelo ontológico-didático manufatureiro de Comênio.....	93
f. Pós-Comênio: alguns saltos históricos .....	94
1.4.4 O trabalho como fundamento e modelo dos modelos ontológico-didáticos	97

## **2 O “COMPLEXO DO TRABALHO” COMO CATEGORIA CHAVE DA ONTOLOGIA DO SER SOCIAL DE LUKÁCS .....**

2.1 SÍNTESE SIMPLIFICADA DA CATEGORIA “O TRABALHO”: UM PONTO DE PARTIDA ESQUEMÁTICO .....	102
2.1.1 Necessidades.....	102
2.1.2 Projetar um fim:.....	103
2.1.3 Causalidade posta: os meios:.....	103
a. Objetos naturais independentes:.....	103
b. Espelhamento:.....	104
c. Alternativas:.....	104
d. Espelhar causas: .....	105
e. Pôr as causas: .....	105
2.1.4 Chegar ao fim.....	105
2.1.5 Um exemplo do complexo do trabalho.....	107
2.2 A TELEOLOGIA: ASPECTO CENTRAL DA CENTRALIDADE DO TRABALHO.....	109
2.2.1. Relação complexa entre a necessidade e o pôr teleológico do trabalho... ..	114
2.2.2 Relação complexa entre o objeto e o pôr teleológico do trabalho.....	115
a. Objetos naturais e o pôr teleológico .....	115
b. Ferramentas: um objeto inédito .....	117

2.2.3 <i>Relação complexa entre o espelhamento do objeto e o pôr teleológico do trabalho</i> .....	120
2.2.4 <i>Relação complexa entre a elaboração das alternativas e o pôr teleológico do trabalho</i> .....	121
2.2.5 <i>Relação complexa entre o espelhar as causas e o pôr teleológico do trabalho</i> .....	124
2.2.6 <i>Relação complexa entre as causas postas e o pôr teleológico do trabalho</i>	126
2.2.7 <i>O homem produtor-produzido pelo trabalho</i> .....	127
2.2.8 <i>O trabalho como a superação da aparente contradição entre causalidade e teleologia</i> .....	132

### **3 O TRABALHO: MODELO DE TODA A PRÁXIS SOCIAL ..... 138**

3.1 O TRABALHO COMO MODELO DA PRÁXIS DA DIVISÃO DO TRABALHO E DA ECONOMIA .....	141
3.1.1 <i>O trabalho como modelo da práxis social da divisão do trabalho</i> .....	141
3.1.2 <i>O trabalho como modelo social da práxis econômica</i> .....	142
3.2 O TRABALHO COMO MODELO DA PRÁXIS ÉTICO-JURÍDICA: “DEVER-SER” E “VALORES” .....	147
3.2.1 <i>O trabalho como modelo do dever-ser</i> .....	147
3.2.2 <i>O trabalho como modelo dos valores</i> .....	150
3.3 O TRABALHO COMO MODELO DA LINGUAGEM E DO SENTIDO.....	154
3.3.1 <i>O trabalho como origem e modelo da linguagem</i> .....	154
3.3.2 <i>O trabalho como modelo intramundano do sentido</i> .....	156
3.4 O TRABALHO COMO MODELO DA PRÁXIS INTELLECTUAL E PRÁTICA.....	159
3.4.1 <i>O trabalho: síntese concreta e real entre teoria e prática</i> .....	159
3.4.2 <i>O trabalho como modelo da ciência: A práxis é o critério da teoria</i> .....	161
3.5 O TRABALHO COMO MODELO DA LIBERDADE E DA DETERMINIDADE DO SUJEITO SOCIAL .....	163
3.5.1 <i>Liberdade e determinidade no complexo do trabalho</i> .....	163
3.5.2 <i>Liberdade e determinidade na práxis social</i> .....	165
3.5.3 <i>A crítica ontológica à essência dinâmica da totalidade do ser social</i> .....	167
3.6 O MODELO DO COMPLEXO DO TRABALHO APLICADO À DIDÁTICA .....	169
3.6.1 <i>A didática no complexo do trabalho</i> .....	170
a <i>A didática no trabalho</i> .....	171
I <i>Relações Humanas</i> .....	174
II <i>A técnica</i> .....	174
III <i>O político-social</i> .....	175
b. <i>O trabalho na didática</i> .....	175

I O modelo do complexo do trabalho na didática .....	177
II A relação entre a didática e as outras práxis sociais nascidas do trabalho: .....	177
III A didática gerada pela necessidade:.....	177
IV Didática orientada pelo fim posto: .....	178
V A didática no momento de pôr as causas:.....	180
VI A didática teórico-prática no horizonte do ser concreto:.....	184
VII A relação entre didática e a crítica ontológica: .....	189
VIII A relação entre sujeito e objeto na didática:.....	191
IX A didática nasce, se mantém e retorna ao ser social.....	193
3.6.2 OS MODELOS ONTOLÓGICO-DIDÁTICOS DA ATUALIDADE .....	195
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>218</b>
<b>4 DO TAYLOR-FORDISMO AO TOYOTISMO: MODELOS ONTOLÓGICOS DAS DIDÁTICAS DA ATUALIDADE.....</b>	<b>231</b>
4.1 TAYLOR-FORDISMO: MUDOU O TRABALHO E MUDOU O MUNDO?.....	242
4.1.1 <i>Características gerais do taylor-fordismo</i> .....	243
4.1.2 <i>Taylor-fordismo para além do trabalho</i> .....	247
4.1.3 <i>O taylor-fordismo na educação</i> .....	258
a. O modelo taylor-fordismo: o fundamento do “tecnicismo” .....	258
b. Características da educação taylor-fordista .....	261
c. O modelo ontológico-didático taylor-fordista.....	277
I. Necessidades.....	277
II. Projetar um fim .....	280
III. Causalidade posta .....	281
IV. Chegar ao fim.....	292
4.1.4 <i>A crise do taylor-fordismo</i> .....	293
a. Um modelo desmotivante.....	293
b. O mundo mudou o modelo também precisa mudar .....	295
4.2. O TOYOTISMO.....	299
4.2.1 <i>Origem histórica e características do toyotismo</i> .....	300
4.2.2 <i>Da alienação do trabalho e das práxis sociais taylor-fordistas à alienação do trabalho e das práxis sociais toyotistas</i> .....	309
4.2.3 <i>A abordagem ontológica do trabalho e da práxis social toyotista na educação: a aparente transformação da educação</i> .....	326

a. A ontologia do trabalho toyotista na educação .....	327
b. A ontologia das práxis sociais toyotistas na educação.....	330
4.2.4 O modelo ontológico-didático toyotista .....	352
4.2.4.1 Competência de saber-fazer .....	354
4.2.4.2 Competência de agir na urgência.....	359
4.2.4.3 O trabalho em equipe .....	363
4.2.4.4 A flexibilização da divisão do trabalho .....	365
4.2.4.5 A resistência em mudar.....	369
4.2.4.6 O modelo ontológico-didático toyotista no esquema do complexo do trabalho.....	371
a. Necessidades.....	372
b. Projetar um fim .....	373
c. Causalidade posta .....	375
d. Chegar ao fim .....	381

## **5 A ATUAL IMPOSSIBILIDADE IMEDIATA DA CONSTRUÇÃO DE UM MODELO ONTOLÓGICO-DIDÁTICO EMANCIPATÓRIO ..... 385**

5.1 A EMANCIPAÇÃO HUMANA .....	385
5.1.1 A emancipação humana na obra marxiana “A questão judaica” .....	387
5.1.2 Emancipação humana segundo Bogdan Suchodolski.....	394
5.1.2.1 A concepção marxista do homem .....	394
5.1.2.2 O conceito marxista da cultura .....	395
5.1.2.3 A emancipação social do homem e a educação.....	397
5.1.3 A emancipação em “Educação para além do capital” de Mészáros .....	401
5.1.3.1 A incorrigibilidade do capital.....	401
5.1.3.2 A educação abrangente na vida social e a educação formal .....	403
5.1.3.3 O trabalho como princípio positivo da educação .....	405
5.2 PARA A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DIDÁTICO EMANCIPATÓRIO.....	409
5.2.1 Por uma didática emancipatória: .....	411
5.2.1.1 - Necessidades sociais e educacionais: .....	412
5.2.1.2 Pôr o fim teleológico da educação emancipatória.....	413
5.2.1.3 Meios:.....	415
5.2.1.3.1 Objetos didáticos disponíveis: .....	417
5.2.1.3.2 Espelhar os objetos didáticos: .....	420
5.2.1.3.3 Potencialidades emancipatórias dos objetos didáticos:.....	420



5.2.1.3.4 Elaborar, a partir dos objetos didáticos, as alternativas emancipatórias: .....	422
5.2.1.3.5 Espelhar as causas didáticas emancipatórias .....	424
5.2.1.3.6 Pôr as causas didáticas emancipatórias.....	425
5.2.1.4 Chegar ao fim emancipatório:.....	425
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS PROVISÓRIAS.....</b>	<b>426</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>434</b>
<b>APÊNDICE A: VIDA E OBRAS DE GYÖRGY LUKÁCS .....</b>	<b>444</b>
CONTEXTO HISTÓRICO .....	444
A FASE PRÉ-MARXISTA DE LUKÁCS (1885-1918).....	445
A FASE MARXISTA (1918-1971).....	449
<i>Entrada de Lukács no marxismo (1918-1929) .....</i>	<i>449</i>
<i>Aprofundamento no pensamento de Marx e Lênin (1930-1945) .....</i>	<i>452</i>
<i>Ataques da Hungria stalinizada (1945-1949).....</i>	<i>455</i>
<i>Uma breve trégua e mais perseguição (1950-1956). .....</i>	<i>457</i>
<i>Um projeto filosófico maior que a sua vida (1957-1971) .....</i>	<i>459</i>
COMENTÁRIO GERAL .....	461
<b>APÊNDICE B: HISTÓRIA E IMPORTÂNCIA DA OBRA ONTOLÓGICA DO SER SOCIAL DE LUKÁCS .....</b>	<b>463</b>
OBRA TARDIA.....	464
RECEIOS ONTOLÓGICOS DIANTE DA NOVIDADE .....	464
<i>Uma ontologia diferente das outras ontologias.....</i>	<i>465</i>
<i>Uma ontologia marxista numa época pós-ontológica e pós-marxista.....</i>	<i>465</i>
<i>Ontologia do ser social: uma novidade para o autor .....</i>	<i>465</i>
<i>Ontologia do ser social: uma novidade para o marxismo .....</i>	<i>466</i>
<i>Ontologia do ser social: uma novidade para a filosofia .....</i>	<i>467</i>
O RENASCIMENTO DO MARXISMO NOS ANOS 60.....	467
<i>Ventos favoráveis .....</i>	<i>467</i>
<i>O fim do stalinismo, renascimento de Marx.....</i>	<i>468</i>
<i>Um objetivo comum: a emancipação humana.....</i>	<i>469</i>
O LABORATÓRIO NOS ANOS 30 .....	469
<i>Acerto de contas, feito a partir de Marx, com o seu passado teórico.....</i>	<i>470</i>
<i>Realismo, prelúdio das últimas obras.....</i>	<i>470</i>

A TARDIA VALORIZAÇÃO DA OBRA TARDIA .....	471
<i>Breve retomada da construção da obra ontológica</i> .....	472
<i>Reinterpretação e publicação da obra</i> .....	472
A ENTRADA DE LUKÁCS E DE SUA ONTOLOGIA NO BRASIL.....	474
<i>O Brasil recebe os primeiros capítulos da Ontologia</i> .....	474
<i>Lukács: a estética contra a Ditadura Militar brasileira</i> .....	474
<i>Primeiros núcleos lukacsianos no Brasil: seus projetos e resistências</i> .....	475
<i>A redemocratização do país empurrou Lukács para a academia</i> .....	477
<i>Anos 90: A tímida e sólida recepção acadêmica da Ontologia de Lukács</i> .....	478
<i>A Ontologia do ser social no atual momento histórico nacional</i> .....	479
<i>Obras de György Lukács publicadas no Brasil</i> .....	480
CAPÍTULOS DOS LIVROS DA ONTOLOGIA.....	482
<i>Para uma ontologia do ser social I</i> .....	482
<i>Para uma ontologia do ser social II</i> .....	483
<i>Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível</i> .....	484

## INTRODUÇÃO

A presente Dissertação tem a pretensão de ser uma broca capaz de perfurar a didática até a sua raiz mais profunda. Por isso, o leitor habituado a esta temática, sobretudo o Didata, não deve esperar nenhuma abordagem especificamente didática *stricto sensu*, ou ainda, receituários que possam resolver os problemas imediatos da didática na atualidade.

A preocupação principal desta pesquisa diz respeito aos fundamentos da didática, ou seja, aquilo que lhe é anterior, e que, portanto, lhe embasa, lhe confere sustentação e lhe serve de modelo. Por mais que as expressões seguintes (que se encontram entre aspas) possam parecer estranhas elas comunicam bem o sentido deste texto: essa é uma investigação que “avança para trás” e “cresce para baixo”. Tal estranheza pode ser superada pela abordagem ontológico-social da questão, preocupada em cavar até os fundamentos últimos deste tema a fim de revelar a sua raiz primeira-e-última.

Nesse caminho de volta aos fundamentos, uma espécie de viagem ao passado remoto e concreto da didática, eu encontrei<sup>416</sup>, graças aos referenciais teóricos oferecidos pela ontologia do ser social de Lukács, o “complexo do trabalho” como a sua raiz mais profunda, primeira, fundamental, modelar e última. E a partir deste colocar da questão em termos ontológicos é possível afirmar que a didática (tomada no seu sentido ontológico, *lato senso*) foi criada pelo primeiro agrupamento humano que se inventou como ser humano no exato momento em que começou a trabalhar. Naquele momento nasceu timidamente a raiz ontológica que fundamenta e modela toda proposta didática construída na história humana.

Esse processo de autocriação do ser humano mediante o trabalho é também processo de autoeducação, no qual, certamente, a dimensão didática já se encontrava presente. Desprovido das condições de ensinar e de aprender, o primeiro ser humano não poderia ter aprendido a trabalhar; nem teria transmitido as suas descobertas aos demais; ou, um povo inteiro seria incapaz de ensinar algo a outro povo; ou ainda, uma geração não poderia ensinar tudo o que aprendeu a outra; deixando assim, os seres

---

<sup>416</sup> Por sugestão da Banca de Qualificação escreverei o texto em primeira pessoa do singular. O texto apresentado à Banca de Qualificação se encontrava na primeira pessoa do plural.

humanos imersos nos mesmos problemas de sempre, sem quaisquer condições de promover a progressão histórica e/ou a educação.

Somente por causa destes motivos acima aludidos já seria possível dizer que a didática é bem mais velha do que aparenta ser. Ela é anterior à escola e à educação formal. Ela ocorre na vida dos seres humanos desde os primórdios da humanidade, marcando sua presença na práxis concreta da humanidade. Tal como afirma Lukács nos *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*

(...) a práxis em sua essência e em seus efeitos espontâneos é o fator decisivo da auto-educação humana, que todos os conflitos que o ser humano é forçado a dominar espiritualmente sempre repousam, primariamente, em contradições da práxis na respectiva vida, e ali desembocam etc. etc.<sup>417</sup>

Ou seja, a educação surge juntamente com o novo ser social, ser esse inaugurado pelo trabalho. Ao mesmo tempo em que a educação o influencia, também ela é influenciada por ele. Deste sempre, na história humana, toda “a educação é um processo puramente social, um formar e ser-formado puramente social.”<sup>418</sup> Por esse motivo, todas as transformações sociais ocorridas na totalidade do ser social também afetam a educação quer “a educação estrita” ou tomada de maneira “ampla”<sup>419</sup>. Ou seja, o sentido último da educação não é dado por ela mesma e nem se encontra para além das necessidades sociais impostas pelo momento histórico no qual acontece.

Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração etc. da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas.<sup>420</sup>

No momento em que esses conhecimentos, habilidades, comportamentos, competências, conteúdos, métodos,... e propostas didáticas não correspondem mais àquilo que a totalidade do ser social espera delas, elas ficam desprovidas das condições que lhes possibilitavam tais reproduções educacionais, precisando assim, se reinventarem.<sup>421</sup> Nesse processo de reinvenção a educação parte da atual condição do ser

---

<sup>417</sup> LUKÁCS, György. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*. p. 73.

<sup>418</sup> Idem. *Para uma ontologia do ser social II*. p. 294.

<sup>419</sup> Para Lukács: “(...) entre educação no sentido mais estrito e o sentido mais amplo não pode haver uma fronteira que possa ser claramente traçada em termos ideais, não pode haver uma fronteira metafísica. Entretanto, em termos imediatamente práticos ela está traçada, ainda que de maneiras extremamente diferentes, dependendo das sociedades e classes. (...) a educação no sentido mais amplo – de muitos modos, espontânea – obviamente desempenha um papel no mínimo equivalente ao da educação no sentido mais estrito.” LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social II*. p. 177.

<sup>420</sup> LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social II*. p. 177.

<sup>421</sup> Ibidem. p. 178. “(...) toda tradição reproduzida pela educação no sentido mais amplo está condenada ao desaparecimento assim que a reprodução da sociedade como um todo lhe subtrai as possibilidades de desdobramentos, de exercer influência, de buscar alternativas reais presentes e futuras; (...)”

humano existente e, a partir disto, desenvolve – através de inúmeras influências sociais – novas determinações possíveis, que jamais serão independentes do devir do processo de desenvolvimento humano.<sup>422</sup>

(...) por um lado, a educação do homem é direcionada para formar nele uma prontidão para decisões alternativas de determinado feitio; ao dizer isso, não temos em mente a educação no sentido mais estrito, conscientemente ativo, mas como a totalidade de todas as influências exercidas sobre o novo homem em processo de formação.<sup>423</sup>

Por isso, todas as mudanças educacionais ocorridas na história não foram fruto da mera vontade individual de alguns indivíduos pensantes, mas sim o resultado do próprio desenvolvimento histórico-material que suscitou tais possibilidades de mudanças em prol da satisfação das novas necessidades demandas pelo novo momento histórico.<sup>424</sup> A principal dificuldade que nasce disto reside no fato de que não é fácil para humanidade prever como será a realidade futura. Isso faz com que ela aplique um modelo de educação que logo a seguir não terá mais qualquer utilidade, visto que a realidade social (e com ela o próprio ser humano) não cessa de se modificar. Por essa razão, ser humano algum pode se autoconceber como plenamente educado, visto que depois de se encontrar inteiramente adaptado para um modelo social, tudo pode mudar e uma nova modalidade educacional precise ser inventada. Ou seja, um indivíduo qualquer, em

Sua vida, dependendo das circunstâncias, pode terminar numa sociedade de tipo bem diferente e que lhe coloca exigências totalmente distintas daquelas, para as quais a sua educação – no sentido estrito – o preparou.<sup>425</sup>

Ainda que um modelo educacional tentasse preparar o ser humano para os problemas futuros, (dotando-lhe das condições necessárias para a criação do novo, etc.), ainda assim ser-lhe-ia impossível ter o pleno controle do desenvolvimento educacional esperado.<sup>426</sup> Tal precariedade no controle ocorre porque a complexidade da realidade social sempre pode surpreender, fazendo com que os projetos educacionais vigentes

---

<sup>422</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 294-295.

<sup>423</sup> Ibidem. p. 295.

<sup>424</sup> Cf. Ibidem. p. 483-484.

<sup>425</sup> Ibidem. p. 176-177.

<sup>426</sup> Lukács oferece um bom exemplo de quanto tal controle é difícil de ser feito pela escola e pelos educadores, visto que as influências das diversas práxis sociais, que ocorrem fora do âmbito da educação formal, implicam na educação das pessoas. Afirma o autor literalmente: “O maior erro na avaliação de tais processos consiste no hábito de considerar somente os impactos positivos como resultados da educação; porém, quando o filho do aristocrata se converte em revolucionário, o descendente de oficiais se torna um antimilitarista, quando a educação para a ‘virtude’ produz uma queda para a prostituição etc., estes são, no sentido ontológico, resultados da educação, tanto quanto aqueles em que o educador atingiu as suas finalidades.” LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 295.

venham a fracassar – por serem incapazes de dar conta das novas contradições impostas pelo desenrolar histórico. Isso, porém, não tem qualquer aspecto negativo, pelo contrário, tais transformações são a condição necessária para o desenvolvimento da história e da educação.<sup>427</sup>

Foram essas transformações históricas que geraram a educação formal (estrita) a partir da educação informal (ampla); e também, foi uma transformação destas que fez, num dado momento histórico, “a didática propriamente dita” nascer da “didática ampla” que já se encontrava posta (em germen) nas atividades práticas do ser humano. Como poderei demonstrar nessa Dissertação, a didática nasce na época da Manufatura e tem, precisamente, uma relação essencial com ela, tal como reconhece o próprio György Lukács:

Porque a pressão pelo aumento da produtividade se origina com necessidade espontânea da própria atividade econômica. O fato de que, nesse processo, também se desenvolvam as capacidades humanas constitui, da perspectiva da essência, um subproduto. (...) basta lembrar o período de florescimento da manufatura corporativa ou o período atual, em que o sistema educacional está em grande parte direcionado para essa preparação para a produção.<sup>428</sup>

Tal como todas as demais mudanças ocorridas na educação, também essa, veio para “formar no educando possibilidades bem determinadas, que em dadas circunstâncias parecem socialmente importantes, e reprimir, ou modificar, aquelas que parecem prejudiciais para essa situação.”<sup>429</sup> Isso não apenas explica o nascimento da didática *stricta*, bem como explica também, todas as mudanças internas que ela sofreu em sua história.

Por exemplo: o fato do desenvolvimento industrial e da luta de classes terem tornado a escola obrigatória para os filhos da classe trabalhadora, reduzindo o tempo de trabalho destas crianças e pondo-as na escola, alterou, significativamente, o cenário educacional. Conseqüentemente isso acarretou importantes transformações didáticas<sup>430</sup>, e assim seguiu sendo a cada alteração produzida por um novo modelo de produção industrial. Sobretudo os modelos de produção industrial que surgiram nos séculos XX e XXI e são objetos desta pesquisa.

Depois desta explanação mais ampla, de como Lukács analisa a educação em meio às diversas práxis sociais e as diferentes organizações históricas do trabalho em sua ontologia do ser social, passo agora a me deter, mais especificamente, na

---

<sup>427</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 178.

<sup>428</sup> Ibidem. p. 531-532

<sup>429</sup> Idem. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. p. 224.

<sup>430</sup> Idem. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 177.

apresentação desta pesquisa, realizada para o Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense, que tem profunda relação com o que foi afirmado anteriormente.

*O título* desta Dissertação pretende sintetizar as longas páginas que seguem, assim ele expressa: “O complexo do trabalho como fundamento dos modelos ontológico-didáticos hegemônicos da educação capitalista vigente”. Segundo Lukács, “o complexo do trabalho” – caracterizado pelo pôr teleológico que visa satisfazer as necessidades humanas e por isso engendra os meios causais postos – é o seu principal conceito ontológico. Ele é o fundamento e o modelo para toda e qualquer práxis social humana surgida na história, logo, ontologicamente falando, ele deve ser também o fundamento e o modelo da didática, haja vista que essa é uma prática social dentre outras. Por isso, é possível afirmá-lo como a raiz mais profunda que origina, sustenta e constitui o fim de toda e qualquer proposta didática construída na história da humanidade.

Para evitar o uso técnico, “didática”, compreendida como área do saber especificamente educacional, e para impregná-la da abordagem ontológica que pretendo realizar, passei a denominar os modelos didáticos produzidos pela história recente (séculos XX e XXI) de “modelos ontológico-didáticos”. No trabalho me concentro em dois destes modelos, ambos hegemônicos no atual contexto de educação capitalista, a saber, o “modelo ontológico-didático taylor-fordista” e o “modelo ontológico-didático toyotista”.

Esta construção me levou a concentrar *o tema* nas relações existentes entre “o complexo do trabalho”, “os modelos de produção industrial” e os “modelos didáticos vigentes”. O que por sua vez conduziu-me a seguinte formulação do *problema de pesquisa*: “Os modelos didáticos hegemônicos da atualidade (do chamado “tecnicismo” e do chamado “neotecnicismo”) encontram nos atuais modelos de produção industrial capitalista (taylor-fordista e toyotista) o seu fundamento ontológico último? Quais são, para além dos discursos ideológicos (ideologia no sentido dado pela obra “A ideologia alemã” de Marx e Engels) os seus fins e os seus meios reais?”

Ao redor deste problema girou uma série de *outros problemas* suscitados pelas relações ontológicas existentes entre trabalho, trabalho industrial contemporâneo, educação, pedagogia, psicologia, epistemologia, filosofia, didática, capitalismo, realidade local e global, liberdade e determinação, possibilidades e impossibilidades de

transformação social e educacional imediatas, relações dialéticas entre meios e fins, causalidade e teleologia, etc.

Variadas são as *justificativas* para a realização desta pesquisa, eis algumas delas: O autor do referencial teórico (Lukács) é um clássico do século XX que recentemente começou a ser redescoberto pelo público brasileiro; a sua obra ontológica, recém chegada ao país, é vocacionada a tratar de crises, e, portanto, poderá ajudar na compreensão e na solução das crises que atingem a didática – sobretudo no que diz respeito aos modelos vigentes do taylor-fordismo e do toyotismo; a ausência de trabalhos acadêmicos que se proponham a pensar a didática a partir do “complexo do trabalho” da ontologia do ser social de Lukács – visto que o terreno didático é quase todo ele tomado pelas abordagens não-ontológicas, tais como: abordagens pedagógicas, psicológicas, metodológicas, e sobretudo, epistemológicas; a retomada do trabalho como princípio educativo proposto por Karl Marx – e atualizado por Mészáros; a problematização das falsas dicotomias entre meios (causalidade posta) e fins (teleologia posta), conjuntura e estrutura sociais, otimismo e pessimismo educacional; dentre outras.

O *principal objetivo da pesquisa* reside no esforço de: “Demonstrar, a partir da ontologia social de Lukács, mais especificamente a partir da categoria o ‘complexo do trabalho’, as relações existentes entre a atual organização do trabalho, realizada pelos modelos de produção industrial taylor-fordista e toyotista, e os modelos didáticos hegemônicos da educação capitalista vigente tecnicismo e das habilidades e competências.” Disto nasceram alguns *objetivos específicos* que tratam da análise e da relação entre esses diferentes temas estudados: complexo do trabalho; modelos industriais; e modelos didáticos; revelando aquilo que eles pretendem esconder; identificando os seus alcances e limites; e projetando os possíveis caminhos de sua superação.

A *metodologia de pesquisa* adotada coincide com o *referencial teórico*, ambos caracterizados pela ontologia do ser social de Lukács, apreendida de forma bibliográfica e colocada dialeticamente em relação com os diversos autores que tratam dos temas que a envolve.

Todos estes aspectos metodológicos se encontram melhor detalhados no *primeiro capítulo* da Dissertação, no qual também são tratadas as relações existentes entre a minha biografia e a temática abordada. Além disso, pretendo também, nesse capítulo, responder as questões que me foram postas pela Banca de Qualificação –



sobretudo, por parte de uma das avaliadoras –, no tocante à abordagem ontológico-social da didática a qual eu me propus desde o projeto inicial.

Penso que nesse primeiro capítulo o conceito de “modelo ontológico-didático” ficará mais claro ao leitor, possibilitando assim, a compreensão deste elemento central da pesquisa. Por fim, vale a pena ainda noticiar que a “vida e obras” de Lukács foram apresentadas de forma sintéticas nessa parte e o detalhamento de sua biografia e bibliografia se encontram nos anexos para aqueles que quiserem mais detalhes sobre esse assunto. A leitura dos anexos, por ser mais completa, torna descartável a leitura do item 1.3.1.

O *segundo capítulo* se concentra na fundamentação teórica que sustenta toda a argumentação desenvolvida pela pesquisa. Nele é apresentada a categoria “complexo do trabalho” tal como ela é construída pela ontologia do ser social de Lukács. Por ser a categoria-chave da ontologia lukacsiana ela se torna, também, na construção da categoria-chave do referencial teórico-metodológico utilizado por essa Dissertação: “o modelo ontológico-didático”. Basicamente a categoria “complexo do trabalho” trata do trabalho, tomado ainda em abstrato, carente de determinação sócio-histórica, e apresenta todos os seus momentos internos e complexos, não-sequenciais.

Eis os diversos momentos do complexo do trabalho: As necessidades sociais que precisam ser satisfeitas; a elaboração e a projeção humana de um fim teleológico que possa sanar as necessidades; a criação de meios causais postos para que o fim se realize através de causas postas. Por sua vez, tal causalidade posta compreende os seguintes submomentos, igualmente complexos e não-lineares: objetos naturais independentes que se encontram a disposição do trabalhador; espelhamento mental dos mesmos tomados como tais; elaboração das alternativas que eles oferecem; espelhamento mental das causas que serão postas no objeto a fim de transformá-lo; transformação do objeto pelas causas postas nele de forma praxica; tudo isso para que se chegue ao fim posto, projetado no início do processo.

Não cabe aqui detalhar a gama de relações existentes entre esses momentos e submomentos e nem as suas conseqüências para a formação do ser social, algo que será feito de maneira detalhada no decorrer deste segundo capítulo. Vale a pena apenas ressaltar que, para Lukács, a projeção do fim posto é o aspecto central, capaz de fundamentar, movimentar, sustentar e constituir a finalidade última do trabalho, o que não significa a supressão da importância das “necessidades” e da “causalidade posta”, sem as quais, nada se concretiza.

Depois de ter explanado sobre o complexo do trabalho tomado em si mesmo, passo, no *terceiro capítulo*, a demonstrar o quanto o trabalho é o fundamento e, sobretudo, o modelo de toda a práxis social. Para tanto, sigo, primeiramente, os passos de Lukács que de forma brilhante demonstra o quanto a divisão social do trabalho, a economia, o dever-ser, os valores, a linguagem, o sentido, a relação entre teoria e prática, a ciência, a relação entre liberdade e determinação social e todas as demais práxis sociais que compõe a totalidade dinâmica do ser social encontram no “complexo do trabalho” o seu fundamento e modelo ontológico últimos.

Até este momento do terceiro capítulo me limitei a apresentar o complexo do trabalho e as suas repercussões nas demais práxis sociais segundo o entendimento de Lukács. Por isso evitarei incluir, nessa parte, toda e qualquer temática que seja diferente daquelas tratadas pelo autor. Decidi, radicalmente, deixar de fora, inclusive, o meu problema de pesquisa, limitando-me a explicar a construção teórica densa, e genial, de Lukács. Agi como o discípulo que oferece a mão ao mestre e permite que ele o conduza por onde quiser e bem entender, apresentando assim, as peças de sua casa teórica ao leitor tornado aluno.

Após ter acompanhado Lukács em sua construção ontológica sobre “o complexo do trabalho”, *a partir do item 3.6* inverti essa relação, fazendo com que Lukács me desse a sua mão e viesse em meu socorro a fim de que eu pudesse levá-lo a resolver os problemas da minha pesquisa. Depois de ter aprendido dele sobre o “complexo do trabalho”, e também de ter lhe acompanhado na forma como ele aplicou essa categoria para explicar os fundamentos ontológicos últimos das práxis sociais que a tomam como modelo, decidi fazer o mesmo com a didática. Ou seja, tal como Lukács demonstra que a divisão do trabalho e a economia, estão fundamentadas no complexo do trabalho e fazem dele o seu modelo ontológico eu, igualmente, passei a fazer o mesmo com a didática. Com isso pude demonstrar o quanto a didática se encontra enraizada no “complexo do trabalho” e o quanto ele a caracteriza com o seu fundamento e modelo ontológicos.

Essa aplicação do modelo do complexo do trabalho à didática foi realizada através de um movimento de mão dupla. De um lado identifico a didática no trabalho e de outro o trabalho na didática. O fruto da relação ontológica entre trabalho e didática origina e fundamenta, de forma dialética, o conceito de “modelo ontológico-didático”. Esse novo conceito, no último subitem do item 3.6, passa a ser aplicado aos modelos ontológico-didáticos da atualidade, a saber, o taylor-fordismo e o toyotismo.

O *quarto capítulo* constitui a parte central desta produção teórica. Nele, todo o arsenal teórico, construído nos capítulos anteriores, é posto no trato e resolução do problema de pesquisa. Juntamente com isso, o referencial teórico é enriquecido com as inúmeras relações dialéticas estabelecidas com diversos autores que tratam do trabalho, da educação, da pedagogia... e, sobretudo, da didática. Com isso os dois modelos ontológico-didáticos construídos no capítulo precedente são caracterizados em detalhes, segundo o fundamento modelar do complexo do trabalho, primeiramente no chão-da-fábrica e depois no chão-da-educação.

Esse capítulo 4 parte do surgimento do taylor-fordismo; identifica as suas características; demonstra o quanto ele influenciou diversas práxis sociais que se encontram para além da fábrica (nessa parte a complementação trazida por Gramsci foi de grande valia para o enriquecimento do debate); demorando-se na sua influência sobre a educação e mais especificamente na didática – concentrando no debate sobre o “tecnicismo”; compreende o “tecnicismo” de forma ontológica, a partir do complexo do trabalho; e reconstrói o declínio do taylor-fordismo ao mesmo tempo em que já aponta para a ascensão histórica do toyotismo.

Num *segundo momento do capítulo 4* é realizado com o toyotismo basicamente os mesmos passos de análise realizados no trato do taylor-fordismo. O diferencial desta segunda parte do capítulo central da Dissertação reside no desmascaramento da falsa superação da alienação que o toyotismo (e, por sua vez, a didática das competências e habilidades) parece promover, mas não promove, pelo contrário, aprofunda-a ainda mais, refinando-a sobre o aspecto sutil da flexibilização do esquema rígido promovido pelo taylor-fordismo. Ou seja, a mudança conjuntural do modelo de produção industrial promovida pelo toyotismo em face do taylor-fordismo mantém intacto o aspecto estrutural do sistema capitalista, que por sua vez reproduz ainda mais a alienação.

Se este texto tivesse terminado no capítulo 4 a abordagem do problema central, formulado por essa pesquisa, não teria sido prejudicada. Entretanto, a melancolia trazida pela dureza da lógica implacável do capital produziu em mim um mal-estar que necessitava ser resolvido, e se não fosse resolvido, ao menos necessitava ter a sua resolução esboçada para um futuro aprofundamento.

As questões que se apresentavam eram: E afinal de contas, então nada de verdadeiramente transformador é possível? Qualquer que fosse a tentativa de proposta educativa ela seria, necessariamente, sugada para a órbita dos modelos ontológico-didáticos hegemônicos do capitalismo contemporâneo? Fukuyama teria razão e todos os

professores acabariam, deterministicamente, agindo conforme a sua tese do fim da história?

Por mais que tentasse não seria possível encerrar um trabalho teórico, comprometido com a práxis transformadora, com a mera crítica aos modelos vigentes sem, ao menos, apontar as possibilidades reais de sua superação. Disto nasceu a ideia de um quinto capítulo, a princípio não planejado, para tratar destas questões na ótica ontológica da emancipação humana. Com isso, não pretendo ignorar a atual impossibilidade da construção cabal e imediata de um “modelo ontológico-didático emancipador”, fazer isso seria cair nos erros das perspectivas não-ontológicas. Por isso, o que me propus nesse capítulo 5 foi, ao menos, apontar para o horizonte da construção possível, processual e necessária de tal modelo emancipador.

Assim sendo, o *capítulo 5* se concentrou, primeiramente, na temática da emancipação humana tratada, prioritariamente, a partir de Marx (principal fonte da abordagem de Lukács sobre o tema em sua ontologia), Suchodolski (autor dedicado ao tema e capaz de trazer uma boa complementação ao debate) e Mészáros (discípulo de Lukács e propositor do princípio educativo do trabalho como condição da verdadeira emancipação que se propõe “para além do capital”).

Esse debate sobre a emancipação humana não se voltou unicamente como uma crítica ontológica dirigida aos modelos ontológico-didáticos hegemônicos da educação capitalista vigente (o taylor-fordismo e o toyotismo), mas também se voltou, criticamente, no combate as pseudossoluções emancipatórias apregoadas pelas posturas ingênuas, idealistas, utópicas, voluntaristas, ideológicas, espontaneístas, panfletárias, epistemologizantes, psicologizantes, românticas, sonhadoras (e afins) que negam a abordagem ontológica da emancipação humana.

Tais posturas resolvem de maneira fantasiosa aquilo que a atual totalidade do ser social não permite, por conta das determinações impostas pelo sistema do capital, que se resolva. De outro lado, não significa que a impossibilidade da plena realização da emancipação humana coincida com a atitude determinista e fatalista de que nada é possível – de que chegamos juntamente com Fukuyama ao fim da história –, visto que esse sistema possui contradições internas que podem ser tencionadas em prol da sua superação. Porém, o primeiro passo para superá-las consiste, tal como foi afirmado no início desta introdução, em se levar em conta o ser social concreto historicamente existente e trabalhar sobre as possibilidades que ele, no atual momento real (não imaginário), oferece.

No *segundo momento do quinto capítulo* esbocei, de forma muito livre e genérica, pautado, sobretudo, nos teóricos marxistas da educação (tais como Marx, Engels, Lênin, Pistrak, Makarenko, Freinet, Gramsci, Snyders, Paulo Freire e outros) o que seria um protomodelo ontológico-didático emancipador. Obviamente essa construção é precária visto que se encontra para além do problema principal da pesquisa; também porque se acha desamparada de dados empíricos coletados, através de pesquisas de campo, nas experiências positivas dos movimentos sociais que lutam pela superação do capitalismo; se encontra ainda desfavorecida pelo atual momento histórico, marcado pela ofensiva do capital contra o trabalho; e ainda, porque não foi suficientemente refletida por mim no pouco tempo do qual dispunha para pensá-la. Mesmo assim ousei lançá-la a fim de seja, no futuro, retomada e repensada.

Por fim, o trabalho se encerra com algumas *considerações finais provisórias*, visto que foi muito difícil ligar todas as pontas das temáticas abertas pela pesquisa numa conclusão capaz de dar conta de tudo o que foi debatido. Entretanto, tive o cuidado mínimo, de pelo menos, responder de maneira direta o problema específico e central formulado pela pesquisa – razão de ser desta Dissertação.

Nas referências coloquei todas as obras lidas, fichadas e refletidas criticamente para essa pesquisa, ainda que não tivesse tido, no decorrer do texto, a oportunidade de tempo e espaço para debatê-las com igual detalhamento. Muitas ideias fichadas acabaram não entrando no texto final, isso se deu porque outros autores, cada um ao seu modo, já haviam contemplado tais teorias.

A crítica ferrenha a algumas destas teorias não teve como intenção a destruição de seus autores ou obras, mas apenas o intuito de chamar a atenção para as consequências que a falta da abordagem ontológica produz nessas teorias, e ainda, o quanto elas prejudicam a práxis histórica de quem se dispõe a lutar em prol da emancipação humana. Uma teoria equivocada gera o oposto daquilo que é defendido por Vladimir Lênin, tal como se encontra expresso na epígrafe desta Dissertação: “Sem teoria revolucionária não pode haver também movimento revolucionário.”<sup>431</sup> Essa discordância pontual, da falta da abordagem ontológica, foi ressaltada no presente texto por se tratar da problemática sobre a qual ele está debruçado. Isso não abole os demais aspectos positivos e críticos que estes autores trazem à reflexão. Faço essa ressalva

---

<sup>431</sup> LÊNIN, Vladimir Ulianov. Que fazer? In: \_\_\_\_\_ **Obras escolhidas em três tomos**. Tomo 1. p. 96-97.

porque no calor do debate com tais autores nem sempre foi possível chamar a atenção do leitor para a especificidade da discordância pontual.

No fim propriamente dito do trabalho constam *dois apêndices*. O primeiro que trata da vida e obras de Lukács e o segundo tenta remontar a história e a importância da sua obra ontológica do ser social. Tais apêndices se completam mutuamente, através de duas histórias longas, controvertidas, profundas, incompreendidas e riquíssimas para o atual contexto de crise generalizada, que tem no capitalismo a sua principal fonte. E ainda, porque os grupos, partidos políticos, sindicatos, movimentos sociais, intelectuais orgânicos e demais agentes sociais engajados... que se propõem a lutar pela superação do sistema vigente se acham, igualmente, imersos numa grande crise de unidade de projeto e ação.

A extensão do texto me levou a organizar a Dissertação impressa em dois volumes. No primeiro volume são apresentados os elementos pré-textuais e os três primeiros capítulos que tratam da fundamentação ontológica-social do tema. No segundo volume são apresentados os mesmos elementos pré-textuais, a mesma introdução e os dois últimos capítulos que aplicam a fundamentação aos modelos ontológico-didáticos da atualidade, além de apresentar também, os elementos pós-textuais. Com isso, a divisão do texto em duas partes cumpre uma dupla função, a saber, a divisão do volume de páginas mais ou menos no meio (o segundo volume ficou um pouco maior que o primeiro) e ainda, divide a fundamentação teórica de sua concretização nos modelos ontológicos (do trabalho e das práticas sociais diversas, dentre as quais: a educação, a pedagogia, a didática) vigentes.

Por fim, desprovido da mesma capacidade intelectual de Lukács, mas com a mesma intenção que animou a sua vida de pensador, político e militante marxista, encerro, humildemente, essa introdução com as últimas frases do segundo volume de sua ontologia do ser social. Com isso, almejo, em menor grau, oferecer, através desta Dissertação, algo de semelhante daquilo que Lukács oferece aos seus leitores.

‘A reforma da consciência consiste unicamente em deixar o mundo interiorizar sua consciência, despertando-a do sonho sobre si mesmo, explicando-lhe suas próprias ações’ (Marx). Visando despertar um método com esse feitio e que torne possível essa explicação, este livro procura oferecer os estímulos que propiciem a indicação de um rumo a seguir.<sup>432</sup>

---

<sup>432</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 831.

Tenho consciência de que a pretensão é grande e que a sua realização, nessa Dissertação, não passa da mera indicação de um rumo possível de ser seguido por melhores elaborações futuras.

#### **4 Do taylor-fordismo ao toyotismo: modelos ontológicos das didáticas da atualidade**

Os capítulos precedentes trataram da fundamentação ontológica que permite, agora, relacionar as formas industriais do trabalho desenvolvidas nos séculos XX e XXI com a didática. Esses capítulos construíram o conceito de “modelos ontológico-didáticos” cujo intento consiste situar a didática no chão concreto do trabalho. Isso é possível porque a didática é uma práxis social, dentre outras, fundamentada no complexo do trabalho, tomando-o como modelo. Porém, não é possível transpor, de forma direta, a elaboração de Lukács (realizada no primeiro capítulo da obra “*Para uma ontologia do ser social II*”) para a compreensão da didática. Isso se deve ao fato de Lukács tratar do trabalho em seu ponto original, mais primário, ainda não desenvolvido nas diversas configurações da reprodução social (comunismo primitivo, escravismo, feudalismo, capitalismo, socialismo...).

Embora o trabalho, como eterna condição humana, sempre conserve os elementos desta condição básica de produção de valores de uso (e em última instância de produção do próprio ser social) na medida em que historicamente ele avança, passa a ganhar novas e diferentes características sociais. Ao se relacionar dialeticamente com as demais práxis sociais geradas por ele, ele próprio se complexifica, indo para além daquele momento simples da relação direta do homem com a natureza, passando a contemplar o relacionamento do homem com a natureza e com toda a artificialidade por ele criada: linguagem, instrumentos, artefatos, instituições, etc.

O mesmo ocorre com a didática, que quanto mais se desenvolve mais estabelece relações com as novas modalidades de organização do trabalho, conservando em si alguns elementos dos momentos anteriores sob novas condições históricas. Do mesmo modo ela estabelece relações mais complexas com as diversas práxis sociais engendradas pelo ser social, tais como economia, desenvolvimento tecnológico, formas de organização estatal, produções culturais, etc.

Assim, ao mesmo tempo em que o trabalho é o dado elementar fundante do ser social ele também se deixa atingir por todas as determinações por ele geradas, fazendo com que a relação entre trabalho, didática e demais práxis sociais seja de total interdependência. Por isso que, depois da fundamentação abstrata do complexo do trabalho, carente da determinação social na qual a categoria “trabalho” ocorre, torna-se necessário situá-la e analisá-la no momento histórico atual (através dos modelos



industriais do capitalismo do século XX e XXI) para, somente depois, relacioná-la com a didática.

O ideal seria demonstrar todos os contornos históricos pelos quais o trabalho passou desde o comunismo primitivo, atravessando o escravismo antigo, o servilismo medieval, todos os seus submomentos no capitalismo e do socialismo real; e, ainda, após isso, demonstrar como a cada uma destas organizações históricas do trabalho corresponde uma determinada organização educacional, pedagógica e didática – algo que não será feito por conta dos limites de tempo e extensão impostos a essa pesquisa.<sup>433</sup>

O mesmo deveria ser feito com as diferentes etapas da organização do trabalho industrial-capitalista em suas três revoluções industriais<sup>434</sup>: 1ª Revolução Industrial de 1760-1840, marcada pela máquina a vapor; 2ª Revolução Industrial de 1860-1910: marcada pelo petróleo e eletricidade; 3ª Revolução Industrial de 1950 até o momento presente, marcada pela energia nuclear, microeletrônica e microbiologia.

Seria interessante remontar o desenvolvimento histórico da industrialização que começa com a indústria manufatureira (século XVI-XVII), contexto no qual nasce de maneira formalizada a didática com Comênio; passar pela máquina a vapor (século XVIII); a indústria do século XVIII amplamente analisada por Marx e, inclusive, relacionada por ele, com a educação; até chegar à industrialização taylorista, fordista e toyotista (dos séculos XX e XXI).

Quanto mais esse processo histórico se desenvolve maiores são os ganhos dos capitalistas, mais o trabalhador produz e cada vez mais se torna alienado do produto, da produção, das relações sociais e de sua própria humanidade. Essas reestruturações internas do capital têm como finalidade (aspecto teleológico) a produção de maiores lucros e como meio (causalidade posta) o maior controle, tecnológico-administrativo,

---

<sup>433</sup> A autora Olga Teixeira Damis faz uma apresentação bastante sumária deste transcurso histórico em seu texto “Didática: suas relações e seus pressupostos” . In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a didática**. 17. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001. p.13-24.

Ilma Passos Alencastro Veiga, em seu texto (que se encontra na mesma obra acima referenciada) intitulado “Didática: uma retrospectiva histórica” (p. 25-40) também faz algo semelhante, ela relaciona a didática com os diversos momentos históricos nacionais.

Eis um pequeno exemplo da vinculação da didática com a totalidade do ser social: “(...) didática, desde os tempos imemoriais dos gregos, significa um modo de facilitar o ensino e a aprendizagem de modos de conduta desejáveis. Lá entre os nossos ancestrais históricos, a didática foi utilizada, especialmente, na transmissão de conteúdos morais desejáveis, aqui entre nós, utilizamos a didática para a transmissão de conteúdos tanto morais como cognitivos, com um aparente acentuamento hipertrofiado para esse último.” LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 30 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 30. (grifos meus).

<sup>434</sup> Cf. WILLIAMS, Raymond. Apud. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. p. 107. Nota 5.

dos trabalhadores, ao ponto dos operários perderem o domínio sobre o seu próprio trabalho.<sup>435</sup> Todo esse desenvolvimento da organização do trabalho afeta a totalidade do ser social e, ao mesmo tempo, é afetado por ela, através de relações complexas que fazem com que aquilo que ocorre na política, na economia, na cultura, na escola, na fábrica... respingue nas outras práxis sociais.

Fundamentado no complexo do trabalho da ontologia do ser social de Lukács pretendo, neste capítulo, tratar desta totalidade que se encontra encarnada na organização atual do trabalho industrial e relacioná-lo com a didática. Para tanto, tratarei dos dois principais modelos industriais de organização do trabalho do século XX e início do século XXI<sup>436</sup>, a saber, o taylor-fordismo<sup>437</sup> e o toyotismo<sup>438</sup>, identificando-os como modelos ontológicos que servem não apenas para o trabalho, mas sim para todas as demais práxis sociais, inclusive para a práxis didática.

O capitalismo, como qualquer outro sistema econômico, desenvolve a arte de ensinar na sociedade, no mundo material, para somente depois levá-la à escola. Não é por nada que Marx identifica o nascimento da escola atual no chão da fábrica.<sup>439</sup> Cada um destes modelos do trabalho industrial contemporâneo é adaptado às escolas formais e lá, “(...) de acordo com suas necessidades, a sociedade capitalista produz teorias pedagógicas que visam desenvolver, na criança, a aptidão e o interesse individuais, necessários à sua manutenção (...)”<sup>440</sup>

Isso ocorre porque “(...) a Educação, nas sociedades complexas, é uma atividade planejada que elenca seus objetivos, fixa pontos para seu atingimento, aloca recursos para sua implantação no tempo previsto e institui meios de avaliação de resultados (...).”<sup>441</sup> Esse planejamento e controle se tornam mais rígidos com a industrialização moderna-contemporânea que retirou o controle parcial que o trabalhador manufatureiro

---

<sup>435</sup> Cf. MARX, Karl. O trabalho alienado. In: \_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. p. 110-122.

<sup>436</sup> O que segue não será uma mera apresentação do “fordismo” e do “toyotismo” tomados em si mesmos. O esforço deste trabalho será de compreendê-los a partir da ontologia do ser social de Lukács, fundamento que permeia esse trabalho do início ao fim.

<sup>437</sup> Não tratarei das distinções entre taylorismo e fordismo, dadas as suas semelhanças eles serão integrados no mesmo modelo.

<sup>438</sup> Taylor-fordismo e toyotismo serão tomados no sentido lato. Por isso o fordismo incorporará elementos do taylorismo assim como o toyotismo abarcará todos os modelos que lhe são semelhantes: Qualidade Total, Modelo Japonês, Qualidade Total, *Just-In-Time*, etc.

<sup>439</sup> Cf. MARX, Karl. **O capital**. I,4,c.13 e outras passagens que tratam das leis fabris, nas quais Marx discute os relatórios dos inspetores de fábrica.

<sup>440</sup> DAMIS, Olga Teixeira. Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. p.19.

<sup>441</sup> CASTANHO, Maria Eugênia; CASTANHO, Sérgio. Revisitando os objetivos da educação. In: VEIGA, Ilma Alencastro (coord.). **Didática: o ensino e suas relações**. p. 57.

(do tempo de Comênio) tinha sobre o seu trabalho e, por consequência, retirou também, o controle que os sujeitos da educação tinham sobre as suas práxis educacionais.

Com isso, a escola leva para o seu ambiente educacional a organização industrial (direção, supervisão, sinal para entrada e saída, disciplina, intervalos, fragmentação do trabalho pedagógico, professores especializados num ramo do saber, formação em massa, feita em série, etc.), tomando a fábrica moderna capitalista como modelo a ser seguido. Ao seguir esse modelo a escola se torna a fábrica de futuros operários perfeitamente adaptados ao trabalho industrial, visto que o “bom aluno” é aquele que foi selecionado pela aprovação conferida pela avaliação industrial. Algo que envolve diversos critérios para o controle de qualidade da vida estudantil, tais como: disciplina, conhecimentos, habilidades, competências... e tudo o mais que é necessário para a reprodução social do sistema vigente.

Não é por acaso que a escola começou a ser expandida no Brasil no mesmo momento em que o país começou, tardiamente, o seu processo de industrialização. A década de 1930 da “Era Vargas” tinha como finalidade principal a modernização do país, empreendida pelo “Estado Novo”. Este Estado forte, ditatorial, começou o processo de urbanização e industrialização do Brasil, para o qual a educação era condição necessária. Nesse contexto foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública; em 1932 foi lançado o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”; entre 1931-1932 aconteceu a Reforma de Francisco Campos (ensino comercial, regime universitário para o ensino superior, criação da primeira Universidade brasileira em São Paulo em 1934; surge a disciplina Metodologia do Ensino Secundário; em 1939 a didática é legalmente instituída como curso e disciplina), etc.<sup>442</sup>

O Estado centralizador de Vargas desenvolveu políticas educacionais dualistas<sup>443</sup>, voltadas para as necessidades da indústria nascente, educando os filhos da burguesia para o comando e os filhos dos proletários para serem comandados.

Até 1930, a educação no Brasil não havia ainda evoluído significativamente, cumprindo suas funções ligadas apenas à satisfação dos interesses oligárquicos. Logo, no entanto, com o desenvolvimento urbano-industrial e com o crescimento das camadas médias, a demanda pela educação se expande, cabendo-lhe não só atender à divisão do trabalho, mas ainda formar

---

<sup>442</sup> VEIGA, Ilma Alencastro. Didática: Uma retrospectiva histórica. In: \_\_\_\_\_ (coord.). **Didática: o ensino e suas relações**. p. 29-30.

<sup>443</sup> “É assim que, no período getulista, acabou se consolidando o dualismo da educação brasileira: para as elites, as escolas que classificavam socialmente, para os estratos populares, as escolas que preparavam mais imediatamente para o trabalho.” SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Ideologia e Contra-Ideologia**. p. 82.

o cidadão para a nova sociedade que se esperava, que se queria próspera e desenvolvida. E não bastava ampliar o número das escolas, era preciso que ela tivesse sua natureza também transformada.<sup>444</sup>

De acordo com José Carlos Libâneo<sup>445</sup> a Escola Nova, vinda da Europa e dos EUA, que já havia chegado ao país na década de 1920, foi nacionalmente acolhida, a partir dos anos 30, segundo os ditames deste contexto industrial. Nessa “primeira versão tecnicista” da educação intensificam-se os estudos científicos sobre a criança; a experimentação dos fatos educacionais; o estudo dos fatores biológicos, psicológicos, sociológicos a fim de gerar a compreensão da atividade interna do sujeito para com a exterioridade ambiental, para os quais Dewey foi muito importante; o desenvolvimento das metodologias científicas de ensino; a organização técnica e científica (tomadas como neutras) da educação formal, centrada no interior da escola<sup>446</sup>, sem a preocupação de relacioná-la com as questões sociais do país. Nesse período “dispensa-se o caráter teleológico da educação em favor da descrição da realidade educativa em suas dimensões biológica, sociológica e psicológica.”<sup>447</sup>

Isso não significa que a proposta educacional escolanovista não tivesse um pôr teleológico concreto, evidentemente o tinha, e ele era condizente com as novas necessidades nacionais, porém ele não era tematizado. As questões metodológicas organizacionais da escola eram o novo *meio causal* engendrado pelo fim modernizante/industrializante, que pretendia superar o velho *pôr teleológico* da educação tradicional<sup>448</sup> (começada pelos jesuítas e continuada pela Velha República sobre novas bases científicas), que por sua vez utilizava como *meio* a filosofia (a metafísica teológica no caso da Igreja Católica) e a epistemologia (naturalista, adotada pela Velha República: Hebartiana e Pestalozzi).

Essa pedagogia tradicional, por mais que fosse diversa em suas correntes internas, possuía uma forte unidade dos fins e dos meios sociais da educação, visto que todos os seus representantes, quer fossem influenciados pela Igreja, quer por teóricos

---

<sup>444</sup> SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Ideologia e Contra-Ideologia**. p. 79.

<sup>445</sup> Cf. LIBÂNEO, Jose Carlos. Educação – pedagogia e didática: o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal**. p. 104-111.

<sup>446</sup> Organização, administração, formação dos professores, sistema de ensino, qualidade educacional, aplicação de novas técnicas didáticas, currículo, e afins.

<sup>447</sup> LIBÂNEO, Jose Carlos. Educação – pedagogia e didática: o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal**. p. 106.

<sup>448</sup> Cf. Ibidem. p. 100-104.

positivistas da Europa ou dos EUA, pretendiam, todos eles, garantir a educação das oligarquias nacionais. Esse modelo excessivamente teórico, especulativo e normativo da educação tradicional não servia à industrialização nacional nascente, que precisava passar da pedagogia geral (reflexiva) para uma pedagogia especial (essencialmente prática), fundamentada não na metafísica, mas sim no novo suporte oferecido pelas ciências humanas, sobretudo, a psicologia experimental.

Por isso, mais do que uma disputa pelos meios causais da educação, o que se encontra em disputa são os seus fins. De um lado os conservadores (católicos e defensores da Reforma Educacional Republicana de 1890-1896 defendendo um modelo educacional apropriado para o domínio das elites oligárquicas nacionais; e de outro, um grupo de novos intelectuais (Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Paschoal Lemme), inspirados pela Escola Nova, propondo um modelo educacional voltado para o desenvolvimento industrial do Brasil, carente de uma nova educação capaz de formar novos trabalhadores urbanos aptos à Indústria.

Com a série de transformações políticas, pedagógicas, econômicas que a educação sofreu nesse contexto dos anos 30 a educação se expandiu, os métodos de ensino se modernizaram, e o professor passou da condição de letrado ilustre para a condição de técnico do ensino, para o qual as últimas descobertas das investigações experimentais eram mais importantes do que qualquer saber clássico do passado.

Assim sendo, a educação brasileira, a partir dos anos 30 sofre um giro paradigmático. Ela abandona o ensino das humanidades e das ciências literárias e investe as suas energias no conhecimento tecnológico, administrativo e industrial, trabalhados na escola da forma mais cientificista possível.

Esta verdadeira apoteose da ciência moderna era pertinente ao estágio de desenvolvimento do capitalismo, modelo econômico que necessitava do desenvolvimento tecnológico-industrial, fruto da ciência, bem como precisava do racionalismo para a organização de sua administração, de modo que pudesse garantir maior eficácia e produtividade.<sup>449</sup>

Nesse período o Brasil começa, também, a desenvolver as suas primeiras experiências de “Educação a Distância”, como uma tentativa de disseminar a educação para a massa da população. Já na década de 1920 há um primeiro ensaio realizado por trabalho de radiodifusão desenvolvido no Rio de Janeiro pelo antropólogo, escritor e educador Edgard Roquette Pinto. Também no Rio de Janeiro em 1934 é inaugurada a Rádio Escola Municipal, e em 1937 o Serviço de Radiodifusão Educativa.

---

<sup>449</sup> SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Ideologia e Contra-Ideologia**. p. 80.

Este movimento pelo ensino a distância não surge gratuitamente e nem por um ato nobre de solidariedade para com os iletrados. A intencionalidade escondida é desvendada a partir da situação concreta dos conflitos de classes que precisavam ser resolvidos. A finalidade destas “rádio-escolas” era fazer com que a classe trabalhadora compartilhasse os interesses da classe dominante. Além disto, os liberais queriam retirar a educação das mãos da Igreja a fim de superar o seu caráter conservador, antimodernista, oligárquico... para assim inserirem o país no moderno desenvolvimento capitalista.

A educação a distância para os liberais seria uma forma de legitimar o acesso universal da educação para a grande massa de analfabetos, além de priorizar um processo ensino/aprendizagem de cultura individual e formação individualista por meio de estudos autômatos, sem grandes reflexões sobre os papéis sociais enquanto cidadãos. (...) Os conteúdos dos cursos de alfabetização e dos cursos supletivos via rádio e [mais tarde] TV eram repletos de mensagens que legitimavam o poder do Estado e seu objetivo era fazer os trabalhadores confiarem na legitimidade das medidas políticas e econômicas que na realidade excluía sistematicamente as classes populares.<sup>450</sup>

Em 1939 surge o primeiro ensino por correspondência com cursos oferecidos pelo Instituto (tava instituo) Monitor e a partir de 1941 o conhecido Instituto Universal Brasileiro.

Segundo Guarisi, o Instituto Monitor foi fundado em 1939, buscando atender a mão-de-obra especializada de técnicos em eletrônica demandada na época. Fundado por Nicolas Goldberger, ex-funcionário da RCA Victor de Buenos Aires (Argentina), o Instituto Rádio Técnico Monitor iniciou suas atividades oferecendo cursos por correspondência. Esses cursos tinham por objetivo preparar técnicos em instalação, consertos e montagem de receptores de rádio, aparelho eletrônico que acabara de ser introduzido no país. Como na época ainda não existiam, portanto, pessoas especializadas no manejo de tais aparelhos, os cursos oferecidos pelo Instituto Monitor visavam preparar pessoas que moravam tanto nos grandes centros urbanos quanto em localidades cujo acesso era bastante difícil, fornecendo-lhes a capacitação necessária para “mexer” com rádio.<sup>451</sup>

O rádio era um dos elementos que ilustrava o processo de modernização do país. Ao desenvolver o mundo urbano, industrial, moderno, tecnológico, a comunicação tinha se tornado uma nova necessidade. O rádio espalhou-se pelo país inteiro e necessitava de quem soubesse consertá-lo. Logo em seguida o curso foi ampliado para outros setores do mercado que também precisavam de profissionais qualificados, tais como: datilografia, taquigrafia, caligrafia, corte e costura. etc. Na década de 50 a grande novidade ficou por conta dos cursos de conserto de aparelhos de televisão. Assim, a

---

<sup>450</sup> BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Educação a Distancia e o Universo do Trabalho**. p. 45-46.

<sup>451</sup> ZAMLUTTI, Maria Esmeralda Mineau. **Uma análise do surgimento da educação a distância no contexto sóciopolítico brasileiro do final da década de 30 e início da década de 40**. p. 59.

iniciativa privada educava os seus futuros empregados com conhecimentos técnicos e ideológicos que mais tarde lhes seriam muito lucrativos. Essa educação era feita segundo os moldes industriais, com cursos e aulas distribuídos em massa, o mesmo para o país inteiro (ou para grandes regiões) via rádio, TV e correios.

O segundo influxo de industrialização do país foi realizado pela ditadura militar a partir do final da década de 1960. Nesse, o denominado “tecnicismo” se intensificou ainda mais no país, e por mais que nas últimas décadas tenha sido criticado, ainda assim, continua caracterizando muitas práxis educativas até o presente.

A visão militarizada, cientificista, tecnocrática, inspirada na tecnologia educacional dos EUA (orientada pelo behaviorismo, pelo positivismo lógico e pela filosofia analítica), preocupada com a eficiência e a produtividade, organizou racionalmente a educação nacional segundo as necessidades do capitalismo industrial. Naquele período o fordismo estava em alta no país e as suas determinações foram parar, inclusive, nos planejamentos didáticos da educação nacional.

Buscou-se a objetivação do trabalho pedagógico a mesma maneira que ocorreu no trabalho fabril. Instalou-se na escola a divisão do trabalho sob a justificativa de produtividade, propiciando a fragmentação do processo e, com isso, acentuando as distâncias entre quem planeja e quem executa.<sup>452</sup>

Esse modelo “tecnicista”, mais do que encontrar o seu fundamento último na filosofia analítica<sup>453</sup> assenta-se sobre a objetividade ontológica do contexto material do início dos anos 1970. Inclusive foi aquela totalidade social que exigiu a filosofia analítica, bem como exigiu todo o resto, tal como, a ditadura militar, a educação “tecnicista”, a industrialização financiada pelos EUA, etc.

Também aqui nos anos 70 do século XX os fins da educação não eram tematizados, tal como a própria expressão “tecnicismo” denunciava. Importavam-lhe os meios educacionais, ou seja, a aplicação de um “tecnicismo educacional”, cientificamente fundamentado, capaz de gerar os bons resultados no aprendizado de conteúdos e comportamentos – dados como necessários, neutros e inquestionáveis.

Ao utilizar a ciência como critério de verdade, o “tecnicismo” deixa de fora de seu discurso as decisões humanas e políticas, deixando, por consequência, de fora do debate a discussão sobre a finalidade (teleologia) da educação. Isso ocorre porque segundo a epistemologia adotada pelo “tecnicismo” “(...) não há lugar para se postular a

---

<sup>452</sup> VEIGA, Ilma Alencastro. Didática: Uma retrospectiva histórica. In: \_\_\_\_\_ (coord.). **Didática: o ensino e suas relações**. p. 34-35.

<sup>453</sup> A filosofia analítica prima pela objetividade lógica; a racionalidade precisa; a neutralidade científica; a clareza na linguagem; a consistência do discurso; o positivismo lógico...

formulação dos fins da educação, valores, intencionalidades não inferíveis cientificamente.”<sup>454</sup>

Porém, sob a análise ontológica é possível afirmar que esses fins não-discutidos existem e, ainda, que eles agem sobre os meios técnicos, demonstrando o quanto o “tecnicismo” não é tão técnico e não tão científico o quanto diz ser. No fundamento e no sustentáculo destes procedimentos técnicos, metodológicos e administrativos há um fim posto pela Ditadura Militar e seus aliados nacionais e internacionais que têm dimensão política, econômica, social e ideológica, não sendo, portanto, produtos da simples aplicação dos métodos científicos.

Por isso, a expressão “tecnicismo” mais do que revelar a realidade do modelo de educação taylor-fordista ajuda a ocultá-la, passando a falsa ideia de que é possível o desenvolvimento de meios postos (técnicas) desprovidos de fins postos (teleologia). Se os fins existem, se são eles que engendram essas técnicas, e se os seus defensores pretendem ocultá-los, então cabe à perspectiva verdadeiramente crítica (pensando na crítica ontológica) elucidá-los, analisá-los e denunciá-los.

Com a abertura política (do final da década de 1970 em diante) o “tecnicismo” passa a ser criticado por uma série de professores e pesquisadores progressistas, a grande maioria embasada nos diferentes referenciais marxistas (críticos do reprodutivismo, defensores da emancipação, da libertação, da crítica social, da desescolarização, etc.). O interesse deste grupo progressista se volta para as questões macrossociais da educação, secundarizando os aspectos especificamente pedagógicos e didáticos. Esses progressistas retomaram o debate silenciado, pelo “tecnicismo”, sobre os fins sociais da educação. Estes que foram capazes de debater a finalidade social da educação acabaram por negligenciar a discussão dos meios (metodologias e técnicas), concebidos, em si mesmos, como servos do capital.<sup>455</sup>

Faltou ao grupo crítico perceber as relações entre meios e fins na educação nacional. Primeiro, porque pensaram que a crítica a determinados meios, os meios engendrados pela Ditadura, deveria se estender a todos os meios. Segundo, porque não perceberam que lançar um novo fim para a educação (libertação, emancipação...) requer a criação de novos meios capazes de efetivá-lo e que sem eles o fim permanecerá

---

<sup>454</sup> LIBÂNEO, Jose Carlos. Educação – pedagogia e didática: o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal**. p. 112.

<sup>455</sup> Cf. Ibidem. p. 115-120.



irrealizável. Terceiro, por não perceberem que determinados meios postos pelo “tecnicismo” poderiam ser aproveitados e reorientados pelo novo fim posto.

Mesmo sem o desenvolvimento didático positivo, a crítica reprodutivista teve o mérito de questionar o dado ideológico da didática vigente no país, a sua parcialidade em reproduzir o capitalismo no chão da escola. Mesmo negando a didática de forma integral esse grupo de pensadores teve o mérito de discutir as relações entre metodologias de ensino, ideologia e epistemologia, problematizando os fins postos à educação. Pela primeira vez aparecia no país a defesa de uma proposta de educação transformadora comprometida com a democracia e com as classes populares, contrapondo-se abertamente ao “tecnicismo”, ao capitalismo e ao papel conservador da escola na sociedade.

A falta de uma base ontológico-social forte o suficiente para fundamentar uma alternativa viável; a ausência da projeção de meios didáticos, rechaçados juntamente com o “tecnicismo”; e o caráter determinista do reprodutivismo fizeram com que as análises críticas ficassem relegadas ao plano teórico sem incidirem na prática. Para preencher esse vazio uma série de professores concentrou os seus esforços em propostas didáticas que tentavam, de alguma forma, superar a regulação “tecnicista”. Nesse período aflorou no país as perspectivas construtivistas, sócio-interacionistas (indevidamente assim chamadas segundo os estudiosos de Vigogstsky), interdisciplinares, das competências e habilidades, e afins.

No final dos anos 1990 e o início do novo milênio, trouxeram ao Brasil a preocupação da refundação da didática sob novas perspectivas, identificadas nas adjetivações que a mesma passou a receber, tais como “didática fundamental”, “didática histórico-social”, “didática crítico-social”, “didática prática”<sup>456</sup>... que pretendiam objetivar em práticas as análises teórico-críticas já desenvolvidas no país. Sua tônica foi a ruptura e a superação do “tecnicismo”, o que lhe fez se concentrar na mudança dos meios, secundarizando os limites ontológicos das determinações sociais identificadas pelos teóricos do reprodutivismo. Essas novas pesquisas, ao colocarem a questão em termos epistemológicos, julgaram ser possível superar o “tecnicismo” através das novas compreensões pedagógico-didáticas. Eis algumas temáticas destas pesquisas: nova

---

<sup>456</sup> Cf. LIBÂNEO, Jose Carlos. Educação – pedagogia e didática: o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal**. p. 135.

compreensão da relação entre teoria e prática, reflexão e ação, sujeito e objeto, forma e conteúdo, educador e educando, pesquisador e professor, etc.

Isso trouxe uma compressão mais complexa da didática, tomada de forma “multifocada”, “polidimensionada”, “interdisciplinar”, “polidisciplinar”, “transdisciplinar”, “policompetente”, aberta à “diversidade de ciências” e a “multiplicidade de perspectivas”, dentre outras expressões.<sup>457</sup> Porém, ao secundarizarem a objetividade concreta e real do ser social, tais construções epistemológicas, por mais críticas que fossem, acabaram por esbarrar nas determinações reais, isso quando não foram sequestradas pelo capitalismo, que as reorientou segundo as suas finalidades. Ou seja, “nas condições históricas objetivas da sociedade capitalista, por ser a realidade humana cindida, fragmentada e alienada, o trabalho interdisciplinar padece de limites materiais objetivos e limites políticos, ideológicos e valorativos.”<sup>458</sup>

A história da didática no Brasil, acima apresentada, é sistematizada, nesse texto, a partir de dois modelos-chaves: “modelo ontológico-didático fordista” no qual se encaixa o “tecnicismo”<sup>459</sup> e o “modelo ontológico-didático toyotista” que pretende superar o primeiro, porém o conserva sob novas roupagens, numa espécie de “neotecnicismo”, cuja a maior expressão do momento são as “competências e habilidades”. Cabe ainda ressaltar que o segundo modelo não simplesmente substitui o primeiro, visto que “(...) na realidade brasileira convivem formas tayloristas, fordistas e pós-fordistas de organização e gestão do trabalho.”<sup>460</sup>

Além disso, ambos os modelos servem, cada um ao seu modo, ao mesmo fim, a saber, a reprodução do capital. Para ambos a formação (qualificação) humana se encontra subordinada à lei do mercado, no taylor-fordismo por meio do adiestramento e treinamento, e no toyotismo pela polivalência.<sup>461</sup> A existência ou não de um “modelo ontológico-didático emancipador” será problematizada no próximo capítulo, no qual a

---

<sup>457</sup> Cf. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O sentido da ambiguidade numa didática interdisciplinar. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal**. p. 274.

<sup>458</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. p. 192.

<sup>459</sup> Termo esse, como já foi dito, julgado por mim como “infeliz”, visto que do ponto de vista da ontologia do ser social é impossível a existência de “técnicas”, “meios”, “causalidade posta”, sem fins. O “tecnicismo” possui fins, esses apenas não são ditos e nem são debatidos pelos seus defensores, que precisam justamente escondê-los. Ao tratar do “tecnicismo” se faz um favor aos seus ideólogos, visto que a expressão passa a ideia de que se trata de um conjunto de técnicas desprovidas de fins – o que não é verdade.

<sup>460</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. p. 54.

<sup>461</sup> Cf. Ibidem. p. 34.

existência/inexistência deste modelo será tratada segundo as suas especificidades ontológicas.<sup>462</sup>

Como é possível perceber, ao tratar do “modelo ontológico taylor-fordista” e do “modelo ontológico toyotista” não estou me referindo àquelas modalidades de trabalho exclusivamente válidas para a fábrica<sup>463</sup>, mas sim, compreendendo-as nas suas múltiplas e variadas relações com a totalidade do ser social da qual participam, na qual são construídos e à qual contribuem. O desafio desta pesquisa é de relacionar tais modelos com a didática a fim de concebê-la de modo ontológico, pensando-a a partir do trabalho e das demais práxis sociais que compõem a totalidade complexa na qual ela se encontra.

#### 4.1 Taylor-fordismo: Mudou o trabalho e mudou o mundo?

A imagem da esteira no processo de produção de Henry Ford, a que se referiu tão bem Charles Chaplin em *Tempos modernos*, retrata metaforicamente o discurso anterior do capital e as condições de trabalho e o tipo de formação do trabalhador, imbecilizado por um processo rotineiro, desqualificado e atomizado de produção. As características deste modelo são a baixa inovação no produto, a baixa variabilidade no processo e a baixa responsabilidade do trabalhador. (*grifos do autor*)<sup>464</sup>

O capitalismo, diferentemente dos outros sistemas que lhe antecederam (feudalismo, escravismo, comunismo primitivo), é um sistema sócio-econômico que vive em crises permanentes e como resposta a cada uma delas precisa, frequentemente, se reinventar. O fim último que controla cada uma destas mudanças é o seu princípio ontológico fundamental: o capital. Para que esse princípio se mantenha e se desenvolva cada vez mais é que o capitalismo não vacila em aumentar ou diminuir a intervenção do Estado na economia; em conceder mais ou menos benefícios à classe trabalhadora; momentaneamente diminuir ou potencializar ainda mais as taxas de lucro; etc.

---

<sup>462</sup> Essa especificidade se deve a dois fatores: O primeiro positivo, que testemunha a sua existência, visto que já existe em marcha uma série de propostas e práticas educacionais que têm esse horizonte emancipador. O segundo negativo, que afirma ser impossível “emancipar” em pleno capitalismo, apontando assim os limites impostos pela atual determinação social.

<sup>463</sup> Também não se trata de uma análise centrada apenas nos aspectos da evolução tecnológica industrial. Para Marx, os problemas sociais não são gerados pelas máquinas tomadas em si mesmas, mas sim pelo modo como as máquinas são utilizadas pelo capital. Marx desenvolve esse tema de forma magistral no segundo volume da obra “**O Capital**”, do qual não tratarei por causa da delimitação do problema, centrado nas formas de trabalho desenvolvidas pelo capitalismo no século XX e XXI. Sobre o desenvolvimento deste tema em Marx e Engels indico a obra de Daniel Romero. **Marx e a técnica: um estudo dos manuscritos de 1861-1863**, sobretudo o primeiro capítulo que tem como título “A questão tecnológica nas obras de Marx e Engels” p. 29-69. Essa obra também não será tratada aqui pelos mesmos motivos acima expostos.

<sup>464</sup> PRETI, Oreste. **A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas**. In: Revista de Estudos Pedagógicos (RBEP). p. 27.

Já no início de sua produção teórica, em 1848, Marx, juntamente com Engels, havia descoberto que “a burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção; portanto, as relações de produção; e assim, o conjunto das relações sociais.”<sup>465</sup> Porém, todas essas mudanças servem para que o sistema econômico não seja mudado, visto que, se trata de mudanças conjunturais, que atingem a superfície do sistema, a sua roupagem, e não a sua estrutura. No dizer da metafísica aristotélica, são acidentes que não afetam a substância.

Por isso, é verdadeiro dizer que o taylor-fordismo mudou e não mudou o mundo. Ele mudou a forma de trabalhar no capitalismo, mas continuou sendo uma – nova e mais sofisticada – forma de trabalho no capitalismo, que inclusive aumentou os ganhos da classe dominante e a exploração da classe dominada. Gramsci chama essa reestruturação produtiva de “revolução passiva” que se diferencia da verdadeira revolução socialista porque ela altera apenas a conjuntura social (são, no dizer de Kosik, mutações derivadas, secundárias) sem transformar a estrutura da sociedade (sem transformar a essência da ordem social).<sup>466</sup>

#### *4.1.1 Características gerais do taylor-fordismo*<sup>467</sup>

Em 1911, o pai da administração científica, o engenheiro Frederick Winslow Taylor publicou a sua obra “*Princípios de Administração Científica*”<sup>468</sup>, que segundo seu autor, se aplicada corretamente iria gerar o maior lucro possível tanto para o patrão quanto para o empregado. Com isso, Taylor visava extinguir os conflitos de classe, uma

---

<sup>465</sup> MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista[1848]**. p. 28.

<sup>466</sup> Cf. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. p. 31.

<sup>467</sup> Não abordarei os aspectos biográficos de Frederick Winslow Taylor (1856-1915) e nem de Henry Ford (1863-1947). Para essa pesquisa basta indicar que o segundo se baseia na organização do trabalho de fábrica realizada pelo primeiro, desenvolvendo-o ainda mais. Tais especificidades, de um e outro, bem como as suas biografias e demais detalhes são secundários para o recorte desta pesquisa.

<sup>468</sup> A expressão “administração científica” visava trazer para a administração a precisão, o controle, a neutralidade, a impessoalidade e a objetividade garantida pela “ciência”. Ao classificar, sistematizar, dividir o trabalho em partes simples e executáveis por qualquer pessoa o administrador age como o cientista. Isso não significa, como querem os defensores do fim do trabalho, que a ciência tenha se tornado na nova força produtiva capaz de substituir o trabalhador.

A ciência é, segundo István Mészáros, Ricardo Antunes e outros marxistas lukacsianos, colocada a serviço do capital na regulação do trabalho, a fim de garantir: mais produção, mais consumo (via propaganda), maior racionalização (trabalho simples, repetitivo, parcelar, de fácil treinamento e substituição), mais competitividade, mais controle sobre os operários (desprovidos de autonomia, robotizados, automatizados), maior fragmentação das atividades laborativas (separação entre fazer e pensar, realizar e projetar, meios e fins, execução e concepção, trabalho manual e intelectual, etc.), mais mecanização (o trabalhador deixa de operar a máquina para operá-la como o administrador manda), mais hierarquia (o trabalhador deve se dócil, obediente, resignado, cumpridor de ordens e fazer seu trabalho em tempo cronometrado fiscalizado por um supervisor), mais prêmios e castigos (conforme o comportamento de cada um), menos salários (em relação à produção, mas mais salário em comparação com o modelo artesanal, mais salário para consumir mais), mais lucros, etc.

vez que o excedente seria aumentado significativamente, o que evitaria qualquer disputa pela distribuição, já que abundariam bens para todos. Para que estes fins fossem atingidos Taylor pressupunha uma “cooperação amigável e ajuda mútua” entre patrão e empregado, que passariam a puxar para o mesmo lado<sup>469</sup>, numa clara tentativa de harmonização entre as classes.

Para que a produção fosse aumentada Taylor dizia que era preciso disciplinar o empregado, uma vez que este possui a inclinação para a vadiagem, não põe toda a sua força e disposição no trabalho, fazendo menos do que realmente pode. Por isto, Taylor pensou em discipliná-lo em todos os aspectos: postura, movimento, caráter, personalidade... através da própria organização do trabalho e dos treinamentos realizados em prol do mesmo.

Assim, o trabalhador taylorista se transformou em peça do sistema, gerenciado a partir de fora, sem criatividade, entregue a uma atividade monótona, não realizadora de suas aspirações humanas. O operário era um mero executor de tarefas, um simples condutor de máquinas, um autômato na realização freqüente dos mesmos movimentos, transformado, segundo o próprio dizer de Taylor, numa figura desumanizada. “Um dos primeiros requisitos para que um homem seja adequado para lidar com ligotes de ferro como ocupação regular é que ele seja tão estúpido e calmo que mais *se assemelhe a um bovino, em sua constituição mental* do que a qualquer outro tipo.”<sup>470</sup>

Segundo o taylorismo é preciso encontrar o homem certo para a função certa, levando em conta a sua força física, a capacidade de reação, a rapidez de percepção, a inteligência, etc. O único critério que valia para todos igualmente era o da obediência irrestrita, uma vez que sem esta o seu esquema centralizado na gerência não funcionaria. Os homens mais inteligentes e extraordinários eram designados para a gerência a fim de impor as leis da administração científica sobre os demais.

Logo depois de Taylor surgiu Henri Ford, que em 1914 inovou tecnológica e administrativamente na produção industrial automobilística. Antes dele um carro era feito de forma artesanal pelas fábricas de máquinas e ferramentas (funilarias), a partir de um projeto original, específico apenas para aquele carro. O veículo era personalizado,

---

<sup>469</sup> Uma boa análise crítica do Taylorismo encontra-se no segundo capítulo de: MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

<sup>470</sup> TAYLOR, Frederick. Apud. MÉSZÁROS, Isteván. **O poder da ideologia**. p.119.

sendo construído de acordo com a vontade do cliente<sup>471</sup>, que por sua vez era efetivada por uma série de artesãos que construíam à mão, de forma artesanal, o carro solicitado.

Estes grupos eram autônomos, alguns eram seus próprios patrões e caso não pudessem fazer alguma peça/parte do carro encomendavam de outro grupo também independente. Às vezes os pedidos de peças/partes do carro geravam problemas por conta de pequenas diferenças do sistema métrico de um lugar para o outro, necessitando assim de uma adaptação forçada das peças/partes na hora da montagem do veículo.

As principais características desta produção artesanal, antes de Ford, eram:

Uma força de trabalho altamente qualificada em projeto, operação de máquinas, ajuste e acabamento. Muitos trabalhadores progrediam através de um aprendizado abrangendo todo um conjunto de habilidades artesanais. Muitos podiam esperar administrarem suas próprias oficinas, tornando-se empreendedores autônomos trabalhando para firmas de montagem.

Organizações extremamente descentralizadas, ainda que concentradas numa só cidade. A maioria das peças e grande parte do projeto do automóvel provinham de pequenas oficinas. O sistema era coordenado por um proprietário/empresário, em contacto direto com todos os envolvidos: consumidores, empregados e fornecedores.

O emprego de máquinas de uso geral para realizar a perfuração, corte e demais operações em metal ou madeira.

Um volume de produção baixíssimo, de 1 mil ou menos automóveis por ano, poucos dos quais (50 ou menos) conforme o mesmo projeto. E, mesmo entre 50, não havia dois que fossem idênticos, pois as técnicas artesanais produziam, por sua própria natureza, variações.<sup>472</sup>

Depois de Ford o jeito de trabalhar foi alterado, ele criou:<sup>473</sup>

- \* A produção em massa e em série, ou seja, um mesmo projeto para todos os carros, produzidos em grandes quantidades, demandando grandes estoques;
- \* A linha de montagem contínua;
- \* A completa e consistente intercambialidade das peças;
- \* A facilidade de ajuste e substituição das partes/peças do carro graças à padronização das medidas;
- \* A esteira mecânica, eliminando assim o transporte de peças;
- \* A padronização dos próprios veículos diversificados, alterando os carros por fora e mantendo a sua estrutura interna a mais padronizada possível. Os itens mecânicos como pistões e baterias se mantinham os mesmos;

---

<sup>471</sup> Em “**A máquina que mudou o mundo**” da página 9 até a página 12 narra uma história ocorrida em 1894 quando um membro do parlamento inglês S. Exa. Evelyn Henry Ellis saiu para comprar o seu carro. Este o encomendou um automóvel com motor e chassi básico da P&L, carroceria especial, freios e demais controles transferidos da direita para a esquerda e volante no meio.

<sup>472</sup> WOMACK, James P.; JONES, Daniel T; ROOS, Daniel. **A máquina que mudou o mundo**. p. 12.

<sup>473</sup> Dado os limites desta pesquisa, tentarei resumir os quatro primeiros capítulos da obra “*A máquina que mudou o mundo*” em forma de tópicos, por mais pretensioso que seja este intento. O ideal seria explicar, passo-a-passo, o modo fordista de trabalhar, porém, julgo que o essencial não será perdido.

\* A rígida divisão social do trabalho, as peças eram levadas até onde os montadores se encontram a fim de que eles não precisassem sair de seu local de trabalho, cada trabalhador realizando uma só função<sup>474</sup>, todos seguindo os procedimentos fixos, sem que um precisasse sequer falar com o outro<sup>475</sup>;

\* Os momentos pré-estabelecidos da vida dos trabalhadores que deveriam trabalhar 8 horas por dia e receberem 5 dólares de salário/dia, dedicando o restante das horas do dia para o lazer;

\* A centralização do processo produtivo. Ninguém além da gerência tinha a visão da totalidade do processo, o caráter fragmentado, funcional, retirava a possibilidade de qualquer trabalhador tomar consciência do que ocorria antes e depois de seu trabalho. A “(...) fragmentação do objeto da produção implica necessariamente a fragmentação do seu sujeito”<sup>476</sup>, coisificado pela industrialização;

\* O ritmo de trabalho era ditado pela máquina controlada pelos gerentes que podiam acelerar, parar, ou desacelerar o processo quando quisessem, independente da vontade, liberdade e ação dos trabalhadores<sup>477</sup>;

\* Em 1931 a centralização de todo o processo de produção, tornando-se autossuficiente em tudo, sem sequer precisar comprar nada de ninguém, ele mesmo produzia a sua matéria-prima, alimentos para os trabalhadores, peças, e meios de transporte (inclusive navio) para levar os seus carros de um lugar para outro<sup>478</sup>;

\* Uma maneira de driblar as tarifas alfandegárias, transportando as peças dos carros, e montando-os no país para o qual eram destinados;

---

<sup>474</sup> Cada operário ficava de cabeça baixa realizando durante todo o dia a mesma função: um apertava um parafuso, outro batia com o martelo, outro varria o chão, outro alcançava as peças, outro verificava a qualidade, outro supervisionava, outros faziam reparos, etc. Mais tarde o modo de produção fordista criou novas profissões, tais como: especialistas em marketing e gerentes financeiros. O filme “*Tempos Modernos*” de Charles Chaplin representa muito bem, em linguagem cinematográfica, este modelo de trabalho industrial.

<sup>475</sup> “Uma pesquisa de 1915 revelou que os operários de Highland Park falavam mais de 50 idiomas diferentes, e muitos mal falavam o inglês.” WOMACK, James P.; JONES, Daniel T; ROOS, Daniel. **A máquina que mudou o mundo**. p. 19.

<sup>476</sup> LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classe**. p. 203.

<sup>477</sup> Cf. *Ibidem*. p. 204.

<sup>478</sup> Até mesmo o látex para a produção da borracha dos pneus de seus carros era produzido por ele. Ford criou uma cidade em plena Amazônia brasileira chamada “Fordilândia” (atualmente é uma cidade fantasma) de onde retirava a matéria prima fundamental para os pneus de seus veículos. Criou minas de ferro em Minnesota, uma ferrovia interligando as suas instalações na região de Detroit, produzia inclusive os alimentos que seriam consumidos pelos seus operários nas fábricas, etc. Sua ideia é de que se não precisasse comprar nada de terceiros seus ganhos seriam maiores, uma vez que baixaria os custos. Ao centralizar tudo em si, Ford não aguentou a pressão de demandas que tinha que resolver e veio a ter as suas funções mentais comprometidas. Cf. WOMACK, James P.; JONES, Daniel T; ROOS, Daniel. **A máquina que mudou o mundo**. p. 27.

\* Sistemas de controle sobre os empregados tais como: bater o ponto na chegada e na saída e “Lei seca” aos domingos a fim dos trabalhadores não faltarem ao trabalho na segunda-feira<sup>479</sup>, regras de comportamento fora do trabalho, incentivou os trabalhadores a fazerem uma poupança, e o próprio modo americano de viver – o “*american way of life*”;

\* Máquinas hiperespecializadas que precisavam do mínimo de trabalho não-especializado por parte do operário;

\* A redução do valor final do carro, levando o modo de produção artesanal à falência;

\* A medicina e a segurança do trabalho a fim de selecionar e manter a saúde e a segurança de seus funcionários; etc.

Em síntese

(...) entendemos o fordismo fundamentalmente como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões.<sup>480</sup>

#### 4.1.2 Taylor-fordismo para além do trabalho

‘(...) o fordismo domina a economia dos EUA até hoje, à medida que tem um processo de trabalho taylorizado e é dotado de uma hegemonia capitalista que penetra no interior das organizações de trabalhadores, tanto sindicais quanto nos partidos políticos’ (Annunziato, 1989: 99-100 e 106).<sup>481</sup>

Ford foi o criador de uma nova forma de trabalhar e com isso criou uma nova realidade dentro do capitalismo.<sup>482</sup> O fordismo que começou na sua fábrica em 1914 logo se espalhou para outros espaços produtivos tomando conta do mundo, gerando a superprodução e o superconsumo que marcaram o século XX e o início do século XXI.

---

<sup>479</sup> Não só isto como também, segundo David Harvey em “**Condição pós-moderna**” p. 122, e confirmado por Gramsci (do qual tratarei mais adiante), Ford enviava assistentes sociais até as casas dos trabalhadores para orientá-los no bom uso prudente e racional do dinheiro.

<sup>480</sup> ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. p. 25.

<sup>481</sup> Ibidem. p. 27.

<sup>482</sup> Lukács, em “*História e Consciência de Classe*”, p. 201, situa o taylorismo dentro do desenvolvimento do próprio capitalismo. Segundo ele, desde as fases pré-capitalistas até a industrialização mecânica houve “(...) uma racionalização continuamente crescente, uma eliminação cada vez maior das propriedades qualitativas, humanas e individuais do trabalhador. (...) Com a moderna análise ‘psicológica’ do processo de trabalho (sistema de Taylor) essa mecanização racional penetra até na ‘alma’ do trabalhador: (...)” LUKÁCS, George. **História e Consciência de Classe**. p. 201-202.



Por isso, Ford não foi, simplesmente, a pessoa que inventou uma forma diferente de construir carro, mas sim, foi o criador de outra forma capitalista de viver e atuar no mundo.

No dizer do *Manifesto do Partido Comunista*, supracitado, as alterações dos instrumentos e das relações produtivas alteram as demais relações que ocorrem na sociedade. E foi exatamente isso que ocorreu com a implantação da engenharia fordista da organização do processo de trabalho industrial: ela mudou o mundo<sup>483</sup> e impregnou os diversos âmbitos da vida, tais como: ética, antropologia, esporte, economia, política, educação, etc.

O projeto fordista mudou as relações de forma generalizada, atingindo a totalidade da vida social.<sup>484</sup> Ele trouxe ao capitalismo a padronização da produção, do produto, do trabalhador e do consumo, bem como aumentou as exigências de funcionalidade e eficiência que servem, em última instância, à reprodução do capital.

O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista.<sup>485</sup>

---

<sup>483</sup> A obra citada nas duas últimas notas de rodapé foi encomendada pelo *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), seu sugestivo título faz uma afirmação centrada no projeto fordista: “A máquina que mudou o mundo”. Essa obra descreve os efeitos do Fordismo e mais tarde do Toyotismo sobre a realidade mundial.

<sup>484</sup> Lukács afirma que a totalidade do ser social se manifesta em todas as suas dimensões, por isso ele busca uma ontologia capaz de compreender ao mesmo tempo, num “complexo interdependente”, a “vida cotidiana”, a “ciência” e a “religião”, “cuja unidade muitas vezes permanece inconsciente”. Lukács aponta a vida cotidiana como a menos pesquisada até o seu presente. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. p. 30.

Nos **Prolegômenos: para uma ontologia do ser social** (p. 69) Lukács sugere que as construções ontológicas verifiquem criticamente as suas afirmações “mobilizando constantemente esse método crítico também em relação à vida cotidiana”.

Por isso, darei um exemplo da cotidianidade de algo que parece banal, mas que reproduz em si, essa forma rígida de controlar os meios do trabalho para atingir a finalidade da maior produção em menos tempo. Esse exemplo é capaz de demonstrar o quanto o taylor-fordismo se tornou no modelo a ser seguido pelas diversas práxis sociais. Ofereço o exemplo de algo que se encontra na alma da brasilidade, a saber, um time de futebol (também poderia ser uma escola de samba do grupo oficial do Rio de Janeiro, etc.).

Se antes, o treinamento artesanal de um jogador de futebol era feito apenas atirando a bola no campo para que o atleta jogasse, agora, o processo do treinamento de um jogador se encontra, todo ele, fragmentado conforme o modelo taylor-fordista.

Segundo esse novo modelo de trabalho industrial, pensado por Taylor e Ford, um clube de futebol tem um grupo de pessoas encarregadas da administração, outros do treinamento físico, outros do treinamento técnico, outros especializados apenas em treinar os goleiros, outros dedicados a cuidarem da alimentação do atleta, outros para tratarem a sua condição psíquica, outros de sua saúde física, outros da segurança, outros das vestimentas, outros da qualidade do campo, etc.

<sup>485</sup> HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. p. 121.

Por isso não se pode reduzir o fordismo apenas a uma forma de divisão do trabalho operada sobre a base das máquinas rígidas. A esse dado tecnológico Frigotto acrescenta outros dois: o processo de acumulação capitalista pautado na produção e no consumo em massa, e a regulação ideológica da vida social, seus valores, normas e instituições.<sup>486</sup>

Segundo Frigotto o fordismo possui dois momentos históricos. O primeiro vai do seu surgimento até 1930. Trata-se do fordismo inicial, um simples refinamento do sistema maquinário analisado por Marx, cujas características são:

grandes fábricas, decomposição de tarefas na perspectiva taylorista, mão de obra pouco qualificada, gerência científica do trabalho, separação crescente entre concepção e execução do trabalho etc. O fordismo propriamente dito que se caracteriza por um sistema de máquinas acoplado, aumento intenso de capital morto e da produtividade, produção em grande escala e consumo de massa, tem seu desenvolvimento efetivo a partir dos anos de 1930 e torna-se um modo social e cultural de vida após a Segunda Guerra Mundial.<sup>487</sup>

Na sua segunda fase, pós-crise de 1929, o Estado Keynesiano entra no cenário econômico para evitar o colapso do capitalismo. Trata-se de colocar o Estado a serviço do desenvolvimento industrial, ou seja, da atividade econômica privada, socializando as suas perdas e aplacando os conflitos sociais.<sup>488</sup> Essa nova formulação do Estado capitalista assimilou o fordismo, mesmo que para isso tivesse que abrir mão de seu liberalismo clássico. Diz David Harvey: “Foi necessário o *New Deal* de Roosevelt para salvar o capitalismo – fazendo, através da intervenção do Estado, o que Ford tentara fazer sozinho.”<sup>489</sup>

Com os mesmos propósitos do *New Deal*, também o keynesianismo e o Estado de Bem-Estar Social constituíram-se em importantes elementos que ajudaram a compor este novo cenário. Keynes, economista burguês, propagador da ética utilitarista, crítico de Marx e advogado da acumulação de capital para o desenvolvimento defendeu aguerridamente um capitalismo planejado e centralizado no Estado. Keynes criou a resignação dos trabalhadores vitimizados, prometendo-lhes o paraíso num futuro inatingível, segundo a lógica do sacrifício no presente para gozar das benesses no futuro.

---

<sup>486</sup> Cf. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. p. 74.

<sup>487</sup> Ibidem. p. 74.

<sup>488</sup> Cf. GRAMSCI, Antônio. Americanismo e fordismo. In: \_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. V.4. p. 373. Parágrafo 14.

<sup>489</sup> HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. p. 122.

Segundo este economista, os trabalhadores explorados deveriam aguentar a situação para depois viverem numa nova realidade, na terra prometida, encontrando assim a luz no fim do túnel. Keynes adiou a mudança para as próximas gerações a fim de manter o seu presente intocável, mantendo a lógica da utilidade, do lucro, da avareza, da usura. Segundo ele o capital poderia solucionar o problema econômico no qual a humanidade se encontrava. Porém, Keynes não se reconhecia como ideólogo, pelo contrário, propunha um esquema, que no seu discurso, se dizia neutro, imparcial, antiideológico, científico, técnico, especialista. Para ele, o economista deveria agir como um especialista em odontologia.<sup>490</sup>

Diante da crise do capitalismo, que ocorreu a partir do final da década de 1920 e tem na queda da bolsa de valores de Nova Iorque, em 1929, o seu marco principal, o sistema precisou recorrer ao Estado a fim de superar a sua crise e não entrar em colapso.

Entre 1933 e 1973, o 'keynesianismo' e o estado de bem-estar social modificaram o funcionamento do capitalismo, ensejando um período de pleno emprego e crescimento acelerado sem crises, que a memória coletiva retém sob o rótulo de *anos dourados*.<sup>491</sup>

Assim, no início do século XX parecia que a história já havia rejeitado definitivamente o liberalismo. A mão-invisível de Smith não havia conseguido regular a economia e a forma de gerência taylor-fordista ocupou o seu lugar, não apenas regulando a economia, bem como toda a organização sócio-político-econômica. O próprio Estado capitalista incorporou e defendeu fortemente esta nova forma administrativa.

O problema, tal como via um economista como Keynes, era chegar a um conjunto de estratégias administrativas científicas e poderes estatais que estabilizassem o capitalismo, ao mesmo tempo que se evitavam as evidentes repressões e irracionalidades, toda a beligerância e todo o nacionalismo estreito que as soluções nacional-socialistas implicavam. É neste contexto confuso que temos de compreender as tentativas altamente diversificadas em diferentes nações-Estado de chegar a arranjos políticos, institucionais e sociais que pudessem acomodar a crônica incapacidade do capitalismo de regulamentar as condições essenciais de sua própria reprodução.<sup>492</sup>

Após a Segunda Guerra Mundial o Estado de Bem-Estar Social intensifica as suas ações para frear o avanço socialista, promovendo a chamada terceira-via entre o capitalismo e o socialismo. Com isso, ele pretende demonstrar que o capitalismo podia resolver os problemas sociais e, ao mesmo tempo, evidenciar que o socialismo não era necessário, visto que a social-democracia desenvolveu uma forte política social, que,

---

<sup>490</sup> Cf. MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. p. 62.

<sup>491</sup> SINGER, Paul. **Globalização e desemprego: Diagnóstico e alternativas**. p. 8.

<sup>492</sup> HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. p.124.

dentre outras coisas: almejou o pleno emprego; desenvolveu uma economia planejada; garantiu o direito à previdência; e, sobretudo, colocou o Estado como agente econômico no cenário político, transformando-o no principal financiador do capital – ao mesmo tempo em que realizava gastos sociais públicos.

Com essa intervenção do Estado na economia, financiando a iniciativa privada, o fordismo pode continuar se desenvolvendo. De um lado, o Estado agia como investidor nos negócios privados, financiando a indústria e lhe garantido (através do serviço público e do pleno emprego) a infraestrutura necessária ao seu desenvolvimento industrial taylor-fordista, oferecendo assim as condições necessárias para que houvesse a almejada superprodução. De outro lado, os programas de redistribuição de renda, a criação do seguro-previdência e do seguro-desemprego, a diminuição da jornada de trabalho e o pleno emprego, dentre outras medidas sociais, asseguraram o superconsumo necessário à superprodução taylor-fordista, fechando-se assim o círculo produção-consumo. “O *slogan* de H. Ford – *nossos operários devem ser também nossos clientes* – caracteriza a estratégia econômica desta segunda fase do fordismo que busca viabilizar a combinação de produção em grande escala com consumo de massa.”<sup>493</sup>

Já em “*História e Consciência de Classe*” Lukács havia reconhecido que a empresa industrial apenas tem o poder que tem porque ela concentra em si a sociedade capitalista, organizando-a de forma massificada, racionalizada e mecanizada segundo as exigências atuais do capital.<sup>494</sup> Por isso, ao contrário do que se possa pensar, o dado central do taylor-fordismo não reside no que essa forma de trabalho produziu, mas sim no modo como o trabalho foi organizado e nas repercussões que ele gerou em diversos segmentos sociais. No dizer de Marx:

Não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz, é o que distingue as épocas econômicas. Os meios de trabalho não são só mediadores do grau de desenvolvimento da força de trabalho humana, mas também indicadores das condições sociais nas quais se trabalha.<sup>495</sup>

Nas análises destas condições destaca-se o exame crítico realizado pelo italiano marxista Antônio Gramsci, sobretudo no seu texto “*Americanismo e fordismo*”. Nesse texto Gramsci demonstra que o fordismo representou a passagem da economia capitalista liberal para a sua nova fase, a economia capitalista programada. Essa passagem não representou a superação do capitalismo, visto que ela manteve a

---

<sup>493</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. p. 75.

<sup>494</sup> LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classe**. p. 206.

<sup>495</sup> MARX, Karl. **O Capital**. p. 151.

exploração da classe trabalhadora, inclusive aumentando a sua manipulação mediante o processo de racionalização da organização produtiva.<sup>496</sup>

O modelo econômico capitalista analisado por Gramsci se encontra fundamentado na indústria do século XX e na composição demográfica dos EUA<sup>497</sup>, mais pré-disposta ao trabalho industrial do que a anacrônica população europeia<sup>498</sup>, herdeira de formas edificadas por outras formas produtivas do passado, sobretudo feudais. Para Gramsci “a americanização exige um determinado ambiente, uma determinada estrutura social (ou a decidida vontade de criá-la) e um determinado tipo de Estado”<sup>499</sup>, e a Europa não só não o tinha, como também não estava disposta a criá-lo, preferindo manter as coisas como elas se encontravam.

O novo contexto cultural e laborativo dos EUA, ao mesmo tempo em que ofereceu as condições históricas para o surgimento do fordismo, trouxe uma série de inovações para a totalidade social de onde brotou. As próprias cidades foram transformadas por ele.

---

<sup>496</sup> GRAMSCI, Antônio. Americanismo e fordismo. In: \_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. V.4. p. 241-242.

<sup>497</sup> A cultura desenvolvida no Novo Mundo, desprovido da herança histórica do feudalismo e do anacronismo do artesanato, lhe permitiu a criação de outro modelo de desenvolvimento econômico e produtivo capaz de gerar mais lucros para os patrões, maiores salários para os trabalhadores (em relação às formas precedentes de trabalho) e melhores preços para a venda dos produtos.

O contexto cultural-demográfico norte-americano favoreceu o projeto fordista: racionalizar a produção, o trabalho e a superestrutura ideológica; combinando força (destruir sindicatos operários) com persuasão (altos salários, benefícios sociais, propaganda). Isso fez com que a classe trabalhadora norte-americana se encontrasse numa situação econômica melhor do que a classe trabalhadora europeia.

Como exemplo da repercussão desta totalidade social nas diversas esferas da práxis social Gramsci aponta que, do lado da Europa vigoram os jesuítas e a maçonaria, como símbolo daquele desenvolvimento econômico que parou no tempo, de outro lado, os norte-americanos são marcados pelo Rotary Club, que não tem a mesma mentalidade pequena burguesa da maçonaria ou da Igreja Católica. Cf. GRAMSCI, Antônio. Americanismo e fordismo. In: \_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. V.4. p. 242-249. § 2.

<sup>498</sup> Gramsci afirmou que a Europa queria o fordismo por tudo aquilo que ele já havia demonstrado de exitoso nos EUA, porém, essa mesma Europa, não estava disposta, por motivos morais/intelectuais/culturais a eliminar a classe parasitária, que por sua vez inviabilizava o projeto fordista.

Por classe parasitária Gramsci entendia o conjunto da população que vivia sem função social essencial, sem realizar trabalho produtivo, tais como: os latifundiários que viviam do arrendamento da terra; os ricos que viviam da poupança; os aposentados no pleno vigor da vida produtiva (ao passo que os camponeses não conseguiam se aposentar, e os operários somente depois dos 65 anos); os militares; o clero; os altos funcionários públicos que viviam à custa do Estado; etc. De outro lado, grande parte dos empobrecidos também não tinha condições de exercer qualquer trabalho produtivo, tais como: os doentes, sobretudo acometidos por malária; os famintos e desempregados se encontravam em condições tão degradantes que sequer podiam ser utilizados pela indústria. Essa Europa atrasada, desindustrializada, mantinha no topo da pirâmide social os parasitários num nível de vida elevada, e em sua base os artesões, camponeses e demais trabalhadores, que viviam no limite da fome.

Para essa elite o envolvimento com o trabalho manual significava algo de vergonhoso, ao passo que na América a cultura do trabalho fazia com que um milionário trabalhasse até a morte. Cf. GRAMSCI, Antônio. Americanismo e fordismo. In: \_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. V.4. p. 242-249. § 2.

<sup>499</sup> GRAMSCI, Antônio. Americanismo e fordismo. In: \_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. V.4. p. 258-259.

(...) a vida na indústria exige um aprendizado geral, um processo de adaptação psicofísica a determinadas condições de trabalho, de nutrição, de habitação, de costumes, etc., que não é algo inato, ‘natural’, mas exige ser adquiridas são transferidas por herança ou absorvidas no decorrer da infância e da adolescência. Assim, a baixa natalidade exige um contínuo e relevante gasto com o aprendizado dos novos urbanizados e traz consigo uma permanente modificação da composição sociopolítica da cidade (...)<sup>500</sup>

Junto com a criação da nova cidade industrializada ocorre também a criação de uma nova antropologia, fruto do aprendizado realizado pelo próprio modo de vida social. “Na América, a racionalização determinou a necessidade de elaborar um *novo tipo humano*, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo.”<sup>501</sup> (*grifos meus*) Esse homem novo é totalmente regulado, não só em seu trabalho, no qual os movimentos são repetitivos, tal como bem satirizou Charles Chaplin, mas é regulado inclusive fora da fábrica, atingindo, até a sua vida familiar e sexual. Segundo a compreensão fordista “(...) não se pode desenvolver o novo tipo de homem exigido pela racionalização da produção e do trabalho enquanto o *instinto sexual não for adequadamente regulamentado*, não for também ele *racionalizado*”<sup>502</sup> (*grifos meus*)

Henry Ford implanta essa nova ética, centrada na organização familiar, não por puritanismo religioso, mas sim para obter maiores ganhos. Não interessava a Ford a contratação de um operário que perambulasse pelos bares, gastando as suas energias na vida boêmia em busca de mulheres, em orgias que tornam o sexo num esporte, em brigas, estupros e demais ilegalidades. Ele queria o operário regrado, que ao sair do trabalho se dirigia para a estabilidade do seu lar, no qual convivia com a sua família, numa vida monogâmica, ordenada, capaz de entregá-lo no outro dia ao trabalho bem-cuidado, disposto, saudável e com energia para produzir.

Assim, Ford tinha a certeza de que os altos salários<sup>503</sup> seriam aplicados na conservação das forças físicas e no equilíbrio psíquico do trabalhador, não se voltando contra a sua força muscular ou mental necessária à indústria da Ford. Esse é o sentido

---

<sup>500</sup> GRAMSCI, Antônio. Americanismo e fordismo. In: \_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. V.4. p. 251.

<sup>501</sup> Ibidem. p. 248.

<sup>502</sup> Ibidem. V.4. p. 252. “A questão sexual” é tratada em detalhes por Gramsci no § 3 deste mesmo texto.

<sup>503</sup> No parágrafo 13 do texto Gramsci trata dos “altos salários” do fordismo. Segundo a sua análise a coerção sairia mais cara do que os altos salários dos trabalhadores. Por isso, Ford casava a coerção com a persuasão e o consenso.

Gramsci ressalva ainda que os salários altos nunca foram destinados para todos os operários, mas apenas para a elite do operariado, composta por trabalhadores de grupos fechados, elitizados, que se mantinham empregados mesmo nos períodos de baixa produção. Quanto aos outros trabalhadores temporários, sem estabilidade, com menor qualificação, imperavam os baixos salários e as demissões frequentes em períodos de baixa produção.

Em 1934 Gramsci previa que os salários iriam baixar assim que o modo de trabalho fordista atingisse mais esferas produtivas, reduzindo assim o padrão de consumo das famílias dos trabalhadores. Cf. GRAMSCI, Antônio. Americanismo e fordismo. In: \_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. V.4. p. 272-276.

“puritano” do pai do fordismo defender o proibicionismo do álcool e militar na defesa da família.<sup>504</sup>

Essa luta da industrialização contra a animalidade humana, os instintos primitivos, estabeleceu como consequência uma nova forma de ser trabalhador e, sobretudo, uma nova forma de ser homem. A vida ordenada, de forma precisa e rígida, segundo o seguimento exato das normas e dos hábitos pré-estabelecidos, passou ser a lei incorporada pelo trabalhador fordista<sup>505</sup>, algo que já havia sido imposto pelos novos métodos de trabalho tayloristas, que também defendiam a racionalização, a rígida disciplina sexual, o fortalecimento da família, etc.<sup>506</sup> Com o fordismo esse sistema se disseminou para toda a sociedade dos EUA do contexto taylor-fordista. Com isso a grande maioria das práxis sociais foi marcada por esses novos métodos de trabalho, capazes de gerarem novas relações sociais no âmbito da moralidade, da família e da própria concepção antropológica do que significa ser homem.<sup>507</sup>

Taylor e Ford radicalizam aquilo que Marx já havia denunciado como produto humano do trabalho fabril: a alienação da essência humana, a unilateralidade do trabalho industrial, o indivíduo dividido pela rígida divisão do trabalho – tornado peça de engrenagem do trabalho fragmentado, tendo que operar no ritmo da máquina, atrofiado de sua humanidade – que se torna atrofiada naquilo que é essencialmente humana, o ser humano coisificado que se vê reduzido à mera força de trabalho, etc.<sup>508</sup>

Lukács identifica a essência deste mesmo processo no tocante à seleção dos cargos mais elevados da empresa taylor-fordista, visto que destes são cobradas certas faculdades humanas, alheias à totalidade da personalidade, que interessam à racionalização mecanizada. Também eles precisam atrofiar certas dimensões humanas e hiperdesenvolver outras, de forma reificada. Sobre isso conclui Lukács:

O gênero específico de ‘probidade’ e objetividade burocráticas, a submissão necessária e total do burocrata individual a um sistema de relações entre coisas, a idéia de que são precisamente a sua ‘honra’ e o seu ‘senso de responsabilidade’ que exigem dele semelhante submissão, tudo isso, mostra que a divisão do trabalho penetrou na ‘ética’ – tal como, no taylorismo, penetrou no ‘psíquico’. Isso não é, todavia, um abrandamento, mas, ao contrário, um reforço da estrutura reificada da consciência como categoria fundamental para toda a sociedade.<sup>509</sup> (sublinhados meus)

---

<sup>504</sup> Cf. GRAMSCI, Antônio. Americanismo e fordismo. In: \_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. V.4. p. 267.

<sup>505</sup> Cf. Ibidem. p. 262.

<sup>506</sup> Ibidem. p. 263-264.

<sup>507</sup> Cf. Ibidem. p. 266.

<sup>508</sup> Cf. LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classe**. p. 220.

<sup>509</sup> Cf. Ibidem. p. 221.

Por isso, tal como afirma Gramsci, “(...) os novos métodos de trabalho são indissociáveis de um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida; não é possível obter êxito num campo sem obter resultados tangíveis no outro.”<sup>510</sup> Isso demonstra o quanto a forma como o ser humano produz a sua existência, a maneira como trabalha, determina, de forma complexa, as suas demais relações humanas: psiquismo, ética, vida familiar, escola, etc. No caso do taylor-fordismo isso se tornou ainda mais evidente:

(...) o significado e o *alcance objetivo* do fenômeno americano, que é *também* o maior esforço coletivo até agora realizado para criar, com rapidez inaudita e com uma consciência do objetivo jamais vista na história, um tipo novo de trabalhador e de homem.<sup>511</sup> (*grifos do autor*)

Esse novo ser humano foi apelidado de “gorila adestrado”, expressão utilizada por Taylor para caracterizar o tipo de trabalhador que ele precisava e pretendia formar. Seu interesse era o de desenvolver em grau máximo o comportamento maquinal e automático do homem, deixando de fora todos os aspectos humanos que não lhe interessavam, tais como: inteligência, emoção, sensibilidade estética, espiritualidade, fantasia, imaginação, qualificação, intuição, personalidade... do trabalhador. Lukács, em “*História e consciência de classe*” afirma que esse processo, desenvolvido pelo capitalismo, gera a coisificação do proletariado, que com o taylorismo reificou a própria alma do trabalhador, visto que atinge, “(...) inclusive suas qualidades psicológicas [que] são separadas do conjunto de sua personalidade e são objetivadas em relação a esta última, para poderem ser integradas em sistemas especiais e racionais e reconduzidas ao conceito calculador.”<sup>512</sup>

Este aniquilamento dos múltiplos aspectos humanos não representa nenhuma novidade na história da indústria moderna. Ela já havia substituído a personalidade do artesão pelos movimentos repetitivos do operário industrial.<sup>513</sup> O que Taylor e Ford fazem consiste, nada mais e nada menos, na radicalização do comportamento humano-maquinal, aproveitando a produtividade de quem se adequava aos seus modelos e eliminando, através de uma violenta seleção, aqueles que não conseguiam se adaptar aos esquemas previamente racionalizados.<sup>514</sup>

---

<sup>510</sup> GRAMSCI, Antônio. Americanismo e fordismo. In: \_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. V.4. p. 266.

<sup>511</sup> Ibidem. p. 266.

<sup>512</sup> LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de classe**. p. 202.

<sup>513</sup> Cf. Ibidem. p. 201.

<sup>514</sup> Cf. GRAMSCI, Antônio. Americanismo e fordismo. In: \_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. V.4. p. 266-267. Cabe ressaltar que Marx, Engels, Lênin, Lukács, Gramsci e outros marxistas não concluem, tal como os irracionistas (amplamente discutidos na Ontologia de Lukács), que a razão moderna deva ser rechaçada.



Mesmo percebendo toda a desumanidade gerada pelo taylor-fordismo, Gramsci, nascido na atrasada Sardenha semifeudal, preferia o sistema de trabalho americano ao velho sistema europeu. Gramsci, (ao contrário de um pensador conservador, que provavelmente faria uma análise saudosista contra o presente), acolhe o novo ser social capaz de determinar o futuro e se dispõe a trabalhá-lo, revolucionariamente, a partir de suas contradições. Tal como em Lukács, o seu dever-ser nasce do ser, o futuro brota das possibilidades do presente, o novo modelo econômico socialista deve nascer do capitalismo mais desenvolvido, que em seu caso, estava nos EUA.<sup>515</sup>

Gramsci, obviamente, se colocava contra o taylor-fordismo, porém, antes disto, se colocava ainda mais contra à tradição europeia desprovida de ação, que graças a sua cultura clássica rechaçava o sistema americano em bloco, concebendo-o como “mecanicista”, “grosseiro”, “brutal”, “ação pura”, acreditando, em seu sonho idealista, ser possível construir-se apenas com energia literária e com as suas lutas feitas com palavras abstratas, incapazes de modificarem o trabalho, o ser humano e o mundo. De outro lado, o sistema americano dava a Gramsci, provas de sua ação real, concreta, material, capaz de transformar a realidade.<sup>516</sup>

Em seu texto, Gramsci anseia (principalmente no parágrafo 15), que aconteça na Europa a transformação fordista, capaz de levá-la a um novo modelo civilizatório, a uma nova cultura e ao novo modo de vida, semelhante ao dos EUA. Para aqueles que são acostumados a fazer a crítica externa, moralista e idealista do ser social, essa intenção gramsciana parece estranha: Como pode um autor marxista desejar o taylor-fordismo sendo ele a expressão máxima do capitalismo de seu tempo?

A resposta que o texto de Gramsci oferece é profundamente dialética. Primeiramente porque nessas condições mais desenvolvidas do capitalismo a luta de

---

Pelo contrário, ela precisa ser realizada de forma plena. O projeto moderno tinha dois aspectos intrinsecamente unidos: trazer o domínio sobre a natureza; e, emancipar o ser humano. O capitalismo realizou, ao seu modo (antiecológico), o primeiro e descartou o segundo aspecto. Trouxe o domínio da classe dominante (e, sobretudo do capital), sobre a natureza, reduzindo as suas barreiras naturais, graças ao trabalho aliado com a ciência e a tecnologia e deixou de fora o segundo aspecto, de libertar o ser humano de todas as amarras.

“(…) a seleção ‘educação’ do homem adequado aos novos tipos de civilização, isto é, às novas formas de produção e de trabalho, ocorreu com o emprego de inauditas brutalidades, lançando no inferno das subclasses os débeis e os refratários, ou eliminando-os inteiramente.” GRAMSCI, Antônio. Americanismo e fordismo. In: \_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. V.4. p. 262-263.

<sup>515</sup> Sem entrar na análise minuciosa é possível apontar aqui o paralelo entre Gramsci e Marx. Tal como Marx, vivendo na atrasada Alemanha volta as suas análises para a desenvolvida Inglaterra, mãe da industrialização moderna; também Gramsci, vivendo no sul da Itália desindustrializada se volta para o taylor-fordismo dos EUA.

<sup>516</sup> Verificar o § 5: GRAMSCI, Antônio. Americanismo e fordismo. In: \_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. V.4. p. 253-254.

classes se torna mais evidente do que num sistema anacrônico, semifeudal e improdutivo, no qual os trabalhadores sequer tinham forças e recursos para viver, quanto mais para lutar. Segundo porque é possível utilizar as conquistas fordistas e tayloristas contra o taylor-fordismo, contra o capitalismo, e a favor da classe trabalhadora.<sup>517</sup>

Sobre esse segundo ponto Gramsci, no parágrafo 12, afirma que o taylorismo promoveu a separação entre o trabalho manual e o conteúdo humano. Para ele quanto mais técnico fosse o trabalhador, melhor seria para o exercício do trabalho. Só assim o planejamento do trabalho não sofria as interferências da personalidade do trabalhador. Com isso, Taylor liberou o cérebro do trabalhador, capaz de trabalhar segundo os movimentos físicos automáticos sem sequer precisar pensar no que está fazendo. Essa liberação do cérebro proporciona ao trabalhador o exercício do pensar em algo diverso enquanto trabalha, e pensando, poderá, inclusive, desenvolver pensamentos críticos sobre aquele próprio trabalho. Ford se deu conta disto, e por isso tomou uma série de medidas cautelares educacionais para evitar que isso ocorresse.

Além disso, o texto de Gramsci valoriza o controle psicofísico do trabalhador sobre si mesmo e sobre a atividade, por mais que ele tenha sido desenvolvido pelo fordismo de forma violenta, exterior e mecânica. No entanto, ainda assim, é uma habilidade que o trabalhador desenvolveu e que poderá aproveitá-la, de forma consciente, livre e interiormente demandada para futuras relações de trabalho desprovidas de exploração.<sup>518</sup> Isso prova o impacto do taylor-fordismo no mundo, não apenas para o fim posto que lhe originou, bem como, pelas novas alternativas que dele foram suscitadas a partir de projeção de um novo fim revolucionário.

No Brasil, marcado pela sua herança colonial, tecnologicamente atrasado, de industrialização tardia, o taylor-fordismo chegou ao país casado com o clientelismo e o populismo, visto que mais da metade dos trabalhadores brasileiros se encontravam no

---

<sup>517</sup> A própria União Soviética fez o esforço de utilizar o fordismo sem Ford, tentando eliminar os seus elementos capitalistas e utilizando-o para o aumento da produção. Mészáros é um crítico da forma como a URSS transplantou o taylorismo para lá, tornando-o ainda mais duro do que no capitalismo. “Com isto, [ele está discutindo o problema de uma revolução política que não seja, ao mesmo tempo, uma revolução econômica e social, o caso da URSS e de todo o movimento socialista internacional após a Segunda guerra Mundial] as estruturas e realizações produtivas tiveram de ser adotadas sem maiores questionamentos e consideradas diretamente utilizáveis, definindo assim a principal tarefa estratégia socialista: a superação mais rápida possível dos países capitalistas mais importantes e a descoberta de palavras convincentes até mesmo para as práticas mais intensas do *taylorismo* explorador.” **Para além do capital**, p. 84.

<sup>518</sup> Cf. GRAMSCI, Antônio. Americanismo e fordismo. In: \_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. V.4. p. 267.

mercado informal.<sup>519</sup> Suas maiores influências não ocorrem, tal como na Europa e nos EUA na década de 1920, ou 1930, ou ainda no contexto do pós-guerra, mas sim, a partir do Golpe de 1964, quando esse modelo de trabalho industrial começava, no âmbito mundial, a dar lugar ao toyotismo.

#### 4.1.3 O taylor-fordismo na educação

Nesse item o taylor-fordismo será apresentado como o fundamento do “tecnicismo” depois serão descritas as suas características na educação como um todo; e por fim a relação entre a didática e o taylor-fordismo será sintetizada no conceito de “modelo ontológico-didático taylor-fordista”

##### *a. O modelo taylor-fordismo: o fundamento do “tecnicismo”*

Tal como o futebol, a economia, a ética, a política e demais práxis sociais, também a educação foi profundamente afetada pelo taylor-fordismo, sobretudo, no que diz respeito à organização da escola como um todo (integralmente estruturada como a fábrica, com direção, supervisão, sinal para entrar e sair, fragmentação de disciplinas escolares, produção de alunos em série, etc.).

(...) à medida que a escola adquire a finalidade de preparar para as exigências da produção capitalista, ela assume também as exigências de ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, tais como disciplina, exatidão, submissão física, técnica e moral, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade, contenção corporal e afetiva. Ela assume os deveres impostos pela produção, através dos mecanismos do Estado, e relega a segundo plano, sob mil artifícios ideológicos, o direito à educação que fundamenta as demandas da sociedade civil.<sup>520</sup>

Isso se torna mais evidente nas escolas destinadas a formarem os filhos dos trabalhadores, segundo a antiga distinção feita por Destutt de Tracy, que propunha duas escolas uma para formar os operários, nas quais devem aprender o básico, e outra para formar os filhos dos burgueses, nas quais devem aprender a mandar.

‘Os filhos da classe operária precisam desde cedo tomar conhecimento e, sobretudo, adquirir os hábitos e os costumes do trabalho penível ao qual se destinam. Eles não podem, portanto, perder muito tempo nas escolas (...) Todo Estado bem administrado precisa de dois sistemas distintos de instrução’.<sup>521</sup>

---

<sup>519</sup> Cf. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. p. 156.

<sup>520</sup> CIAVATTA, Maria. Mediações do mundo do trabalho: a fotografia como fonte histórica. Transformação do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. p. 128.

<sup>521</sup> CATTANI, Antônio David. **Trabalho & autonomia**. p. 139.

Com a industrialização essa distinção se tornou ainda mais intensa, restando aos proletários a educação opressora, ao passo que para a classe dominante a educação passou a garantir privilégios formando aquilo que Frigotto chama de “escola dualista.”<sup>522</sup> Deste modo,

O sistema educacional aparece como o grande responsável pela ‘interiorização do destino social em vocação’, ou seja, pela manutenção e pela legitimidade da desigualdade de oportunidades. Reprodutora da cultura dominante, a escola representa, para a maioria das pessoas, condicionamento inelutável e opressão, interiorizados como uma segunda natureza (Bourdieu e Passeron, 1970). Numa sociedade de classes, sem verdadeira participação democrática, a escola reforça as desigualdades e legitima a repartição dos estudantes nos diferentes níveis hierárquicos (Bowles, Gintis, 1976).<sup>523</sup>

Por isso, o contexto capitalista industrial, caracterizado pelo trabalho em série, hiper-regulado pela administração (etc.), colocou a sua marca na educação moderna, apresentando-se como o seu fundamento e como o seu principal modelo ontológico-social. Esse contexto criou “a visão da escola como empresa, primando pela eficiência, fabricando em séries, aceitando comportamentos esperados e repelindo comportamentos que fogem da previsão, passou a dominar em tal perspectiva (a taylorista).”<sup>524</sup>

Esse modelo taylor-fordista foi formalmente aplicado à educação nacional a partir da Lei 5.692/71. Ao contrário das abordagens antiontológicas não reconheço essa lei como a primeira, nem como a principal, nem como o fundamento último, nem como o elemento central que gerou a tendência à tecnologização da educação. Mais do que causa desencadeadora do “tecnicismo” ela é uma resposta às exigências concretas da organização do trabalho e da sociedade taylor-fordista, verdadeiro fundamento concreto do chamado “tecnicismo”. Obviamente que a lei tem a sua importância como formalização deste pôr-teleológico do capitalismo industrial taylor-fordista, porém é preciso chamar a atenção para a concretude da totalidade histórica que a gerou. Tal como constata Saviani:

A visão produtivista da educação empenhou-se no primeiro período<sup>525</sup>, entre os anos 1950 e 1970, em organizar a educação de acordo com os ditames do taylorismo-fordismo através da chamada ‘pedagogia tecnicista’, que se procurou implantar, no Brasil, através da lei n. 5.692 de 1971, quando se

---

<sup>522</sup> Cf. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. p. 36. Voltarei a esse assunto quando tratar de Gramsci no próximo capítulo.

<sup>523</sup> CATTANI, Antônio David. **Trabalho & autonomia**. p.140.

<sup>524</sup> CASTANHO, Maria Eugênia. Os objetivos da educação. In: VEIGA, Ilma Alencastro (coord.). **Repensando a Didática**. p. 59.

<sup>525</sup> Para o autor o segundo período ocorre a partir dos anos 80, período este marcado pelas características toyotistas, algo que será tratado no item 4.2.

buscou transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigente nas fábricas.<sup>526</sup>

A partir desta Lei ocorre a secundarização e a eliminação das ciências humanas da educação, tais como: valores e ideais humanísticos, reflexões críticas, conhecimentos filosóficos e sociológicos, etc. No lugar deste saber clássico, literário, crítico e humanístico é implantado um modelo educativo pragmático, instrumental, mercantil, técnico e industrial. Com ele a escola/universidade, tanto privada quanto pública, passam operar na lógica administrativa da meritocracia, da empresa, da corporação, da indústria taylor-fordista. Esse processo de formalização da aplicação do modelo da indústria nas escolas, operado pela Lei 5.692/1971, foi financiado pelo

(...) Banco Mundial [que] tem sido o agente principal na definição do caráter ‘economicista’, ‘privatista’ e ‘tecnocrático’ da reforma dos sistemas de ensino nos três níveis em curso na maioria dos países, desde os anos 1950 do século XX e entrando no século XXI.<sup>527</sup>

Não há como detalhar aqui toda a influência que as intervenções internacionais tiveram na educação nacional a partir deste período até a atualidade.<sup>528</sup> Esses “financiamentos” e “ajudas” foram formas de intervir na educacional nacional adequando-a aos ditames do capitalismo contemporâneo. Graças a essa política educacional do Banco Mundial, e a conivência da classe dominante e dos governos para com ela, estas propostas de educação linear; positivista; cientificista; formalizada numa organização rígida dos conteúdos, das disciplinas, do método expositivo, da memorização, do disciplinamento, da fragmentação curricular e do trabalho pedagógico; da falta de debate sobre a totalidade do sistema de ensino; e, sobretudo, da educação para o mercado de trabalho chegam à nova LDB (lei 9.394/96).<sup>529</sup>

Resumindo, as reformas educacionais brasileiras não trouxeram mudanças sociais, a estrutura educacional e social do Brasil continuou a mesma.<sup>530</sup> Nessas

---

<sup>526</sup> SAVIANI, Dermeval. Transformação do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: \_\_\_\_\_; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. p. 23.

<sup>527</sup> IANNI, Octavio. O cidadão do mundo. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. p. 32.

<sup>528</sup> Sobre esse assunto indico as obras:

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Ajuda externa para a educação brasileira: Da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel: EDUNIOSTE, 1999.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política do Banco Mundial**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, São Paulo: Fapesp, 2002.

<sup>529</sup> Cf. KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. p. 84-85.

<sup>530</sup> Cf. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. p. 41.

reformas a educação foi tratada como fator produtivo servil ao capitalismo<sup>531</sup> de cunho positivista e monopolista<sup>532</sup>. Prova disto é a tese do “capital humano”<sup>533</sup> defendida por Schultz, que entende a educação como o treinamento capaz de aumentar a capacidade produtiva do país, retirando os pobres e os seus países subdesenvolvidos do atraso econômico. Tese essa encampada pelo Banco Mundial<sup>534</sup> e utilizada como justificativa dos financiamentos realizados pelos programas educacionais para o terceiro mundo.

Por conta disto é que se mostra insuficiente colocar a questão da educação nacional apenas em termos epistemológicos, pedagógicos, legais ou filosóficos. Ainda que sejam necessárias, essas abordagens precisam assentar-se no fundamento ontológico que gerou esse modelo de educação, e tal modelo não se encontra no âmbito das ideias ou das leis, mas sim no chão concreto da vida, a saber, no trabalho e nas práxis sociais desenvolvidas pelo taylor-fordismo, como a expressão máxima do desenvolvimento capitalista – ao menos até o surgimento do toyotismo.

#### *b. Características da educação taylor-fordista*

Na tentativa de sintetizar a presença marcante do modelo ontológico-social do taylor-fordismo na educação passo a pontuar algumas de suas características presentes na educação. Por se tratar de um modelo ontológico geral é muito provável que essas determinações não sejam encontradas todas juntas numa mesma realidade local, elas representam o esquema geral daquilo que se encontra posto na educação pelo modelo taylor-fordista.

Eis algumas de suas características:

\* FRAGMENTAÇÃO: O ensino é fragmentado em bimestres, períodos, professores, disciplinas, séries tal como as partes do processo produtivo industrial pautado na esteira. No início do ano entra na esteira (escola) uma matéria-prima bruta (o aluno) que vai passando por diversas etapas (bimestres), nas quais recebe um parafuso de cada operário (professor de determinada matéria), e no final do ano três coisas podem acontecer: 1. Ou sai o produto pronto (aluno aprovado para o próximo ano); 2. Ou se ocorreu algum problema específico numa parte do processo produtivo, então o produto tem que ser reparado (aluno em recuperação nas disciplinas que “não apertaram

---

<sup>531</sup> Cf. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. p. 43.

<sup>532</sup> Cf. *Ibidem*. p. 47.

<sup>533</sup> Essa tese tem duas finalidades principais: 1ª: Afirmar que a miséria não é fruto do capitalismo, mas sim da carência de educação das pessoas e dos povos pobres; 2ª Preparar mão-de-obra apta às multinacionais nos países pobres.

<sup>534</sup> Cf. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. p. 44.

bem o parafuso” e que precisa passar pelo *recall*); 3. Ou o produto não é aprovado pelo controle de qualidade e a matéria prima terá de ser novamente trabalhada (reprovação e repetição do ano).

Essa fragmentação impede os sujeitos da educação de pensarem e atuarem na totalidade educacional, e muito menos na totalidade social, ficando, cada um, relegado a parcela que lhe cabe nesse todo desconhecido. Cada professor faz a sua parte sem saber sobre o que os demais colegas professores e os demais colegas educadores da escola (psicólogo, monitor, funcionário da escola, etc.) estão fazendo.

Uma boa síntese da fragmentação taylor-fordista aplicada à educação é realizada por Kuenzer.

- *a dualidade estrutural*, a partir da qual se definem tipos diferentes de escola, segundo a origem de classe e o papel a elas destinado na divisão social e técnica e trabalho;
- *a fragmentação curricular*, que divide o conhecimento em áreas e disciplinas trabalhadas de forma isolada e que passam a ser tratadas como se fossem autônomas entre si e da prática social concreta, a partir da pretensa divisão da consciência sobre a ação, com base no que a teoria se supõe separada da prática. A expressão desta fragmentação é a grade curricular, que distribui as diferentes disciplinas com suas cargas horárias por séries e turmas de forma aleatória, supondo que a unidade rompida se recupere como consequência (sic) ‘natural’ das práticas curriculares, ficando por conta do aluno a reconstituição das relações que se estabelecem entre os diversos conteúdos disciplinares;
- *as estratégias taylorizadas de formação de professores*, que promovem capacitação parcelarizada, por temas e disciplinas, agrupando os profissionais por especialidade, de modo que o trabalho pedagógico nunca seja discutido em sua totalidade, dentro do espaço de sua realização: a escola;
- *o plano de cargos e salários*, que prevê a contratação dos profissionais da educação por tarefas, ou jornadas de trabalho, e até mesmo por aulas ministradas, de modo que eles se dividem entre diversos espaços, sem desenvolver sentido de pertinência à escola; quando se representam, os professores evidenciam identidade com a área ou disciplina de sua formação, e não de professores da escola;
- *a fragmentação do trabalho dos pedagogos*, nas distintas especialidades, que foram criadas pelo Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação, praticamente superadas pelas tentativas de unificação nas agências de formação e nas escolas; esta fragmentação agora foi reeditada pela Lei 9394/96, no art 64.<sup>535</sup> (*grifos da autora*)

\* REIFICAÇÃO: Desta situação dos alunos e professores é possível concluir que ambos são tratados de forma *reificada*<sup>536</sup> (coisificada). Tal como o carro da Ford que

---

<sup>535</sup> KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. p. 84-85.

<sup>536</sup> Reificação, segundo Gajo Petrovic (colaborador do Dicionário do Pensamento Marxista) significa “(...) a transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas. A reificação é um caso ‘especial’ de

é construído sem a participação do carro, visto que ele é uma coisa, e, portanto, é algo passivo, assim também deve ser o tratamento dado ao aluno colocado na “esteira educacional”, na qual sofre as intervenções dos diversos momentos do processo “produtivo educacional”, sendo nele construído sem construí-lo. O mesmo ocorre com os professores que precisam realizar o seu trabalho no “complexo industrial escolar” da forma mais mecânica e linear possível, sem poderem agir diferentemente do papel de meras peças de uma grande máquina.

Assim, ambos podem ser entendidos como objetivamente e subjetivamente dominados pela reificação, tal como afirma Lukács;

*Objetivamente* nasce todo um mundo de objetos e relações entre coisas (o mundo das mercadorias e seus movimentos no mercado) (...) *Subjetivamente* – onde a economia de mercado desenvolveu-se plenamente – a atividade do homem se torna estranha a ele próprio, transforma-se numa mercadoria que, sujeita à objetividade não-humana das leis naturais da sociedade, deve trilhar seu caminho próprio, independentemente do homem, como qualquer outro artigo de consumo.<sup>537</sup> (*grifos do autor*)

Por isso, tal como é o mundo das mercadorias (no caso do fordismo, tal como são os carros de Ford) assim também é a subjetividade (consciência, prática...) dos trabalhadores, tornada coisa. Por isso, tanto o aluno quanto o professor que não aceitam as suas reificações serão tidos como problemas para a escola fordista. Tais alunos e professores serão vistos como peças que não funcionam bem, sendo tomados como causas das disfunções que atrapalham o processo “produtivo-escolar”, visto que pretendem agir como sujeitos quando se espera que eles ajam como coisas.

Na escola taylor-fordista se conserva a relação, nascida no “complexo do trabalho”, dos sujeitos da escola como produtores-produzidos, livre-determinados. Porém, dada a reificação (“de acordo com M. Kangrga, a ‘reificação é uma forma superior, isto é, uma forma mais alta de alienação’.”<sup>538</sup>) capitalista, realizada segundo as características do modo de produção industrial taylor-fordista, esses sujeitos passaram a produzir e a serem produzidos de forma menos livre e mais determinados. Tão determinados ao ponto de comprometer a sua condição de sujeito.

---

ALIENAÇÃO, sua forma mais radical e generalizada, característica da moderna sociedade capitalista.” BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. p. 314.

Esse conceito foi descoberto e propagado por Lukács nos anos 1920, sobretudo a parti da publicação de “História e consciência de classe” (1923), obra na qual ele analisa a reificação da consciência do proletariado. (Cf. BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. p. 315).

<sup>537</sup> LUKÁCS, György. Apud. PETROVIC, Gajo. Verbete “reificação”. In: BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. p. 315.

<sup>538</sup> PETROVIC, Gajo. Verbete “reificação”. In: BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. p. 316.



\* PARCIALIDADE: Dependendo do momento histórico as atenções didáticas se voltam mais para um ou mais para outro aspecto educacional, geralmente ditado pelo último modismo pedagógico. Por mais que essa moda mude o modelo ontológico da divisão social do trabalho, cujo resultado consiste em separar o pensar do fazer, continua, em sua estrutura, sempre o mesmo:

(...) a base taylorista/ fordista originou tendências pedagógicas que, embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica nas versões sempre conservadoras das escolas tradicional, nova e tecnicista, sempre se fundamentaram no rompimento entre o pensamento e a ação.<sup>539</sup>

A fragmentação é aplicada na práxis social educativa com a finalidade de alienar os sujeitos educativos da totalidade, tal como o operário taylor-fordista que se encontra alienado do sentido geral do seu trabalho parcelar no conjunto racionalizado da indústria - “(...) a racionalização é impensável sem a especialização”<sup>540</sup>, afirma Lukács, demonstrando o quanto a especialização promovida pelo taylor-fordismo (e pelo capitalismo como um todo) não visa o desenvolvimento humano, mas sim, sujeitá-lo à racionalização serve do capital.

A rotina do trabalho no cargo específico; o peso burocrático do exercício da função minuciosamente definida; o comportamento padrão desejável; a divisão do trabalho; dentre outros fatores, fazem com que tanto o operário quanto o professor e o aluno que se encontram numa organização industrial/escolar taylor-fordista percam a liberdade de definirem os rumos do trabalho que executam. Eles próprios se tornam peças especializadas da grande maquinaria produtiva.

Essa pedagogia [taylor-fordista] originou as propostas que ora centraram nos conteúdos, ora nas atividades, sem nunca contemplar uma relação entre aluno e conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, *de modo que propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas.*<sup>541</sup> (grifos meus)

\* EM SÉRIE E EM MASSA: A produção em série<sup>542</sup> e em massa é garantida pelos livros didáticos; pelas salas de aulas lotadas de alunos uniformizados; através da

---

<sup>539</sup> KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** p. 83.

<sup>540</sup> LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de classe.** p. 202.

<sup>541</sup> KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** p. 83.

<sup>542</sup> Termo diretamente transplantado da Fábrica para a Escola. A escola como fábrica de gente forma essas pessoas em séries.

“padronização educacional”<sup>543</sup> que anula as diferenças entre os professores, os alunos, as turmas e as escolas; por meio dos mesmos testes de avaliação externa e de seleção para as vagas universitárias, aplicadas nas diferentes regiões do país; através dos currículos e os programas universais; pela mesma legislação para diferentes lugares, tal como os manuais mecânicos dos carros de Ford.

Esse planejamento fechado facilita a intercambialidade do professor que a qualquer momento pode ser substituído, sem prejuízo para a turma, visto que qualquer outro professor que tenha a mesma qualificação do professor demitido pode dar seguimento na execução do plano despersonalizado. O mesmo ocorre com o aluno, que pode ser transferido de uma turma para outra, de uma escola para outra, a qualquer momento, visto que todas as turmas/escolas estão seguindo o mesmo programa padronizado.

\* **REGRAMENTO:** Existe um sistema definido de regras na Escola que devem ser conhecidas e seguidas por todos. Do seguimento delas segue o sucesso da aprendizagem, mais do que o ensino do professor. “– Os professores deveriam ter um sistema de regras, que permita aos alunos resolverem suas necessidades pessoais e de trabalho sem ter que consultar o professor.”<sup>544</sup> As relações humanas são substituídas por relações impessoais, regradas e formalizadas no comportamento padrão imposto pela escola, tal como numa fábrica. A intervenção do professor apenas se dá quando o regramento é quebrado.

\* **CORPOS ADESTRADOS:** Os corpos dos alunos são sujeitados para que eles produzam mais em menos tempo; com hora certa para ir ao banheiro, comer, fazer atividades físicas, descansar, sentar um atrás do outro, realizar os exercícios...; com a proibição das conversas paralelas com os colegas de aula; com a organização de filas de menor a maior; com a determinação da vestimenta correta para frequentar a aula<sup>545</sup>; etc.

---

<sup>543</sup> Bobbit, autor estadunidense do fim da segunda década do século XX, buscava transpor a padronização da indústria para a escola por intermédio do currículo.

Para ele os padrões educacionais eram tão importantes quanto os padrões nas fábricas de aço: “(...) de acordo com Bobbit ‘a educação, tal como a usina de fabricação de aço é um processo de modelagem’.”

Eis um exemplo dado por ele: Uma turma realizava adições 35 combinações de adição por minuto, outras 105 combinações. Diante desta desigualdade produtiva o desafio estava em chegar a um padrão que não apresentasse tal variação.

Sua defesa era de que deveriam existir “padrões definidos” para “os vários produtos educacionais”.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. p. 24.

<sup>544</sup> LÜDKE, Menga. Novos enfoques da pesquisa didática. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática em questão**. p. 84.

<sup>545</sup> É frequente no Brasil inteiro, inclusive na cidade de Pelotas, o Movimento Estudantil, secundarista e universitário, reivindicar, através de manifestações diversas (passeatas, intervenções artísticas, paralisação das aulas, etc.) a liberação do uso do “short” para as estudantes.

Os corpos dos professores também são afetados, devendo agir como Chaplin no filme “Tempos Modernos”, com vestimentas, movimentos e posturas previamente definidas, tais como: apagar o quadro de cima para baixo e da esquerda à direita; não sentar em sala de aula, sobretudo, na mesa para não dar mau exemplo aos alunos; “mover-se bastante pela sala de aula, supervisionando o trabalho que os alunos estão fazendo e lhes comunicando um sentimento de que a presença deles é reconhecida.”<sup>546</sup>

\* GERENCIAMENTO: O processo produtivo escolar é racionalizado pela administração centralizada na Direção da Escola, tal como a Direção da Fábrica que controla os seus funcionários com cartão de entrada e saída. Essa é auxiliada pelo trabalho das supervisoras que garantem o planejamento e a sua execução.

Esse gerenciamento é uma queixa frequente dos professores que são instados, a todo o momento, tal como: trocarem tal verbo de determinado objetivo do plano; reformularem tal questão da prova; exercerem maior domínio de classe das turmas; avançarem mais no conteúdo do programa; passarem a limpo um caderno de chamada inteiro por causa de uma rasura mínima, perfeitamente solucionada com uma observação; não liberarem os alunos antes do sinal; etc.

Tais *In-Gerências* somente são possíveis por causa da separação entre o planejamento e a execução, segundo a qual existe, de um lado, um corpo técnico, qualificado, capaz de deter a palavra final sobre o plano a ser executado, e de outro lado, há os executores que têm que realizar esse plano segundo a supervisão do primeiro grupo.

\* PLANEJAMENTO INDUSTRIAL: O planejamento da escola “tecnicista” é o mesmo da fábrica taylor-fordista, “o processo (planejado de forma rígida) é que define o que os professores e alunos devem fazer, quando e como o farão.”<sup>547</sup> Ele é a garantia da organização e do controle científico do trabalho educativo mecanizado que faz do professor um executor técnico do currículo determinado pelo governo, ou pela rede de ensino, ou pelo livro didático adotado pela escola ou pelo próprio dono da escola.<sup>548</sup>

---

A proibição de determinados tipos de roupas é um regramento feito pela escola taylor-fordista que servirá para o futuro regramento da roupa-de-trabalho.

<sup>546</sup> LÜDKE, Menga. Novos enfoques da pesquisa didática. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática em questão**. p. 84.

<sup>547</sup> VEIGA, Ilma Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: \_\_\_\_\_ (coord.). **Repensando a Didática**. p. 35.

<sup>548</sup> Cf. VALADARES. Juarez Melgaço. O professor reflexivo: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. p. 216.

Tal planejamento, como fim imediato da prática educativa, define todos os elementos pedagógicos do ato de ensinar-aprender, tais como: objetivos, conteúdos, sequências didáticas, metodologia de ensino-aprendizagem, recursos didáticos, avaliações, bibliografia, etc. Um planejamento “bem feito” e “bem supervisionado” é a garantia do controle total do processo produtivo-educacional de uma escola taylorfordista.

Dentre todos os elementos que compõem o planejamento, interessa mais à abordagem ontológica a sua finalidade última, os seus objetivos – definidores formais do aspecto teleológico. Sobre os objetivos do planejamento taylorfordista é bastante significativo o que afirma Bobbit, como legítimo e declarado representante desta corrente de pensamento:

Esses objetivos, por sua vez deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para *exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta*. O modelo de [currículo de] Bobbitt estava claramente *voltado para a economia*. Sua palavra chave era ‘*eficiência*’. O sistema deveria ser tão eficiente quanto *qualquer outra empresa econômica*. Bobbit queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor. Na proposta de Bobbit, a educação deveria *funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor*.<sup>549</sup> (*grifos meus*)

Ou seja, os objetivos da escola taylorfordista são os mesmos objetivos da indústria taylorfordista, visto que ela é pensada como momento-chave da preparação (da qualificação) do futuro operário. Por isso, inclusive, ela já antecipa para o seu ambiente escolar a organização mecânica da fábrica. Assim sendo, os conteúdos, comportamentos, atitudes, valores... que serão trabalhados de forma eficiente serão aqueles conteúdos, comportamentos, atitudes, valores... úteis à indústria, e por consequência, úteis à economia capitalista.

No geral, o processo de construção do planejamento escolar é algo mecânico, formalizado, ritualístico e burocrático.<sup>550</sup> Comumente ele é feito a partir de um modelo pré-definido (pela rede de ensino, pública ou privada) que apenas deve ser ajustado para a realidade local sem grandes transformações. Tais ajustes superficiais não envolvem a reflexão sobre os conteúdos pré-definidos e muito menos sobre a finalidade última da educação tomada em sua totalidade. Isso ocorre porque o sentido último desta totalidade já se encontra econômica e politicamente dado pela concretude inquestionável do ser

---

<sup>549</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. p. 23.

<sup>550</sup> Cf. BRANDÃO, Zaia. Abordagens alternativas para o ensino da didática. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática em questão**. p. 65.

social gerado pelo capitalismo industrial contemporâneo, considerado como algo natural. Torna-se óbvio que o aluno tem que aprender para se vender ao maior valor possível no mercado de trabalho.

Por isso, a definição dos objetivos (conceituais, procedimentais, atitudinais), dos conteúdos programáticos, dos recursos didáticos, da metodologia adotada; da estratégia (termo militar) escolhida; da forma como a avaliação será realizada, da bibliografia básica a ser utilizada... são tecnicamente organizadas de acordo com modelos pré-definidos pela escola/rede/universidade, inclusive, com listas de verbos que devem ser utilizados em cada tipo de objetivo. O cuidado técnico, não-reflexivo, da construção deste planejamento é tamanho, que muitas instituições de ensino possuem listas de expressões que não devem ser utilizadas e outras listas de palavras que são desejadas e devem, portanto, constar nos planos<sup>551</sup>, etc.

Todo esse zelo formal, que concebe como “bom professor” aquele que sabe elaborar bem o seu planejamento<sup>552</sup>, é realizado “(...) em nome da eficiência do ensino disseminada pela concepção tecnicista de educação, [através da qual o planejamento] passou a ser valorizado apenas em sua dimensão técnica.”<sup>553</sup>

De outro lado, não são todas as escolas que levam o planejamento formal a sério. Nessas, o planejamento é posto no papel e sequer é lido ou cobrado pela supervisão e muito menos formalmente seguido pelo professor. O automatismo da prática educativa se encarrega de suprir essa necessidade de diferentes formas, tais como: seguir a sequência dada pelo livro didático; fazer o que todo mundo faz; trabalhar sempre da mesma maneira ano após ano; deixar-se levar pelo currículo oculto<sup>554</sup>; improvisar a aula

---

<sup>551</sup> Cf. CASTANHO, Maria Eugênia. Os objetivos da educação. In: VEIGA, Ilma Alencastro (coord.). **Repensando a Didática**. p. 59.

<sup>552</sup> Cf. LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática em questão**. p. 30.

<sup>553</sup> LOPES, Antônia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica da educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a didática**. p. 42.

<sup>554</sup> “Quem escondeu o currículo oculto?” se pergunta Tomaz Tadeu da Silva em seu livro **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. p. 77-81. O autor identifica o “currículo oculto” como uma das principais construções críticas (de Bowles, Gintis, Bernestein e demais estruturalistas) sobre o currículo.

Segundo esse conceito crítico a educação é mais marcada pelas relações não-ditas, não-tematizadas, não-escritas, inconscientes, ocultas do que por aquelas explicitamente proferidas. Esse conjunto de pensadores percebia que a ideologia (no sentido althusseriano do termo) se propagava pelas relações sociais estabelecidas na escola, tais como: organização do espaço e do tempo, obediência à autoridade, distribuição de prêmios e castigos, estrutura da escola, comportamentos desejáveis (valores, regras, atitudes, orientações), etc.

A teoria do “currículo oculto” toma a escola como aparelho ideológico prático (material) do Estado capaz de adaptar a educação ao capitalismo, moldando os alunos às determinações desta sociedade capitalista.

de qualquer maneira<sup>555</sup>; práticas essas que, em última instância, garantem a reprodução do ser social vigente. Sobre isso é ilustrativo o depoimento de uma professora de química da rede pública.

O que eu sei de planejamento resume-se àquilo que é feito no colégio em que leciono: no início de cada ano, pega-se o planejamento do ano anterior e copia-se; ou então os professores, em conjunto, adotam um livro, a partir do índice do mesmo, fazem a previsão de quando vai ser dada cada unidade. <sup>556</sup>

\* **EDUCAÇÃO MERITOCRÁTICA:** Os prêmios e os castigos são distribuídos conforme o comportamento, a assiduidade, a pontualidade, o cumprimento dos trabalhos, os resultados positivos, as metas atingidas... tanto dos professores (os sistemas de meritocracia) quanto dos alunos (premiados ou punidos com notas; prêmios de destaque, as famosas “estrelinhas” e outras<sup>557</sup>; punidos com termos de compromisso, suspensão, expulsão, etc.).

---

“Aqui, a escola, através da correspondência entre as relações sociais predominantes no local de trabalho, ensina às crianças e jovens das classes subordinadas como se conformar às exigências de seu papel subalterno nas relações sociais de produção.” (Ibidem. p. 78) Assim como ensina os filhos da classe dominante a mandarem. (Cf. Ibidem. p. 79).

O poder do currículo oculto reside na sua própria ocultação, na sua inconsciência, e, portanto, a forma de desarmá-lo reside na sua identificação, manifestação consciente e combate. (Cf. Ibidem. p. 80) O caráter determinista da corrente estruturalista não via muitas alternativas para a sua superação.

Por fim, o currículo oculto se tornou cinicamente (e não criticamente como queriam os adeptos da tendência crítica) explícito com o neoliberalismo, não para ser combatido, mas sim abertamente defendido: “Finalmente, numa era neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores no capitalismo, não existe mais muita coisa oculta no currículo. Com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista.” (Ibidem. p.81).

<sup>555</sup> Geralmente essa condescendência da direção/supervisão com o descaso em relação ao planejamento é aplicada às disciplinas marginais, tidas como inúteis, tais como artes, ensino religioso, filosofia, sociologia... Diferentemente do “português” e da “matemática” essas disciplinas possuem uma carga horária mínima, avaliações mais flexíveis e seus horários costumam ser utilizados para outras atividades, tais como: aplicação do teste das olimpíadas de matemática; prova da rede para a avaliação de desempenho dos alunos da escola; trabalhos desenvolvidos pelo Serviço de Orientação Escolar; etc.

O fato dessas disciplinas não incidirem diretamente, ou de não terem grande peso, nos exames que os estudantes prestarão no futuro; o fato de serem disciplinas ligadas à abstração das ciências humanas, que lhes torna pouco pragmáticas e úteis ao mundo do trabalho; o fato de terem uma maior tendência crítica; faz com que elas sejam secundarizadas.

Para tanto, basta-lhes “não complicar” (leia-se: não reprovar ninguém, não exigir grandes coisas, não aplicar provas difíceis), porque assim passarão despercebidas e o professor responsável por elas também não terá a sua vida complicada.

Isso que ocorre na educação básica também acontece na educação superior com as disciplinas de “antropologia cultural”, “ética empresarial”, “responsabilidade social”, “sociologia do direito”, “bioética”, “filosofia da educação”, “metodologia científica” e outras disciplinas não-específicas e obrigatórias para cursos específicos.

<sup>556</sup> BALZAN, Newton Cesar. A pesquisa em didática – realidades e proposta. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática em questão**. p. 101.

<sup>557</sup> Na escola municipal de Rosário do Sul, na qual eu fiz o meu ensino fundamental (na época 1º grau), uma professora dos anos iniciais organizava o mapa dos locais que cada um ocupava na sala de aula conforme o mérito: quanto mais próximo da mesa da professora (local extremamente simbólico) melhor era o aluno, quanto mais distante pior era, tal como se a sua mesa tivesse o saber, quem estava mais próximo dela poderia melhor bebê-lo. O “incentivo” que ela pretendia dar consistia no esforço que todos deveriam fazer para ascender no *ranking*, melhorando as suas posições.

Na impossibilidade de utilizar os velhos castigos físicos (colocar o aluno de joelhos nos grãos de milho, aplicar-lhe a palmatória, colocá-lo de pé no canto da sala de aula olhando para a parede, etc.) os castigos, e os prêmios também, se tornam mais sutis, simbólicos, psicológicos, surgindo em comentários aparentemente inocentes realizados pelo professor, tais como: “queria ter um filho assim”; “te inspira no teu colega”; “sempre os mesmos”;... e em práticas igualmente sutis, tais como: entregar a prova por ordem de nota crescente ou decrescente; perguntar apenas para os “bons alunos” ou apenas para os “maus alunos”, etc.

\* QUANTIFICAÇÃO: O estadunidense Bobbit, na obra “O Currículo” (1918) apresentava o currículo<sup>558</sup>

(...) como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente *especificados e medidos*. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração ‘teórica’ é a ‘administração científica’, de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como produto fabril. No discurso curricular de Bobbitt, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser *precisamente mensurados*.<sup>559</sup> (*grifos meus*)

A transposição da administração/organização da fábrica para a administração/organização da escola fez com que essa adquirisse a fundamentação científica quantitativa advinda da “administração científica” de Taylor. Os objetivos e os métodos especificados pela escola deveriam ser passíveis de quantificação precisa a fim de permitirem a mensuração exata de quanto eles haviam sido alcançados e de quanto eles não haviam sido atingidos.

O projeto da educação taylorista de Bobbit chegou ao país através de seu discípulo Ralph Tyler, mais especificamente através da obra “Princípios básicos do currículo e ensino”, publicado nos EUA em 1949, traduzido e publicado no Brasil em

---

<sup>558</sup> A didática, ao menos até o surgimento do taylorismo, estava mais preocupada com a atividade educacional mais imediata “do como ensinar” e “do que ensinar”. “A *Didáctica magna* de Comenius, é um desses exemplos” diz Tomaz Tadeu da Silva (p. 21 – *grifos do autor*).

O surgimento da preocupação com o currículo, centrado na organização e no método de ensino apresenta-se como mais amplo do que a didática, portanto, mais capaz de corresponder às exigências do taylorfordismo nascente.

Por isso, a literatura educacional dos EUA preferiu e desenvolveu o termo “currículo”, visto que ele lhe garantia um maior controle sobre a educação do que aquele controle didático poderia lhe dar. Assim, a didática (responsável por uma parte da educação) passou a ser concebida como uma das partes do currículo (responsável pelo todo do processo industrial-educativo).

Assim, o currículo tornou-se a nova palavra de ordem capaz de garantir o controle sobre a educação, colocada, através dele, a serviço do nacionalismo, da industrialização e da urbanização norte-americana. (Cf. *idem*. p. 22)

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. p. 21-22.

<sup>559</sup> *Ibidem*. p. 12.

1974. Essa obra também enfatizava os objetivos da escola, as experiências que poderiam levar à concretização de tais objetivos, bem como apregoava a necessidade de desenvolver formas capazes de avaliar o êxito, ou não, de tais objetivos, tomados como elementos centrais para a organização e o desenvolvimento da educação.<sup>560</sup>

O que ocorre com o currículo (objetivos e métodos) também ocorre com o desempenho didático, mais especificamente com relação à aprendizagem. O aprendizado taylor-fordista deve ser quantificado nos termos numéricos da nota, tal como se fossem as cifras do salário do operário. Quem trabalha mais e melhor ganha mais, quem trabalha menos e pior ganha menos. Com o modelo taylor-fordista “a contabilidade, aliás, entrou em cheio em educação, através do conceito de responsabilização (*accountability*) e professores e alunos passaram a ver seu trabalho rígido pelas leis da produção.”<sup>561</sup>

A nota é algo tão normal para os processos educativos que não poucos de seus sujeitos (professores, alunos, responsáveis) e a sociedade em geral estranham os sistemas educacionais que não a utilizam. Exemplo disto é o Ensino Médio Politécnico do Estado do Rio Grande do Sul, no qual os alunos são avaliados por “conceitos”, a saber, CRA (Construção Restrita do Aprendizado); CPA (Construção Parcial do Aprendizado); CSA (Construção Satisfatória do Aprendizado). As principais dúvidas de pais e alunos, com relação ao Politécnico, diz respeito a quanto vale cada um destes conceitos: “O que significa em nota um CRA?”; “De quanto até quanto é um CPA?”; “O CSA que o meu filho tirou foi nove, nove e meio, ou dez?” – perguntam responsáveis e alunos. O mesmo ocorre com os professores, que encaminham trabalhos e aplicam provas com notas, fazem a média e depois a traduzem para o conceito. Tamanha é a centralidade da nota que se torna impossível, aos próprios professores, avaliar sem quantificar – algo igualmente desejado por pais, alunos e o senso comum.

Nas escolas particulares, que tomam o desempenho das notas dos alunos nos processos avaliativos/seletivos como o seu principal objetivo imediato, o resultado ruim em determinada disciplina na prova de avaliação externa (Provinha Brasil, Exame Nacional de Ensino Médio, Vestibular, Seleção para uma Escola Federal, Prova da Rede de Ensino, e outras) muito provavelmente significará a demissão do professor da

---

<sup>560</sup> Cf. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** p. 25.

<sup>561</sup> LÜDKE, Menga. Novos enfoques da pesquisa didática. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática em questão.** p. 87.



referida disciplina. Ao saber desse risco o professor organiza todo o seu fazer educacional em função da referida prova, perdendo assim, toda a autonomia sobre o seu trabalho e tornando-se, por consequência, no operário taylor-fordizado do referido exame.

\* COMPETITIVA: O clima da educação taylor-fordista, como de qualquer modelo educacional capitalista, é de competição, uma vez que o sentido da Educação é formar bons e competentes “cidadãos” para o mercado de trabalho<sup>562</sup>. Aquele que se esforçou para “ser alguém na vida”<sup>563</sup> receberá as melhores vagas do mercado de trabalho, ao outro que não que não seguiu a cartilha restarão as piores vagas.

Se alguém tem pretensões de ascender socialmente, precisa demonstrar mérito para tanto, demonstrar que tem condições para ocupar determinada vaga, tal como Taylor falava, ajustar-se bem àquele serviço.

Com isso, a existência de disparidades salariais, desigualdades nos planos de carreira, classificações das profissões segundo o *status* social e a própria divisão social do trabalho não são colocadas em questionamento, mas sim tomadas como naturais. Por que há tão pouca função laboral que paga bem e por qual razão essas funções são geralmente ocupadas pelos filhos da classe dominante? – eis aí uma pergunta, dentre outras, que não é elaborada por este modelo educacional taylor-fordista.

O fato de um filho da classe trabalhadora ocupar um cargo de destaque não anula esse esquema, pelo contrário, o reafirma, visto que lhe confere uma aura de justiça, e que se um conseguiu, então, isso é sinal de que todos os demais tiveram livres oportunidades justas de também conseguir – ainda que os dados apontem para uma enorme desproporção entre uma classe e outra.

Eis um dado recente identificado pela *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio* (PNAD/2014), realizada pelo *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE), e divulgada em 18 de fevereiro de 2016: Mesmo com todos os incentivos para a permanência da população mais pobre no Ensino Médio, a diferença da conclusão deste grau de estudo entre os 25% mais ricos e os 25% mais pobres é de 47,8 pontos

---

<sup>562</sup> Esse modelo educativo não foi inventado pelo taylor-fordismo, visto que essa é a essência da educação capitalista amplamente tratada por Marx, Engels... e por Lukács -“(...) basta lembrar o período de florescimento da manufatura corporativa ou o período atual em que o sistema educacional está em grande parte direcionado para essa preparação para a produção.” LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 532. O taylor-fordismo apenas aprimorou e maximizou essa velha prática capitalista ainda mais com a sua “administração científica”.

<sup>563</sup> Expressão usualmente dita por pais e alunos da periferia. Através dela reconhecem que não são nada na vida e por isso a possibilidade de virem-a-ser alguém na vida depende, fundamentalmente, da correspondência às regras postas no jogo.

percentuais. Enquanto 84,9% dos 25% mais ricos concluem o Ensino Médio, apenas 36,8% dos 25% mais pobres conseguem concluí-lo.<sup>564</sup>

\* **CRITÉRIOS CLASSIFICATÓRIOS:** Os critérios utilizados para essa classificação envolvem o aprendizado de conteúdos, valores, disciplina e tudo o mais que seja útil ao futuro operário da fábrica saber. Esses critérios são tão bem trabalhados que qualquer pessoa, até a mais distanciada do chão-da-escola, os conhece.

Eis alguns critérios avaliativos utilizados pelas escolas para a avaliação do desempenho dos alunos: cumprir as atividades em sala de aula no prazo determinado, entregar o trabalho na data agendada, obedecer às ordens dadas, respeitar a hierarquia escolar, não questionar o superior, manter o ambiente em ordem, não conversar em aula... e as famosas palavras-chaves: assiduidade, pontualidade, produtividade, disciplina, responsabilidade, dedicação, etc. O mesmo ocorre com os professores avaliados em seus estágios probatórios e para promoção no plano de carreira.

As próprias escolas e universidades passam a ser avaliadas, externamente, segundo os padrões de produtividade, eficiência e competitividade advindo das empresas.<sup>565</sup>

\* **INVESTIGADOR X PROFESSOR:** As pesquisas sobre educação separam o “investigador da educação” do “professor” que faz a educação acontecer em sala de aula. Quem teoriza não pratica e quem pratica não teoriza.<sup>566</sup> O chão da escola serve de matéria-prima bruta, não pensante, que fornece passivamente<sup>567</sup> os dados a serem colhidos e pensados pelos pesquisadores.

Depois de trabalhados pelos especialistas da academia esse conteúdo retorna à escola na forma de prescrição (posta na lei, nas propostas pedagógicas, nos livros

---

<sup>564</sup> Em 2005 a desigualdade era bem pior, o abismo que separava um grupo do outro era de 62,3 pontos percentuais. Dos 25 % mais ricos 80,4% concluíam o Ensino Médio, ao passo que dos 25% mais pobres apenas 18,1% conseguiam concluí-lo. AGÊNCIA BRASIL – Repórter Mariana Tokarnia. **Diminui diferença entre jovens ricos e pobres que concluem o ensino médio.** Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-02/diminui-diferenca-entre-jovens-ricos-e-pobres-que-concluem-o-ensino-medio>>>

<sup>565</sup> Cf. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** p. 163.

<sup>566</sup> Cf. LIBÂNEO, José Carlos. Educação – pedagogia e didática: o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal.** p. 91-92.

<sup>567</sup> Inclusive há professores das escolas que se sentem expostos à avaliação dos professores acadêmicos, não vistos como colegas, mas sim como superiores, frente aos quais os professores da educação básica chegavam a sentir medo. Cf. FRANCO, Luiz Fernando. Racionalidade técnica, pesquisa colaborativa e desenvolvimento profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** p. 258.

didáticos...), como conhecimento legitimado, para que os professores os apliquem na prática.<sup>568</sup>

Essa divisão entre “investigador” e “professor”, entre teoria e prática, pesquisa e ação, gera

(...) a relação verticalizada marcante no racionalismo técnico, em que a academia tem o poder de avaliar o ensino básico, mas este não possui o mesmo poder para fazê-lo em relação à academia. Reprodutor não avalia o produtor de conhecimento.<sup>569</sup>

\* **DICOTOMIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA:** A formação pedagógica do futuro professor ocorre separada da formação de sua especialidade; a sua formação teórica (tanto pedagógica quanto da especialidade) se dá independente da sua prática (o estágio é realizado no final do curso, depois do futuro professor ter aprendido a teoria, restando-lhe, agora, aplicá-la na prática).<sup>570</sup> A divisão do trabalho que atinge os cursos de licenciatura e pedagogia, separando teoria e prática, faz com que a didática seja tratada como um mero conteúdo que cairá na prova e não uma práxis.

No percurso teórico dos estudos acadêmicos a didática tomada como práxis fica escondida, vinda a ser descoberta apenas na etapa final do curso, ou mais tarde ainda, no exercício da profissão.<sup>571</sup> Quando o novo professor recém formado chega a esse momento deve, de uma hora para outra, se transformar no “*Practium*”, capaz de aplicar na prática diária da sala de aula os princípios científicos e relevantes que ele aprendeu na academia.<sup>572</sup>

\* **ÊNFASE NA TÉCNICA:** Os próprios alunos dos cursos de licenciatura e pedagogia, e mesmo os alunos de pós-graduação, mestrado e doutorado, ao cursarem a cadeira de “didática”, “metodologia de ensino-aprendizagem”, ou afins, anseiam pela formação técnica. Isso se revela de modo mais evidente nas situações nas quais o professor de didática rejeita o “tecnicismo” e propõe algo diferente, tal como uma reflexão mais geral sobre as finalidades da educação fundamentado nos pensadores

---

<sup>568</sup> Cf. PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In:\_\_\_\_\_. GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. p. 37-38.

<sup>569</sup> FRANCO, Luiz Fernando. Racionalidade técnica, pesquisa colaborativa e desenvolvimento profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. p. 258.

<sup>570</sup> Cf. VALADARES. Juarez Melgaço. O professor reflexivo: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. p.228.

<sup>571</sup> Cf. LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática em questão**. p. 30.

<sup>572</sup> Cf. SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. p. 176

clássicos da educação e tal proposta frustra as expectativas “tecnicistas” dos alunos. Ao contrário desta proposta mais aberta os

Nossos alunos e professores querem saber como fazer as coisas: como elaborar seus planos de cursos, como realizar Estudos de Meio, como trabalhar em grupo de modo correto, como organizar sessões de estudo dirigido, etc. Querem até mesmo saber como ‘dar aulas’.<sup>573</sup>

Nas próprias aulas do seminário “Metodologias de Ensino na Sociedade do Conhecimento”, ministradas pela professora Dra. Luciane Freitas, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), o anseio da grande maioria da turma era por aprender a fazer o plano de aula ideal – aspiração essa manifestada até mesmo pelos alunos que haviam se mostrado bastante críticos nos debates dos teóricos da educação.

O desejo pela técnica, destes colegas, não advém do apreço consciente e intencional que os alunos têm pela razão instrumental-tecnológica; nem porque eles sejam convictamente positivistas; ou porque compartilham da proposta pragmatista e mecanicista de educação; e, talvez, menos ainda, porque pretendam abdicar de pensar a totalidade da educação e a sua práxis docente nela. Não se trata de um problema de ordem filosófico-epistemológica, mas sim de uma questão colocada pela objetividade do ser social.

Esse futuro professor precisa destes conhecimentos técnicos para atuar num modelo educativo que é tecnicamente regulado segundo os padrões do taylor-fordismo. No momento em que ele realizar uma seleção para uma vaga concorridíssima numa instituição de ensino ele deverá entregar à banca de seleção da prova didática um plano de ensino. No instante em que a coordenadora pedagógica da escola privada lhe solicitar o plano de ensino ele deverá construí-lo conforme o modelo correto, a famosa “receita” de como deve ser feito. No contexto em que houver problemas de indisciplina nas suas turmas lhe será exigido a solução do problema. Etc.

Ou seja, “a racionalidade técnica defende a ideia de que os profissionais solucionem problemas instrumentais mediante a seleção de meios técnicos”<sup>574</sup> e são esses conhecimentos que os alunos das cadeiras didáticas anseiam aprender, quase como uma fórmula mágica para os seus problemas futuros.

---

<sup>573</sup> BALZAN, Newton Cesar. A pesquisa em didática – realidades e proposta. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática em questão**. p. 116.

<sup>574</sup> GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. p. 151.

\* EAD TAYLOR-FORDISTA: Também a educação a distância se tornou taylor-fordizada, bem como contribuiu para a proliferação deste modelo, sobretudo, por ter ampliado a produção de aulas em massa para além dos limites da presencialidade. Esse conjunto de aulas seriadas, produzidas para a massa dos alunos virtuais, conseguiu reduzir os recursos financeiros e humanos da educação, otimizando assim os investimentos públicos e privados empregados na qualificação da mão-de-obra que, em última instância, visa garantir os ganhos capitalistas.

A partir do final da década de 70, ainda predominando o modelo fordista de produção, governos de países como a Inglaterra, Alemanha e Espanha criaram universidades públicas a distância, instituições estruturadas para atender a milhares de estudantes trabalhadores (100 mil, 200 mil ou até mais). Por que são instituídos sistemas nacionais de EAD? Diante da necessidade de (re)qualificar rapidamente um contingente enorme de trabalhadores em face das novas opções tecnológicas da empresa capitalista, a modalidade a distância colocava-se, naquela década, como a mais econômica e mais rápida. O modelo fordista de produção passou a ser imitado no processo pedagógico por estas megainstituições de ensino a distância, estas 'fábricas de ensinar'.<sup>575</sup>

\* Etc;

Com isto, fica demonstrado que a educação não é indiferente à realidade material da sociedade na qual ela se encontra. A educação, como práxis social que ocorre na superestrutura ideológica do sistema capitalista produz ideias, conceitos, saberes, comportamentos... que somente podem ser corretamente compreendidos quando analisados a partir da totalidade histórica do ser social concreto que lhe deu origem e lhe serve de modelo.

Por isso, para compreender o fenômeno da educação e as suas transformações é preciso compreender o que está para além dela, tal como o taylor-fordismo, a partir do qual “a educação passa a ser utilitarista e funcional no sentido definido pelos interesses da rentabilidade do capital.”<sup>576</sup>

Desta forma, sem uma análise ontológica-social, que dê, de fato, conta da análise da realidade concreta, se torna simplesmente impossível entender corretamente aquilo que ocorre com a educação. Sem isto, a educação aparece como um fenômeno desencarnado da realidade na qual ela se encontra e os seus sujeitos aparecem como se estivessem confinados pelos seus muros, fora das relações sociais que ocorrem no mundo. Por isso, ver o taylor-fordismo como um modelo educativo equivale perceber as

---

<sup>575</sup> PRETI, Oreste. **A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas.** In: Revista de Estudos Pedagógicos (RBEP). p. 32.

<sup>576</sup> CATTANI, Antônio David. **Trabalho & autonomia.** p. 153.

suas ações dentro e fora da escola, na fábrica e no futebol, na TV e no partido político, enfim, em todas as esferas da sociedade nas quais ele também educa.<sup>577</sup>

### *c. O modelo ontológico-didático taylor-fordista*

Muitos dos elementos didáticos relacionados ao taylor-fordismo, e que são importantes para a construção do conceito “modelo ontológico-didático taylor-fordista”, foram antecipados no item precedente, no qual esse modo de trabalho industrial foi relacionado com a educação. Para evitar repetições concentrarei a exposição nas determinações ontológicas do complexo do trabalho (necessidades – pôr teleológico – causalidade posta – atingir o fim). Muitos dos exemplos citados nessa parte são fruto da minha experiência pessoal como aluno e professor, tanto de instituições privadas quanto de instituições públicas de ensino.

#### I. Necessidades

Segundo Lukács as necessidades sociais são diferentes das necessidades naturais – ainda que as necessidades do ser natural não deixem de existir para o ser social. A diferença delas reside no “pôr teleológico” critério último da peculiaridade do ser social. Diferentemente dos seres orgânicos que têm necessidades espontâneas, dadas pela própria natureza, o ser humano determina, correta ou incorretamente, as suas necessidades a partir do pôr teleológico. É o pôr teleológico que detecta o que é necessário, o que não é necessário, em que grau é necessário, o quanto determinada necessidade é prioritária, e ainda, quando e como ela deverá ser suprida.

Dito isso passo aplicar tal raciocínio para as questões didáticas. Quais são as necessidades da didática? A quem elas acometem? Quem as define como necessárias? Como e por quem elas são identificadas numa escola taylor-fordista?

Em sua imediatidade, a práxis didática, é algo que ocorre na relação professor-aluno, que permanecem como sujeitos da produção educacional, ainda que com suas liberdades bastante restringidas pelo sistema de racionalização industrial. Esse sistema no qual tais sujeitos se encontram impõe uma série de impossibilidades, deixando-lhes poucas brechas de possibilidades. Isso ocorre porque o professor e o aluno não se encontram fora da realidade concreta na qual a educação ocorre, ambos estão, para além da imediatidade de suas relações, isto é, eles estão situados na totalidade histórico-material do ser social. Ou seja

---

<sup>577</sup> Cf. CASTANHO, Maria Eugênia. Os objetivos da educação. In: VEIGA, Ilma Alencastro (coord.). **Repensando a Didática**. p. 59.

(...) as atividades educativas ocorrem em condições históricas e sociais determinadas que estabelecem limites às possibilidades de humanização. Desse modo, as finalidades e meios da educação [e por consequência também as necessidades] subordinam-se à estrutura e à dinâmica das relações entre as classes e grupo sociais.<sup>578</sup>

Tal como no complexo do trabalho, também aqui a determinação é inseparável da liberdade. A diferença reside no fato de que o ser humano originário não tinha muitas escolhas por causa da falta de domínio sobre a natureza, e agora, a falta de domínio sobre o próprio trabalho ocorre por motivos sociais, que lhe impõe necessidades (assim como impõe métodos, conteúdos, organização escolar...) com as quais nem sempre concorda ou lhe interessam, e ainda assim precisa atendê-las porque fogem do seu controle.<sup>579</sup>

Para o modelo taylor-fordista quanto menos os sujeitos da educação escolherem as suas necessidades, melhor. Interessa-lhe impor as suas necessidades industriais (econômicas e racionalizadas) à educação. Na prática o espaço desta determinação pode ser maior ou menor, dependendo de inúmeros fatores, tais como: governos, sistema nacional de ensino, leis, projetos políticos pedagógicos, direções e coordenações de escolas, alunos e seus familiares, grupo de professores, atuação dos sindicatos de classe, etc. O fato é, que nesse modelo, o grau de liberdade para qualquer autodeterminação será mínimo e arriscado.

Um professor de escola particular que não sinta a necessidade de vencer o conteúdo do programa e se dedique a debater em sala de aula os assuntos que interessam aos alunos está arriscando ser demitido – por mais que os didatas apontem como necessário partir do interesse do aluno. Uma escola pública que permite aos professores não encherem os cadernos dos alunos com textos e exercícios e incentiva aulas-passeio, atividades lúdicas, debates críticos, trabalhos comunitários... está correndo o risco de ser denunciada à Secretaria de Educação como uma escola que não dá conteúdo, se for privada, corre o risco de falir. A escola/universidade que toma como necessidade as questões de sua comunidade e não a necessidade de preparar os seus alunos para o vestibular, Provinha Brasil, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, Prova da Rede... está correndo o sério risco de figurar nos últimos lugares destes *rankings* – atualmente utilizados como indicadores de qualidade. Ou seja, toda

---

<sup>578</sup> LIBÂNEO, José Carlos. Educação – pedagogia e didática: o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal**. p. 131.

<sup>579</sup> Cf. WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. p. 120.

regra burlada do planejamento científico operado pelo taylor-fordismo posto na educação tem o seu preço, sendo mais cedo ou mais tarde cobrado pela realidade concreta.

Com isso, fica claro que as necessidades didáticas deste modelo coincidem com as necessidades do próprio taylor-fordismo. Ou seja, esse modo de organização do trabalho industrial precisa que a escola forme no hoje o seu operário de amanhã, habituando esse ser humano ao modo de trabalho taylor-fordista. Se a escola for competente para treinar a bexiga do aluno para que ela seja esvaziada apenas na hora do recreio, a fábrica terá um operário que irá ao banheiro apenas na hora do intervalo. Se a escola for capaz de lhe introjetar um comportamento ordeiro, disciplinado, regrado, dócil, obediente... a fábrica não precisará fazer isso no futuro. O novo homem fordista de que falava Gramsci é uma das maiores necessidades deste modelo.

Outra necessidade diz respeito à esfera política. Esse modelo precisa que as pessoas não se tornem agentes políticos críticos e atuantes contra o sistema estabelecido. Para isso negam, no âmbito do discurso, a dimensão política, ao ponto de proporem o impossível:<sup>580</sup> uma educação neutra, apolítica, inteiramente científica, totalmente imparcial. Essa necessidade de negar a política equivale à necessidade de manter o atual jogo político, em conservar o *status quo* que favorece a atual configuração do ser social. Ou seja, trata-se de uma necessidade dupla, uma espécie de dois-em-um: 1. Não transformar a realidade política, mantendo as atuais regras do jogo político; 2. Utilizando para isso o discurso apolítico. O atual movimento nacional “Escola sem partido”<sup>581</sup> é um bom exemplo disto.

---

<sup>580</sup> Paulo Freire foi incansável na defesa da educação como um ato político, sendo por isso um dos pensadores mais detestados pela direita brasileira, que em suas manifestações de rua chegam a estampar cartazes pedindo o fim da doutrinação marxista realizada, segundo eles, a partir da proposta freiriana de educação: “Basta de Paulo Freire”; “Menos Paulo Freire, mais liberdade”; “Prisão para Paulo Freire”; “Chega de doutrinação marxista nas escolas”, etc.

Eis algumas citações da sua obra “**Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**”: “Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra” p. 78 (*grifos do autor*);

“Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo.” p. 79;

“Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se *treinam* os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra.” p. 110. (*grifos do autor*)

“A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política.” p. 124.

<sup>581</sup> **ESCOLA SEM PARTIDO: Escola sem doutrinação.** Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/>>> Um bom debate crítico dessa proposta pode ser conferido no vídeo do youtube: **Contraponto:**



Com isso, chamo a atenção para o discurso corrente que afirma que o “tecnicismo” deixa de fora a dimensão política. A análise realizada a partir da ontologia do ser social afirma que isso é impossível, visto que não há como existir uma série de técnicas desprovidas de um fim último posto de forma política. O que ocorre com o “tecnicismo” é que ele deixa a política de fora do debate coletivo, da discussão pública, do seu discurso sobre si mesmo, por conta de sua pretensa teoria técnica-científica. Porém, a sua finalidade política concreta se encontra em seu fazer educacional, agindo concretamente nos meios e conduzindo-os ao fim posto, e quanto mais escondida for essa finalidade, maior será o seu poder de ação, visto que parecerá neutra, integralmente técnica.

Por fim, tal modelo possui necessidades técnicas, que ao contrário das escondidas necessidades políticas, são abertamente proclamadas por esse modelo, como sinal de isenção ideológica e preocupação científica. Não é por nada que esse sistema ganhou o nome de “tecnicismo”, visto que essa é a sua principal bandeira deflagrada – as outras bandeiras (formar o homem taylor-fordista, e garantir as condições políticas para a reprodução do sistema) agem às escondidas.

Essas necessidades técnicas visam garantir a “educação de qualidade”, que garanta através de procedimentos técnicos o aprendizado do aluno, se preocupando com a questão de “como ensinar” sem problematizar o “por que ensinar” e nem o “para que ensinar”, visto que estas questões já se encontram resolvidas pelo atual ser social, dado pelo capitalismo industrial.

## II. Projetar um fim

Ao tratar das necessidades, inevitavelmente já fui obrigado a tratar do fim posto, visto que ele determina todo o processo, desde as necessidades e todos os momentos da causalidade posta. Para não me repetir irei apenas formalizá-lo de maneira sintética.

O modelo ontológico-didático taylor-fordista projeta um fim coadunado com as finalidades do modelo de trabalho industrial que lhe dá origem, a saber, o taylorismo e o fordismo. Sua finalidade última consiste em criar o aluno, o trabalhador, a realidade, a ética, a disciplina, a cidade... taylor-fordista – tal como foi apresentado na parte em que tratei da educação taylor-fordista.

Na projeção deste fim, existem finalidades que devem ser silenciadas, e justamente por serem silenciadas agem sobre o processo educativo, exemplo disto é a sua dimensão política. Outros fins podem ser explicitados, tais como o são os seus aspectos técnicos.

Esses últimos são tão marcantes que chegam ao ponto de serem tomados como os únicos fins da didática, confundida como “técnica de ensino”, tal como se fosse desprovida de qualquer projeto político de sociedade e de ser humano. Os próprios alunos das cadeiras didáticas, em sua imensa maioria, anseiam por ele, pedindo aos seus professores e supervisores de estágio que lhe dêem a receita mais completa possível de como dar aula, ter domínio de classe, elaborar uma boa prova, construir um bom planejamento e atividades afins.<sup>582</sup>

Por se tratar de um modelo fechado, racionalizado, rígido, o fim já se encontra posto de maneira muito determinada, sem grandes margens de flexibilização. Primeiramente pelo próprio ser social que o reproduz no mundo do trabalho e das diversas práxis sociais. Num segundo momento ele também se encontra dado no âmbito formal, posto nas leis; no sistema de ensino; nas políticas estatais e governamentais; nos projetos políticos pedagógicos das escolas; nos livros didáticos; na condução das direções e supervisões escolares; nos critérios de promoção na carreira docente; nos currículos das diversas redes de ensino; nos exames, nos concursos, seleções e avaliações externas, etc.

Isso faz com que a margem de liberdade dos sujeitos da educação (professores, alunos, pais, comunidade local) seja bastante restrita e as determinações sejam imensas. Restando-lhes a liberdade de decidir sobre os detalhes superficiais dos meios de realização destes fins, visto que lhes é vedado discutir e alterar o esquema geral em sua totalidade.

### III. Causalidade posta

Os meios postos para a realização da teleologia do modelo ontológico-didático taylor-fordista são visivelmente técnicos. Através deles, e juntamente com eles, de forma velada, realizam-se os outros meios de formação humana e política que interessam ao modelo de trabalho industrial. A ênfase “tecnicista” é tão forte que

---

<sup>582</sup> ALARCÃO, Isabel. Contribuição da didáctica para a formação de professores: reflexões sobre o seu ensino. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal**. p. 204.

chegou ao ponto de diluir o conteúdo e o método em técnicas prefixadas nos objetivos dados à educação.<sup>583</sup>

Isso convenceu a maioria dos alunos de licenciatura e pedagogia ao ponto deles rejeitarem as propostas pedagógicas mais progressistas que lhes ensinavam sobre “ideologia”, “hegemonia”, “trabalho alienado”, “capitalismo”, “classe social”, “divisão social do trabalho”, etc. Seus interesses se voltavam para a solução dos problemas práticos e dos casos imediatos da sala de aula (o aluno que não conseguiu aprender, a indisciplina, etc.), vista como algo existente a parte da totalidade do ser social<sup>584</sup> - tal como se a relação dialética entre o imediato e o mediato, o particular e o geral, a parte e o todo, o local e o global... não existisse.

Os alunos que têm a compreensão taylor-fordista da didática se interessam mais sobre os procedimentos que deverão seguir para que o aluno que não aprendeu aprenda, do que pensar sobre a pertinência ou não do aluno ter que aprender aquilo que é pré-determinado como conteúdo de aprendizado para aquele aluno. Sua tarefa de executor do planejamento o obriga a buscar o método mais simples; o resumo dos melhores métodos; a dica didática bem prática e operacionalizável<sup>585</sup>, a miscelânea eclética das técnicas utilizadas no momento; a receita pragmática, eficiente e eficaz; o procedimento burocrático; e afins.<sup>586</sup> Para estes alunos a seguinte afirmação de Frigotto não passa de mera abstração acadêmica sem sentido, e não algo condizente com a concretude (no sentido marxiano do termo) do ser social: “Não podemos, pois, reduzir este ponto de partida às dimensões cognitivas, mesmo quando o problema a ser enfrentado seja de ordem cognitiva e, muito menos, a uma perspectiva psicologista.”<sup>587</sup>

A rejeição a essa forma de pensar ocorre porque tais sujeitos confundem o concreto com o imediato, não o percebendo como síntese da totalidade social complexa que lhe deu origem. Assim, se mantém no âmbito da mera manipulação técnica da realidade, a exemplo daquilo que Lukács denuncia na teoria positivista (e afins). Operam na realidade que desconhecem, realizam atividades nos locais onde atuam sem compreendê-las em suas relações com a totalidade, atuam através de muitos meios como se esses fossem desprovidos de fins, desenvolvem ciência (pedagogia, didática...) sem ontologia.

---

<sup>583</sup> Cf. WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. p. 118.

<sup>584</sup> Cf. Ibidem. 116.

<sup>585</sup> Cf. Ibidem. p. 110.

<sup>586</sup> Cf. Ibidem. p. 112-113.

<sup>587</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. p. 190.

O modelo ontológico-didático taylor-fordista, como qualquer outro modelo, interessa-se por chegar ao fim. E para isso ele sabe que precisa controlar os meios, e por isso ele se dedica a regular da forma mais rígida possível a causalidade utilizada para que o ensino ocorra de acordo com o fim posto. Muitas experiências pessoais e muitas histórias contadas por outras pessoas ilustram bem esse controle dos meios. Ilustrarei isso com o filme “Sociedade dos Poetas Mortos”<sup>588</sup> que pode ser considerado, dentre outros, o “Tempos Modernos” da educação.

O filme mostra uma escola particular<sup>589</sup> de 1959, extremamente rígida e conservadora, cujo lema era: “Disciplina, Desafio, Tradição, Honra e Excelência”. Ela primava por preparar os seus alunos para os estudos universitários e para a vida profissional bem-sucedida, oferecendo assim, todas as condições para que eles entrassem na disputa do jogo social com melhores chances de conquistar os espaços de liderança.

Esta formação técnica, funcional, burocratizada, conservadora, acrítica, racionalizada, fragmentada<sup>590</sup> desenvolvia uma pedagogia castradora de tudo aquilo que

---

<sup>588</sup> Filme esse bastante utilizado pelos professores de “Metodologia do ensino-aprendizagem” e pelos professores de “Didática”, geralmente de forma positiva, como um modelo a ser seguido.

<sup>589</sup> Isso para demonstrar o quanto os meios taylor-fordistas não são utilizados apenas nas escolas destinadas aos filhos dos trabalhadores. Na Escola do filme de 1959, localizada no nordeste dos EUA, se encontram consolidados os valores da sociedade estadunidense identificados por Gramsci nos anos 30 como valores fordistas.

Lukács, citando Engels, afirma: “ ‘E não só os trabalhadores, mas também as classes que direta ou indiretamente espoliam os trabalhadores são escravizadas pela ferramenta de sua própria atividade: o burguês cabeça-oca, por seu próprio capital e por sua sanha de lucro, o jurista, por suas concepções jurídicas fossilizadas que o dominam como poder autônomo, os ‘estamentos cultos’ em geral, pelas mais variadas estreitezas e unilateralidades provincianas, por sua própria miopia física e intelectual, por seu aleijamento decorrente de uma educação moldada para uma só especialidade e pelo acorrentamento vitalício a essa mesma especialidade – inclusive quando essa especialidade é a mais absoluta inatividade.” (sublinhados meus). ENGELS, F. Apud. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 753.

E na página seguinte cita Marx: “‘A classe possuinte e a classe do proletariado representam o mesmo autoestranhamento. Mas a primeira classe se sente bem e aprovada nesse autoestranhamento, sabendo que o estranhamento é *seu próprio poder* e nele possui a *aparência* de uma existência humana; a segunda, por sua vez, sente-se aniquilada nesse estranhamento, vislumbrando nele a sua impotência e a realidade de uma existência desumana.” MARX, K. Apud. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 754.

E de ambas as citações Lukács conclui que, no capitalismo desenvolvido, a alienação é “(...) um fenômeno social universal, que predomina entre os opressores assim como entre os oprimidos, entre os exploradores assim como entre os explorados” (LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 754.), sendo bastante restrita a chances de escapar dela.

<sup>590</sup> Lukács situa a raiz da fragmentação da economia, do direito, da filosofia, da administração, do jornalismo e das demais práxis sociais (dentre as quais se encontra a educação) mais espiritualizadas na divisão social do trabalho. Também aqui essa fragmentação denota que essas práxis sociais, consideradas pela sociedade como mais elevadas, não se encontram livres do processo de racionalização mecanizada, visto que elas não conseguem mais ter a visão correta da totalidade econômica, jurídica... e os seus proprietários/administradores... também não conseguem determiná-las como querem. Cf. LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classe**. p. 221-222 e 234-240.

era humano, poético, crítico, político transformando-se, por esta razão, num “inferno” onde os alunos vivenciavam a dureza do estudo.

Sua sustentabilidade encontrava respaldo na organização social e também nos pais, cuja grande maioria era formada de ex-alunos da Escola. Eles esperavam que aquele investimento em seus filhos lhes trouxesse o bom resultado de uma vida de sucesso. O foco nos estudos era tal que chegavam ao ponto de colocarem os seus filhos a estudarem química no período de férias e lhes proibiam qualquer atividade extracurricular no período letivo. Os alunos passivamente se adequavam às regras dadas, respondendo sempre e afirmativamente como um militar “sim senhor!”.

Na marginalidade os alunos se refugiavam do rigorismo institucional ironizando os quatro pilares de sua formação e realizando o ato escondido de fumar, a exemplo de Chaplin no banheiro. Ambos se limitando a resistência individual que em nada afetava a estrutura do sistema da fábrica ou da escola.

A proposta didática adotada era bem diretiva: utiliza-se de repetições e memorizações; entrega de respostas para um conjunto de perguntas; precisão; proibição de atividades curiosas como fabricar um rádio; sistema de competição que levava o aluno a perder ou a ganhar pontos. Aprender equivalia a memorizar conteúdos sem realizar qualquer outro trabalho crítico, relacional, ou até mesmo aplicativo deles.

A atitude do professor John Keating, que voluntaria e individualmente decidiu mudar a proposta pedagógico-didática utilizada pela escola fica evidente no primeiro dia em que ele entra na aula assobiando; brinca de entrar e sair da sala chamando os seus alunos para fora da sala a fim de conduzi-los para uma ação. Os alunos desabituaados desta estratégia didática vacilam sair da sala, porém dada a insistência do “professor diferente” decidem obedecê-lo.

Como ex-aluno da escola esse professor novato estava disposto a transformar o inferno no qual estudou e sobreviveu, colocando outro pôr teleológico na educação, diverso da finalidade posta pela Escola. Ele ironizava a hierarquização com uma humorada saudação: “Oh Capitão! Meu capitão!”. Para se contrapor ao sistema didático dos manuais jogava os seus alunos para a vida, fazendo-os perceber o grito ansioso, silenciado e sufocado presente nas fotografias dos ex-alunos: “*Carpe diem*”, ou seja, aproveite o dia! Tornem esta vida prazerosa!

A reação de surpresa e incompreensibilidade, gerada pelo confronto entre a práxis didática até então desenvolvida com esta nova relação entre aluno-professor-conteúdo é imediata: “Isto vai cair na prova?”. Do mesmo modo os alunos hesitam

diante da ordem do professor voluntarista de rasgarem o capítulo do livro que abordava de forma extremamente técnica a poesia, algo que inclusive podia ser representado na forma de gráfico matemático. No lugar do capítulo do livro os alunos foram desafiados a construir as suas próprias poesias, motivados pela fé do professor Keating que acreditava que as ideias podiam mudar o mundo.

Desta forma, este professor inovador não se deixava guiar pelo pôr teleológico da escola e nem pelos meios utilizados por ela. Ele desprezava a disciplina rígida, secundarizava os conteúdos formais, dispensava as fórmulas exatas, não trabalhava questões que caíam na prova. Seu foco consistia em partir das necessidades dos alunos e fazê-los pensar e sentir a vida pulsando em si. Num diálogo à mesa o professor idealista encontra o seu primeiro colega oponente que coloca em dúvida as condições de alunos de 17 anos se tornarem pensadores. Tal como o operário da fábrica de Ford, não cabe ao aluno pensar, apenas executar. Ali se dá o início de uma crise entre a estrutura da escola e o professor reformista.

Ao descobrirem a “Sociedade dos Poetas Mortos” do tempo de seu novo professor, os alunos receberam a revelação da metodologia de tal sociedade, centrada na essência da vida, e assim, se motivam a revitalizá-la. De início não sabiam muito bem o que fazer, frente a isso improvisam, inventam, criam. Contam histórias de terror, veem pôster de mulher nua, leem poemas em tons de risadas, põem músicas nos poemas para cantá-los, enfim, eles passam a experimentar um espaço de liberdade, autoria, espontaneidade, criação, felicidade, interação, no qual se torna possível aprender mesmo dançando, algo impensável naquela escola, construída naqueles moldes.

Com isso eles deixam de ser depósitos do saber, receptores de conteúdos, homens adestrados na passividade. Eles se lançam na produção de conhecimento significativo para as suas vidas e tomam as rédeas do saber como sujeitos ativos do processo educativo. Estes encontros vão gradualmente crescendo em profundidade numa espiral que atinge resultados inesperados.

Paralelo e em sintonia com este espaço de livre aprendizagem o professor idealista desenvolve as suas aulas de uma maneira diferenciada da orientação pedagógica da Escola. Sua forma de ensinar não entrava apenas pelo ouvido, mas era profundamente simbólica envolvendo o corpo todo. Chegava inclusive ao ponto de subir na mesa e fazer os seus alunos realizarem o mesmo ato, a fim de que percebessem que existem outras perspectivas a partir das quais era possível ver o mundo. Seus meios

didáticos são os gestos simbólicos que segundo o modelo da Escola eram atos indisciplinados.

A partir destes dois espaços: da aula diferenciada e da Sociedade dos Poetas Mortos, os alunos vão se liberando para a vida afetiva, intelectual, inventiva, artística, poética. Um corre atrás de seu amor, outro inventa um rádio para escutar a Rádio América Livre, outro se solta e consegue expressar um poema, outro luta atrás de seu sonho de ser ator de teatro, enfim, começam a viver, a se autoconstruírem, a aproveitarem os seus dias, a se libertarem da camisa de força na qual estavam presos.

Neste processo eles reconhecem, através de outra atividade educativa proposta pelo professor sonhador, que todos andavam no mesmo passo ditado pelo ritmo da Escola e vão descobrindo o jeito de andar de cada um, sem se preocuparem com a aprovação dos outros, embora ainda buscassem assegurar o status de permanecerem na Escola de alta qualidade.

Eis que chega o momento derradeiro da crise. Mentiras são descobertas. Os pais radicalizam a repressão. A vontade irrealizável de ser livre leva um dos alunos ao suicídio. Colegas traem o grupo e delatam o que estava ocorrendo de errado na Escola. Outros tomam medidas ousadas e inconsequentes. Alunos sofrem torturas psicológicas e físicas. A raiz de todos os males é descoberta: o novo professor Keating era o motivo de todas as “disfunções” e, portanto, ele deveria ser demitido.

Aquele que havia sobrevivido ao inferno como aluno, não conseguiu sobreviver como professor que se recusava a seguir as regras da Escola. O professor que o substituíu insiste em trabalhar de acordo com a velha didática centrando-se nas definições, criticando os conteúdos enfatizados pelo professor demitido e resgatando outros que haviam sido ignorados por ele. Como legítimo representante do currículo oficial esse professor retoma o planejamento da escola contra o planejamento do professor expulso da Escola.

No momento de sua despedida o professor idealista leva consigo os últimos agrados de seus alunos: suas lágrimas; a repetição da ironia contra a hierarquia chamando-o de capitão; a denúncia de que eles haviam sido coagidos a assinarem o documento que responsabilizava o professor libertário pelas desordens ocorridas na escola; e o fato de todos subirem nas suas mesas. Tudo acompanhado aos gritos do professor que o substituiu ordenando a retomada da disciplina rígida.

No final das contas a concretude do ser social se impôs retomando a ordem por ele (ser social) almejada, o professor foi demitido; os alunos ganharam um professor

que passou agir de acordo com as regras da Escola; as famílias ficaram tranquilas de que o mal havia sido varrido; o currículo oficial e os métodos tradicionais foram retomados. Os meios postos por Keating haviam sido extirpados da Escola, que poderia, agora, retomar os meios condizentes com o seu fim institucionalmente posto.

O filme acima contado segue os passos da tragédia e com isso expressa muito bem o caráter trágico das atitudes idealistas que pensam poder, heroicamente, se colocar contra a concretude do ser social de maneira voluntarista, individualista e reformista a partir da parte que lhe cabe sem levar em conta a totalidade. Os formadores dos futuros professores que apresentam esse filme para os seus alunos e lhes propõem como modelo de educador o protagonista do filme, estão lhes convidando à vida trágica, desprovida da análise ontológica da realidade.

Ao subestimarem as determinações do capital esses formadores estão propondo aos novos professores o impasse insolúvel que ocupou a tenra idade de Lukács: “Síntese da problemática da minha infância e da minha juventude: uma vida significativa no capitalismo, impossível; o combate para alcançá-la, tragédia (...)”.<sup>591</sup> Isso porque é impossível uma vida livre, emancipada, realizadora dos sentidos humanos no capitalismo e lutar contra essa falta de sentido nos ditames deste sistema econômico é igual lutar contra um destino trágico que irá, independentemente da luta, ocorrer.

Segundo o sistema trágico-coercitivo, pensado por Aristóteles<sup>592</sup>, a tragédia começa com a empatia entre o público e o herói, algo que se realiza no começo do filme, visto que todo mundo se identifica com o novo professor cheio de qualidades: aberto, amigo, simpático, inovador, etc. Esse personagem tem a *harmatia* (uma falha trágica, um defeito, no resto ele é perfeito) que consiste em quebrar com o *ethos social* (costume estabelecido) e desta forma pretende alcançar a sua felicidade e dos outros. No caso do filme a falha trágica do professor consiste em ser o que o *ethos social* da Escola não lhe permite ser. Em termos ontológicos: todo mundo se identifica com o novo pôr-teleológico posto e a nova causalidade posta pelo professor protagonista que se contrapõe à finalidade e os meios que estavam postos pela Escola.

Voltando à tragédia do filme e desta tentativa voluntarista de superação da realidade dada. Após essa identificação do público com o protagonista ocorre a *peripécia* (modificação no destino do personagem) através da qual o professor começa a sofrer uma série de problemas por conta da sua *harmatia*. Ela que havia lhe levado às

---

<sup>591</sup> LUKÁCS. In: NETTO, José Paulo. **Georg Lukács: um guerreiro sem repouso**. p. 11.

<sup>592</sup> Cf. BOAL. Augusto. **Teatro do oprimido: e outra poéticas política**. p. 38-41.



alturas agora o derruba e com ele cai também o espectador (que havia se identificado com ele no momento da empatia) que passa a viver aquela desgraça toda como se tudo aquilo que está ocorrendo com o personagem estivesse ocorrendo consigo mesmo. O filme gasta bastante tempo mostrando a ascensão do professor para convencer o tele-espectador que o personagem está agindo corretamente, entretanto, quando esse convencimento ocorreu de forma elevada ele desaba do topo do sucesso para o abismo do fracasso. Em termos ontológicos trata-se do momento no qual o fim posto de maneira idealista é barrado pelo fim concreto posto pelo ser social. Por mais puro, bem-intencionado e bom que seja um fim posto, se ele ignorar o ser social está, de antemão, condenado a não se realizar.

Segundo a tragédia aristotélica, ao cair, o personagem realiza a *anagnorisis* (explicação, pelo discurso, do que ocorreu, na qual ele reconhece o seu erro). No filme se trata do momento em que o professor voluntarista conversa com os seus alunos pedindo-lhes que eles moderem, cedam, não exagerem na dose a fim de não se complicarem. Aquele que havia indicado o sonho como limite reconhece que é preciso trabalhar com a realidade. Aqui o tele-espectador também reconhece que errou ao se identificar com o personagem apoiando-o em sua falha trágica, a vantagem é que ele, ao contrário do personagem, não precisa pagar pelo erro cometido. Ontologicamente esse é o momento no qual o sujeito percebe que o fim que ele pôs não é realizável, sendo, portanto, um fim, que nessas circunstâncias, é falso, desprovido de meios para a sua realização e, deste modo, o processo deve ser reiniciado de outra maneira, de modo que ele não repita os mesmos erros que, inevitavelmente, o levarão novamente ao fracasso do fim almejado.

No fim da tragédia cabe ao personagem viver a *catástrofe* (o terror, o castigo do personagem, o sofrimento pelo seu erro) de ter perdido o seu emprego, e ao tele-espectador sobra a *catarse* (expurgar a falha trágica que está em si) com a vantagem de ter sofrido apenas simbolicamente aquilo que o personagem sofreu de fato. Parafraseando a citação de Lukács é possível, ontologicamente dizer: Síntese da problemática dos professores: uma didática emancipada dentro de um modelo educacional taylor-fordista, impossível; o combate para alcançá-la, tragédia.

Por isso, seria pedir muito heroísmo aos professores que atuam nesse modelo taylor-fordista para que eles façam a diferença. Atos individuais e voluntaristas que não levam em conta as possibilidades e as impossibilidades oferecidas pelo ser social muito provavelmente resultarão em fracasso. O discurso pós-moderno, desprovido de uma

ontologia do ser social (concreto, real, objetivo, histórico) tem pregado o fim das metanarrativas, o fim dos grandes projetos políticos e tem defendido as ações de resistência na esfera das microrrealidades. Essa foi, precisamente, a atitude do professor idealista, que transformou a microrrealidade de sua sala de aula de forma voluntarista sem colocar o resto do sistema educacional/social em xeque. Ele, como um pós-moderno, acreditou que a partir das novas microrrelações que estabelecidas com os seus alunos seria possível resistir ao *status quo* e transformar algo.

Alguém poderá objetar essa análise afirmando que o professor Keating fez o que podia fazer, o que estava ao seu alcance e que pior teria sido se ele tivesse se adequado ao sistema posto. Ele realizou a sua parte, resistiu o quanto pode e até onde pode, e por isso, no futuro o seu trabalho seguramente frutificará, já que ele transformou a vida de alguns indivíduos. Em alguma medida é óbvio que isso é verdadeiro, vistos que a colocação de meios não condizentes com o fim posto, em alguma medida, o comprometem, e, portanto, não podem ser tolerados pelo fim almejado, do contrário a teleologia almejada é colocada numa situação de risco. Porém é bem pouco provável que John Keating tenha educado aqueles jovens para que eles pudessem, no presente ou no futuro, ir para além do sentimento trágico de recusa ao sistema posto ao ponto de chegarem ao patamar de combater e transformar, de forma efetiva, a realidade.

Com sua práxis educativa o professor idealista ensinou “curtam o dia”, mas não demonstrou o que faz com que a imensa maioria da população não tenha as condições para curtir-lo. Com suas atitudes voluntaristas os educou para que também eles se tornassem voluntaristas, pretendendo mudar a sua realidade local sem atuar na realidade total. Ele os ensinou a rejeitar a realidade (nem ensinou sobre o realismo, pulou esse conteúdo em suas aulas) como se fosse possível aos indivíduos criarem realidades paralelas diante do real concreto. Os indivíduos que foram transformados por ele enfrentarão os mesmos embates que ele enfrentou na Escola, sobretudo quando se confrontarem com o mundo do trabalho, muito provavelmente tendo o mesmo desfecho.

Saindo do filme para a realidade de algumas escolas que tomam o modelo ontológico-didático taylor-fordista a situação é a mesma. O que pode fazer o professor que pretende usar o celular como objeto didático e encontra em todas as salas de aula, fixada no mural a Lei 12.884/2008 do Rio Grande de Sul que diz: “Art. 1º - Fica

proibida a utilização de aparelhos de telefonia celular dentro das salas de aula, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Rio Grande do Sul”<sup>593</sup>?

O que pode fazer um professor que trabalha numa instituição de ensino na qual os alunos são proibidos, pelas normas da escola, de comparecerem no contraturno para a realização de trabalhos extracurriculares? Ou que liberdade tem o professor de definir os meios didáticos que utilizará em suas aulas se já está definido que uma vez por semana ele deve usar o *tablet*, levar os alunos ao laboratório de informática, na lousa digital, etc.? Que autonomia tem o professor de trabalhar um conteúdo diverso daquele que se encontra no livro didático adotado pela Escola e que os pais tiveram que pagar caro para que os seus filhos os tivessem? Que chances de realização de um trabalho diferenciado tem o professor que sofre a pressão de garantir que a imensa maioria dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio obtenham aprovação nos processos de seleção dos cursos universitários mais concorridos?

O controle operado pelo pôr teleológico do modelo ontológico-didático taylorfordista atinge os meios postos, selecionado que “*objetos didáticos*” devem ser utilizados e quais não devem. Os *objetos* têm enorme importância, pois deles depende a realização do fim, e sabendo disto esse fim posto os seleciona com a rigidez que lhe é própria – tornando assim, tais meios e objetos, igualmente controlados e controladores de quem os utiliza.

Tal como na fábrica taylorfordista as planos são *objetos* indispensáveis: plano de ensino do ano, do trimestre, do mês, da semana e da aula. As planilhas também lhe são extremamente relevantes: planilhas de notas, de presenças e faltas dos alunos, de utilização do laboratório de informática por professor (com dia, hora, conteúdo trabalhado), de comparecimento dos professores nas reuniões, de acessos dos professores e alunos no ambiente virtual, de gastos com recursos didáticos (quantidade de folhas impressas, recarga de marcadores para quadro branco, etc.) de registro do (mau) comportamento dos alunos, gráficos de notas por turmas, etc.

Com esses planos, planilhas, gráficos, cadernos de chamada e fichas a direção da escola, tal como a direção da fábrica, possui um “Raio X” burocrático da escola que lhe permite administrá-la em tempo real, atuando sobre os problemas a fim de que eles não comprometam a esteira produtiva educacional. Por isso, o bom profissional é identificado com aquele que cumpre os prazos, entrega a papelada em dia e não

---

<sup>593</sup> **LEI Nº 12.884, DE 03 DE JANEIRO DE 2008.** Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/12.884.pdf>>>

atrapalha o bom andamento burocrático da vida escolar, aspecto esse determinante para que o controle da gerência ocorra da melhor maneira possível – sobretudo nas escolas privadas, mais afeitas ao sistema administrativo empresarial.

É próprio do modelo taylor-fordista investir e cuidar mais dos processos de controle e dos *objetos didáticos* do que propriamente investir e cuidar dos seus recursos humanos<sup>594</sup>. Isso ocorre porque ele julga que se a escola tiver bons materiais (um bom livro didático, uma boa sala de aula, um bom quadro, um bom laboratório de informática e de ciências, um bom sistema virtual, os alunos com bons materiais escolares – sobretudo um caderno completo, limpo e organizado... enfim, tudo aquilo que pode ser considerado capital constante) e aliar a isso um bom sistema de controle através das formalidades burocráticas, o sucesso da educação estará garantido.

Cabe ao professor se qualificar para que saiba entender (*espelhar*) esse arsenal pedagógico todo a fim de utilizá-lo da melhor maneira possível segundo o fim posto, a fim de conservar o capital constante da escola e com ele gerar o ensino-aprendizagem desejado. A falta de qualificação poderá levar ao mau-uso dos equipamentos tecnológicos e dos espaços (a cortina do palco do teatro, a parede de gesso, etc.) gerando assim gastos com o seu conserto.

Nesse sistema não se espera que o professor inove na criação de novos *objetos didáticos*, nem que elabore novas *alternativas* de uso dos objetos dados, espera-se unicamente que ele seja competente de entender como o *objeto* funciona, saiba quais são as limitadas alternativas do seu uso, *espelhe* e a *ponha* as *causas* conforme o esperado e, sobretudo, *chegue ao fim posto*. Tal sistema, em sua rigidez, compreende que a mesa do professor seja o lugar dele colocar os seus materiais e jamais poderá ser explorada com o uso alternativo-didático dos alunos subirem nela para experimentarem o que são as diferentes perspectivas – tal como faz o professor Keating no filme “Sociedade dos Poetas Mortos”. O livro didático é para ser lido, exercitado, aprendido e jamais contestado ao ponto de ter uma de suas páginas rasgadas.

Esse controle é tão atento que esse sistema identifica os elementos que podem lhe comprometer e ele os assimila desvirtuando-os do seu sentido crítico original. Eis um exemplo: Juarez Melgaço Valadares afirma que a expressão “professor reflexivo” foi sequestrada de seu sentido original, por esse modelo industrial, e posta a serviço de outros fins aos quais ela pretendia combater. Ou seja,

---

<sup>594</sup> Cf. WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. p. 132.

(...) o uso do termo [professor reflexivo] tem perdido o sentido com que era usado por Schön. Como se observa, dentro das perspectivas reflexivas tem sido incluída uma sobre racionalidade técnica (a versão de eficiência social, segundo denominação de Zeichner), quando era precisamente contra esse enfoque da prática profissional que se opunha inicialmente essa teoria.<sup>595</sup>

Com isso o modelo taylor-fordista pega o termo da moda pedagógica e entra na disputa ideológica de seu significado, compreendendo-o e explicando-o conforme o sentido posto pelo sua finalidade. Com isso, o “professor reflexivo” se torna no professor que reflete sobre os aspectos técnicos do seu trabalho, restringindo-se à solução das questões cotidianas da sala de aula sem jamais pensar a totalidade da educação articulada com o seu sentido histórico-material. Com isso, a série de temas humanos, políticos, educacionais, sociais, trabalhistas (relativos à profissão docente: salário, tamanho das turmas, sobrecarga horária necessária à manutenção material dos professores) permanecem inquestionáveis e não tematizados pela reflexão do “professor reflexivo”.

Muitos outros exemplos como esse poderiam ser dados, eles são eventos cotidianos nas escolas, prática corrente das administrações escolares, que pegam a “expressão da moda” e a domesticam conforme a finalidade posta, retirando-lhe toda a carga crítica. Assim, “empoderar o professor” passa a significar que o professor deve ter todas as suas planilhas (registros, planos, cadernos de chamada...) em dia para o caso de algum pai solicitar alguma explicação sobre o seu trabalho e ele tenha como comprovar o trabalho que realizou. “Ser um profissional ético” equivale a cumprir, sem qualquer questionamento, a ordem posta nas regras da Escola que ele não ajudou a construir. “Estabelecer boas relações humanas” equivale a não provocar conflitos mantendo a harmonia gerada pela organização industrial-escolar, na qual cada um tem a sua função cabendo-lhe unicamente desempenhar bem o seu papel pré-definido sem se preocupar com o resto. Etc.

#### IV. Chegar ao fim

A realização do fim é o momento apoteótico de qualquer trabalho ou práxis social. Para o modelo ontológico-didático taylor-fordista não é diferente. A verdade ou a falsidade de seus fins almejados, das necessidades identificadas, dos meios causais postos pode ser agora verificada, corrigida, aperfeiçoada.

---

<sup>595</sup> VALADARES. Juarez Melgaço. O professor reflexivo: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. p. 119-120.

O fracasso escolar de alguns alunos e professores não comprometem a realização do fim posto, visto que esse modelo é, essencialmente, seletivo, classificatório, meritocrático e, portanto, precisa eliminar aqueles que não estão aptos a viverem nessa realidade concreta construída pelo taylor-fordismo. Com isso, a empresa, na hora da contratação de seu novo funcionário, ao exigir ensino médio completo aproveita a pré-seleção operada pela escola, a sua grande aliada na manutenção do *status quo*. Com isso a indústria taylor-fordista, e todas as demais práxis sociais afetadas por ela, terão a garantia de que estão contratando um ser humano moldado as suas exigências humanas, políticas e técnicas.

#### *4.1.4 A crise do taylor-fordismo*

O declínio do modelo fordista possui inúmeros fatores, irei apresentar alguns deles, que podem ser agrupados em dois momentos complementares: a própria ineficiência interna do taylor-fordismo e as novas exigências históricas trazidas pelo toyotismo.

##### *a. Um modelo desmotivante*

Ford acreditava que a sua inovação traria o melhoramento da vida do trabalhador, porém, tal como denuncia o filme de Charles Chaplin “Tempos Modernos”, essa nova forma de trabalhar produziu enormes efeitos negativos para a classe trabalhadora. A fragmentação do trabalho em partes tão simples fez com que o trabalho perdesse o sentido do seu trabalho, tornando-se assim mais alienado do que já era antes. Isso acarretou numa realidade desmotivante e enlouquecedora (tal como aparece no filme) que não se mostrava mais como tão produtiva e, aos poucos, um novo modelo começava a ser gestado para superar esse problema.

O mesmo se dá na esfera da educação reguladora (centralizada, vertical, diretiva, bancária, impositiva...) caracterizada pela didática “tecnicista”, para a qual, a totalidade do processo educativo não aparecia. Tal como os trabalhadores das fábricas fordistas, também os envolvidos na educação fordista perderam a sua autoestima e sua autorrealização no trabalho; sentiram o vazio humano ao desempenharem a sua atividade, o que lhes levou a falta de compromisso para com o processo escolar tomado em sua globalidade; sofreram a limitação do “cada um em sua função” geradora da fadiga constante, do tédio do trabalho insignificante, submisso, disciplinado, regulado, humilhante... no qual o “operário da educação” não se reconhece mais como sujeito.

Assim como estes sistemas de gerência industrial (taylorismo e fordismo) se mostravam bastantes rígidos em termos da cobrança de: fidelidade, obediência, não-conflito, cooperação mútua entre as classes; assim também a resistência dos envolvidos no processo de educação se encontrava muito limitada. Tal como os trabalhadores das indústrias taylor-fordistas que apenas podiam moderadamente, no máximo, reivindicar melhores condições de trabalho, salário e estabilidade pela via sindical, sem jamais, sequer, vislumbrar a atitude revolucionária da tomada do controle efetivo dos meios de produção; assim também a atividade reivindicatória dos profissionais da educação, através de suas greves sindicais, versava sobre reformas conjunturais, centradas na luta por melhores salários e melhor plano de carreira, sem pôr em crise a estrutura que mantinha tais relações.

Tanto na indústria como na escola a malandragem, a preguiça, o corpo mole, o boicote silencioso, a resistência velada, realizada sem alarde, sem organização, individualizada se fortalecia como a ferramenta mais fácil e imediata de “libertar” o funcionário de sua atividade alienada – ainda que estruturalmente ineficaz.

É por estas e outras razões que este sistema, que já aprisionava os sujeitos a partir das condições materiais, também precisou da legitimação supramaterial, ou seja, ideológica, a fim de se manter. Isso torna compreensível o sentido último dos discursos conciliatórios, harmonizadores, consensuais, motivacionais... que surgiram com toda a força no ambiente fabril e escolar.

“Compreende-se facilmente que, se naquelas condições trabalhar fosse uma atividade agradável, não haveria necessidade de se pensar em aplicar técnicas de motivação dos trabalhadores originadas de teorias de motivação para o trabalho.”<sup>596</sup> O mesmo pode ser dito da educação: um trabalho que por si mesmo não motiva precisa ser motivado a partir de fora.

Diante das contestações dos trabalhadores contra o modelo taylor-fordista, os patrões também passaram a perceber que a rigidez na separação entre planejamento e execução não era mais produtiva. Com isso eles admitiram a necessidade de um novo tipo de trabalhador, dotado de inteligência e capaz de aprender e intervir como sujeito no processo de trabalho.<sup>597</sup>

---

<sup>596</sup> LAZZARESCHI. Noêmia. **Sociologia Geral**. p. 46.

<sup>597</sup> Cf. VALADARES. Juarez Melgaço. O professor reflexivo: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. p. 227.

*b. O mundo mudou o modelo também precisa mudar*

Além deste descontentamento geral dos operário/professores que no final das contas de mostravam improdutivos (algo percebido pela classe dominante), surgiu também, juntamente com essas percepções mais subjetivas, uma série de fatores de ordem material que mudaram as condições do ser social que dava sustentabilidade para o modelo taylor-fordista.

Segundo David Harvey a maioria dos cientistas sociais reconhecem que “(...) alguma coisa significativa mudou no modo de funcionamento do capitalismo a partir de mais ou menos 1970.”<sup>598</sup> Procurando as causas destas mudanças é possível perceber que os modelos de trabalho em série, nos moldes de Taylor e, sobretudo de Ford, haviam entrado em crise “(...) por sua comprovada ineficiência produtiva, isto é, por sua rigidez tecnológica e organizacional que inviabiliza a inovação de produtos com sua produção padronizada em massa;”<sup>599</sup>

Até o meio da década de 1960 o taylor-fordismo foi a forma predominante de organização do trabalho e da sociedade capitalista no mundo todo. O suporte que o Estado ofereceu à iniciativa privada acelerou o desenvolvimento do capitalismo jogando-o a um patamar superior, que por sua vez, exigiu a sua reformulação econômica, laboral e ideológica.

Assim, o chamado ‘Estado de Bem-Estar’ traduziu um determinado grau de compromisso entre Estado, empresas e sindicatos de trabalhadores que, numa fase de crescimento da economia, assegurou um relativo equilíbrio social e impulsionou significativamente o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas, cujo resultado se materializou num avanço tecnológico de tal proporção que deu origem a uma nova revolução industrial’: a revolução microeletrônica, também denominada ‘revolução da informática’ ou ‘revolução da automação’.<sup>600</sup>

O taylor-fordismo que predominou do final do século XIX até mais ou menos as décadas de 1970 e um resto que chega até a atualidade. Na década de 70 a crise do capitalismo keynesiano estoura; e com ela os mercados internos são saturados e a concorrência capitalista global se intensifica; disto surgem diversas crises fiscais e inflacionárias; o Estado de Bem-Estar Social perde o seu poder de investimento em benefícios sociais, nas obras públicas de infraestrutura, e no financiamento da iniciativa privada; começa a surgir o neoliberalismo e com ele a noção de Estado Mínimo para a

---

<sup>598</sup> HAVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. p. 163.

<sup>599</sup> LAZZARESCHI, Noêmia. **Sociologia Geral**. p. 57.

<sup>600</sup> SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: \_\_\_\_\_; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. p. 21.



classe trabalhadora e para os serviços e obras públicas, visto que no capitalismo não há Estado Mínimo para a burguesia; o advento da lei de mercado e as ondas de privatizações, aliadas à precarização do serviço público e o fim de uma série de direitos trabalhistas conquistados, faz com que o desemprego e a miséria cresçam; o advento das novas tecnologias (tecnologia flexível, microeletrônica, informatização, microbiologia, engenharia genética, novas fontes de energia...) colocam o taylor-fordismo em crise juntamente com o mundo gerado por ele.<sup>601</sup>

Assim, a introdução de novas tecnologias e de novas técnicas gerenciais do processo de trabalho só poderá ser compreendida como fruto de uma situação de crise da economia mundial; como consequência (sic) do esforço intelectual de adaptação das tecnologias de informação, desenvolvidas sobretudo por razões políticas durante os anos de Guerra Fria, ao processo produtivo e de prestação de serviços como instrumento de enfrentamento da crise; como resultado da necessidade de expansão dos mercados, própria do regime capitalista de produção e fundamental em situação de crise, e, como possibilidade vislumbrada pelos próprios trabalhadores de melhoria de suas condições de vida, que com ela têm consentido, apesar de todos os problemas provenientes.<sup>602</sup>

De acordo com a obra “*Condição Pós-Moderna*” a modernidade enquanto tal é acelerada pela revolução pós-industrial, que por sua vez exige mudanças na forma de se conceber a produção. Assim, a pós-modernidade nada mais é do que a modernidade acelerada. Porém suas consequências são enormes e puderam ser sentidas com o fim das benesses do keynesianismo, do Estado de Bem-Estar Social e do pleno emprego. “Os Anos Dourados chegam ao fim na década de 1970, quando começa a se configurar uma crise de consumo com o acirramento da competição internacional.”<sup>603</sup>

Ricardo Antunes citando Gounet escreve:

O toyotismo é uma resposta à crise do fordismo dos anos 70. Ao invés do trabalho desqualificado, o operário torna-se polivalente. Ao invés da linha individualizada, ele se integra em uma equipe. Ao invés de produzir veículos em massa para pessoas que não conhece, ele fabrica um elemento para a ‘satisfação da equipe que está na seqüência (sic) da sua linha’. E conclui, não sem um toque de ironia: ‘Em síntese, com o toyotismo, parece desaparecer o trabalho repetitivo, ultra-simples, desmotivante e embrutecedor. Finalmente, estamos na fase do enriquecimento das tarefas, da satisfação do consumidor, do controle de qualidade.’<sup>604</sup>

Assim sendo, o trabalhador adestrado no rígido sistema taylorista e fordista passa pela crise de ter que lidar com uma situação totalmente nova, com a qual não está acostumando, e que lhe afetará profundamente. Onda de desemprego estrutural,

---

<sup>601</sup> Cf. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. p. 63-96.

<sup>602</sup> LAZZARESCHI, Noêmia. **Sociologia Geral**. p. 57.

<sup>603</sup> Ibidem. p. 51.

<sup>604</sup> ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. p. 35-36.

subemprego, trabalho informal, mercado ilegal, trabalho escravo, contrato de curta duração, trabalho de meio expediente, sem sindicato forte, enfraquecimento das greves e dos partidos de esquerda, exigências de qualificação, flexibilização dos direitos trabalhistas... suscitaram sentimentos saudosistas do período industrial taylor-fordista.

Nesta segunda metade do século XX a sociedade industrial taylor-fordista dá lugar à sociedade da tecnologia de ponta. Com o advento desta nova era – que não nega, mas aprofunda a modernidade – chamada “Pós-Industrial” surge uma série de avanços tecnológicos e sociais que por sua vez, suscitam a necessidade de uma nova forma de proceder com a produção e de organizar a sociedade. Deste contexto surge a produção enxuta; o modo de produção e gerenciamento administrativo flexível; a chamada condição pós-moderna; o toyotismo; a globalização da economia; o neoliberalismo; a denominada sociedade da informação e do conhecimento; a acumulação flexível; a diminuição do poder das soberanias nacionais; e demais práxis sociais afinadas com o taylor-fordista.

A passagem de um momento ao outro não ocorre de forma abrupta, visto que o novo nasce do velho e o conserva em si. Tal como o toyotismo nasce do fordismo e assim como o “modelo ontológico-didático toyotista” é originado no seio do “modelo ontológico-didático taylor-fordista” – que se encontra suprasumido no novo modelo.

Novos processos de trabalho emergem, onde o cronômetro e a produção em série e de massa são ‘substituídos’ pela flexibilização da produção, pela ‘especialização flexível’, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado (...). Ensaiam-se modalidades de desconcentração industrial, buscam-se novos padrões de gestão da força de trabalho, dos quais os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), a ‘gestão participativa’, a busca da ‘qualidade total’, são expressões visíveis não só no mundo japonês, mas em vários países de capitalismo avançado e do Terceiro Mundo industrializado. O toyotismo penetra, mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante, em várias partes do capitalismo globalizado.<sup>605</sup>

Com a superação dos problemas gerados pelo modelo taylor-fordismo surge um novo modelo industrial não-rígido e com ele a flexibilização da rigidez do trabalho e por consequência a flexibilização das práxis sociais (dentre as quais a própria didática “tecnicista”).

Com a expansão do capitalismo em regiões atingidas antes periféricamente, com a derrocada do projeto socialista e com a introdução de novas tecnologias no campo da produção e da comunicação, inicia-se o

---

<sup>605</sup> ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** p. 24.

desenvolvimento de um modelo industrial, chamado de *modelo japonês* (ohnismo-toyotismo), que apresenta uma *alta inovação no produto*.<sup>606</sup>

Tal flexibilização toyotista, aliada com o pensamento pós-moderno, atinge a educação, a pedagogia e a didática colocando em crise o modelo fechado e rígido defendido pelo modelo ontológico-didático taylor-fordista.

Daí a sua ênfase [do Taylor-fordismo] nos métodos e técnicas de ensino e o ter eleito como questão típica, qual o melhor método de ensino de um dado conteúdo, uma questão hoje em dia sem sentido, já que as suas condições de possibilidades são demasiado dependentes de contextos locais de realização.<sup>607</sup>

Com a flexibilização das técnicas generalizadas, os sujeitos locais retomaram certa liberdade na condução de seus trabalhos. Isso não significa a superação da alienação capitalista –algo que será tratado no próximo item, 4.2.

No trecho final de seu segundo volume “*Para uma ontologia do ser social*” György Lukács anotou as primeiras tentativas de contestações e reformas do “*american way of life*”<sup>608</sup> e tudo o que o envolvia, tal como “(...) o desconforto espiritual-moral da juventude com a divisão do trabalho manipulada do saber, cuja consequência seria a sua educação para um ‘idiotismo especializado’.”<sup>609</sup> Lukács já percebia, no início dos anos 1970, o nascimento do movimento contestador da fragmentação do conhecimento nos moldes taylor-fordistas. Sobre isso ele afirma:

Nas próprias ciências cresce objetivamente a intensidade e a quantidade das ‘ligações transversas’, mediante as quais campos isolados uns dos outros pela divisão do trabalho (que se supunha totalmente separados uns dos outros) se interpenetram e influenciam reciprocamente. Por exemplo, em termos objetivamente científicos, há um século a fronteira entre física e química podia ser traçada de modo mais nítido que hoje; em contraposição, no plano da manipulação, os complexos singulares de problemas no âmbito das duas ciências estão hermeticamente isolados de modo mais rigoroso do que nunca ‘em termos de divisão do trabalho’.<sup>610</sup>

Como um contraponto a essa fragmentação em declínio ele contrapõe a abordagem ontológica das ciências, compreendendo-as como parte de um todo complexo e inseparável.

E não é muito difícil reconhecer que ontologicamente história, economia, sociologia, politologia, demografia etc. formam um complexo inseparavelmente unitário (o que naturalmente não só admite como também

---

<sup>606</sup> PRETI, Oreste. **A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas**. In: Revista de Estudos Pedagógicos (RBEP). p. 28.

<sup>607</sup> CACHAPUZ, António Francisco. Investigação didáctica das ciências em Portugal: um balanço crítico. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal**. p. 241.

<sup>608</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 817.

<sup>609</sup> Ibidem. p. 817.

<sup>610</sup> Ibidem. p. 817.

exige pesquisas especializadas), contudo só o fazem – sob pena de ficarem petrificadas – em caso de um ater-se prático metodologicamente fundado à unidade ontológica do próprio complexo real.<sup>611</sup>

Porém, sua prudência teórica não lhe permitiu afirmar categoricamente que estava em curso a real superação deste sistema da fragmentação do conhecimento. Por mais que ele percebesse nos primeiros movimentos de contestação algo de positivo e capaz de se contrapor à arbitrariedade destas manipulações taylor-fordistas, presentes na educação e na ciência (e em outras dimensões sociais), ele não conseguia ainda ver nos primeiros sintomas destes movimentos a resolução sócio-política capaz de enfrentá-los a altura. Sua coerência ontológica lhe obrigava a não antecipar de forma ideal o ser que ainda não existia.<sup>612</sup>

Essa rara coerência ontológica evitou que Lukács tivesse idealizado (mais por desejo do que por causa da realidade) algo que, de fato, não se confirmou, visto que o declínio do taylor-fordismo não significou a sua verdadeira superação, mas apenas a sua modificação num modelo que é, no mínimo, tão perverso quanto ele, a saber, o toyotismo.

## 4.2. O Toyotismo

Nesse item farei com o toyotismo aquilo que foi realizado com o taylor-fordismo, a saber, relacionar a educação e a didática com esse novo modo de trabalho industrial. Para isso, apresentarei as principais características do toyotismo; demonstrarei o quanto a sua pretensa superação do taylor-fordismo é parcial, limitado aos aspectos conjunturais circunscritos aos ditames do capitalismo alienante; depois demonstrarei o quanto ele influencia as diversas práxis sociais, a educação e a didática; chegando com isso ao conceito de modelo ontológico-didático toyotista.

O modelo toyotista é compreendido aqui de forma ampla, deixando de fora as especificidades que o mesmo adquire em diversos países, além de englobar as suas diversas matizes num mesmo padrão, sem detalhar cada uma de suas técnicas, tais como: Controle Total de Qualidade (CTQ), Just-in-Time (JIT), Controle Estatístico de Processos (CEP), etc.

---

<sup>611</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. p. 817.

<sup>612</sup> Cf. *Ibidem*. p. 817-818.

#### 4.2.1 Origem histórica e características do toyotismo

No final do ano de 1949 a Toyota estava praticamente falida e “(...) Eiji Toyoda e seu gênio da produção, Taiichi Ohno, logo chegaram à conclusão de que a produção em massa jamais funcionaria no Japão.”<sup>613</sup> As condições objetivas os impediam de colocar em prática o fordismo no Japão do pós-guerra, tais como: mercado nacional limitado, alto custo do combustível, reivindicação dos trabalhadores por melhores condições de trabalho, greve dos trabalhadores da Toyota, falta de imigrantes temporários dispostos a serem explorados a qualquer valor, a economia do país estava devastada pela guerra, o exterior produzia muitos carros e dificultava as exportações japonesas, etc.<sup>614</sup>

Diante desta situação, Ohno desenvolveu uma nova forma de gerir, administrar e produzir industrialmente os automóveis da Toyota. Como seu orçamento era muito limitado começou estampando os carros em poucas linhas de prensas, trocando assim os moldes a cada duas ou três horas (e não mais a cada dois ou três meses conforme o fordismo). A troca era realizada pelos próprios trabalhadores da produção, que deixaram de ficar ociosos durante a troca. No final dos anos 50 a Toyota já havia eliminado o profissional especialista na troca de moldes e os trabalhadores da fábrica gastavam 3 minutos para realizarem a troca dos moldes.

Outro exemplo vem da

(...) Takaoka [pertencente a Toyota, que] consegue, em poucos dias, trocar ferramentas, passando de um tipo de veículo para uma nova geração do produto; já Highland Park [fordista], com seu montão de ferramentas dedicadas, ficou fechada um mês, em 1927, quando a Ford passou do Modelo T para o novo Modelo A. Fábricas de produção em massa continuam fechando por meses quando mudaram para novos produtos.<sup>615</sup>

Para conseguir colocar em prática as suas inovações Ohno precisava de uma equipe motivada, comprometida com o processo, altamente qualificada, capaz de antecipar os problemas, tomar decisões, solucionar as questões que aparecessem. Assim, o trabalhador desmotivado do taylor-fordismo dá lugar a outro tipo laboral estimulado, participativo, capaz de colocar todas as suas habilidades e competências a serviço da empresa. Trata-se de um novo trabalhador industrial, mais moderno, altamente qualificado, capaz de lidar com as novas tecnologias, detentor de

---

<sup>613</sup> WOMACK, James P.; JONES, Daniel T; ROOS, Daniel. **A máquina que mudou o mundo**. p. 39-40.

<sup>614</sup> Cf. *Ibidem*. p. 40-41.

<sup>615</sup> *Ibidem*. p. 71.

conhecimentos matemáticos e abstratos, devendo ser o suficientemente competente para antecipar uma situação futura.<sup>616</sup>

Para isto, Ohno garantiu espaços de participação de seus empregados nas decisões, estabilidade nos empregos – chegando a se tornarem vitalícios<sup>617</sup>, pagamentos dos salários atrasados de forma gradual e crescente, em contrapartida estes deveriam fazer de tudo para que a empresa sobrevivesse no mercado, inclusive realizando trabalhos que não eram próprios de sua função. Ou todos se salvavam ou todos afundavam juntos. Sua elaboração teve tanto sucesso que os operários introjetaram o autocontrole ao ponto de tornar dispensável os controles externos diretos.

Depois disto, Ohno começou a cortar uma série de postos de trabalhos que segundo ele não conferiam valor ao produto e que poderiam, portanto, ser realizados pelos próprios operários da produção. Com isto ele evitava uma série de esforços inúteis, perda de tempo e de material. Os cargos de especialistas, os supervisores, os controladores de qualidade, o pessoal da limpeza foram todos aniquilados.

Com o enxugamento da empresa muitos serviços passaram a ser contratados de terceiros, começando o processo de terceirização e subcontratações<sup>618</sup>, algo estranho ao

---

<sup>616</sup> Cf. DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. **Educação, trabalho e novas tecnologias: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital.** p. 49.

<sup>617</sup> Como a Toyota investia na qualificação de seus trabalhadores, precisava mais do que a sua força física e seus movimentos repetitivos. Ela queria que eles fossem pró-ativos e que o trabalhador passasse toda a sua vida profissional atuando nela. Tanto é que a Toyota organizou um plano de carreira que premiava financeiramente o empregado pelos seus anos de trabalho, não se tornando vantajoso para ele mudar de emprego, uma vez que perderia todos estes benefícios. De outro lado isso era vantajoso para a Toyota, visto que se ela perdesse esse funcionário altamente qualificado deveria gastar com a qualificação de seu substituto, sem contar que entregaria o seu trabalhador qualificado para as outras empresas com as quais concorria. Cf. WOMACK, James P.; JONES, Daniel T; ROOS, Daniel. **A máquina que mudou o mundo.** p. 45.

Entretanto, não eram todos os trabalhadores da Toyota que tinham esse privilégio, mas apenas os altamente qualificados. Ricardo Antunes afirma que a prática do emprego vitalício começou em 1961 e foi implantada em 1965 com o propósito de comprometer os operários com a qualidade e a produtividade da empresa. Porém, essa experiência ficou restrita apenas as grandes empresas. A partir do início dos anos 90 essa prática entrou em crise ao ponto de transferir os trabalhadores mais velhos para empresas menores nas quais tiveram salários reduzidos. Cf. ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** p. 37-38.

<sup>618</sup> A flexibilização toyotista não atinge apenas as máquinas e os processos de trabalho, ela chega também nos direitos trabalhistas. Ao contrário dos sólidos direitos taylor-fordistas garantidos pelo Estado de Bem-Estar Social, o contexto toyotista é caracterizado pelo Estado Neoliberal, incapaz de garantir direitos sólidos para a classe trabalhadora. Isso, aliado à crise dos sindicatos, à crise dos partidos políticos comprometidos com a classe trabalhadora e o grau de despolitização da própria classe foi incapaz de manter as conquistas realizadas no passado fordista em tempos toyotistas.

Por isso, a era toyotista caracteriza-se como o tempo do desemprego e da queda dos salários gerados pela empresa enxuta e pela sobrecarga de trabalho colocada nas costas do trabalhador polivalente.

O processo de inovação da Toyota começou com a demissão de um quarto de seus funcionários, que tiveram as suas atividades desenvolvidas pelos que continuaram na empresa (além da remodelação dos procedimentos, que foram enxugados) sem que para isto recebessem algum adicional. Cf. WOMACK, James P.; JONES, Daniel T; ROOS, Daniel. **A máquina que mudou o mundo.** p. 44-45.

modo de produção fordista, que chegava ao ponto de: produzir o látex, para dele produzir a borracha que seria utilizada no pneu; produzir a comida em hortas próprias para alimentar os operários; adquirir o navio próprio para transportar os seus carros; criar uma fábrica de parafusos para usá-los na montagem dos carros; etc.

A empresa enxuta exigiu ainda a eliminação da gerência externa, sendo agora exercida pela própria equipe de trabalhadores, na qual cada membro internalizou mais essa função. O controle de qualidade, o monitoramento e manutenção das máquinas passaram a ser tarefas cotidianas dos próprios trabalhadores que somente deveriam chamar as equipes especializadas em casos de extrema gravidade.<sup>619</sup> Com isso, a Toyota não precisou mais manter uma equipe de reparos ociosa até que algum problema ocorresse e nem deixou ociosa a equipe de trabalho durante o tempo de concerto.

Ao mesmo tempo em que tais mudanças exigiram, elas também geraram o trabalhador polivalente; melhor treinado; mais autodisciplinado; mais esclarecido; capacitado; e inteligente.<sup>620</sup> Trata-se (diferentemente do trabalhador dos gestos repetitivos do taylor-fordismo) de um trabalhador dotado de múltiplas habilidades, responsabilidades e iniciativa. Alguém perspicaz o suficiente para evitar acidentes, otimizar o uso das instalações, estabelecer consensos e inovações.<sup>621</sup> Trata-se do sujeito que não apenas coloca a sua força física no trabalho, mas sim a totalidade do seu ser, seus sentimentos, percepções, músculos, nervos, cérebro, etc.<sup>622</sup>

A linha de montagem fordista era organizada com as máquinas em fila e com a maioria dos operários trabalhando sentados. Nas células de produção toyotistas a disposição das máquinas é organizada no formato de “U” e com todos trabalhando em pé

---

Os demitidos pelo enxugamento foram jogados para condições mais precarizadas de trabalho, indo parar na economia informal, nos diversos serviços autônomos, nas atividades denominadas de “bicos”, nas empresas que trabalham na prestação de serviços terceirizados e sub-contratados (as empresas toyotistas terceirizavam 75% dos seus serviços), na realização de trabalhos temporários (sazonais: época de colheita; época de grandes vendas no comércio, etc.) e como substitutos (no caso de licença de algum empregado; na ausência repentina de algum funcionário, etc.), sem contar os que ingressaram nas atividades ilegais.

Ao contrário da estabilidade fordista, o toyotismo trouxe, ao mundo do trabalho, um grande clima de insegurança, incerteza e instabilidade, no qual todos, a todo o momento, devem demonstrar que são os melhores trabalhadores para aquela atividade. Disto decorre a incessante formação permanente, a realização de cursos de qualificação, atualização, aprimoramento, especialização que garantam que o desempregado que está realizando esses mesmos cursos não lhe retire de seu emprego.

<sup>619</sup> Cf. DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. **Educação, trabalho e novas tecnologias: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital.** p. 54.

<sup>620</sup> Cf. Ibidem. p. 36.

<sup>621</sup> Cf. Ibidem. p. 48.

<sup>622</sup> Cf. Ibidem. p. 161.

em mais de uma máquina<sup>623</sup> – o que traz dois graves problemas de saúde associada a esta forma de trabalhar: *stress* por ter que atender diversas máquinas ao mesmo tempo; e varizes por ficar muito tempo em pé. Os componentes da equipe que trabalha na célula sabem trabalhar em todas as máquinas e um auxilia o outro tanto na realização do trabalho bem como na busca das soluções dos problemas, “se um errar todo mundo é responsável”<sup>624</sup> – afirma um operado de célula do Rio Grande do Sul.

Ohno organizou os trabalhadores em equipes autônomas com líderes próprios e com liberdade de auto-organização. Para isso cada um deveria colocar a sua subjetividade a serviço da empresa a fim de corresponder as suas expectativas e necessidades. Para que a auto-organização ocorresse todos tinham que conversar, debater, comunicar os seus pensamentos, efetivamente participar, num clima de autonomia e autoconfiança.<sup>625</sup> Assim, a gerência fordista que se impunha de fora, era agora exercida a partir de dentro das equipes. A equipe mesma debatia, analisava, pensava, decidia... quais deveriam ser as medidas tomadas e aplicadas a fim de melhorar o processo de produção. Se no modo de produção industrial anterior bastava a força física, para este novo modelo de trabalho industrial ela não é mais suficiente, sendo necessário ainda o acréscimo do investimento psíquico que cada um deve fazer.<sup>626</sup>

Assim a equipe decidia qual era a melhor forma de fazer o trabalho e ela mesma distribuía funções, além de ter que dar conta dos serviços que anteriormente eram ocupados por aqueles cargos extintos (limpeza, manutenção e reparo, supervisão, etc.). Com isso a relação entre concepção e execução – tal como a relação entre habilidades manuais e intelectuais – se apresentava mais integrada, como fruto da própria polivalência e participação do trabalhador nas decisões do processo produtivo. Com isso o caráter monótono, desqualificado, repetitivo e parcelar do trabalho taylor-fordista foi substituído por esse trabalhador qualificado.<sup>627</sup> Com isso o toyotismo resgatava a qualificação que o artesão perdeu para a industrialização, incorporando-a a uma nova organização industrial.

O compromisso de cada trabalhador com a empresa; o acúmulo de trabalho gerado pelo enxugamento da mão-de-obra; a necessidade de cada operário trabalhar em

---

<sup>623</sup> Cf. DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. **Educação, trabalho e novas tecnologias: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital.** p. 85

<sup>624</sup> Ibidem. p. 92.

<sup>625</sup> Cf. Ibidem. p. 22.

<sup>626</sup> Cf. Ibidem. p. 65.

<sup>627</sup> Cf. Ibidem. p. 20.



função da equipe; dentre outros fatores, fez com que ninguém circulasse vago pelos corredores da indústria toyotista – e também das empresas que adotaram esse sistema de gerenciamento<sup>628</sup>. Mesmo sem um controle rígido de uma supervisão externa todos os operários se concentravam na produção, nenhum trabalhador ficava solto e disperso até porque se algum membro da equipe não se empenhasse no trabalho ele poderia ser demitido pelos seus próprios colegas,<sup>629</sup> visto que a sua displicência para com o trabalho faria toda a equipe pagar por ele:

É sugestivo o depoimento de Ben Watanabe, que durante trinta anos atuou no movimento sindical japonês: (...) ‘A Toyota trabalha com grupos de oito trabalhadores... Se apenas um deles falha, o grupo perde o aumento, portanto este último garante a produtividade assumindo o papel que antes era da chefia. O mesmo tipo de controle é feito sobre o absenteísmo.’<sup>630</sup>

Na multinacional instalada na região metropolitana de Porto Alegre no início dos anos 1990, Mauro Del Pino constata a liberdade autovigiada pelos próprios trabalhadores:

Uma das tentativas de amenizar o ambiente foi a colocação de folhagens na fábrica e a criação de uma área de descanso. Também foi introduzida uma área para os/as trabalhadores/as tomarem cafezinho, chamada de *cafezódromo*. O/A operador/a não precisa comunicar nenhum superior que vai tomar café, mas a interrupção de seu trabalho está condicionada à manutenção do ritmo estipulado para a célula.<sup>631</sup>

Essa “liberdade” apenas se torna possível por causa da flexibilização das funções próprias do trabalhador polivalente. A função fixa e rígida da esteira fordista inviabilizava esse tipo de trabalho dinâmico. De outro lado, o modo de produção industrial toyotista garantia que, diante de um imprevisto (ou do atraso/falta de algum funcionário, ou demanda acumulada num determinado setor, ou qualquer problema com alguém em serviço) o trabalho não parasse. A seção que estava na sequência não ficava

---

<sup>628</sup> No passado uma funcionária de caixa de super-mercado (gerenciado segundo os princípios fordistas) se não tivesse ninguém na fila ficava parada aguardando os clientes. Com a implantação da administração toyotista se a funcionária de caixa não tem ninguém na fila ela é deslocada para outras atividades, tal como conferir produtos, arrumar as mercadorias nas gôndolas, tira “folga” nos dias em que não há grande movimento no super-mercado como “pagamento” de suas horas-extras cumpridas nos dias de maior movimento, etc.

Como a grande maioria das leis trabalhistas foram conquistadas na era fordista, estas se tornam prejudiciais para o exercício do trabalho toyotista, visto que são pouco flexíveis. Com isso, a empresa pode, inclusive, sofrer processo judicial por causa do desvio de função e por conta do não pagamento das horas-extras. Por isso do esforço toyotista em flexibilizar as leis trabalhistas “flexibilizando-as”.

<sup>629</sup> Cf. DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. **Educação, trabalho e novas tecnologias: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital**. p. 93.

<sup>630</sup> ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. p. 36.

<sup>631</sup> DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. **Educação, trabalho e novas tecnologias: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital**. p. 102

ociosa esperando que a seção anterior resolvesse o seu problema para poder trabalhar, mas deslocava-se até lá para auxiliar o setor com o problema a fim de desobstruí-lo. A qualquer momento qualquer operário podia ser substituído por outro, visto que a fábrica teria alguém, polivalente, que sabia exercer aquela função. Assim, a falta de alguém não era tão prejudicial para a totalidade do processo produtivo.

Outro cargo/função do fordismo que foi quase extinto foi o dos reparadores dos erros de fábrica no final do processo. Henri Ford necessitava sempre de um grande espaço para guardar os carros que saíam com defeitos de fábrica a fim de serem reparados. Muitos trabalhadores eram ocupados nesta função, muito tempo era perdido com isto, visto que às vezes era difícil detectar qual era o defeito, ou ainda tornava-se necessário desmontar boa parte do veículo a fim de repará-lo – isso sem contar os gastos despendidos com o estoque para todos esses veículos.

Ohno acabou com tudo isto quando

(...) colocou uma corda sobre cada estação de trabalho, instruindo os trabalhadores a imediatamente pararem toda a linha de montagem caso surgisse um problema que não conseguissem acertar. Então toda a equipe viria trabalhar naquele problema.<sup>632</sup>

Com esse minucioso controle de qualidade do processo produtivo, desempenhado pelos próprios trabalhadores, os estoques de reparos foram eliminados. A princípio a Toyota preferiu produzir menos com mais qualidade e com isso, no cálculo final, composto pela soma entre o tempo de produção mais o tempo de reparos resultou num saldo positivo, visto que o tempo de reparos era igual a zero.

O toyotismo trouxe a noção de que ninguém mais do que o trabalhador, que atua diretamente com as máquinas, sabe mais do que ele sobre o seu trabalho. Os operários de uma célula, ao contrário de uma gerência burocrática e de uma equipe de consertos distanciada do trabalho, estão diretamente envolvidos com as máquinas e os processos produtivos. O resultado imediato dos operários terem se tornado nos responsáveis diretos pela manutenção/conserto das máquinas e também por terem se tornado nos responsáveis diretos da produção, foi que cada máquina passou a ser mais bem cuidada e o processo produtivo passou a ser executado com maior zelo – visto que qualquer problema que ocorresse comprometeria todos eles na solução.

Com isso duas coisas complementares ocorriam: trabalhando naquele ambiente aprendiam a evitar problemas; resolvendo os problemas que apareciam aprendiam a

---

<sup>632</sup> WOMACK, James P.; JONES, Daniel T; ROOS, Daniel. **A máquina que mudou o mundo**. p. 47.

melhor trabalhar naquele ambiente. Se a determinação da produção viesse de uma gerência externa e se o conserto das máquinas ficasse a cargo de uma equipe especializada de consertos, os trabalhadores não desenvolveriam esses conhecimentos sobre o seu fazer industrial.

Tal prática seria impensável no esquema de Ford, que mantinha todo o sistema centralizado na gerência. A princípio a inovação da Toyota de qualquer operário parar a produção a qualquer momento fez com que a esteira fosse interrompida a todo o instante, porém, como cada erro era analisado a partir de “cinco porquês” as falhas foram paulatinamente diminuindo e sendo evitadas.

Os trabalhadores da produção foram instruídos a remontar sistematicamente cada erro até sua derradeira causa (perguntando ‘por quê?’, a cada nível do problema descoberto), e encontrar uma solução para que nunca mais ocorresse.(...) Hoje, nas fábricas da Toyota, onde qualquer trabalhador pode parar a linha, o rendimento se aproxima dos 100 por cento. Ou seja, a linha praticamente não pára!<sup>633</sup>

Outra característica do modo de produção industrial toyotista foi a descentralização integrada. A Toyota descentralizou a forma de adquirir as matérias-primas, não fez questão de ter a autossuficiência fordista, para isto organizou uma rede de fornecedores que trabalhavam de forma articulada. Já nos anos 50 a sua produção enxuta exigia como única condição que cada fornecedor apresentasse um sistema que estivesse em harmonia com os demais, ela os testava, e se eles funcionassem então ela realizava o pedido, do contrário não. Assim, a empresa não integrava o terceirizado de forma vertical (tal como fazia o fordismo) e nem os deixava desintegrados (tal como fazia a produção artesanal), mas lhes dava a liberdade de projetarem da forma como achassem melhor aquilo que ela precisava.

Porém essa não foi a sua maior invenção. O que de fato mais se popularizou e que virou quase um slogan da Toyota foi a sua “(...) nova maneira de coordenar o fluxo de peças no sistema de suprimentos, o famoso sistema *Just-In-Time* (‘na hora certa’), que na Toyota se chama *Kanban*.”<sup>634</sup>

Com esta ideia Ohno determinou que a produção de peças devesse, necessariamente, estar de acordo com a quantidade exigida na etapa seguinte da produção. Ohno descobriu que a peça produzida em pequenos lotes saía mais barata do

---

<sup>633</sup> WOMACK, James P.; JONES, Daniel T; ROOS, Daniel. **A máquina que mudou o mundo**. p. 48.

<sup>634</sup> Ibidem. p. 52-53.

Com isso a Toyota inverteu a Lei de Say (“Toda oferta cria a sua própria demanda” SAY, Jean-Baptiste. Apud. FUSFELD, Daniel. **A era do economista**. p.65) utilizada por Ford. A produção *Just-In-Time* toyotista afirma que o consumo gera produção, partindo, portanto, dele na direção dela.

que a peça produzida em grandes lotes, uma vez que não necessitava de armazenamento, e também, sem contar que as reparações de possíveis erros de confecção não comprometeriam grande número de matéria-prima. Com isso, ao mesmo tempo, essa medida garantia a redução do custo, e o aumento da qualidade e da produtividade.

Com isto a fábrica não acumulava peças (matéria-prima, acessórios...), nem as armazenava, sem contar que a própria dinâmica da produção sinalizava para a área de produção de peças o quanto era necessário produzir, num sistema autorregulador organizado a partir do rodízio entre a necessidade e a produção. Para que isso funcionasse bem havia uma superorganização no controle do estoque, operada através de etiquetas com informações sobre a necessidade de reposição, que garantia que as peças chegassem exatamente no momento certo (nem antes e nem depois) de montar o veículo e liberá-lo para a venda.<sup>635</sup>

O *Kanban* também funcionava na comercialização dos carros. Somente era produzido o que seria vendido, reduzindo os estoques a poucos minutos. O toyotismo (ao contrário de Ford que considerava os grandes estoques positivos) concebia a necessidade de estoques como expressão de ineficiência. Somente precisa de estoque quem supõe alguma falha no sistema produtivo, pois somente quem falha é que necessita ser socorrido por estoques enquanto conserta o erro. O que o toyotismo persegue é a qualidade total da produção, na qual não podem ocorrer falhas, tudo deve ser tão bem projetado de forma que o erro seja inviabilizado na sua origem.<sup>636</sup>

Para garantir o fluxo da produção a Toyota organizou uma rede de vendas e de dados que comprometia a indústria com os consumidores e vive-versa. Os modelos da Toyota começavam ser planejados a partir de pesquisas realizadas com a população. De posse destes dados a Toyota sabia o tipo, as características, o estilo de carro que as pessoas queriam e os produzia pondo-os no mercado, instante esse em que entravam em contato com as pessoas que haviam expressado o desejo de ter um carro daquele jeito.

Assim como a Toyota já havia consolidado a fidelidade entre o empregado e a empresa, assim também criou o vínculo de fidelidade entre o comprador e o vendedor. O setor de vendas estava sempre em contato com os clientes, sobretudo quando as demandas começavam a cair. A questão estava centrada em vender, não perder o

---

<sup>635</sup> Cf. DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. **Educação, trabalho e novas tecnologias: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital.** p. 19.

<sup>636</sup> Cf. *Ibidem*. p. 81 e 84.

cliente, não deixar a produção diminuir, para isto as pesquisas de campo e o banco de dados eram essenciais. Em tais bancos estavam armazenadas todas as informações necessárias a fim de que fossem devidamente utilizadas pelo setor de vendas, tais como: renda, número de integrantes na família, última compra, gostos, etc.

A Toyota fez o contrário de Ford que impunha um modelo único, pré-projetado de forma centralizada para todos os seus possíveis clientes. Ela resgatou um elemento da produção artesanal, na qual o cliente diz o tipo de carro que quer ter, é ele quem determina quais serão as características do carro a ser produzido (econômico, veloz, forte, espaçoso, compacto, etc.). Mais uma vez a Toyota conseguia ser a síntese entre os modelos artesanal e fordista, por mais opostos que estes pareçam, num primeiro momento, ser.

Diante deste novo cenário os frutos não tardaram em aparecer. Os carros da Toyota saíam mais confiáveis, superiores, com mais qualidade, eram produzidos na metade do tempo gasto pelas as outras indústrias automobilísticas de produção em massa. Com o sistema enxuto a Toyota pode oferecer duas vezes mais o número de veículos com o mesmo orçamento das outras indústrias concorrentes. Com isto, a Toyota suplantou o sistema fordista, denunciando a sua ineficiência e se tornando no novo modelo vigente de produção industrial, de administração social, de gerenciamento de pessoal e, segundo a tese sustentada por este trabalho, em modelo a ser aplicado na própria educação (e mais especificamente na didática) – bem como nas demais práxis sociais.

Para a equipe do (MIT) *Massachusetts Institute of Technology*, que saiu mundo a fora para pesquisar (“quem está na frente na guerra global da indústria automobilística, e por quê: o salto revolucionário do Japão, da produção em massa para a produção enxuta. A segunda revolução na produção automobilística”<sup>637</sup>) o segredo não está tanto na tecnologia em si e nem na automação<sup>638</sup>, mas sim no enxugamento<sup>639</sup> da empresa.

---

<sup>637</sup> WOMACK, James P.; JONES, Daniel T; ROOS, Daniel. **A máquina que mudou o mundo**. Capa.

<sup>638</sup> Automação: transferir para as máquinas as operações intelectuais, era das “máquinas inteligentes”. Cf. SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo do mundo do trabalho e da educação. In: \_\_\_\_\_; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo trabalho e educação**. p. 21. A automação digital trata-se de máquinas flexíveis que acumulam diversas funções, substituindo – graças à tecnologia de ponta, robotizada – a mão de obra humana. Graças a sua rapidez e precisão os custos de fabricação diminuem, gastando menos insumos, menos matérias-primas, menos mão-de-obra, menos desperdício. Depois dela todos os outros meios produtivos se tornaram obsoletos e incapazes de concorrerem com ela. Cf. DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. **Educação, trabalho e novas tecnologias: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital**. p. 36.

<sup>639</sup> Tal como o Kynesianismo era a transposição político-econômica do fordismo para o macrosistema, o neoliberalismo é a transposição político-econômica do toyotismo para a macrorrealidade que se encontra

O conselho do grupo de estudiosos do MIT é enxugar para depois automatizar. Eis as suas palavras:

Em nossa estimativa, a automação é, em média, responsável por cerca de um terço da diferença total de produtividade entre as fábricas. (...) chegamos à conclusão de que as fábricas de alta tecnologia mal organizadas acabam adicionando tantos técnicos indiretos e pessoal de manutenção extra, quantos trabalhadores diretos são removidos das tarefas manuais de montagem. (...) a organização enxuta precisa anteceder a automação de alta tecnologia de processos, se a companhia deseja desfrutar plenamente dos benefícios.<sup>640</sup>

Esta organização enxuta nada mais é do que a transferência da responsabilidade da gerência, supervisão e controle para os próprios trabalhadores que realizam estes trabalhos sem receberem mais por isto. Eles acumulam todas as funções dos trabalhadores demitidos, acumulando uma sobrecarga de serviço causadora de uma doença nova nos operários da Toyota “(...) o *karoshi*, termo que se refere à morte súbita no trabalho, provocada pelo ritmo e intensidade, que decorrem da busca incessante do aumento da produtividade.”<sup>641</sup>

Estas mortes provocadas pela exaustão do trabalho demonstram o quanto o toyotismo não conseguiu superar o taylor-fordismo numa coisa: na exploração capitalista! Pelo contrário, até mesmo a intensificou, alienando ainda mais os trabalhadores do seu trabalho e de si mesmos. O toyotismo não apenas não trouxe a realização humana mediante o trabalho, bem como, promoveu a (literal) destruição físico-psíquica do ser humano – temática essa que será aprofundada no próximo item.

#### *4.2.2 Da alienação do trabalho e das práxis sociais taylor-fordistas à alienação do trabalho e das práxis sociais toyotistas*

O novo modelo flexível-enxuto da Toyota aparece como um grande progresso quando comparado com o modelo taylor-fordista, caracterizado pela rigidez, controle e trabalho repetitivo. O fato de o trabalhador realizar atividades mais criativas, inovadoras, pró-ativas, participativas, gerenciais, autônomas, qualificadas, integradas... transmite a ideia de que o trabalhador foi libertado pelo Toyotismo dos grilhões do trabalho alienado.

---

para além da fábrica. Do enxugamento da empresa automobilística o neoliberalismo irá desdobrar o princípio do enxugamento do Estado, pensando como empresa (que visa lucro) e não pensado como prestador de serviços.

<sup>640</sup> WOMACK, James P.; JONES, Daniel T; ROOS, Daniel. **A máquina que mudou o mundo**. p. 85.

<sup>641</sup> ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. p. 37.

Prova disto é o que os ideólogos do toyotismo afirmam sobre esse modo de trabalho industrial, sobretudo, quando o comparam com o taylor-fordismo. Eles o defendem como

(...) um modelo produtivo que recusa a produção em massa, típico da grande indústria fordista, e recupera uma concepção de trabalho que, sendo mais flexível, estaria isenta da alienação do trabalho intrínseca à acumulação de base fordista.<sup>642</sup>

No entanto, ao analisar essa nova realidade, para além dos seus dados aparentes, a verdadeira essência do toyotismo é revelada. Ela equivale a mesma essência do taylor-fordismo, ou de qualquer outro sistema de trabalho existente no capitalismo. Essa essência, definida pelo caráter teleológico das diferentes organizações do trabalho elaboradas pelas sociedades divididas em classes, é a alienação.

Ou seja, o fim posto pelo taylor-fordismo e pelo toyotismo é o mesmo: reproduzir da melhor forma possível o capital, alienando o ser humano do produto, da produção, das relações sociais e de sua própria condição humana.<sup>643</sup> O que muda de um modelo para o outro não é o fim posto, mas sim os meios de realização deste fim. Em nome desta finalidade posta a favor do capital e contra o trabalhador é que o taylor-fordismo elaborou o seu sistema rígido, e em nome deste mesmo fim é que o toyotismo flexibilizou a rigidez taylor-fordista. A rigidez e a flexibilidade de um e de outro são meios diferentes, causalidades postas, a serviço do mesmo fim último.

Foram as novas e sutis formas de controle sobre os meios, construídas pelo toyotismo, que permitiram a flexibilização da organização do trabalho industrial. Sem a segurança oferecida por esta nova forma de controle a produção não seria flexibilizada, visto que se o capital perdesse o controle sobre a produção isso comprometeria a realização da sua teleologia posta.<sup>644</sup>

Portanto, o toyotismo não representa a superação das relações capitalistas de produção, pelo contrário, o modelo toyotista realiza o refinamento destas relações, explorando ainda mais a classe operária, sem que isso pareça ser exploração. Ele tem

---

<sup>642</sup> ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** p. 25.

Contra isso Ricardo Antunes (p. 26), pautado em críticos do toyotismo, “reafirma a tese de que a especialização flexível acarretou a intensificação do trabalho e consiste em um meio de desqualificá-lo e desorganizá-lo.”

<sup>643</sup> Cf. MARX, Karl. **Manuscritos económico-filosóficos.** p.114-120.

<sup>644</sup> Cf. ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** p. 41

em vista a valorização do capital e não a valorização do trabalhador, que se torna ainda mais alienado do seu trabalho, sendo nele coisificado.

(...) o *envolvimento interativo* [entre atividade produtiva e improdutiva, fabril e serviço, execução e concepção, etc.] aumenta ainda mais o *estranhamento* e a *alienação do trabalho*, amplia as formas modernas da *reificação*, distanciando ainda mais a subjetividade do exercício de uma vida autêntica e autodeterminada.<sup>645</sup> (*grifos do autor*)

Evidentemente que com essa nova organização do trabalho industrial muitos benefícios imediatos foram sentidos pelo trabalhador habituado ao modelo taylorfordista. No entanto, muitas outras dimensões do trabalhador passaram a ser exploradas, isso sem contar a situação degradante daqueles que foram demitidos. Estes últimos foram empurrados para o mercado informal do trabalho precário, subcontratado, temporário, sazonal, semiescravo e ilegal – como fruto imediato do enxugamento das grandes empresas.

Juntamente com o toyotismo desenvolve-se um período de racionalização, cooptação, reestruturação e intensificação do controle das atividades do trabalhador sem que este sequer tenha percebido. Isto se deu graças

A mudança tecnológica, a automação, a busca de novas linhas de produto e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas de controles do trabalho mais fácil, as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do capital passaram ao primeiro plano das estratégias corporativas de sobrevivência em condições gerais de deflação.<sup>646</sup>

Por exemplo, um funcionário de Ford não tinha que dispensar um árduo trabalho intelectual, não-remunerado, para planejar melhor a produção; o personagem de Chaplin em “*Tempos Modernos*” não tinha metas a cumprir, bastava-lhe seguir o ritmo da máquina; o sistema taylorfordista não gerava o *stress* paranóico de identificação e da remoção dos tempos vagos de trabalho (as pequenas folgas existentes dentro da jornada de trabalho); o trabalhador da produção em massa não precisava carregar a gerência dentro dele e nem suportar os infortúnios psíquicos desta, que agora, no sistema toyotista habita a sua cabeça e de seus colegas de trabalho mesmo quando se encontram em suas casas; com a produção enxuta o capitalista, os patrões somem e são introjetados pelos proletários, fazendo com que o “escravo” carregue o “carrasco” dentro de si (com isso ele não tem nem mesmo a quem reivindicar os seus direitos); o operário taylorfordista conseguia perceber qual era o seu interesse e qual era o interesse da empresa,

---

<sup>645</sup> ANTUNES, Ricardo. Trabalho e superfluidade. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo trabalho e educação**. p. 43.

<sup>646</sup> HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. p. 137 e 140.



qual era o seu tempo de trabalho e o seu tempo de lazer, agora o trabalhador toyotizado não sabe mais realizar tais distinções, o seu interesse é o interesse da empresa e vice-versa, o seu tempo de lazer é tempo de pensar sobre o que fazer para produzir mais em menos tempo; etc.

Por isso Ricardo Antunes sustenta que

Foram tão intensas as modificações, que se pode mesmo afirmar que a classe-que-vive-do-trabalho sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser.<sup>647</sup>

“O Vagabundo”, o protagonista do filme “*Tempos Modernos*”, e seus colegas de trabalho sabiam-se explorados. Hodiernamente os trabalhadores das formas flexíveis de produção têm os seus trabalhos materialmente precarizados, porém, ideologicamente ouvem e reproduzem o discurso que os dignifica.

E os capitais utilizaram-se de expressões que de certo modo estiveram presentes nas lutas sociais dos anos 1960, como controle operário, participação social, para dar-lhes outras configurações, muito distintas, de modo a incorporar elementos do discurso operário, porém sob clara concepção burguesa.<sup>648</sup>

Isso é fruto da forma perspicaz de esconder a alienação, que ocorre sem ser vista, e ao mesmo tempo, parece ser a libertação de toda alienação. Essa estratégia superou o modo alienante explícito desenvolvido pela primeira revolução da produção automobilística, fazendo com que o trabalhador taylor-fordista a encarasse como a sua redenção. A forma de trabalho taylor-fordista “(...) era movida centralmente por uma lógica mais despótica; aquela, a do toyotismo, é mais consensual, mais envolvente, mais participativa, em verdade mais manipulatória.”<sup>649</sup>

Na fala de um dos gerentes da produção enxuta, entrevistado pela equipe de pesquisadores do MIT, “a produção em massa não passa da produção enxuta burocratizada, onde ninguém toma iniciativa ou assume responsabilidade pela contínua melhoria do sistema.”<sup>650</sup> Desdobrando este raciocínio, também é possível compreendê-lo de forma invertida, ou seja, a produção enxuta não passa da produção em massa

---

<sup>647</sup> ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** p. 23.

<sup>648</sup> ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. O Desemprego e a Precarização Estrutural do Trabalho: Alguns desafios cruciais. In: DAL MÉDICO, Clarice Fátima; SILVA, Émerson Neves (orgs.). **Palavra e Vida: Os novos desafios do mundo do Trabalho.** p. 59.

<sup>649</sup> ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** p. 42.

<sup>650</sup> WOMACK, James P.; JONES, Daniel T; ROOS, Daniel. **A máquina que mudou o mundo.** p. 93.

desburocratizada, na qual os empregados tomam iniciativa e assumem responsabilidades pela contínua melhora do sistema.

Tais iniciativas, próprias do saber e do fazer do operário são alienadas dele e postas a serviço do capital, dando-lhe a falsa ideia de que a divisão social entre o planejamento e a execução foi eliminada, tal como se a elaboração do trabalho e o modo de produzi-lo pertencessem, de fato, ao trabalhador. Ocorre aquilo que Ricardo Antunes denomina de “envolvimento cooptado”, visto que em última instância

O resultado do processo de trabalho corporificado no produto permanece alheio e estranho ao produtor, preservando, sob todos os aspectos, o fetichismo da mercadoria. A existência de uma atividade autodeterminada, em todas as fases do processo produtivo, é uma absoluta impossibilidade sob o toyotismo, porque seu comando permanece movido pela lógica do sistema produtor de mercadorias. Por isso pensamos que se possa dizer que, no universo da empresa da era da produção japonesa, vivencia-se um processo de estranhamento do ser social que trabalha, que tendencialmente se aproxima do limite. Neste preciso sentido é um estranhamento pós fordista.<sup>651</sup>

Assim, as diversas promessas do toyotismo, tais como: o trabalhador controlar a produção; a superação da divisão entre planejamento e execução; a liberação do tempo de trabalho a ser aplicado no livre desenvolvimento humano; e outras promessas afins... não passam de mero discurso ideológico legitimador dos efeitos contrários a tais promessas. Ao contrário deste paraíso prometido a classe trabalhadora recebeu o inferno do desemprego estrutural, do subemprego, da exclusão social, da perda de direitos conquistados no Estado de Bem-Estar Social, a precariedade dos serviços públicos desprezados pelo Estado Neoliberal e, ainda, as mazelas sociais geradas pela crise ecológica.<sup>652</sup>

Por isso a *essência* do trabalho realizado num e noutro modo de produção industrial não passa do mesmo modo de trabalhar, que consiste em garantir o lucro para os proprietários através da maior produtividade, retirando o máximo de força da produção dos trabalhadores, pagando-lhes o mínimo possível a fim de vencer a concorrência. “Em ambos os períodos [taylor-fordismo e toyotismo], prevalece a busca pela produtividade guiada pelo princípio de racionalidade, que se traduz no empenho em atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio.”<sup>653</sup>

Exemplo disto no toyotismo é o

---

<sup>651</sup> ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** p. 42.

<sup>652</sup> Cf. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** p. 70.

<sup>653</sup> SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: \_\_\_\_\_; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** p. 23.

(...) sistema de luzes (verde = funcionamento normal; laranja = intensidade máxima, e vermelha = há problemas, deve-se reter a produção) que possibilitam ao capital intensificar - sem estrangular - o ritmo produtivo do trabalho. As luzes devem alternar sempre entre o verde e o laranja, de modo a atingir um ritmo intenso de trabalho e produção. (Gounet, 1991: 41) A diminuição da "porosidade" no trabalho é aqui ainda maior do que no fordismo. Este traço do toyotismo possibilita forte crítica de Gounet a Coriat: este, diz Gounet, reconhece que o sistema de luzes permite um melhor controle da direção sobre os operários, mas omite o principal: que esse método serve para elevar continuamente a velocidade da cadeia produtiva. Ao permanecer oscilando entre o verde e o laranja, a direção pode descobrir os problemas antecipadamente e suprimi-los de modo a acelerar a cadência até que o próximo problema ou dificuldade apareçam (Gounet, 1992: 66).<sup>654</sup>

Por motivos como esse é que David Harvey sustenta a conviviabilidade entre o toyotismo e o taylor-fordismo, algo que ocorre por meio de fusões, justaposições e permutações orientadas pela finalidade capitalista do maior lucro. O grau de utilização de um ou de outro modelo é determinado pela circunstância que define qual dos dois modelos é capaz de garantir a maior extração de mais-valia. Diz Harvey textualmente: “Em termos mais concretos, o grau de fordismo e modernismo, ou flexibilidade e pós-modernismo, varia de época para época e de lugar para lugar, a depender de qual configuração é lucrativa e qual não o é.”<sup>655</sup>

Ricardo Antunes, discutindo Harvey, na sua obra “*Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*”<sup>656</sup> afirma que o fordismo não morreu totalmente e que o toyotismo já nasceu. Ele alerta para que não se exagere na distinção entre um e outro, visto que essas mudanças conjunturais são provocadas pela própria essência do capital, tal como Marx muito bem as analisou. De outro lado, Ricardo Antunes alerta para o perigo, extremo-oposto, de considerar que nada tenha mudado, visto que existe uma série de mudanças visíveis e inegáveis, tais

---

<sup>654</sup> ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. p. 35-36.

Ricardo Antunes assim conceitua a “produção destrutiva” na introdução da obra “**Para além do Capital**” de Mészáros, p. 17:

“Constituindo-se como um modo de sociometabolismo em última instância incontrolável, o sistema do capital é essencialmente destrutivo em sua lógica. Essa é uma tendência que se acentuou no capitalismo contemporâneo, o que levou Mészáros a desenvolver a tese, central em sua análise, da taxa de utilização decrescente do valor de uso das coisas.”

Juntamente com a destruição do valor de uso prolongado das mercadorias o capitalismo contemporâneo também destrói a força de trabalho (com a redução de direitos trabalhistas e com a precarização do trabalho) e a própria ecologia originada na super-produção e no super-consumo, sobretudo dos países ricos. (Cf. *Ibidem*. p. 18).

Para o aprofundamento do conceito indico que se verifique a parte III do livro de Mészáros “crise estrutural do sistema do capital”, capítulo 16: A taxa de utilização decrescente e o Estado capitalista: administração da crise e autorreprodução destrutiva do capital.

<sup>655</sup> HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. p. 308.

<sup>656</sup> Cf. ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. p. 29-31.

como: desemprego estrutural, individualismo exacerbado, retrocesso sindical, desindustrialização, transferências geográficas de fábricas, empregos e mercados flexíveis, automação, etc.

Isso confirma a tese de Mészáros de que o capitalismo chegou ao limite de sua capacidade civilizatória, restando-lhe realizar a “produção destrutiva”.<sup>657</sup> Esta consiste na crise estrutural do capitalismo e não numa de suas habituais crises cíclicas. Essa crise, sem precedentes históricos, afeta a relação do ser humano com a natureza; esgota os recursos ecológicos fundamentais para a reprodução da vida humana e de outras espécies; servindo unicamente às necessidades do capital e não às necessidades da humanidade.

Esta nova forma de produção toyotista solapou, por exemplo, o movimento sindical que ficou de mãos amarradas frente ao atual estado de coisas, no qual, tudo parece bom, participativo, autônomo e livre. O poder de barganha dos sindicatos diminuiu enormemente e na proporção contrária aumentou a precarização da força de trabalho, que por sua vez enfraqueceu os sindicatos num círculo vicioso que se autoalimenta.

Outro fator que levou à crise sindical foi a fragmentação e a segmentação da classe trabalhadora operada pelo toyotismo. A descentralização toyotista, promovida, dentre outros fatores, pela terceirização, desconcentrou os trabalhadores das fábricas, criando os setores de serviços que não se reconhecem na mesma condição dos operários, e com isso deixam de reconhecer a luta sindical clássica como sua.<sup>658</sup>

A prática de vestir a “camiseta da empresa” e de “salvar a galinha dos ovos de ouro” (salvar a empresa); a participação nos lucros; os empregos vitalícios; a ameaça de ser demitido pelos colegas; o privilégio de não ter sido demitido no processo de enxugamento da empresa; dentre outros fatores, acabaram com as condições concretas que levavam às greves. Com o toyotismo os operários foram convencidos de que “(...) o capitalismo pode inclusive *crescer sem empregar significativamente, dado o avanço tecnológico e a reorganização produtiva típica da era da flexibilização.*”<sup>659</sup>

---

<sup>657</sup> Cf. FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. p. 67

<sup>658</sup> ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. p. 28.

<sup>659</sup> ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. O Desemprego e a Precarização Estrutural do Trabalho: Alguns desafios cruciais. In: DAL MÉDICO, Clarice Fátima; SILVA, Émerson Neves (orgs.). **Palavra e Vida: Os novos desafios do mundo do Trabalho**. p. 63.

O convencimento de que o trabalho não é mais fundamental para a sociedade encontrou uma série de autores<sup>660</sup> que endossaram essa tese ao ponto de proporem “o fim do trabalho”. Para esses, a sociedade da informação, do conhecimento, da ciência e da técnica colocou o trabalho em crise, substituindo-o de sua condição fundamental e produtiva do ser social, tal como se fosse possível uma sociedade existir sem o trabalho. Frigotto e Ricardo Antunes dedicam extensas páginas de seus textos para demonstrar o quanto a tese de Habermas (de que a ciência se sobrepôs ao trabalho; e de que a linguagem se sobrepôs à produção) não possui consistência e o quanto ela conduz à desvalorização dos trabalhadores e de suas lutas sociais.

---

<sup>660</sup> FRIGOTTO dedica o capítulo 3 de seu livro **Educação e a crise do capitalismo real** ao assunto sob o título “O fim da sociedade do trabalho e a não centralidade do trabalho na vida humana”.

Neste capítulo, bem como no livro todo, ele discute as ideias dos representantes da tese criada nos anos 70/80 do século XX (tais como: Claus Offe, Adam Schaff e Robert Kurz) de que o trabalho chegou ao fim e de que não existe mais luta de classes. A favor deles Frigotto reconhece que o trabalho mudou, porém, contra eles (e essa é a tônica da obra) reconhece que o trabalho não perdeu a centralidade (Cf. p. 115).

Apresentarei rapidamente, em forma de esquema, o aspecto central do pensamento de cada um deles:

**Offe:** Parte da centralidade do trabalho como categoria-chave, a qual ele abandona para abraçar outra compreensão, histórico-analítica, da sociedade – sepultando de vez a ontologia do trabalho;

Ele afirmava que as pesquisas não se interessam mais em analisar o trabalho, mas sim a família, o gênero, a saúde...

Para ele a sociedade pós-industrial substituiu o trabalho pelos serviços;

No lugar do conflito, da contradição, da luta de classes ele propõe a teoria da ação comunicativa de Habermas (o espaço vital, o cotidiano, o mundo da vida);

**Schaff:** Afirma que a revolução tecnológica (microeletrônica, técnico-industrial, microbiológica, energética, engenharia genética...) acabou com o trabalho abstrato (diferentemente de Offe ele concorda que não há como acabar com o sentido ontológico do trabalho) e com ele, acabaram também as classes sociais;

Dado o fim do reino da força física do homem, o que passou a valer foi o intelecto ampliado e substituído pelos autômatos que eliminaram a produtividade do trabalho humano;

As mudanças sociais foram operadas pela técnica e a ciência;

A tecnologia traria uma jornada de trabalho de quase zero, as pessoas teriam que fazer atividades que dessem sentido a sua vida (trabalhar em algo apenas para não enlouquecer), já que não teriam trabalho;

Para enfrentar o desemprego estrutural deveria ser garantida uma renda para as famílias (nem socialismo e nem capitalismo, mas sim economia coletivista);

Economia coletivista => instituições planificadoras submetidas ao controle democrático;

Para a coletividade ter condições de controlar a economia ela necessitaria das condições oferecidas pela educação, sem a qual a participação seria impossível.

Propõe fazer a passagem do *homo faber* para o *homo ludens* (nova ética, novos valores, nova antropologia – o cidadão do mundo -, graças à tecnologia).

**Kurz:** É chamado o Fukuyama de esquerda, pensa que a história chegou ao seu fim;

Fim do trabalho, fim do trabalho abstrato, fim das classes sociais, fim do capitalismo, fim do socialismo real,

Não há um sujeito histórico de transformação social, a classe trabalhadora não tem mais condições de protagonizar as transformações sociais;

O momento contemporâneo não é de crise cíclica do capital, mas é, sim, o momento do seu colapso, a sua implosão interna;

Trata do colapso da modernização;

O trabalho não pode mais ser o fundamento ontológico do mundo humano.

Pautados em Marx e Lukács, os autores brasileiros Frigotto e Antunes demonstram que o mundo ainda precisa de trabalho vivo, mal pago, terceirizado, precarizado, toyotizado. Para eles o trabalho interage com a ciência sem ser extinto por ela. Pelo contrário, graças à tecno-ciência a exploração do trabalho se torna ainda mais profunda. A tecnologia e a ciência contemporâneas são capazes de intensificar a exploração da subjetividade intelectual, psíquica, emocional... do trabalhador toyotista, exigindo-lhe novas habilidades e competências, bem mais complexas e multiformes daquelas que eram exigidas do trabalhador taylor-fordista.<sup>661</sup>

O principal argumento de Frigotto e Antunes contra Habermas se concentra na distinção entre o sentido ontológico do trabalho (eterna necessidade humana, aspecto positivo, central, fundante e modelar do ser social) e o sentido do trabalho abstrato na sociedade capitalista (entendido como produtor de valor de troca, alienante, negativo). Os autores brasileiros reconhecem que o trabalho abstrato sempre esteve em crise no capitalismo, tal como Marx já havia identificado, porém disto não decorre a conclusão ontológica de que a humanidade possa viver sem o trabalho, ou ainda, que a tecnologia e/ou a ciência possam substituí-lo na constituição do ser social.

Isso não significa negar que a “informação”, o “conhecimento”, a “tecnologia” e “ciência” não se somem ao processo produtivo no intento de potencializar a produção capitalista, é óbvio que isso acontece. Porém não é igualmente evidente que estas práxis sociais tenham o poder de desbancar a classe trabalhadora ao ponto de ocupar o seu lugar, visto que o trabalhador continua sendo o necessário sujeito da produção, ainda que ele se encontre trabalhando, agora, sob as condições toyotistas – que foram acima explanadas.

Se Habermas e os outros defensores da tese do fim do trabalho estão certos, então Marx, Engels, Lukács, Gramsci, Lênin e a maioria dos marxistas clássicos não têm mais nenhum valor teórico para a análise da sociedade contemporânea, e, portanto, essa Dissertação perde o seu fundamento ontológico último. E mais do que isso, se eles estão certos, então a classe trabalhadora perdeu de vez o caráter de sujeito histórico, e ainda, não faz nenhum sentido pensar o trabalho como princípio educativo a partir do qual seria possível propor um modelo de educação capaz de desenvolver, de forma onilateral, o ser humano.

---

<sup>661</sup> ANTUNES, Ricardo. Trabalho e superfluidade. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo trabalho e educação**. p. 41.

Ao contrário de um desejável debate minucioso sobre cada um destes autores me limitarei a indicar a obra de Ricardo Antunes “*Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*” e a obra de Gaudêncio Frigotto “*Educação e a crise do capitalismo real*” nas quais esse debate é realizado com maestria. Outro fator que me leva a não debatê-los de maneira detalhada se deve a atual crise do capitalismo, diante da qual os argumentos dos defensores do “fim do trabalho” caem por terra. Na atualidade dificilmente alguém se disporia a defender estas teses que, num passado recente, fizeram tanto sucesso no âmbito acadêmico.

Por isso, me limitarei a afirmar que não há como, num sistema produtor de mercadorias ocorrer a eliminação do trabalho<sup>662</sup>, algo possível apenas no plano gnosiológico (do âmbito do conhecimento), porém nunca no plano ontológico (do ser real).<sup>663</sup> Plano ontológico esse que, inclusive, explica os motivos que levaram Dominique Méda a falar da “desaparição do trabalho”; que fizeram com que Habermas substituísse o trabalho pela “teoria do agir comunicativo”; motivos ontológicos que geraram, em Off, a “perda da centralidade da categoria trabalho”; e motivaram Jeremy Rifkin a falar do “fim do trabalho”; e André Gorz a dar “Adeus ao trabalho”; ou ainda que fizeram com que Robert Kurz (teórico de esquerda) tratasse do “colapso do trabalho”, dentre outros.<sup>664</sup>

Mas que motivo ontológico é esse capaz de explicar todas essas teorias? Ricardo Antunes<sup>665</sup> mata a charada: todos estes pensadores analisaram a realidade do trabalho na Europa e estenderam as suas análises para o mundo todo. Os europeus que viviam da exploração internacional da força de trabalho, explorando o trabalho pesado de brasileiros, argentinos, mexicanos, sul-coreanos, russos... que trabalhavam para as suas empresas internacionais. Portanto o trabalho duro não aparecia com tanta evidência na Europa, que inclusive, em seu território, destinava os trabalhos mais precarizados para os estrangeiros. Com a crise econômica internacional tudo muda e, no momento em que o europeu precisa do trabalho para viver, a Europa não apenas se dá conta de que o trabalho não acabou, bem como faz com que os europeus passem a disputar as vagas precarizadas de trabalho ocupadas pelos estrangeiros dos países pobres.

---

<sup>662</sup> Cf. ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. p. 167.

<sup>663</sup> Cf. *Ibidem*. p. 160.

<sup>664</sup> Cf. ANTUNES, Ricardo. Trabalho e superfluidade. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. p. 39.

<sup>665</sup> Cf. ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. p. 186.

A atual crise econômica derruba também a *Teoria do Capital Humano*<sup>666</sup>. Essa teoria defendia a elevação dos anos de escolaridade dos trabalhadores como estratégia de melhoramento de seus salários e, ainda, defendia um maior investimento dos países pobres em educação como um meio de desenvolvê-los no cenário internacional. Essa teoria apontava a falta e a insuficiência de educação como o principal elemento responsável pela pobreza dos trabalhadores, sendo ela também, a causa do subdesenvolvimento dos países pobres – isentando assim, a estrutura capitalista desta responsabilidade.

A *Teoria do Capital Humano*, ao formular as questões materiais em termos educacionais, isentou a base material do sistema capitalista de qualquer responsabilidade pelas graves consequências sociais geradas por tal materialidade. Algo não confirmado pela crise econômica, visto que até mesmo os trabalhadores que têm curso superior e alto nível de qualificação profissional se encontram desempregados, inclusive nos países ricos. No contexto do “pleno emprego” taylor-fordista e do Estado de Bem-Estar Social havia uma situação histórica que favorecia o acolhimento desta Teoria, porém, a partir do desenvolvimento do toyotismo e do Estado Neoliberal, essas condições históricas foram perdidas e a Teoria do Capital Humano demonstrou a sua debilidade.

Com o advento do toyotismo e do neoliberalismo a noção taylor-fordista da escola como preparatória para o mercado de trabalho foi substituída pela ênfase do papel da escola preparar o estudante de hoje para o mercado do trabalho de amanhã, no qual terá de concorrer por uma disputada vaga.

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza nacional, etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho.<sup>667</sup>

Assim, nesse novo cenário gerado pela nova forma de trabalho industrial, a educação não só continuou sendo compreendida como serva do capital, bem como o grau deste servilismo foi aumentado.<sup>668</sup> Os diversos discursos de políticos, formadores

---

<sup>666</sup> Cf. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. Essa obra é permeada pelo desenvolvimento da crítica à Teoria do Capital Humano, algo que aparece mais concentrado no item 2 do capítulo 1: “A educação alçada a capital humano – uma esfera específica das teorias do desenvolvimento”.

<sup>667</sup> ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. p. 51.

<sup>668</sup> Cf. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. p. 33.



de opinião da grande imprensa, professores, alunos e seus familiares confirmam a tese de que a educação serve para formar a pessoa para o mercado de trabalho, para conseguir uma vaga melhor no mercado de trabalho, e afins. Esse fim posto à educação contemporânea (educar para o mercado de trabalho) ocorre porque não existe vaga para todos, e justamente por isso, a qualificação educacional se torna uma exigência ainda maior: “(...) a escola é uma instância de integração dos indivíduos ao mercado, mas não todos podem ou poderão gozar dos benefícios dessa integração já que, no mercado competitivo, não há espaço para todos.”<sup>669</sup> (grifos do autor)

Esse fim posto à educação fez com que todos os investimentos educacionais fossem aplicados tendo como finalidade o motivo meramente econômico, que consiste em formar o operário nos limites do capital, em detrimento do desenvolvimento de outras áreas culturais, sociais, humanas, políticas... que poderiam lhe garantir o pleno desenvolvimento humano. Inclusive essas dimensões humanas (culturais, humanas, psíquicas...) apenas são valorizadas na medida em que elas podem oferecer algum retorno material, sendo também elas, postas a serviço do capital. A própria ênfase na formação tecnológica tem esse sentido, mais do que ser a impulsionadora da educação ela é subjugada ao mercado capitalista e somente sob essa condição é que ela deve ser trabalhada pela escola.<sup>670</sup>

Na educação taylor-fordista a qualificação da classe trabalhadora já significava um investimento na produção industrial. Porém nesta forma de trabalho, bastava o operário ter uma formação básica e realizar algum curso para a sua função específica e ele já estaria formado para o resto de sua vida. Com a ascensão do modo toyotista de trabalhar a formação se torna mais complexa e dinâmica, ao ponto do trabalhador não poder parar de buscar novos conhecimentos, num processo contínuo de atualização dos seus saberes através dos programas de formação permanente e continuada oferecidos pela empresa, e, também, através dos cursos de qualificação que são procurados (e pagos) pelos próprios trabalhadores.

Isso se impõe como uma exigência da flexibilidade do próprio trabalho, caracterizado pela contínua recepção de novas tecnologias e pela feroz concorrência: o desempregado qualificado de hoje será o empregado de amanhã, o empregado

---

<sup>669</sup> GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. p. 52.

<sup>670</sup> SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In \_\_\_\_\_; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. p. 22.

desqualificado de hoje será o desempregado de amanhã. O interesse das empresas por operários qualificados possui diversas motivações, tais como: por conta da certificação de qualidade das agências internacionais (certificados “ISO”<sup>671</sup>); por causa da melhoria das estatísticas educacionais do país, as quais são buscadas a qualquer preço (através da progressão automática, da aceleração dos cursos, da aprovação com dependência em algumas disciplinas, da não-retenção do aluno que não aprendeu, do mercado de supletivos e cursos superiores que são verdadeiros balcões de diplomas, programas alternativos para educação de quem passou da idade escolar, etc.); dentre outros fatores.<sup>672</sup>

Isso justifica o interesse dos capitalistas em cobrar do Estado uma educação pública e de qualidade – embora eles não discutam o que signifique isso – algo que já se encontra dado pelo próprio ser social. Com isso, os capitalistas da atualidade querem que o Estado pague a formação preparatória dos operários que trabalharão e trabalham em suas empresas. Alguns poucos patrões, preocupados em formar um trabalhador bem alinhado com a empresa, se interessam em criar escolas e cursos de formação na sua própria fábrica, mas a maioria prefere que o Estado se encarregue desta questão.

Quanto mais qualificado o novo trabalhador chegar ao seu posto de trabalho menor será o custo da empresa para qualificá-lo. Disto decorre a importância dos processos educacionais pré-seletivos, realizados nas escolas; e dos processos de seleção de emprego realizados nas empresas; ambos buscam eliminar os mais desqualificados para entregarem a vaga ao mais qualificado dentre os candidatos.

Por exemplo: um trabalhador que tenha que operar uma máquina informatizada terá mais facilidade em aprender a exercer a sua função se já possuir conhecimentos prévios de informática. Isso é algo que vale tanto para a função de caixa de um supermercado quanto para um professor que tenha que trabalhar numa escola informatizada. Porém, não é apenas a formação tecnológica que interessa ao capital, cujo interesse se volta para o trabalhador que tenha as características do operário toyotista. Sobre isso afirmam Isolda Lima e Laurete Sauer:

---

<sup>671</sup> ISO: *International Organization for Standardization* (Organização Internacional para Padronização).

<sup>672</sup> Cf. KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. p. 93. E também: Cf. FERRETI, Celso João. Empresário, trabalhadores, educadores: diferentes olhares sobre as relações de trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. p. 105.

O mercado de trabalho pouco tem a oferecer a quem não se apresenta com capacidade de compreender, criticar, gerar e defender novas idéias (sic). A velocidade crescente de carências sociais de todas as ordens, como trabalho, saúde, segurança, lazer e escola, clama por indivíduos conscientes e comprometidos com a qualidade de seu saber e com valores éticos e morais.<sup>673</sup>

Uma vez conquistada a vaga o trabalhador taylor-fordista se tranquilizava, restando-lhe trabalhar naquela função até a sua aposentadoria. De outro lado, o trabalhador toyotista não resolve o seu problema com a conquista da vaga, esse foi apenas o seu primeiro passo, depois disto é preciso se esforçar para que ele se mantenha nela. Um dos principais nomes deste esforço é a “formação permanente”, na qual, na maioria das vezes, é da própria responsabilidade do trabalhador investir em sua qualificação. Caso o trabalhador não se interesse por isso, não invista na sua formação, ele não será “(...) identificado com os objetivos institucionais e, portanto, [será considerado] responsável pela sua própria demissão.”<sup>674</sup>

Isso demonstra o quanto a “qualificação profissional” defendida pelo toyotismo não representa a superação da exploração capitalista dos modelos de trabalho que lhe antecederam, pelo contrário, tal exploração é intensificada pelo toyotismo. Isso não só porque ele explora mais dimensões humanas – dimensões essas não exploradas pelo taylor-fordismo – mas também porque faz o Estado e o próprio trabalhador pagarem pela qualificação que lhe convém. Essa prática que nasceu na fábrica se espalha para toda a sociedade, fazendo com que o Estado<sup>675</sup>, as religiões<sup>676</sup>, o futebol<sup>677</sup>, a educação<sup>678</sup> e todas as demais práxis sociais passem a agir do mesmo modo.

---

<sup>673</sup> LIMA, Isolda Giani; SAUER, Laurete Zanol. Razão e emoção em ambientes de aprendizagem: em busca da unidade. In: VALENTINI, Carla Beatriz; SOARES, Eliana Maria do Sacramento (orgs). **Aprendizagem: ambientes virtuais compartilhando idéias e construindo cenários**. p. 66.

Apenas faltou as professoras afirmarem em seu artigo como o toyotismo compreende o que seja a “crítica”, as “inovações” e os “valores éticos morais”, por isso complemento a citação com as seguintes explicações.

A crítica toyotista é aquela crítica permitida e desejada pelo mercado capitalista, a crítica construtiva, capaz de construir mais lucro através do aperfeiçoamento dos processos realizados pela empresa privada. As novas ideias são aquelas que visam inovar a forma de produzir mais em menos tempo e com menos recursos gerando maiores ganhos.

Os valores éticos e morais são as virtudes apregoadas pelo sistema em prol de sua manutenção.

Portanto qualquer crítica, ideia inovadora, valor ético-moral que comprometa os lucros do mercado (sob pretexto de valorização dos trabalhadores, por exemplo) não serão bem-vindas pela chefia.

<sup>674</sup> FERRETI, Celso João. Empresário, trabalhadores, educadores: diferentes olhares sobre as relações de trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. p. 112.

<sup>675</sup> Os concursos públicos são um bom exemplo disto. O peso que os conhecimentos e os cursos de informática estão ganhando são uma boa expressão desta nova valorização tecnológica, isso sem contar os sistemas meritocráticos e novos planos de carreira que transformam a qualificação profissional paga pelo próprio funcionário em melhores salários, isentando assim o Estado e a classe patronal de oferecer tais cursos.

Entretanto, do ponto de vista dialético, a nova modalidade de exploração, criada pelo contínuo processo de formação, pode criar o seu contraditório, fazendo com que a educação que deveria servir ao toyotismo se volte para a sua superação. O conservadorismo da elite brasileira, habituada, no máximo, ao trabalhador taylorfordista da segunda metade do século XX, tem muitos receios em conceder à classe trabalhadora uma educação que esteja para além do ensino básico, tomando o trabalhador dotado de conhecimentos como algo perigoso, visto que este pode ser utilizado contra ela.<sup>679</sup>

Exemplo desta dualidade (necessidade e receio em qualificar o trabalhador) é o surgimento dos “mestrados profissionais”, fortemente marcados pelo toyotismo e pensados segundo a lógica do mercado. A “Portaria Normativa número 17, de 28 de dezembro de 2009”<sup>680</sup>, que dispõe sobre este tipo de mestrado, publicada no Diário Oficial da União, número 248, no dia 29 de dezembro deste mesmo ano, dentre outras coisas, considera este tipo de curso necessário para a qualificação técnico científica dos trabalhadores; para atender as demandas da produção com “profissionais altamente qualificados” tendo em vista o desenvolvimento econômico do país; para “aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no

---

<sup>676</sup> O investimento na carreira, na formação permanente, é algo tão disseminado na sociedade que até mesmo religiosos, padres, pastores... foram interpelados a investirem em sua formação, posta pelas igrejas tradicionais como um dos critérios de progressão na carreira eclesiástica. Dificilmente um padre da Igreja Católica Apostólica Romana que não possua doutorado será nomeado bispo.

<sup>677</sup> O técnico de futebol Tite é um excelente exemplo disto. No ano em que ficou sem treinar time algum ele se dedicou a sua qualificação como técnico de futebol, investiu em sua formação, buscou a aprender com os melhores técnicos do mundo. Quando voltou a treinar um time se tornou um acumulador de títulos e, com isso, valorizou financeiramente o seu trabalho de técnico, vindo a progredir na carreira. Porém, isso ocorre apenas com os melhores, visto que é possível que outros técnicos tenham, de modo semelhante, investido em suas formações e o retorno não tenha sido o mesmo.

<sup>678</sup> Com a educação não é diferente do que ocorre com as outras práxis sociais. O modelo toyotista de educação exige o aprimoramento constante das competências e habilidades docentes do professor, desde as questões tecnológicas até o seu aprimoramento emocional na relação com os alunos e familiares. Multiplicam-se cursos de especialização para professores (PIMENTA, Selma Garrido. *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In: \_\_\_\_\_; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. p. 46); as licenciaturas tiveram o tempo de duração do curso e os custos financeiros das parcelas (nas instituições privadas) reduzidos com a clara intenção de serem quantitativamente ampliados, atingindo assim, mais clientes (Ibidem. p. 47); etc. Outro fator que explica os incentivos aos cursos de pedagogia e licenciaturas se deve a “evasão docente” motivada pelas condições concretas (salários, planos de carreira, condições de infra-estrutura das escolas...) do exercício da profissão docente no país.

<sup>679</sup> Cf. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. p. 57. Para tanto basta ler nos jornais e nas redes sociais a proliferação do preconceito elitista e racista contra os pobres, os afrodescendentes e indígenas que conseguem chegar aos cursos superiores.

<sup>680</sup> Op. Cit. Disponível em: <<<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Portaria-MEC-17-2009.pdf>>>

processo produtivo de bens e serviços em consonância com a política industrial brasileira”; para estreitar as “relações entre as universidades e o setor produtivo”; etc.

Nos objetivos do mestrado profissional aparecem as seguintes formulações: “I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho”; “IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas.”

Ou seja, são cursos rápidos e focados na qualificação profissional, centrados nos “procedimentos” (nos meios) e não nos fins do trabalho (sentido teleológico). Diante disto cabe perguntar: Os mestrados profissionais têm que se concentrarem nos “meios do trabalho” porque a “finalidade do trabalho” é um assunto que cabe aos mestrados acadêmicos? Dada a divisão social do trabalho, que separa a teoria da prática, caberia aos mestrados acadêmicos a superioridade teórica em detrimento da prática relegada aos mestrados profissionais?<sup>681</sup> Ou seria porque esta finalidade já se encontra posta pelo ser social que se expressa na lei através das expressões “mercado”, “competitividade”, “produtividade”, “empresas”, “desenvolvimento econômico”, “política industrial”, “setor produtivo”? Ou ainda por conta de ambos os fatores?

Mesmo com tudo isso o “Mestrado Profissional” é uma oportunidade nova de educação, na qual docentes e discentes (e outros profissionais de outras áreas) podem produzir conhecimentos que não se rendem passivamente à lógica do mercado, nem se limitem aos aspectos procedimentais, nem sequer se reduzam à mera aplicação técnica, sem se prestar ao papel de simples treinamento pessoal. Em meio a esse conjunto de limitações legais e, sobretudo, em meio à série de impossibilidades concretas da atual configuração do ser social (real), existem possibilidades que contrariam a própria teleologia da proposta educativa toyotista – que segundo o sistema têm de serem controladas, visto que podem se voltar contra ela.

---

<sup>681</sup> Penso não ser necessário desenvolver uma melhor fundamentação sobre isso, visto que esta distinção se mostra de maneira evidente, sobretudo, através da maneira desigual como são tratados o “mestrado acadêmico” e o “mestrado profissional”. Para tanto basta indicar um fator: o mestrado acadêmico tem direito às bolsas de estudo, o mestrado profissional não – segundo artigo 11 desta mesma Portaria. Quanto a divisão entre teoria (característica do mestrado acadêmico) e prática (característica do mestrado profissional) a própria portaria a evidencia, não somente quando trata, de maneira restrita, as transformações e inovações apenas dos “procedimentos” – tal como aludi no corpo do texto –, mas também por outras passagens, tal como o parágrafo único do artigo 5º que afirma como a ênfase do mestrado profissional a “aplicabilidade técnica”, “visando o treinamento de pessoal”, “visando a valorização da experiência profissional”, etc.

Para evitar isso o toyotismo cuida para, continuamente, aperfeiçoar o antigo controle taylor-fordista para a nova situação. O maior grau de flexibilização; a maior exigência educacional; e o despertar de novas habilidades subjetivas do trabalhador por parte do toyotismo; tornam mais difíceis o controle do capital sobre o trabalho. Com isso são suscitadas novas e mais sutis formas de domínio, quase imperceptíveis, tal como se não houvesse qualquer controle sobre os trabalhadores.

O capital terá de administrar mais esta contradição que surge: aumentar a formação educacional da massa de trabalhadores/as, sua qualificação para a produção<sup>682</sup>, ao mesmo tempo que o sistema educacional e sua ressocialização dentro da empresa deve garantir a ideologização do processo de trabalho, isto é, a reprodução social do capitalismo.<sup>683</sup>

Ao explicitar essa contradição o toyotismo cria uma das condições para o desenvolvimento de uma nova sociedade capaz de superar o capitalismo e esse modelo de educação. Porém, no Brasil existe um dado complicador, a herança colonialista, clientelista, o capitalismo atrasado, aliado com as fortes disseminações taylor-fordistas impedem que as conquistas toyotistas cheguem ao país.

O desenvolvimento capitalista no Brasil foi regido, ao longo do século XX, pelos princípios do modelo Taylorista-Fordista, com seu corolário em termos de especialização rígidas e fragmentadas e de trabalho desqualificado, que não dá margem à participação criativa e responsável dos trabalhadores.<sup>684</sup>

Ocorre no Brasil, em relação ao toyotismo, o que ocorria na Itália, analisada por Gramsci, em relação ao fordismo. Isso faz com que as lutas sindicais brasileiras estejam ainda concentradas em reivindicar as conquistas toyotistas de produção (mais flexibilidade, mais participação, mais autonomia, participação nos lucros... segundo o toyotismo), o que as impede de pensar em algo que esteja para além do toyotismo, visto que nem mesmo ele chegou para valer no país, ainda muito marcado pelas características taylor-fordistas: “(...) a revolução tecnológica do século XX já tem

---

<sup>682</sup> Embora o toyotismo não suponha que todos os trabalhadores devam ser qualificados, tal como afirma o trecho de KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. p. 82. “O impacto sobre o conteúdo do trabalho, a divisão do trabalho, a quantidade de trabalho e a qualificação é crucial. Ao mesmo tempo exige uma elevada qualificação e capacidade de abstração para o grupo de trabalhadores estáveis (mas não de todo) cuja exigência é cada vez mais supervisionar o sistema de máquinas informatizadas (inteligentes!) e a capacidade de resolver, rapidamente, problemas, para as grande massa de temporários, trabalhadores ‘precarizados’ ou, simplesmente, para o excedente de mão de obra, a questão da qualificação, e no nosso caso de escolarização, não se coloca como problema para o mercado”

<sup>683</sup> Cf. DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. **Educação, trabalho e novas tecnologias: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital**. p. 172.

<sup>684</sup> CATTANI, Antônio David. **Trabalho & autonomia**. p. 161-162.

alterado o trabalho no sentido de dar ao homem a função dirigente, liberando-o cada vez mais do trabalho mecânico. Mas não ainda em nosso país, não de forma significativa.”<sup>685</sup>

Essa situação tem fortes repercussões no terreno educacional, no qual, sindicatos dos professores e funcionários de escola, quer de instituições de ensino públicas ou privadas, estão lutando para consolidarem as bandeiras toyotistas. Tal pauta de reivindicação toyotista parece ser muito avançada, e até mesmo “revolucionária”, para o país que vive o atraso (próprio do modelo capitalista brasileiro) da gestão educacional.

A luta por mais autonomia, por participação das decisões e no lucro das empresas educacionais; a reivindicação por melhores salários e melhores planos de carreira; a busca pelas condições que permitam a realização de projetos extracurriculares e interdisciplinares; a cobrança dos profissionais por melhores equipamentos tecnológicos; o uso frequente de termos tidos como avançados<sup>686</sup>; o esforço de superação do tecnicismo didático,... estão sendo feitos de acordo com o modelo toyotista. Como muito pouco, ou quase nada disto foi conquistado, o toyotismo sequer teve chances de demonstrar ao país, sobretudo no nível educacional, o sofisticado modo como ele gera a alienação. Talvez isso explique, em grande parte, a avaliação positiva e progressista de suas bandeiras, vindo a ser considerado um avanço maior do que realmente ele poderá avançar.

#### *4.2.3 A abordagem ontológica do trabalho e da práxis social toyotista na educação: a aparente transformação da educação*

A partir da década de 1990 as pesquisas qualitativas de tipo antropológico; a filosofia da diferença; os diversos ramos do pensamento pós-moderno; a cartografia; e metodologias afins, tomaram conta das ciências humanas e da educação. Estas metodologias se concentraram nas percepções dos sujeitos, na singularidade, na localidade, na particularidade, na diferença, na microrrealidade dos fenômenos da educação, abandonando assim, a análise da totalidade do ser social concreto.<sup>687</sup>

A ontologia do ser social de Lukács se coloca contra estas tendências relativistas, irracionalistas, niilistas, subjetivistas e líquidas. Ela parte da concretude do

---

<sup>685</sup> WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. p. 126.

<sup>686</sup> Construtivismo, competências, habilidades, competitividade, interação, parceria, equipe, iniciativa, pró-ativo, cooperativo, curiosidades, reinvenção, saber-pensar, saber-fazer, saber-sentir, vínculo, convergência, solidariedade, qualificação, investimento, auto-organização, holístico, complexo, inovação, projetos, formação permanente, descentralização, cooperação, intersubjetividade, interdisciplinaridade, consenso, etc.

<sup>687</sup> Cf. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. p. 50.

ser social, de sua existência objetiva e real, manifestada primeiramente no trabalho, e depois, nas demais práxis sociais desenvolvidas pela história humana. Por isso, a análise ontológica das transformações propostas e ocorridas na educação, pelo modelo toyotista, será analisada a partir da materialidade produzida por esta configuração capitalista.

*a. A ontologia do trabalho toyotista na educação*

As mudanças educacionais toyotistas começaram a chegar ao Brasil

(...) a partir do final dos anos de 1980, [quando] entram em cena as reformas educativas ditas neoliberais que se encontram em andamento. Sob a inspiração do toyotismo, busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento. (...)<sup>688</sup>

Esse segundo impulso produtivista da educação, organizado segundo as coordenadas toyotistas, veio para superar os problemas gerados pelo primeiro impulso produtivista de cunho taylor-fordista. Ele é a formulação que responde positivamente às novas exigências do novo sistema de produção industrial.

Este novo modelo toyotista

Parte do princípio de que as novas tecnologias e as novas formas de organização e gerenciamento do trabalho no capitalismo contemporâneo exigem uma nova formação para a força de trabalho atuar dentro da fábrica informatizada, exigem um comportamento fundamentalmente distinto em relação ao paradigma anterior. As modificações na base material do processo de trabalho são acompanhadas de alterações nas relações sociais e, por conseguinte, acarretam transformações também no âmbito educacional.<sup>689</sup>

Estas mudanças ocorridas no trabalho industrial (e que afetaram as demais práxis sociais) constituem uma realidade social concreta, real, existente, objetiva, histórica e passível de análise. Com essa forma ontológica de colocar a questão se torna possível identificar a finalidade ontológico-social posta na educação: formar o operário que sirva aos interesses desta nova conjuntura toyotista<sup>690</sup> - algo inapreensível para as metodologias de ensino nascidas do taylor-fordismo.

Desta maneira, se tornam compreensíveis os discursos acalorados da parte mais avançada do empresariado nacional, dos organismos internacionais, dos economistas e políticos neoliberais que defendem a educação como uma das soluções para o enfrentamento da crise econômica. Essa revalorização da educação geral, e não apenas

---

<sup>688</sup> SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: \_\_\_\_\_; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. p. 23.

<sup>689</sup> DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. **Educação, trabalho e novas tecnologias: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital**. p. 23.

<sup>690</sup> Cf. Ibidem. p. 67.



técnica, não é gratuita, mas é fruto da própria imposição do atual modelo de trabalho<sup>691</sup> que precisa de um operariado mais qualificado. Ou seja

(...) os novos conceitos abundantemente utilizados pelos *homens de negócios* e seus assessores – globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e ‘valorização do trabalhador’ – são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista (...) <sup>692</sup>

Para esses “homens de negócios”<sup>693</sup> a educação é compreendida eminentemente como um fator econômico, capaz de garantir ganhos ao capitalista da atualidade. Prova disto são as preocupações que os capitalistas têm antes de investirem em tecnologia de ponta, visto que poderão não encontrar trabalhadores suficientemente qualificados para a função.<sup>694</sup> A falta da qualificação é algo extremamente arriscado para o trabalho com essas novas tecnologias, uma vez que basta o operário apertar o botão errado para que determinada máquina toyotista seja totalmente inutilizada.<sup>695</sup>

Para que o trabalhador possa corresponder à altura desta grande responsabilidade, cabe à educação desenvolver pesquisas capazes de construir modelos educacionais que dotem a juventude com as habilidades e competências necessárias a este tipo de trabalho,

(...) permitindo-lhes um melhor conhecimento e respeito pelo mundo natural, capacitá-los para estarem à vontade com a incerteza e a mudança; promover a sua compreensão dos processos de desenvolvimento científico / tecnológico das sociedades modernas, das suas vantagens e limitações, facilitando desse modo a inserção responsável dos jovens nessas sociedades tecnologicamente evoluídas que se querem abertas e democráticas.<sup>696</sup>

Os ideólogos do sistema afirmam defender a educação sob pretexto de ela ser um direito humano necessário ao desenvolvimento integral da pessoa; porque a educação é a condição da “igualdade de oportunidades” – tal como pensou neocontratualista John Rawls<sup>697</sup>; a fim de que o trabalhador melhore a sua condição

---

<sup>691</sup> Cf. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. p. 154.

<sup>692</sup> Ibidem. p. 154.

<sup>693</sup> Expressão utilizada por Frigotto para designar os promotores do neoliberalismo.

<sup>694</sup> Cf. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. p. 161-162.

<sup>695</sup> Cf. DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. **Educação, trabalho e novas tecnologias: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital**. p. 53.

<sup>696</sup> CACHAPUZ, António Francisco. Investigação didáctica das ciências em Portugal – um balanço crítico. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal**. p. 232.

<sup>697</sup> Cf. FELIPE, Sônia T. Rawls: uma teoria ético-política da justiça. In: OLIVEIRA, Manfredo Araújo de (org.). **Correntes fundamentais da ética contemporânea**. p. 133-162. Rawls considera a educação um bem primário, tomando-a como a condição necessária para uma vida digna. Sobre esse direito afirma a autora do texto sobre Rawls: “Alcançar um padrão refinado de vida (...) deve ser possibilitado pelas instituições sociais (escola e formação profissional de qualidade) a todos os sujeitos representativos. A contrapartida do sujeito é submeter-se aos processos de formação exigidos para atingir o nível necessário

sócio-econômica ao ocupar, graças a ela, os melhores postos de trabalho; etc. Contra qualquer idealização que vê nas preocupações educacionais da burguesia uma obra benemérita afirma a lucidez da ontologia social marxiana:

O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal sorte que se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação mais facilmente possível.<sup>698</sup>

O discurso do modelo toyotista reconhece que toda a modalidade educativa, e não somente a escola, é pensada como qualificação para essa nova modalidade de trabalho toyotizado, tal como expressa um dos gerentes de recursos humanos da Atlantic “(...) na caracterização do profissional do futuro: ‘Ter uma boa base de conhecimentos é fundamental. A cultura traz sensibilidade para gerir. É preciso conhecer expressões da cultura, história, artes, grandes filmes.’”<sup>699</sup>

Isso é tão verdadeiro que a pedagogia elaborada pelos seus ideólogos foi chamada de “Pedagogia da Qualidade”, através da qual pretendem levar à escola os princípios industriais da Qualidade Total.

Só no ano de 1992, o IEL elaborou o projeto *Pedagogia da Qualidade*, com o apoio do CNI, SENAI e SESI, coordenou o Encontro Nacional Indústria-Universidade sobre Pedagogia da Qualidade (23 e 24 de março de 1992), realizou mais dezesseis encontros estaduais sobre educação para a qualidade e quinze cursos sobre qualidade total (relatoria IEL de 1992).<sup>700</sup>

Além da “Pedagogia da Qualidade” muitas outras propostas educacionais e pedagógicas nasceram do modelo toyotista, umas mais próximas ao trabalho toyotista propriamente dito (situado no chão-da-fábrica); e outras mais distantes da fábrica e mais vinculadas às práxis sociais que foram geradas junto com o toyotismo na mesma totalidade social, tais como o Estado e a economia neoliberais, o movimento pós-moderno, a globalização, a racionalidade tecnológica, etc.

De todas estas pedagogias destaca-se a “Pedagogia das habilidades e competências”, que deixarei reservada para os momentos nos quais tratarei especificamente do modelo ontológico-didático toyotista. Por isso, para o presente item escolhi tratar de um texto de Maria Cândida Moraes, que defende “o paradigma

---

ao exercício da profissão (preservando a eficiência do sistema produtivo e a competitividade do mercado).” (Ibidem. p. 137).

<sup>698</sup> MARX, KARL. Apud. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. p. 150.

<sup>699</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. p. 168.

<sup>700</sup> Ibidem. p. 162.

educacional emergente”<sup>701</sup>, paradigma esse, através do qual, ela tacitamente relega a educação ao papel servil engendrado pelo modelo toyotista, apresentando-o como capaz de transformar a educação.

*b. A ontologia das práxis sociais toyotistas na educação*

No capítulo<sup>702</sup> cinco do livro de Maria Cândida Moraes, que trata especificamente do paradigma educacional emergente, que por sua vez caracteriza a tônica de toda a obra, o novo paradigma é situado no contexto pós-moderno e globalizado, tomado pelas visões: holística (advinda da teoria da relatividade e da física quântica), ecológica, interativa, interdependente, interconectada, dinâmica, aberta, viva, incerta, flexível, criativa, cooperativa, auto-organizativa, complexa, desordenada, instável, flutuante, bifurcada, pluralista, leve, solta, ampla,... produtoras de grandes mudanças históricas da contemporaneidade.<sup>703</sup>

Seria de enorme importância analisar, de forma pormenorizada, o movimento “pós-moderno” e a “globalização neoliberal”, visto que ambos apresentam fortes relações com as principais características do toyotismo. Na impossibilidade da realização dessas análises, me limitarei a citar algumas características comuns entre essas práxis sociais e o trabalho toyotista. São elas: flexibilidade; aceleração que provoca contínuas mudanças; aumento da complexidade; superação dos modelos anteriores conservando-os em si; enfraquecimento das questões sócio-políticas; elevado grau de virtualização da realidade; o uso das novas tecnologias; incentivo ao

---

<sup>701</sup> Título de seu livro e título do 5º capítulo da referida obra.

<sup>702</sup> A escolha do texto de Maria Cândida Moraes se deve a três motivos fundamentais.

Primeiro, porque é um texto que está claramente em consonância com o ideário toyotista, ainda que não o cite de forma explícita. Este texto é uma construção pedagógica, de ordem epistemológica, que alude a uma série de fatores que compõem a totalidade do ser social na qual o toyotismo se encontra, se reproduz e se mantém. As discussões que a autora realiza demonstram o quanto a sua construção teórica se assenta e reafirma essa fundamentação ontológica, ainda que ela seja ignorada pelo seu texto.

O segundo motivo da escolha tem relação com o título do texto, visto que ele reconhece a existência de um “paradigma” emergindo e que a autora se propõe a sistematizar. A ideia de “paradigma” está muito próxima ao conceito de “modelo”, ainda que ela esteja tratando de paradigmas epistemológicos e essa Dissertação trate de “modelos ontológicos”, ainda assim, pareceu-me válida a relação daquilo que ela constrói sobre esse paradigma para o entendimento daquilo que essa pesquisa pretende descobrir sobre o modelo ontológico toyotista.

“Paradigma: Modelo ou exemplo. Platão empregou esta palavra no primeiro sentido [modelo] (Cfr. *Tim*, 29 b, 48 e; etc.) enquanto considera como Paradigma o mundo dos seres eternos, do qual o mundo sensível é a imagem.” ABBAGNANO, NICOLA. **Dicionário de filosofia**. p. 712. Numa clara alusão metafísica (ontológica) idealista que identifica o ser verdadeiro com o mundo ideal.

Por fim, o terceiro motivo que justifica essa escolha se deve ao fato deste texto ter embasado, numa das universidades da cidade Pelotas, na segunda metade dos anos 2000, os debates pedagógicos, centrados nas metodologias de ensino-aprendizagem, sobretudo, da Educação a Distância, nos cursos de licenciatura, pedagogia, pós-graduação *lato sensu*, e ainda, ter fundamentado a própria discussão pedagógica interna da aludida universidade – momentos estes dos quais, em grande medida, participei.

<sup>703</sup> MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. p. 135-137.

consumismo; disputa internacional por mercados; competição acirrada de todos contra todos; tese do fim da história; e, sobretudo, o grande princípio ontológico que mantém todas essas práxis sociais unidas ao trabalho toyotista e vice-versa: o capital na sua fase contemporânea.

Todos esses elementos interagem entre si, no contexto do capitalismo toyotizado, num movimento intenso para o qual o taylor-fordismo (e suas práxis sociais: keynesianismo, Estado de Bem-Estar Social, fragmentação, educação/pedagogia rígida...) mostra-se inadequado. Por causa desta nova realidade toyotista, a autora infere que “(...) o planejamento quanto a prática pedagógica, para estar de acordo com a nova visão de mundo pós-moderna, necessita incluir o movimento, que pode ser compreendido como forma de expressão dos processos de interação e reflexão.”<sup>704</sup>

Ou seja, o novo paradigma, dotado de tais características, se mostra coadunado com a organização toyotista do trabalho, ainda que o texto não se refira diretamente a ele. O mais próximo que Maria Cândida Moraes chega disto ocorre quando ela afirma: “As mudanças que estão ocorrendo no mundo atual em ritmo bastante acelerado trazem consigo novas formas de trabalho, novas maneiras de viver e conviver e influenciam a economia, a política e as formas das sociedades se organizarem.”<sup>705</sup>

Nisso, se percebe a força ontológica do trabalho, presente, inclusive, nas produções teóricas que não o tomam conscientemente como pressuposto. Após constatar essas transformações ela se põe a pensar o papel da educação para além do plano formal da escola<sup>706</sup>, afirmando que essa instituição de ensino deve formar as pessoas para a formação permanente, a agilidade, a flexibilidade, a participação, a interação e a interdependência<sup>707</sup> demandadas pelo contexto pós-moderno. Esses novos indivíduos, formados pelo paradigma emergente proposto, conseguiriam estabelecer as redes de comunicação nas quais estariam livres “(...) das linhas de montagem industriais obsoleta (sic)”<sup>708</sup>, numa clara alusão ao taylor-fordismo, e ainda afirma que de posse das novas tecnologias da informação seria possível garantir a sobrevivência da sociedade.<sup>709</sup>

---

<sup>704</sup> MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. p. 149.

<sup>705</sup> Ibidem. p. 188.

<sup>706</sup> Cf. Ibidem. p. 187.

<sup>707</sup> Cf. Ibidem. p. 188.

<sup>708</sup> Ibidem. p. 189.

<sup>709</sup> Cf. Ibidem. p. 189.

Tal como os teóricos do fim do trabalho, Moraes atribui à informação o caráter de nova força produtiva da riqueza das nações<sup>710</sup>, capaz, inclusive, de motivar o trabalhador e o aluno a produzirem mais. Uma destas motivações diz respeito ao trabalho em rede, no qual conhecimentos e informações circulam livremente, de forma descentralizada, sem o controle hierárquico.<sup>711</sup>

No campo educacional ela percebe na EaD (Educação a Distância) a maior expressão desta transformação no âmbito das instituições de ensino. As novas dinâmicas inauguradas pela Educação a Distância (modelo educacional profundamente marcado pelo toyotismo) agem, segundo ela, “(...) liberando o indivíduo das restrições temporais e espaciais, promovendo uma aprendizagem cooperativa, capaz de preparar o profissional para uma nova cultura de trabalharem em equipe.”<sup>712</sup> Moraes percebe na dinâmica didática inaugurada pela Educação a Distância a dinâmica laboral necessária para o trabalho flexível realizado em equipe, algo útil ao futuro profissional toyotista.

Sua visão sobre a “Educação a Distância” é extremamente positiva, tomada como ampliação quantitativa e qualitativa do ensino no país. Os problemas que envolviam a mesma, e ainda continuam a envolver, no início do ano 2000 sequer são citados. Ela não denuncia o quanto as Instituições de Ensino Superior utilizaram essa modalidade de ensino para lucrarem mais, ao pouparem com infraestrutura e ao destinarem um professor para uma enorme quantidade de alunos, a falta de formação destes professores e monitores para lidarem com esse novo tipo de ensino, a carência de bibliotecas, a superficialidade dos cursos aligeirados, etc.<sup>713</sup> Ao contrário daqueles que julgam essa inclusão quantitativa insuficiente<sup>714</sup>, visto que a maioria dos cursos apresenta baixa qualidade, Moraes vê neles a possibilidade da criação de relações complexas entre os sujeitos envolvidos, e ainda, o quanto isso auxilia aos alunos

---

<sup>710</sup> Cf. MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. p. 189.

<sup>711</sup> Cf. *Ibidem*. p. 190-191.

<sup>712</sup> *Ibidem*. p. 191.

<sup>713</sup> MARTINS, Jeane Gonçalves *et al.* Usando interfaces online na avaliação de disciplinas semipresenciais no ensino superior. In: **Avaliação da aprendizagem em educação online**. p. 485. Kuenzer fala da “empurroterapia”, própria da “inclusão excludente”, que apenas confere “certificação vazia”, visto que empurra o aluno de ano para ano sem que tenha havido qualquer aprendizado, apenas para melhorar os índices educacionais do país. Cf. KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. p. 93.

<sup>714</sup> Exemplo disto é o trecho do texto de Selma Pimenta: “No mercado competitivo, por exemplo, esses alunos terão reduzidas oportunidades de inserção.” PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: \_\_\_\_\_. GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. p. 45.

(futuros trabalhadores toyotistas) para que eles possam viver e atuar no contexto “pós-moderno”.

O foco do novo paradigma educacional de Maria Cândida Moraes é o aprendiz, tomado como um ser original, único, indiviso e inédito na história; diferenciado na forma de aprender, lembrar, resolver problemas, compreender, representar; alguém que está vivo e aberto; sendo, portanto, inconcluso e inacabado; relacional e contextualizado; integrado em suas dimensões: corpo e mente, cérebro e espírito, racional e emocional; alguém que está em permanente busca; alguém que sabe atribuir significado às coisas levando em conta o passado, o presente e o possível futuro implícito no presente; ser dialógico, capaz do diálogo amoroso, horizontal, cheio de fé, esperança, confiança, parceria – a dimensão conflitiva do diálogo não aparece.<sup>715</sup>

Ao comparar essas características com as novas habilidades intelectuais e comportamentais exigidas pelo toyotismo o resultado não pode ser outro do que o da total harmonia entre eles. Eis algumas das habilidades toyotistas elencadas por Kuenzer que apresentam relação direta com as habilidades propostas pelo “paradigma emergente”:

Análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez das respostas e criatividade diante das situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante.<sup>716</sup>

Tais características dificilmente são encontradas nos trabalhadores, nos alunos e nos professores brasileiros, visto que todos eles foram formados pela rigidez taylorfordista que não serve mais ao modelo toyotista. Suas capacidades sócio-psicológicas não foram orientadas para a solução de problemas sócio-tecnológicos, tornando-se assim, graças a sua formação taylorfordista, num estorvo para a sua equipe de trabalho, e por consequência, para a produção.

Por serem sistemas integrados, os imprevistos, os problemas, não atingem apenas um setor do processo produtivo, mas o conjunto, e o trabalhador parcelar do taylorismo constitui-se em entrave. Não basta, pois, que o trabalhador do ‘novo tipo’ seja capaz de identificar e de resolver os problemas e os imprevistos, mas de resolvê-los em equipe.<sup>717</sup>

---

<sup>715</sup> Cf. MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. p. 137-139.

<sup>716</sup> KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. p. 86.

<sup>717</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. p. 164.

O bom trabalhador (ou o bom professor, ou o bom aluno taylor-fordista) é o péssimo trabalhador (ou o péssimo professor, o péssimo aluno) toyotista. Para fazer a passagem de um modelo ao outro, a autora lança uma série de sugestões de novas características toyotistas<sup>718</sup>, sem explicar como elas irão suplantar as outras características taylor-fordistas ao ponto de se tornarem no novo modelo paradigmático da educação.

A proposta do trabalhador/aluno/professor polivalente parece ter força própria para ser concretizada pela mera decisão espontânea das pessoas. De uma hora para outra, sem que nada ocorra na realidade material, por mero movimento das ideias, o conservadorismo da educação diretiva será, milagrosamente, substituído pela educação perfeita, elaborada pelo pensamento pós-moderno, sem base ontológica alguma e sem apresentar nada de negativo.

A melhoria que ela propõe aos processos de ensino-aprendizagem servem, em última instância, “(...) à expansão da cognição humana, à crescente intelectualização do trabalho.”<sup>719</sup> Obviamente o toyotismo não consegue, por força da alienação própria do capitalismo, realizar todas essas características humanas de forma plena – tal como foi apresentado o toyotismo não as realiza, ainda que as prometa, visto que essa realização fica circunscrita aos limites do capital. Isso ocorre porque, segundo Frigotto, a educação toyotista “(...) prepara sujeitos polivalentes, flexíveis e participativos [que] aparecem ao mesmo tempo com as perspectivas neoconservadoras de ajuste no campo econômico-social e no campo educacional mediante as leis de mercado.”<sup>720</sup>

A proposta de currículo do paradigma educacional emergente é aberta (auto-organizada, renovada, criativa, complexa, dialógica, interpretativa, inter-relacionada, indeterminada, sem início e fim fixos, clara, eclética) ao contrário do modelo taylor-fordista que defende um currículo fechado (exato, verdadeiro, fragmentado, estanque, definido, comportamental), próprio da educação tradicional.

As mudanças sociais pós-modernas exigem, no entender da autora, mudanças no cenário educacional. Falta à autora reconhecer que as necessidades e as dificuldades

---

<sup>718</sup> Ela não chama os modelos de “taylor-fordista” ou “toyotista”, aqui estou aplicando a minha terminologia na leitura do seu texto. O que ela chama de paradigma tradicional, conservador, vigente eu identifiquei com o modelo “taylor-fordista”; e o que ela denomina como paradigma emergente, ecológico, pós-moderno identifiquei como modelo “toyotista”. Tal identificação não me parece ser arbitrária, dadas as enormes relações entre os paradigmas tratados por ela e os modelos tratados por mim, tal como se encontra demonstrado no corpo do texto.

<sup>719</sup> MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. p. 195.

<sup>720</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. p. 59.

desta mudança não estão situadas apenas no âmbito educacional, mas são, antes de tudo, necessidades e obstáculos gerados pelo mundo social. O modelo toyotista que pede as mudanças e o modelo taylor-fordista que a elas resiste.

Para autora o problema da educação tradicional reside no planejamento linear, nas “normas padronizadas dentro de um universo estável, [no qual] estaremos concebendo a educação como um sistema fechado, em que os fins estão separados dos meios, o que caracteriza a visão tecnicista, instrumentalista da educação.”<sup>721</sup> O que Cândida Moraes não percebe é que não há qualquer separação entre fins e meios no sistema taylor-fordista, pai ontológico do “tecnicismo”, visto que os fins postos (a teleologia) gera os meios necessários (a cadeia causal posta) para a sua realização.

Por isso, ao contrário dela, é preciso afirmar que as normas padronizadas do planejamento linear são concebidas por um sistema educativo fechado, no qual os fins põem os meios e com eles estão articulados de forma inseparável. A visão “tecnicista” de que trata Moraes, e não apenas ela, não é mera técnica sem fim, mas sim uma técnica posta por um fim determinado para o qual ela tende e pretende realizar – no caso da educação “tecnicista”, o seu fim é a garantia das condições para a reprodução do modelo social engendrado pelo taylor-fordismo.

Contra o controle externo do sistema fechado ela propõe um sistema aberto, que leve em consideração o momento, as incertezas, as desordens que ocorrem na realidade educacional.<sup>722</sup> Também aqui a falta da fundamentação ontológica faz com que Moraes não reconheça a relação entre meios e fins postos. Ao propor um “sistema aberto”, capaz de contemplar as “incertezas” e “desordens” ela está reproduzindo, de forma intencional ou não, aquilo que o modelo toyotista almeja que a educação faça: forme um trabalhador flexibilizado, capaz de tomar decisões em meio a incerteza e de agir em situações complexas.

Esse sentido ontológico último, dado pelo ser social, marca as determinações que dirão, por exemplo, qual é o grau máximo de abertura do sistema, em que medida ele é possível ou não, desejável ou não. Isso é ordenado pelo fim toyotista, que quer a abertura, mas não a abertura total, ilimitada, totalmente livre, emancipada... mas sim a abertura parcial, limitada aos ditames do capitalismo, determinada por ele, numa expressão: a abertura alienada – a liberdade do espaço livre que dispõe o rato encurralado pelo gato no canto da parede. E, se mesmo assim, ela insistisse em se

---

<sup>721</sup> MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. p. 149.

<sup>722</sup> Cf. *Ibidem*. p. 149-150.



colocar para além do capitalismo, mais cedo mais tarde esbarraria nas impossibilidades determinadas pelo ser social, que não é modificável por mero ato de vontade.

Essa forma de colocar a questão não diz respeito apenas à compreensão da autora ou de seu texto, até porque ela não é a única que chega a essas conclusões. Muitos outros nos embates contra o “tecnicismo” acabam por saudar as reformas “toyotistas” como se elas representassem a solução emancipatória do problema educacional. Os teóricos (autores) e práticos (coordenadoras pedagógicas) não percebem que essas mudanças são apenas conjunturais, ocorridas no interior do capitalismo e, portanto, não coincidem com a transformação da estrutura da educação capitalista, visto que elas não transformam a essência constitutiva do ser do capitalismo toyotizado. Trata-se de um ajuste interno, engendrado pelo próprio sistema, cujo sentido último reside no seu melhor funcionamento. Ou seja, o sistema capitalista gera a mudança conjuntural para se autmelhorar, mantendo-se essencialmente o mesmo, ainda que altere os seus aspectos conjunturais. Enfim, trata-se do fato que, no toyotismo, a alienação não só se mantém, bem como se torna ainda mais sofisticada e de difícil percepção – ele nada mais é do que a alienação com aparência de emancipação.

Porém, até aí o debate se encontra posto no âmbito epistemológico, e não ontológico. Ou seja, se trata de uma questão de saber/conhecer e não de ser – relação essa que pretendo inverter, fazendo com que o conhecimento seja compreendido na sólida base ontológica do ser social. Tal base ontológica é capaz, inclusive, de explicar as razões da autora (e de tantos outros) tomar a reforma como se ela fosse a revolução, a mudança conjuntural como se ela fosse a transformação essencial.

Tal forma pensar ocorre porque antes de sua compreensão equivocada (que toma a reforma do trabalho e a reforma da educação como se ela significasse uma revolução) existe uma dura realidade do trabalho taylor-fordizado e da educação atrasada que faz com que qualquer proposta reformista apareça como se ela fosse revolucionária. O fato da concretude do ser social impossibilitar a transformação radical do trabalho e da educação, aliado ao fato desta mesma concretude possibilitar uma reforma mais progressista, faz com que a defesa teórica desta reforma se torne maior do que ela realmente é – assim, a reforma passa por revolução, a proposta epistemológica idealista passa por proposta real – sem que a realidade a comporte nos moldes que ela é pensada, embora a acolha nos moldes desejados pelo sistema vigente.

Exemplo disto foi o “*Manifesto mais uma vez convocados*”, lançado em 1959, que representava a segunda edição do “*Manifesto dos pioneiros*” da “Escola Nova” de

1932. Ambos manifestos estavam imbuídos do posicionamento político liberal, posto no papel aos moldes do escolanovismo. Esse manifesto de 1959 propôs uma educação pública, gratuita e laica, polemizando contra a proposta de educação defendida pela Igreja Católica Apostólica Romana, que queria uma educação confessional, privada e religiosa. Nenhuma destas propostas em conflito interessava à classe trabalhadora, visto que ambas eram contrarrevolucionárias, podendo, cada uma ao seu modo, conviver pacificamente com o capitalismo: quer a educação católica, quer a educação escolanovista.

Porém, na impossibilidade histórica da formulação de uma proposta educativa de esquerda, socialista, revolucionária, marxista, e afins, os intelectuais e políticos comprometidos com a construção das condições verdadeiramente emancipatórias, apoiaram o lado mais progressista do embate, assinando o Manifesto liberal como forma de combater o conservadorismo defendido pela Igreja. Florestan Fernandes, Paulo Freire, Darci Ribeiro, Sérgio Buarque de Holanda, Caio do Prado Júnior, Fernando Henrique Cardoso (na época marxista) e outros intelectuais da esquerda nacional assinaram o documento escolanovista.<sup>723</sup> Eles acreditavam que a proposta educacional defendida pelo *Manifesto* estava mais próxima da proposta política-educacional dos trabalhadores do que a outra proposta defendida pela Igreja – embora nenhuma das duas propostas representasse os interesses da classe trabalhadora.

Esse impasse não terminou nesse fato, ele perpassou (e ainda perpassa) a história político-social-econômica do Brasil em todas as esferas: questão agrária, industrialização, partidos políticos, governos, sindicatos, reformas diversas, etc. No campo educacional tal impasse foi reeditado muitas vezes, e nele os setores mais avançados da sociedade brasileira, impossibilitados pelo ser social de concretizarem os seus “pores teleológicos”, se limitaram a apoiar a proposta mais avançada que o ser social permitia que fosse realizada – ainda que fosse reformista e não verdadeiramente revolucionária.<sup>724</sup> Isso foi o que ocorreu, por exemplo, nos debates da Constituinte da segunda metade dos anos 1980; nos debates que antecederam a nova Lei de Diretrizes

---

<sup>723</sup> Cf. FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Manifesto "Mais uma vez convocados"**. Disponível em: <<<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoMaisUmaVez>>>

<sup>724</sup> Kuenzer afirma que a ampliação do trabalho docente para os níveis polivalentes do toyotismo podem não passar da mera atitude multitarefeira do professor toyotista que se coloca contra o professor especializado do taylor-fordismo, mantendo-se ambos presos à contradição entre capital e trabalho. Cf. KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. p. 81.

de Base de 1996; bem como no debate sobre os modelos taylor-fordista ou toyotista de educação.

Graças a esses embates houve o progresso possível, permitido e exigido pela realidade social, do antigo paradigma taylor-fordista ao novo paradigma toyotista. A crítica elaborada à luz do “paradigma emergente” contra o paradigma tradicional de educação (centrado no ensino, no comportamento do educando, na separação entre o homem e a natureza, próprios da escola burocrática, hierárquica, rígida, funcionalista, fragmentada, controladora, desconectada da realidade, paralisada no tempo e no espaço, massificadora dos indivíduos, vertical, promotora do ensino especializado na forma de disciplinas separadas umas das outras, etc.<sup>725</sup>) é legítima e necessária, porém limitada aos ditames do novo modelo que se apresenta como a superação definitiva do taylor-fordismo.

Isso ocorre por que:

A) em nenhum momento a crítica elaborada pelo “Paradigma Emergente” chega às causas da produção social do tipo conservador de educação;

B) em nenhum momento a autora põe em xeque a totalidade do sistema capitalista produtor da divisão social do trabalho;

C) em nenhum momento ela acena para a luta política ou social contra essa situação atual, e em nenhum momento ela, em suas incertezas, aponta o sujeito social capaz de transformar esse estado de coisas.

Na falta disto tudo, o “Paradigma Emergente” limita-se a tomar a realidade como um dado sem origem social – “quem gerou esse tipo de educação?”, eis uma pergunta que ele não se faz (A).

Limita-se a levar em conta o contexto local<sup>726</sup>, os micromundos e microculturas<sup>727</sup>, as relações intersubjetivas dos envolvidos<sup>728</sup>, as pequenas melhorias<sup>729</sup>, sem olhar o macrossistema no qual esse modelo tradicional se encontra (B);

Limita-se a eleger o professor como aquele que tem que resolver o que o sistema capitalista não tem condições de resolver – o professor tem que integrar sujeito e objeto, mente e corpo, consciente e inconsciente, teoria e prática, tem que negociar, dialogar,

---

<sup>725</sup> Cf. MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. p. 137-138.

<sup>726</sup> Cf. *Ibidem*. p. 152.

<sup>727</sup> Cf. *Ibidem*. p. 177-180.

<sup>728</sup> Cf. *Ibidem*. p. 193.

<sup>729</sup> Cf. *Ibidem*. p. 195.

flexibilizar, não massificar os alunos<sup>730</sup>, entender as múltiplas inteligências<sup>731</sup>, desequilibrar os alunos (usando Piaget), trazer novos valores... enfim, ser o superprofessor toyotista, fonte da resolução dos problemas educacionais que a realidade social sequer permite que sejam resolvidos (C).

Tomando a proposta da autora a partir do pressuposto ontológico lukacsiano (segundo o qual o trabalho é o modelo de toda a práxis social) torna-se perfeitamente possível afirmar que, em outras palavras, a crítica da autora garante que o sistema taylor-fordista não serve mais para a educação, nem para a escola, nem para o professor, nem para o aluno ou para o que quer que seja – ponto mais pacífico de sua construção teórica com o qual é possível concordar.<sup>732</sup> O ponto de discórdia surge da sua elaboração paradigmática de educação emergente, proposta pela autora, visto que não é possível afirmá-la como a real transformação (ontológico-social) da educação capitalista. Tal como afirma Del Pino:

Nos países desenvolvidos ou, em processo de desenvolvimento [ambos capitalistas] discute-se a demanda para a população de uma educação de caráter mais abrangente, geral e abstrato, capacitada a ofertar a possibilidade de pensamento teórico, que prepare alunos e alunas para analisar, pensar estrategicamente, planejar e responder e forma criativa a situações novas.<sup>733</sup>

Assim, o combate ao adestramento especializado do taylor-fordismo é uma luta do próprio capitalismo mais avançado contra o capitalismo mais atrasado, e, portanto, não constitui a revolução educacional. Por isso, esse novo paradigma toyotista pode ser tratado, no máximo, como uma reforma ocorrida no interior do próprio sistema, visto que mantém como seu principal fim concreto a reprodução do capital, tomado como

---

<sup>730</sup> Cf. MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. p. 150-151.

<sup>731</sup> Cf. *Ibidem*. p. 153-160.

<sup>732</sup> O próprio Lukács reconhece que a educação humana, desde os seus primórdios até a atualidade, difere dos aprendizados mecânicos dos filhotes dos demais animais. “Porém, o essencial da educação dos homens, pelo contrário, consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida.” (LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 176).

Por isso “(...) a educação do homem – concebida no sentido mais amplo possível – nunca estará realmente concluída. Sua vida, dependendo das circunstâncias, pode terminar numa sociedade de tipo bem diferente e que lhe coloca exigências totalmente distintas daquelas, para as quais a sua educação – no sentido estrito – o preparou.” (*Ibidem*. p. 176-177).

Ao não alterar a educação (no sentido estrito) que ele recebeu, para melhor se adequar ao mundo concreto no qual ele se encontra e que lhe oferece uma nova educação (no sentido amplo) o ser humano sofrerá as consequências trágicas, cômicas e miseráveis de sua inadequação (Cf. *Ibidem*. p. 177). “Assim sendo, a problemática da educação remete ao problema sobre o qual está fundada: sua essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado.” (*Ibidem*. p.178).

<sup>733</sup> DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. **Educação, trabalho e novas tecnologias: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital**. p. 111.

princípio ontológico (concreto, objetivo,) ordenador do mundo capitalista – para além da vontade dos sujeitos envolvidos na educação.

Sem a real transformação deste fim teleológico que orienta tanto a primeira como a segunda revolução no modo de trabalho industrial, nem o modelo ontológico taylor-fordista e nem o modelo ontológico toyotista serão, efetivamente superados. Visto que “(...) o mercado como o sujeito regulador da concepção e da organização da educação, tende a eternizar a concepção instrumentalista, dualista, fragmentária, imediatista e interesseira de formação humana”<sup>734</sup> – que ocorre conforme os ditames de cada um destes modelos.

Sob a aparente reconstituição da unidade do trabalho para enfrentar os limites da divisão técnica, portanto, esconde-se sua maior precarização, exatamente porque a finalidade das novas formas de organização, ao aumentar as possibilidades de reprodução ampliada do capital, não supera, mas aprofunda, a divisão entre capital e trabalho. (...) A superação, portanto, da fragmentação no trabalho pedagógico só será possível se vencida a contradição entre a propriedade dos meios de produção e força de trabalho.<sup>735</sup>

Essa mudança conjuntural, ao mesmo tempo em que deixa as suas marcas na educação, também necessita dela para o seu desenvolvimento. Por isso, o toyotismo exige uma nova escola (diversa da escola taylor-fordista), capaz de preparar, a longo prazo, aquilo que, no curto prazo, a empresa não tem tempo e nem interesse de ensinar aos seus operários, visto que isso acarretará gastos de tempo e recursos financeiros.

Por esses motivos, o modelo toyotista de educação precisa reformar a escola, o sistema educacional, a relação professor e aluno, as metodologias de ensino-aprendizagem, a grade curricular, a avaliação, o uso da tecnologia, a didática, etc. As suas preocupações com as habilidades e competências de longo prazo, a novidade da flexibilidade, o estímulo ao aluno pró-ativo e a ênfase na interdisciplinaridade, dentre outros aspectos, entregará ao gerente de produção toyotista (entrevistado por Mauro Del Pino) o tipo de operário que ele almeja para a sua empresa: “nós precisamos que você seja um homem completo.”<sup>736</sup> Isso ocorre porque uma vez

---

<sup>734</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. p. 52.

<sup>735</sup> KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. p. 80-81.

<sup>736</sup> DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. **Educação, trabalho e novas tecnologias: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital**. p. 119. Fala de um gerente da fábrica toyotista da região metropolitana de Porto Alegre entrevistado por Mauro Del Pino.

O “homem completo” do toyotismo é, no dizer de Martin Baethge e Hebert Oberbeck, aquele dotado de “competências de longo prazo”, tais como: Conhecimentos, atitudes, percepções, raciocínios, informações, estratégias, capacidade de comunicação, cooperação, planejamento, liderança, flexibilidade,

Mudadas as bases materiais de produção, é preciso capacitar o trabalhador de novo tipo, para que atenda às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado, onde a lógica da polarização das competências se coloca de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo.<sup>737</sup>

E para formar esse novo tipo de trabalhador as mudanças ocorridas no toyotismo (e pelo toyotismo)

“(...) exigem a educação de trabalhadores de novo tipo e, em decorrência, de uma nova pedagogia. Da mesma forma, os métodos flexíveis de organização e gestão de trabalho, não só exigem novas competências, como também invadem a escola com os novos princípios do toyotismo.”<sup>738</sup>

Outro tema tratado pelo “Paradigma Educacional Emergente” reafirma o chavão da moda didática pós-moderna “aprender a aprender” – que tem profunda relação com o novo tipo de escola e de trabalhador engendrados pelo toyotismo. M. C. Moraes vincula o “aprender a aprender” com a autonomia<sup>739</sup>, a permanente reformulação dos conceitos, a investigação, o acesso à informação, a curiosidade, com a criatividade, com o aprender a pensar, a capacidade de avaliar – reunir – organizar informações, com as metodologias capazes de desenvolverem habilidades e competências... e com a emancipação pessoal e social.<sup>740</sup>

Para a autora, quem “aprendeu a aprender”, quem “aprendeu a pensar”, “aprendeu a pesquisar”... já se encontra emancipado, autônomo e livre - ainda que esteja envolvido em relações de trabalho do capitalismo atual – relações essas que ela não aborda. De que emancipação e de que autonomia ela se refere? Do pensamento. Das ideias. Eis aqui, de forma visível, as consequências da falta da consciência ontológica do ser social para o pensamento pós-moderno. Sem o fundamento da realidade objetiva o pensamento alça voos ilimitados, carentes de determinação sócio-histórica, no qual tudo se torna possível, ainda que, quando confrontado com a realidade despenquem das nuvens de suas construções ideais.

As suas soluções para os problemas do ser se apresentam sempre no âmbito do conhecer. Exemplo disto são os recursos que ela reúne para promover a emancipação:

---

seguimento das regras de organização, uso de símbolos matemáticos, etc. Cf. DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. **Educação, trabalho e novas tecnologias: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital**. p. 111.

<sup>737</sup> KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. p. 80.

<sup>738</sup> Ibidem. p. 87.

<sup>739</sup> Aníbal Ponce, em sua obra “**Educação e luta de classes**” p. 179 faz a seguinte ressalva: “*Respeitar a ‘liberdade da criança’ dentro da sociedade burguesa equivale mais ou menos a dizer: renuncio a opor qualquer resistência às influências sociais, formidáveis e difusas, com que a burguesia a impregna em proveito próprio.*” (*grifos do autor*)

<sup>740</sup> Cf. MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. p. 143-146.

“Para Papert (1986), o computador pode atuar como força integradora entre duas culturas [ciências humanas e naturais], plantar sementes que consigam gerar uma nova cultura epistemológica menos dissociada”<sup>741</sup>, tal como se o problema da emancipação fosse uma questão meramente epistemológica de relacionamento de duas modalidades de ciência, naturais X humanas; e ainda, como se o computador, por si mesmo, pudesse realizar a diminuição desta dissociação gerada no ser social.

A valorização da instabilidade, transitoriedade, incerteza, imprevisibilidade das transformações do mundo pós-moderno faz com que a autora despreze os conteúdos historicamente acumulados e valorize a capacidade permanente de aprendizado contínuo – tão necessária à modalidade de trabalho toyotista, na qual o trabalhador deve constantemente aprender “o que” e “como fazer” mais em menos tempo.

(...) o importante já não é *o que* você sabe, *o quanto* você sabe ou o quanto você é capaz de absorver e, sim, *como* você pensa, a qualidade de seu pensamento. O modelo tradicional de ensino já não é compatível nem como o modelo da ciência atual nem, muito menos, com as necessidades e as características de nossa época.<sup>742</sup> (*grifos da autora*)

Na citação acima as diversas práxis sociais (“características de nossa época” e a “ciência”) adquirem as características do trabalho toyotista que a autora pretende colocar na educação, a dinâmica do “aprender a aprender”. A empresa toyotista não se interessa por um operário que domine os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, pelo contrário, o tipo de conhecimento que lhe interessa é a habilidade de prevenir e resolver problemas, sendo esse, portanto, um conhecimento pragmático, útil, eficaz, eficiente e lucrativo para a empresa.

O “homem completo” do toyotismo é o homem habilidoso e competente, não o intelectual ilustrado dos períodos clássicos, mas sim o operário pró-ativo e polivalente capaz de criar, improvisar e inovar. Com isso, os conteúdos acumulados pela humanidade se tornam dispensáveis, visto que eles pertencem ao passado descartável, o conhecimento que lhe interessa é o do futuro, aquele que ainda não foi inventado e nem descoberto e que poderá lhe render bons lucros. Tal como confirma a sua afirmação

A pedagogia dos meios modernos requer que aprendamos a olhar para frente, a fazer antecipações e simulações, a inventar e projetar questões e a testar novas experimentações como produto das interações entre indivíduos no sentido de criar uma linguagem própria.<sup>743</sup>

---

<sup>741</sup> MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. p. 185.

<sup>742</sup> Ibidem. p. 163.

<sup>743</sup> Ibidem. p. 146.

Com isso, tal modelo não deixa de ser um treinamento, porém diferencia-se do modelo precedente por ser um treinamento de habilidades e competências, e não um treinamento de memorização e repetição de conteúdos. Por isso, o objetivo de Moraes é o de preparar as crianças (e também os professores destes alunos) para que elas vivam em meio às mudanças sem pretender controlá-las, e ainda para que, mesmo em meio às transformações, consigam aprender na incerteza. Em nenhum momento o texto problematiza a origem de tais mudanças, transformações e incertezas. Tais modificações velozes são tomadas como um dado determinado da realidade contra as quais não há nada a ser feito, a não ser admiti-las e se adaptar a elas. Que “necessidades e características de nossa época” são essas? Quem as criou? Elas devem ser mantidas ou transformadas? São perguntas que Moraes não se faz, falta-lhe a perspectiva ontológica social, e na ausência desta ela recorre ao ser natural, visto que os seus pressupostos advêm do paradigma científico das ciências naturais.

Para Moraes não é a dinâmica interna do capitalismo que gera essas invariáveis transformações, mas sim a lógica do universo, a nova cosmologia, o mundo da física quântica, a teoria da relatividade, o mundo da natureza e afins, numa clara aplicação determinística do modelo do ser natural ao ser social – algo rejeitado por Lukács segundo os três níveis ontológicos do ser (inorgânico, orgânico e social<sup>744</sup>).

Essa fundamentação no ser natural gera a despolitização das formas de transformação do mundo. Eis algumas que aparecem de forma explícita na obra da autora:

“A paz com os outros e a paz com a natureza vêm da paz consigo mesmo”<sup>745</sup>; “A transformação do mundo a nossa volta só poderá ocorrer com base na transformação do indivíduo (...)”<sup>746</sup>; “(...) aliança de solidariedade com a natureza (...)”<sup>747</sup>; “Em vez de competir, é preciso cooperar; no lugar de consumir, é necessário conservar”<sup>748</sup>; “(...) requer uma profunda mudança na nossa forma de perceber e compreender o mundo (...)”<sup>749</sup>; “revisão de nossos valores, nossos hábitos, nossas atitudes e nossos estilos de vida na tentativa de criar um meio ambiente físico, mental e espiritual mais saudável e

---

<sup>744</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. p. 35-36 e tantas outras passagens de sua obra ontológica.

<sup>745</sup> MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. p. 168.

<sup>746</sup> Ibidem. p. 168

<sup>747</sup> Ibidem. p. 171.

<sup>748</sup> Ibidem. p. 172.

<sup>749</sup> Ibidem. p. 173.



que cause menos problemas às gerações vindouras”<sup>750</sup>; “necessária e coerente mudança de valores, que destaque a ética da austeridade, a solidariedade, a tolerância, a compaixão, o respeito e o multiculturalismo”<sup>751</sup>; “esse novo modelo requer um posicionamento importante da educação, para que se possa repensar a sociedade”<sup>752</sup>; “responsabilidade social”<sup>753</sup>; o homem servir a natureza e não conquistá-la<sup>754</sup>; integrar espiritualidade e ciência<sup>755</sup>, resolvendo as dicotomias produzidas pela divisão do trabalho no plano religioso<sup>756</sup>; “relacionamento entre homens e mulheres baseado no sentido da unidade, da totalidade, da fraternidade, do amor, da compaixão, da paz, e não na fragmentação e na ilusão das diferenças”<sup>757</sup>; etc.

Essas palavras de ordem parecem ser críticas ao capitalismo, mas na verdade não o são. Discursos sobre a paz, a transformação individual, sobre cooperação e compreensão, questões de ordem ética ou religiosa e valores considerados nobres pela humanidade não têm a força de abalar os sólidos pilares do capitalismo contemporâneo. Esses discursos não passam do canto da sereia que pretende encantar os agentes progressistas cooptando-os para uma proposta desprovida de força histórica transformadora.

O capitalismo sabe muito bem como pegar discursos vagos e transmutá-los segundo os seus interesses materiais, chegando ao ponto de fazer isso, inclusive, com as bandeiras mais revolucionárias da esquerda – quanto mais o capitalismo não é capaz de fazer com tais discursos genéricos. Impressiona a

(...) facilidade com que a pedagogia toyotista se apropria, sempre do ponto de vista do capital, de concepções elaboradas pela pedagogia socialista e, com isso, estabelece uma ambigüidade (sic) nos discursos e nas práticas pedagógicas. Essa apropriação tem levado muitos a imaginar que, a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização.<sup>758</sup>

Essa tática de sequestro dos ideais pedagógicos do campo socialista se evidencia na utilização deturpada da terminologia dos autores marxistas, tais como

---

<sup>750</sup> Ibidem. p. 173.

<sup>751</sup> MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. p. 207.

<sup>752</sup> Ibidem. p. 173.

<sup>753</sup> Ibidem. p. 174.

<sup>754</sup> Cf. Ibidem. p. 174.

<sup>755</sup> Cf. Ibidem. p. 175-177.

<sup>756</sup> Cf. Ibidem. p. 205.

<sup>757</sup> Ibidem. p. 206.

<sup>758</sup> KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. p. 78.

formação do homem em todas as suas dimensões de integralidade com vistas à politecnicidade, a superação da fragmentação do trabalho em geral, e em decorrência, do trabalho pedagógico, o resgate da cisão entre teoria e prática, a transdisciplinariedade, e assim por diante.<sup>759</sup>

A proposta do “professor reflexivo”, que reflete a sua práxis, produzindo conhecimentos a partir dela também foi apropriada pelo capitalismo. Após o encampamento capitalista do termo ele passou a ser tomado como mero praticismo individualista; reflexão do professor apenas em torno de si próprio; simples modismo pedagógico; centrado nas preocupações imediatas, realizadas somente dentro das salas de aula, sem buscar a transformação social e/ou institucional, e/ou educacional. Ou seja, ser “professor reflexivo” virou uma atividade técnica, burocrática, reducionista, limitante, desprovida de contexto social, descomprometida com o horizonte emancipatório, etc.<sup>760</sup>

No mundo pós-moderno de Maria Cândida Moraes não existem classes sociais e nem a lógica incorrigível do capital. A boa vontade, a ética, a responsabilidade, a consciência de indivíduos em paz consigo mesmos lhe são suficientes para que a transformação ocorra. Isso é tudo o que o modelo toyotista quer e precisa. A escola que agir de acordo com o paradigma criado pela autora estará preparando na criança de hoje o operário de amanhã ideal para o toyotismo, um trabalhador capaz de antecipar problemas, simular alternativas de melhor produtividade, inventar soluções, projetar inovações que garantam maiores ganhos para a indústria (empresa), testar novas ideias, trabalhar em equipe, e ter – mediante a tecnologia/o computador – uma visão mais integrada da realidade (tal como se os artefatos tecnológicos pudessem, por si mesmos, superar as dicotomias produzidas pelo macrossistema), etc.

Moraes utiliza a transposição do toyotismo para a esfera da educação sem situá-la no seu ponto social de origem. Ela descola o gerado do gerador e atomizando-o o pensa de forma “progressista”, sem criticar as marcas ontológico-sociais da economia capitalista que tais conceitos carregam consigo. Falta-lhe reconhecer aquilo que Frigotto elabora de forma clara

No plano da ordem econômica, os conceitos ou categorias pontes são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. No plano da formação humana são: pedagogia da

---

<sup>759</sup> Ibidem. p. 83.

<sup>760</sup> PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In:\_\_\_\_\_. GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. p. 26-30. A autora e outros veem como possível a reelaboração verdadeiramente crítica do conceito com a incorporação da teoria, da reflexão coletiva e do horizonte emancipatório.

qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata.<sup>761</sup>

Um dos exemplos visíveis disto é a importância que a autora confere às inteligências múltiplas<sup>762</sup>, algo fundamental para a formação de um bom trabalhador toyotista. Segundo esse modo de produção industrial o trabalhador deve ser versátil, polivalente, desenvolvido em várias habilidades e competências. Dele se esperam todas as inteligências múltiplas possíveis e a aplicação destas para que a empresa obtenha maiores ganhos. Se o modelo taylor-fordista queria apenas explorar a mão-de-obra braçal repetitiva e monótona o toyotismo, por sua vez, quer tudo do trabalhador, sua cognição, seu discurso, suas emoções, sua capacidade de relacionamento com os demais, sua criatividade e intuição, etc.

Aliado disto existe outro exemplo concreto do compromisso tácito entre o “Paradigma Emergente” e o “modelo toyotista”, se trata da inter/pluri/multi/pluri/transdisciplinariedade. O encantamento deste paradigma com a temática “interdisciplinar” se dá não somente porque ela supera a (pluri, multi) disciplinariedade fragmentada ou justaposta, mas, sobretudo, pelo tanto que a interdisciplinariedade colabora para a igual superação das dicotomias produzidas pela escola tradicional (ensino X pesquisa; etc.) e também porque

(...) ela [a interdisciplinariedade] pode permitir a abertura de novos campos do conhecimento e de descobertas que possibilitem uma melhor formação profissional, que favorece até mesmo a educação permanente, da qual se adquire uma metodologia emancipatória, traduzida por competências e habilidades que levem o aluno a aprender a aprender durante toda a sua existência. Essa é uma condição fundamental de sobrevivência num mundo onde ciência, tecnologia e sociedade vêm se modificando numa velocidade espantosa, surpreendente e inimaginável.<sup>763</sup> (sublinhados meus).

A citação acima confirma a linha de argumentação desta Dissertação. A interdisciplinariedade, como um elemento do paradigma educacional emergente, serve à necessária formação profissional demandada pelo toyotismo. Ela tem o poder de desenvolver nos alunos as habilidades e competências imprescindíveis ao futuro trabalhador toyotista. Moraes afirma isso com uma boa dose ideológica ao denominá-la como “emancipatória” algo que ela mesma contradiz na frase seguinte ao afirmar essa metodologia interdisciplinar como “uma condição fundamental de sobrevivência” no mundo atual. Ora, que emancipação é essa na qual o indivíduo deve lutar para

---

<sup>761</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. p. 59.

<sup>762</sup> Cf. MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. p. 153-160.

<sup>763</sup> MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. p. 183.

sobreviver num mundo hostil? O mundo emancipado é o mundo no qual as pessoas podem realizar de forma plena as suas vidas ou é o mundo da sobrevivência?

A maneira limitada como o capitalismo (marcado pela divisão social do trabalho) trata a questão interdisciplinar explica a constatação de Gaudêncio Frigotto: “A forma mais frequente de como os textos pedagógicos tratam da questão interdisciplinar inscreve-se numa perspectiva vulgar. Aparece como uma espécie de sopa metodológica, como técnica de relacionar conteúdos ou processos educacionais.”<sup>764</sup> O que esse autor afirma, encontra fundamento na ontologia do ser social, uma vez que o ser dividido entre o pensar e o fazer, o planejar e o executar, (e outras dicotomias produzidas pela divisão do trabalho) que se mantém dividido, de forma velada, no toyotismo, visto que tal divisão não pode ser superada pelo mero golpe do pensamento. A sua verdadeira superação pode ser unicamente resolvida no âmbito da concretude do ser social, algo impossível de ocorrer na esfera da alienação capitalista, seja a taylorfordista ou a toyotista.

Isso se torna claro na análise do trabalho toyotista, no qual um operário realiza múltiplas atividades sem que isso signifique que ele detenha a visão do todo, ou que ele se realize plenamente como ser humano no exercício de sua polivalência. Kunzer afirma que o toyotismo, na verdade, não resolveu a questão da divisão social do trabalho, mas apenas trouxe um aumento de atividade laboral dentro desta divisão.<sup>765</sup> Isso que ocorre no trabalho também ocorre na escola em relação à interdisciplinariedade, algo “(...) que nada mais é do que a inter-relação entre conteúdos fragmentados, sem superar os limites da divisão e da organização segundo os princípios da lógica formal.”<sup>766</sup> Essa justaposição das partes não gera o todo, mantendo-se distante daquilo que a corrente marxista considera a educação onilateral politécnica.

Na mesma linha argumenta Moraes:

A busca da interdisciplinariedade favorece o trabalho em equipe, o apoio mútuo, o planejamento e a avaliação de forma compartilhada, a visualização dos problemas por diferentes ângulos e a busca de soluções coletivas, aspectos relevantes para uma melhor qualidade educativa.<sup>767</sup>

Diante disto as questões que se colocam são as seguintes: “Trabalho em equipe”, “apoio mútuo”... para que finalidade? A que horizonte teleológico tais habilidades

---

<sup>764</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. p. 192. Nota 41.

<sup>765</sup> Cf. KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. p. 88.

<sup>766</sup> *Ibidem*. p. 88.

<sup>767</sup> MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. p. 196.

(“compartilhamento”, “buscas de soluções coletivas”...) servem? Não são essas, precisamente, as necessidades toyotistas? Além disto, a expressão “qualidade educativa” é um juízo de valor que está mais ligado aos critérios teleológicos de quem avalia do que as próprias propriedades do objeto avaliado. De que qualidade educativa trata autora que sequer alude à valorização profissional dos educadores, que silencia sobre os investimentos do Estado em educação, que propõe soluções utópicas e voluntaristas diante do atual cenário educativo? Com isso ela torna ainda mais fácil o sequestro da “qualidade educativa”, realizado pelo modelo toyotista, cuja compreensão se dá a partir do conceito de “qualidade total” projetada pelo modo de trabalho industrial toyotista.

No texto de Moraes abundam acusações contra: o behaviorismo (que trata o educando como reprodutor de estímulos); a educação tradicional (que deixa o aluno na condição de espectador); a educação diretiva (que controla o aluno de fora); a epistemologia empirista (de estímulo e resposta); a prática adestradora (imitar, memorizar) e transmissora de conteúdos (que devem ser absorvidos pelos alunos); o unidirecional (do objeto sobre o sujeito epistêmico)...

Contra esses modelos educacionais a autora se socorre na ciência cognitiva, na neurociência, na psicogênese de Piaget, nos autores construtivistas (o sujeito construir o seu conhecimento em relacionamento com o objeto), nas inteligências múltiplas de Gardner e outros, e inclusive, em Paulo Freire.<sup>768</sup> Seu ecletismo pós-moderno pode ser ontologicamente compreendido a partir da explicação (aos moldes lukacsianos) oferecida por David Harvey, visto que ele identifica no ecletismo do trabalho flexibilizado o fundamento e modelo último do ecletismo teórico. Afirma textualmente D. Harvey: “O ecletismo nas práticas de trabalho parece quase tão marcado, em nosso tempo, quanto o ecletismo das filosofias e gostos pós-modernos.”<sup>769</sup>

Na página 198 de seu texto Moraes escancara a finalidade da proposta do “Paradigma Emergente” ao afirmar:

Se uma das metas (objetivo, finalidade) educacionais é levar o indivíduo a manejar e produzir conhecimentos, a desenvolver valores e atitudes que permitam a adaptação às mudanças e às novas exigências do mercado de trabalho, como desafio fundamental que decide a possibilidade e a qualidade de sua participação no mundo atual, então, o processo educacional deve levá-lo a desenvolver uma atitude construtiva, uma competência construtiva (...)<sup>770</sup>

---

<sup>768</sup> MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. p. 139-146.

<sup>769</sup> HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. p.175.

<sup>770</sup> MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. p. 198.

Para realizar essa adaptação do indivíduo às exigências do mercado de trabalho, Moraes cita, dentre outros (Piaget, Papert, Gardner...) o pedagogo brasileiro Paulo Freire.<sup>771</sup> Ou seja, ela toma os meios freirianos e os coloca a serviço de uma finalidade combatida por Paulo Freire, faz de sua pedagogia uma técnica capaz de ajudar o aluno a melhor corresponder àquilo que o mercado espera dele.

Por mais que pareça contraditória essa utilização de Paulo Freire ela é perfeitamente possível de ser realizada, muitos outros autores na história do pensamento da humanidade fizeram isso, o próprio Marx realizou algo semelhante, com sentido inverso, com pensadores liberais (Hegel, Adam Smith e outros) os quais colocou a serviço do seu pensamento. No entanto, o que faltou a Moraes foi delimitar as fronteiras entre o seu pensamento e o de Freire (Vigotsky...), ou seja, faltou-lhe explicitar a diferença entre o seu novo paradigma educacional e a pedagogia freiriana. Para não cair no mesmo erro eu irei diferenciar, através de dez afirmações básicas e sintéticas, a teoria do “Paradigma Emergente” da abordagem ontológico-social.

Primeira afirmação: A crítica de Moraes ao “tecnicismo”, à educação tradicional, ao modelo educativo taylor-fordista (e afins) é necessária e legítima, entretanto, ela é incompleta, visto que “não parte do” e “nem chega ao” fundamento material e modelar destas perspectivas educacionais, que por sua vez situam-se na totalidade do ser social;

Segunda afirmação: “O paradigma educacional emergente” contrapõe o novo modelo toyotista ao velho modelo taylor-fordista sem perceber que ele não tem condições de concretizar aquilo que ele se propõe a efetivar (emancipação, autonomia, liberdade, etc.), visto ser este um sistema de “trabalho/de sociedade/e de educação” que se encontra no ser social gerado pela economia neoliberal globalizante, própria do capitalismo contemporâneo, que por sua vez continua sendo alienante, ainda que flexível;

Terceira afirmação: “O paradigma educacional emergente” atende (de forma intencional ou não, de forma consciente ou não) às necessidades do modelo toyotista, ainda incipiente no Brasil. O país ainda é fortemente caracterizado pelo modelo taylor-fordista, frente ao qual o toyotismo parece ser um grande avanço progressista;

---

<sup>771</sup> Cf. MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. p. 198.

Quarta afirmação: A didática que nasce da proposta pensada “paradigma educacional emergente”, por mais emancipadora que pareça ser, acaba por servir ao modelo toyotista, que a controla como a sua finalidade última;

Quinta afirmação: Sob outro fim concreto (outra teleologia: por exemplo, do trabalho liberto das amarras da alienação capitalista) algumas propostas didáticas do “paradigma educacional emergente” poderiam, de fato, serem transformadas em práxis emancipatórias (algo que será debatido no último capítulo dessa Dissertação);

Sexta afirmação: O principal problema ligado à emancipação reside no fato que na atualidade inexistente a realidade concreta do trabalho liberto da alienação. Isso explica a contradição de Moraes em, por um lado, pretender, como fim (teleologia), uma educação humanística, livre, autônoma e por outro lado, e no mesmo texto, pretender, como fim (teleologia) uma educação para a vida real, das condições atuais do trabalho toyotista e do mercado. Ou seja, a finalidade ideal se choca com a finalidade real, quando ela educa para a realidade (mercado de trabalho) deixa de educar para a idealidade (ser humano emancipado), e vice-versa.

O homem separado do trabalhador<sup>772</sup>, separação essa operada pela alienação capitalista, somente poderá ser reunificado numa sociedade sem classes. Para além deste único modo real de reunificá-lo (o fim da sociedade de classes) existem as formas quiméricas da utopia, da imaginação, da ideologia e da religião como possibilidades falsas de sua reunificação. Estas formas ideológicas foram utilizadas por Moraes (que acredita ter recomposto o homem fragmentado) e pelo toyotismo (que na incorporação controlada e alienada das diversas capacidades humanas também diz ter feito o mesmo);

Sétima afirmação: Por isso, a explanação realizada nesse item, foi mais do que uma crítica a um texto de uma autora. O que foi, de fato, realizado, foi a crítica à realidade concreta (criadora do impasse não resolvido pelo “Paradigma Educacional Emergente” – sexta tese) que o texto expressa;

Oitava afirmação: Com isso, os problemas didáticos (pedagógicos, educacionais) encontram a concretude necessária para as suas resoluções: não há como radicalmente resolvê-los nos ditames da sociedade capitalista (sociedade ordenada a partir do princípio teleológico do capital). Isto permite a seguinte afirmação, estranha ao discurso vigente: Utópico não é quem afirma que os problemas da educação serão resolvidos

---

<sup>772</sup> Cf. SUCHODOLSKI, Bogdan. La emancipación social del hombre y las tareas de la educación. In: **La educación humana del hombre: De la filosofía del hombre y la civilización a los nuevos fundamentos pedagógicos de la época de la revoluciones.** p.89-90.

com o fim e a superação do capitalismo, mas utópico é quem pretende resolver tais problemas dentro do capitalismo.

“Ou seja, *enquanto não for historicamente superada a divisão entre capital e trabalho* – o que produz relações sociais e produtivas que têm a finalidade precípua de valorização do capital –, *não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas; apenas contraditórias, cuja direção depende das opções políticas da escola e dos profissionais da educação no processo de materialização do projeto político-pedagógico.*”<sup>773</sup> (grifos da autora)

Nona afirmação: Isso não equivale ao determinismo fatalista que nega que algo de revolucionário possa ser feito no atual momento do capitalismo. Pelo contrário, o aqui e agora do capitalismo é a única realidade concreta onde e quando é possível agir. Entretanto não se pode confundir a luta emancipatória (possível, urgente e necessária) com a emancipação (ainda não realizada, e continuará não realizada enquanto a sociedade estiver dividida em classes). Ao contrário dos Projetos Político Pedagógicos de várias escolas que afirmam categoricamente desenvolverem uma educação emancipadora, caberia, no mínimo, segundo essa abordagem, a prudência da afirmação de uma educação que tem o horizonte da emancipação humana, de uma educação que age/luta em prol da emancipação humana, realidade essa ainda não realizada pela história;

Décima afirmação: Porém, enquanto a emancipação não for realizada de maneira plena, e vivendo em meio à precariedade das lutas emancipatórias, é possível afirmar outra fundamentação ontológica da didática (da pedagogia, da educação, da formação...)? Guardarei o debate desta questão para o último capítulo da Dissertação.

Para concluir essa discussão, basta citar um parágrafo de um texto de Frigotto que resume muito bem o que se esconde por traz das novas propostas didáticas

---

<sup>773</sup> KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. p. 90-91. Kuenzer afirma que somente é possível avançar na direção de uma educação emancipatória se o ponto de partida for as contradições internas e autodestrutivas do capitalismo (Cf. p. 91). Sobre a afirmativa final da citação acima (referente a essa nota de rodapé), que alega ser possível dar uma direção política à educação através do projeto político-pedagógico, a escreveria com maior precisão do seguinte modo: “(...) cuja direção *depende EM PARTE das opções políticas da escola e dos profissionais da educação* no processo de materialização do projeto político-pedagógico”. O acréscimo da expressão “em parte” visa frisar as possibilidades (liberdade) e impossibilidades (determinação) postas pela atual configuração do trabalho na sociedade capitalista contemporânea e pelas práxis sociais desenvolvidas a partir dele. Com isso retomo o combate à falsa ideia voluntarista de que é possível aos sujeitos realizarem a educação como eles querem independentemente das determinações sociais. Obviamente a ação dos sujeitos tem potencialidade, porém, essa mesma ação encontra também, na objetividade do ser social, os seus limites.



(pedagógicas, educativas) da atualidade, servindo como uma síntese da crítica ao texto (e seu contexto) supra-analisado:

De um lado, a ideologia da globalização e, de outro, a perspectiva mitificadora da reestruturação produtiva embasam, no campo educativo, a nova vulgata da pedagogia das competências e a promessa da empregabilidade. Ao individualismo do credo neoliberal somam-se os argumentos fundados no credo do pós-modernismo que realçam as diferenças (individuais) e a alteridade. Neste particular a diferença e a diversidade, dimensões importantes da vida humana, mascaram a violência da desigualdade e afirmam o mais canibal individualismo.<sup>774</sup>

Sem tratar da concretude do capitalismo; sem debater a situação real do trabalho no toyotismo; sem retomar a centralidade do trabalho vivo para a constituição do ser social; sem explicitar a luta de classes; sem atuar e sem dizer claramente que a única educação emancipatória possível é aquela que supere as condições capitalistas; etc.; o máximo que um teórico-prático da educação conseguirá equivale ao mero reformismo operado dentro do sistema alienante do capital e, por isso mesmo, gerador da negação de emancipação.

Essa atitude reformista acaba sendo assimilada pela concretude da realidade que se impõe através da atual configuração do trabalho flexível e pelo mercado globalizado capitalista. Este mercado, por sua vez, se torna o pai da competição, do individualismo e da concorrência feroz pelas vagas de emprego, ao mesmo tempo em que gera um modelo educacional condizente com tais necessidades concretas do capitalismo. Necessidade essa que pode, perfeitamente, ser resolvida através do modelo ontológico-didático toyotista que também empregará essas mesmas práticas criadas e desenvolvidas pelo ser social.

#### *4.2.4 O modelo ontológico-didático toyotista*

A maioria dos teóricos da didática denomina o que aqui chamo de modelo ontológico-didático toyotista de diversos modos, tais como: modelo “neotecnicista”, ou “pós-moderno”, ou ainda, “das competências” – dentre outras nomenclaturas. Ao contrário destas perspectivas epistemológicas, a abordagem ontológico-social da didática exige que a questão seja situada na materialidade da vida concreta, por isso, denominando-o a partir das novas relações do trabalho engendradas pelo toyotismo,

---

<sup>774</sup> Cf. FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. p. 71.

desenvolvido pela economia neoliberal globalizante, própria do capitalismo em sua atual fase, denominando-o como modelo ontológico-didático toyotista.

Essa forma de colocar a questão não é arbitrária, nem é fruto de uma hermenêutica forçada que pretende encaixar a realidade didática num modelo ideal pré-existente. Pelo contrário, sua intenção é precisamente retirar os aspectos ideais – meramente formais e abstratos – para evidenciar o chão concreto de onde brota tal concepção didática e, a partir daí, demonstrar como essa materialidade social caracteriza tal compreensão, bem como explicar, ainda, a base social e concreta do seu sucesso teórico nas últimas décadas.

Um exemplo é a forma empresarial, meritocrática e mercadológica como o economista neoliberal Friedman trata a escola.<sup>775</sup> Ou também, as afirmações de Kuenzer que denomina criticamente a “pedagogia toyotista” como a nova proposta educacional colocada a serviço do capital<sup>776</sup>, o que justifica a necessidade do capitalismo buscar, em sua nova fase, um novo modelo didático. E por fim, de maneira mais clara, em Philippe Perrenoud, um dos mais renomados defensores da proposta didática centrada nas competências, através das quais ele relaciona a educação com o mundo do trabalho organizado pelo capitalismo:

A noção de competência não é um conceito erudito, mas uma noção corrente; a formação, a definição, a análise e a avaliação das competências são mecanismos sociais do mercado de trabalho e das empresas (...) o uso das competências decisivas, no mundo do trabalho, é que as torna valorizadas e reconhecidas socialmente...<sup>777</sup> (sublinhados meus)

Por isso Kuenzer afirma que, “no que tange à nova pedagogia [toyotista], ela encontra sua melhor expressão na pedagogia das competências, produção recente sobre a qual já se encontra abundante literatura, e também severas críticas”<sup>778</sup>, visto que ninguém, melhor do que a pedagogia das competências, conseguiu transpor para a pedagogia/didática o *modus operandi* do trabalho organizado na sua forma toyotista.

Perrenoud reconhece que “a escola mudou – para antecipar as mudanças da sociedade ou para responder a elas. Mudou de estrutura, de programas, de tecnologias,

---

<sup>775</sup> Cf. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. p. 175. Nota 24.

<sup>776</sup> Cf. KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. p. 93.

<sup>777</sup> PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. p. 189.

<sup>778</sup> KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. p. 87.

de formas de ensinar e avaliar”<sup>779</sup>, modernizou conteúdos e métodos, criou novas formas de relações humanas, pedagógicas e didáticas capazes de darem conta da realidade atual.

Ou seja, as mudanças toyotistas ocorridas no interior da fábrica são estendidas para as diversas práxis sociais, e dentre essas a educação, que assimila o conceito de “competência” do operador de fábrica aplicando-o aos sujeitos da comunidade educativa.

Na ergonomia, ‘propôs-se o conceito unificador de competência para caracterizar o que explica as atividades do operador’ (De Montmollin, 1996, p.193). Portanto, as competências *inferidas* a partir de uma observação das atividades realizadas nas situações de trabalho. O autor esclarece que cada operador dispõe *a priori* de competências e de situações encontradas em seu trabalho.<sup>780</sup>

Nascido no mundo da fábrica o conceito de “competência” expande-se para o todo social, atingindo as profissões mais valorizadas na sociedade (médicos, engenheiros, etc.) e até mesmo os atos cotidianos (como por exemplo, localizar-se numa cidade ou votar num determinado candidato, etc.). A conceituação de “competência” é algo complexo e não passível de simplificação, visto que ela envolve uma série de fatores que agem em conjunto numa determinada situação concreta.

Segundo Perrenoud “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.”<sup>781</sup> Através dela há a confluência de diversos fatores na direção de um fim que pode ser realizado ou não. Estas situações e as respectivas competências exigidas dependem do contexto cultural, profissional, social, econômico, dos envolvidos. Concentrando-se na sociedade ocidental, urbanizada e contemporânea o autor propõe uma compreensão processual da competência (não tomada como estado fixo, estável, estático), o que, por sua vez, se coaduna perfeitamente com as exigências toyotistas.

Dentre as diversas características que marcam as competências, destacam-se:

#### 4.2.4.1 Competência de saber-fazer

A proposta didática das competências prima pelo saber-fazer sobre o saber conhecer, não anulando o último de forma total. Perrenoud conceitua competência como

---

<sup>779</sup> PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. p. 54-55.

<sup>780</sup> PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. p. 168-169.

<sup>781</sup> PERRENOUD, Philippe. **Construindo competências: Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra**. Pergunta 1.

“(…) o conjunto de recursos que mobilizamos para agir. Os saberes, eruditos ou comuns, compartilhados ou privados, fazem parte desses recursos, porém não os esgotam.”<sup>782</sup> Ele leva em conta não só conhecimentos e saberes formais, mas tudo que é aprendido na vida: representações, informações, opiniões, crenças, hábitos, aptidões, saber-fazer, saber-ser, faculdades, capacidades, noções, gostos, disposições, sentimentos, valores..., que precisam ser mobilizados para a resolução de problemas.<sup>783</sup>

Porém, a competência não se confunde com esses recursos, visto que ela consiste essencialmente na capacidade de mobilizá-los para uma ação.<sup>784</sup> Ou seja, para o autor as “(…) competências profissionais não se limitam ao domínio dos saberes (fundamentais ou aplicados, teóricos ou procedimentais), mas mobilizam *savoir-faire* e, sobretudo, esquemas de pensamentos ou de ação cuja (sic) codificação nunca é total.”<sup>785</sup>

Tal como o capitalismo oriundo da forma de trabalho toyotista descobriu que pode capitalizar não apenas o corpo, mas também a alma do trabalhador (sua interioridade, suas experiências de vida, seus saberes, etc.) assim também a proposta didática das competências pretende colocar a totalidade da vida humana a serviço da educação que tem como fim a reprodução do sistema social vigente.

Perrenoud critica a compreensão acadêmica da didática (que prioriza a teoria em detrimento da prática) e propõe a refundação desta a partir dos princípios práticos que marcam todas as profissões e que podem ser sintetizados na “correta compreensão”<sup>786</sup> das competências. Essa reta compreensão consiste na teorização da prática e não mera aplicação de uma teoria acadêmica prévia. Para ele, “(…) as competências profissionais exigem muito mais que saberes”<sup>787</sup> visto que englobam a teorização da prática e a concomitante relação desta com os saberes eruditos e outros saberes não-eruditos.

Com a concepção didática de saber-fazer, que leva em conta o pensamento e a ação, os saberes formais e informais, Perrenoud acredita – sem colocar em xeque a

---

<sup>782</sup> PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. p. 20.

<sup>783</sup> Cf. Ibidem. p. 20.

<sup>784</sup> Cf. Ibidem. p. 21.

<sup>785</sup> Ibidem. p. 135.

<sup>786</sup> Perrenoud rejeita uma série de compreensões das competências, como exemplo eis os dois extremos a serem evitados segundo o autor:

\* A compreensão de que a competência seja um talento natural – algo que, segundo ele, desvaloriza a própria competência, uma vez que depende unicamente da natureza ter dotado a pessoa deste dom ou não.

\* A compreensão que valoriza apenas os resultados das pesquisas acadêmicas – que primam pela teoria em detrimento da prática, e, portanto, não pensam e censuram o desenvolvimento das competências. Tais pesquisadores da educação desprezam a autonomia dos professores pretendendo entregar-lhes a engenharia didática, a ciência do ensino, e outras soluções racionalistas para o problema didático. Cf. PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. p.136 e 162-163.

<sup>787</sup> PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. p.136.

divisão social do trabalho – superar a dicotomia entre os extremos que envolvem a questão didática. De um lado ele (A) rejeita a noção que concebe a profissão docente como um dom, um talento, uma vocação inerente ao “educador nato”; de outro lado, (B) rejeita, igualmente, a noção racionalista que concebe a didática como uma engenharia científica do ensino projetada por técnicos acadêmicos; (C) reafirmando assim, a necessidade de se conceber a didática como a reflexão (acadêmica e não-acadêmica) da ação, que sempre é superior, e mais complexa, do que a uma mera aplicação prévia de procedimentos didáticos pré-definidos pela natureza ou pela razão. Segundo ele, e para o seu contentamento, é algo que já se encontra em curso.

Os atuais trabalhos sobre as didáticas das disciplinas, bem como sobre os aspectos transversais da profissão – gestão de classe, processo de aprendizagem, relações intersubjetivas, sociologia da profissão de aluno, diferenciação do ensino, avaliação, trabalho em equipe, por exemplo – são bastante promissores.<sup>788</sup>

Não detalharei cada um destes progressos identificados por Perrenoud. Ressaltarei um deles, através do qual demonstrarei o quanto o trabalho, tomado como categoria ontológica, se faz presente nessa construção didática – mesmo que tal fundamento e modelo ontológico não sejam, positivamente, assumidos como tais (ainda que o autor afirme categoricamente que o conceito de competência é oriundo da empresa atual). Ressalto a importância que Perrenoud confere à sociologia das profissões, através da qual ele toma as características próprias dos ofícios laborais e as aplica à profissão docente, caracterizada pelo saber-fazer didático. Em sua obra “*Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*” ele enumera uma série de determinações de qualquer ofício laborativo. Depois, ele afirma que tais determinações também devem caracterizar o ofício de professor. São eles: atividade intelectual que compromete e responsabiliza quem a exerce; atividade erudita; atividade prática; atividade aprendida num processo de longa formação; que apresenta uma coesão interna do grupo que a exerce; e visa prestar um serviço à sociedade.<sup>789</sup>

Perrenoud reconhece que ao trazer – com a noção de competências – a compreensão didática para o campo do trabalho ele que a afasta do campo universitário<sup>790</sup> – que até então determinava a profissão docente. E, com isso, a

---

<sup>788</sup> PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. p.161.

<sup>789</sup> Cf. *Ibidem*. p.137.

<sup>790</sup> Da perspectiva ontológica social de Lukács até mesmo os saberes universitários estão fundamentados e seguem o modelo advindo do complexo do trabalho, ainda que de modo mais complexo e distanciado deste, visto que se encontram inter-relacionados com as demais práxis sociais – que por sua vez também são decorrentes do trabalho.

sociologia das profissões, “(...) a aproxima perigosamente das escolas profissionalizantes”<sup>791</sup>, uma vez que as competências estão mais ligadas à capacidade de agir (algo que envolve saberes formais, informais e mais os saberes propriamente decorrentes da ação) do que simplesmente na mera aplicação do receituário teórico construído pela academia.

Tal compreensão é bastante próxima, segundo ele, do conceito do “*habitus*” de Pierre Bourdieu (conceito esse já presente em Aristóteles e Tomás de Aquino). Assim como em Bourdieu, aqui também, o *habitus* da profissão docente tem como objetivo relacionar o pensar e o agir numa mesma prática. Perrenoud o compreende como um esquema geral que envolve o pensamento, a percepção, a avaliação, a decisão, a ação, a reflexão da ação, os erros e acertos e a experiência de vida e profissional. Esse esquema possibilita ao professor reunir, de forma complexa, as diferentes informações, conhecimentos e saberes para a operacionalização (e não mera representação) de algo demandado pelo exercício profissional.<sup>792</sup> Esse processo corresponde, exatamente, àquilo que a indústria toyotista espera de seu empregado polivalente e pró-ativo, não mais detalhadamente adestrado, de forma passível, pela gerência externa a sua atividade laboral.

A partir do conceito de *habitus*, Perrenoud defende a tese de que ninguém age apenas a partir de representações, mas sem prescindir delas, as ultrapassa, utilizando também todas as suas demais experiências de vida<sup>793</sup> – algo igualmente valorizado por qualquer modo de trabalho toyotista tal como pude demonstrar nas páginas precedentes (sobretudo, através do texto do professor Mauro Del Pino). Estes saberes extravasam os limites dos conhecimentos científicos, se relacionando com os valores e as experiências do profissional.<sup>794</sup>

Nessa compreensão cabe ao professor despreocupar-se em ser guiado unicamente por conhecimentos científicos ao ponto de permitir se aventurar para além daquilo que é estabelecido pela academia. Poderá recorrer, desse modo, aos saberes do senso comum, valorizando os saberes de sua prática (saberes procedimentais, pragmáticos, funcionais, operacionais), arriscando-se a inventar novas soluções para os problemas, ainda que lhe falte fundamentação teórica clássica (erudita, acadêmica) para

---

<sup>791</sup> PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. p.139.

<sup>792</sup> Cf. PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. p.181 até 184.

<sup>793</sup> Cf. Ibidem. p.148.

<sup>794</sup> Cf. Ibidem. p.149.

isso. Aqui, o que de fato importa é que ele possa agir e que a sua ação funcione, ainda que não a entenda, visto que se trata de uma atividade pragmática.<sup>795</sup>

Deste modo, o bom professor deixa de ser aquele que possui vastos conhecimentos eruditos e passa a ser compreendido como aquele profissional capaz de mobilizar a diversidade de saberes, formais e informais, de maneira complexa, em vista do ensino.<sup>796</sup> Assim, as experiências profissionais dos professores se tornam importantes, constituindo-se na própria fonte prática, de onde é possível identificar as competências necessárias e desejáveis à profissão docente.<sup>797</sup> Sobre isso, os pensadores clássicos da educação pouco têm a colaborar. O conteúdo erudito é substituído pelo conteúdo pragmático. O saber acadêmico dá lugar ao saber prático de quem sabe fazer, ainda que não saiba como fundamentar teoricamente tal saber.

Por isso, o maior problema apontado por Perrenoud, reside não no fato dos professores não conhecerem a filosofia da educação, nem no fato dos professores ignorarem a finalidade posta pelo ser social em suas atividades docentes, mas sim, no fato dos professores serem desprovidos de uma linguagem<sup>798</sup> própria que os permita falar do seu saber-fazer – na falta desta linguagem comum eles deixam de compartilhar o que sabem, limitando-se, ao máximo, ao compartilhamento de algumas ferramentas de ensino (documentos, meios de avaliação e outros receituários didáticos). Ou seja, tal como os trabalhadores da empresa toyotista precisam trabalhar em equipe, negociarem entre si, trocarem experiências, planejarem o seu fazer em conjunto, também a escola deveria adotar o mesmo modo de proceder.

Correlato ao saber-fazer de quem ensina se encontra o saber-fazer de quem aprende. Perrenoud denuncia a escola tradicional como um depósito de crianças onde todos fazem de conta que o tempo que a criança passa ali equivale ao tempo de trabalho. Para ele, o tempo em que a criança passa dentro da sala de aula é diferente do tempo que ela age (trabalha) a fim de aprender.<sup>799</sup> Isso ocorre porque a escola tradicional, de cunho taylor-fordista, não é estimulante e por isso precisa de um professor regulador/avaliador que lhe cobra um desempenho industrial e burocrático, ameaçando-

---

<sup>795</sup> Cf. Ibidem. p.154.

<sup>796</sup> Cf. PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** p.164.

<sup>797</sup> Cf. Ibidem. p.166.

<sup>798</sup> Para essa Dissertação o principal problema da educação pode ser corretamente identificado pela ontologia do ser social, ao contrário disto, em Perrenoud, o principal problema da educação reside na (falta de uma boa e pragmática) filosofia da linguagem.

<sup>799</sup> Cf. PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** p.107.

a com sanções presentes ou futuras (sobretudo a prática corrente de ameaçar os alunos de que sem estudo eles não serão ninguém na vida).<sup>800</sup>

Ao contrário disto Perrenoud propõe que a criança domine o seu trabalho, aprenda pelo prazer, faça da escola um espaço positivo de convivência, onde ela possa viver e não apenas produzir, aprendendo de forma lúdica e criativa e somente recebendo ajuda dos professores quando essa for necessária. As notícias sobre os funcionários da empresa Google (e outras) que rodam mundo apresentam essa mesma ideia do funcionário que pode jogar tênis, andar de bicicleta, nadar na piscina...., no seu horário de trabalho. Porém, tanto na fábrica como na Escola a cota (seja de produção, seja de nota no boletim) continua obrigando o trabalhador a corresponder à altura, aquilo que o mercado concorrencial exige dele; tal como continua obrigando o aluno a corresponder à altura, aquilo que as provas, testes, exames, processos seletivos exigem dele a fim de ser considerado digno das melhores vagas ofertadas pelo mercado de trabalho.

Esse aluno pró-ativo, sujeito da sua aprendizagem, condiz perfeitamente com o perfil do profissional toyotista, para o qual a separação rígida entre trabalho e lazer é flexibilizada. Ao entregar a ação de aprendizagem ao próprio aluno, o autor confia que ele saberá equilibrar melhor o estudo com atividades prazerosas, deixando de realizar a prática medíocre de estudar apenas o necessário para ser aprovado – o que não lhe traz complicações com os pais e os professores – garantindo assim o seu tempo para outras atividades prazerosas diferentes do estudo, tais como jogos, namoros, passeios, etc.<sup>801</sup>

Assim, o professor e o aluno que sabem fazer o ensino-aprendizagem seriam sujeitos coadunados com as exigências do contexto atual, superando os problemas que marcam a educação contemporânea. O que Perrenoud não explicita é que este perfil humano, do sujeito que sabe fazer, não corresponde à superação do modelo industrial, mas é sim, a superação de um modelo industrial (o taylor-fordista) por outro modelo industrial (o toyotista) igualmente confinado aos ditames do sistema do capital.

#### *4.2.4.2 Competência de agir na urgência*

Uma das melhores expressões do saber-fazer (item anterior) consiste em agir na urgência. O professor nem sempre tem tempo para pensar de forma pormenorizada sobre o que ele deve fazer diante de um acontecimento inesperado na sala de aula, ainda

---

<sup>800</sup> Cf. Ibidem. p.108-109.

<sup>801</sup> Cf. PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** p.109-110.



assim precisa agir no seu aqui e agora, no instante em que a situação surge. Nesse momento ele mobiliza os saberes dos quais dispõe, quer os tenha aprendido nos livros ou na sua vida, colocando-os a favor do aprendizado do aluno. Tal como o operário da fábrica que precisa agir na urgência de uma máquina que falha, assim também o professor deve ser competente em dar uma resposta á altura e que solucione o problema assim que ele aparece.

Perrenoud ressalta que “agir na urgência” não equivale a “agir com urgência”, visto que a primeira, ao contrário da segunda, não oferece o tempo ideal para que o profissional em questão possa pensar sobre o que fará. Como exemplo disto ele oferece os casos análogos evidenciados nas outras profissões. Nesses, agir na urgência

(...) é o desafio de realizarmos, na escola, o mesmo que fazem um bom cirurgião ou um cozinheiro: agem agora, não antes ou depois; agem de modo preciso, conforme as necessidades (isto é, rápido, lento, muito, pouco e todas as suas combinações), e determinado na direção daquilo que querem alcançar.<sup>802</sup>

Tal como o operário da fábrica toyotista – que tem que solucionar o problema na hora em que ele ocorre – também o professor, o supervisor, o diretor e o próprio aluno precisam agir para além do planejamento, decidindo em meio às incertezas, correndo diversos riscos na compreensão e solução dos problemas que aparecem em suas práticas.<sup>803</sup> Porém, a urgência do momento exige-lhe uma resposta que não pode tardar e que precisa ser dada, a fim de que não se perca tempo da produção industrial ou escolar. Nisso, a atuação de um profissional competente faz toda a diferença, quer na fábrica, quer na Escola.

A urgência rouba-lhes o tempo necessário para uma reflexão mais apurada e a incerteza obriga-lhes a decidir mesmo quando o melhor seria não decidir. Essas duas condições impõem uma série de exigências para as quais, nem sempre, os sujeitos estão preparados. No caso do professor, para que ele possa agir na urgência e na incerteza, ele precisa saber bem o conteúdo a ser ensinado, e ao mesmo tempo, precisa saber improvisar; ele tem que dar conta do que precisa ensinar, e ao mesmo tempo, ir além deste conteúdo; dominar a didática específica de sua disciplina, e ao mesmo tempo, saber romper com ela quando for necessário.<sup>804</sup>

---

<sup>802</sup> MACEDO, Lino de. In: PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. p. VI.

<sup>803</sup> Cf. Ibidem. p. VII.

<sup>804</sup> Cf. PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. p.115-118.

Ou seja, segundo essa forma de agir torna a atividade do professor complexa, flexível, insegura, muito exigente e veloz – o tempo que um escolástico medieval levava para examinar uma questão seria inadmissível pelo tempo industrial. Hoje em dia a “*Suma Teológica*” não apenas seria impossível de ser escrita e publicada, bem como, seria impossível de ser lida pela completa falta de tempo.

Dadas estas condições – geradas pela interação entre os diversos fatores educacionais e a indeterminação dos processos flexíveis – o controle total da ação se torna impossível, assim como os resultados da prática docente se tornam, igualmente, imprevisíveis, visto que estão abertos às novidades que podem surgir no processo.

O professor navega à deriva ou, se preferirmos, avança como um equilibrista, sem jamais estar certo de ter encontrado um equilíbrio estável, tentando conciliar o inconciliável, como misturar água e fogo.<sup>805</sup>

Ao contrário do complexo originário do trabalho, no qual o trabalhador colocava o fim e engendrava os meios para realizá-lo de forma planejada, o atual cenário de incertezas do trabalho contemporâneo e das demais práxis sociais (modelos econômicos, científicos, políticos), marcam a educação com a sua crise.<sup>806</sup> O contexto de crise, por sua vez, exige do professor a capacidade de inventar soluções rápidas, enfrentar de forma eficaz o inédito para o qual não há modelos previamente definidos<sup>807</sup>, recombina e relaciona as antigas peças didáticas a fim de dar um tratamento imediato da situação urgente.<sup>808</sup>

O toyotismo não dá tempo ao profissional da educação para que ele possa pensar e decidir sobre as situações reais que encontra em sala de aula, obrigando-o a utilizar-se de saberes ambíguos (incertos, incoerentes, intuitivos, indefinidos e incompletos<sup>809</sup>), nem sempre científicos ou teoricamente fundamentados. Para tanto, faz-se necessária a habilidade pragmática de decidir de forma criativa, utilizando-se para isso as suas experiências prévias. Com isso, descartam-se todos os rígidos receituários taylorfordistas que ensinavam, nas aulas de didática, o que o professor deveria fazer caso ocorresse cada uma daquelas situações previstas. Ao contrário, hoje em dia é cobrado do professor a competência de saber agir no imprevisto. Não há mais receitas, elas precisam ser criadas na hora por professores competentes.

---

<sup>805</sup> PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. p. 22.

<sup>806</sup> Cf. *Ibidem*. p. 36.

<sup>807</sup> Tal “abertura”, “invenção de soluções” e “flexibilidade” (e características afins) não estão, na verdade (para além do discurso ideológico), desprovidas de modelo, visto que elas caracterizam, precisamente, o modelo toyotista.

<sup>808</sup> Cf. *Ibidem*. p. 170 e 173.

<sup>809</sup> Palavras utilizadas por Perrenoud.

A escola toyotista não vê qualquer problema do professor abreviar os programas, agir com pragmatismo e oportunismo, no qual “a coerência didática deixa de ser, então a principal preocupação do professor, premido por outras prioridades.”<sup>810</sup> De outro lado, a escola tradicional, marcada pelos os traços taylor-fordistas recrimina tal flexibilização da atuação docente. Para esse modelo rígido o professor que improvisa é tomado como um profissional incompetente, perdido em seu trabalho, carente de planejamento e desprovido de didática.<sup>811</sup> A preocupação, quer do professor ou da escola, com a sua autoimagem interna e pública, avaliada segundo este modelo rígido, faz com que a escola e o professor silenciem todas as suas incertezas a fim de manterem as suas reputações, prestígios, clientelas, rendas e poderes<sup>812</sup> - algo que o autor avalia como negativo e empecilho para as transformações necessárias.

Deste silêncio forçado nascem, no mínimo, 10 expressões não-ditas sobre a profissão docente: “o medo, a sedução negada, o poder vergonhoso, a avaliação todopoderosa, o dilema da ordem, o amadorismo ineficaz, a solidão ambígua, o tédio e a rotina, a defasagem inconfessável, a liberdade sem responsabilidade.”<sup>813</sup>

Uma das formas de manter esses não-ditos consiste na prática corrente das escolas que destacam os seus melhores profissionais, exaltam os mais qualificados, expõem os mais admiráveis e dedicados, propagandeiam os professores mais entusiastas e retos, como forma de esconder os outros.<sup>814</sup> Não abordarei cada um destes não-ditos, apenas para ilustrar comentarei o primeiro aspecto, a saber, “o medo”, algo que revela bem o contexto contemporâneo da educação.

Ao contrário do professor da escola tradicional que tinha plena certeza de que ninguém sabia mais do que ele o conteúdo a ser ensinado; tinha a plena segurança de que os meios avaliativos eram justos; possuía o pleno conhecimento das regras que deveria observar em sua prática cotidiana, plasmada numa lei instituída de maneira prévia; o professor da atualidade teme que seus alunos e pais possam saber mais do que ele; tem medo de cometer alguma injustiça avaliativa, visto que os métodos e instrumentos de avaliação já não são tão exatos; receia ser julgado por colegas e superiores como alguém que não sabe agir de acordo com as exigências das

---

<sup>810</sup> PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. p. 83.

<sup>811</sup> Cf. PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. p. 82.

<sup>812</sup> Cf. Ibidem. p. 75.

<sup>813</sup> Ibidem. p. 77.

<sup>814</sup> Cf. Ibidem. p. 76.

circunstâncias; etc.<sup>815</sup> Tal insegurança geradora do medo faz com que muitos destes profissionais se refugiem nas práticas seguras e rígidas do passado taylor-fordista a fim de não se exporem ao juízo público que pode recriminá-los.

Como se não bastasse esse conjunto de novas atitudes e novas exigências – saber-fazer; negociar com os alunos, pais, superiores, sociedade; trabalhar na forma de projetos; preparar os jovens para o mercado; agir na emergência sem dispor de tempo para pensar de forma mais detalhada; etc. – cabe ainda ao professor toyotizado trabalhar em equipe, cooperando com outros profissionais – psicólogos, assistentes sociais, psicopedagogos, administradores, religiosos, marketeiros, técnicos em informática... – sem que nunca tenha sido preparado para isso pela formação taylor-fordista. Isso gera uma nova forma de trabalhar, mais distante do trabalho individualizado e parcelar e mais próximo da célula de trabalho toyotista.

#### 4.2.4.3 *O trabalho em equipe*

A proposta pedagógica-didática das competências entende que “(...) a profissão de educador é cada vez menos uma prática individual e também é exercida na escala da equipe pedagógica e do estabelecimento de ensino.”<sup>816</sup> Para tanto os professores devem utilizar e compartilhar entre si o conjunto de saberes complexos que dispõem, quer sejam eles saberes acadêmicos ou não.<sup>817</sup>

Para tanto, os professores precisam falar do que fazem, compartilhar entre si o que sabem fazer em termos globais e não apenas algumas ferramentas, como por exemplo receitas de modelos de provas e outros meios de trabalho. Nisso as competências identificadas nas práticas dos professores mais experientes se torna importante para o conjunto do corpo docente.<sup>818</sup>

Com isso, as diversas situações complexas<sup>819</sup> não serão enfrentadas apenas pelas competências específicas de um profissional, mas sim pela gama de competências que a escola dispõe por meio de seus profissionais. Esse conjunto de competências não deve ser tomado como a justaposição de competências individuais, mas pelo contrário, deve

---

<sup>815</sup> Cf. *Ibidem*. p. 78.

<sup>816</sup> PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. p. 23.

<sup>817</sup> Cf. *Ibidem*. p. 164.

<sup>818</sup> Cf. *Ibidem*. p. 166.

<sup>819</sup> Tais como: identificar, superar e resolver obstáculos para satisfazer uma necessidade; ter estratégias realistas e optar pelas melhores implementando-as de forma coordenada, avaliar a situação e mudar de estratégia, respeitar princípios, controlar humores, valores, simpatias que interferem, cooperar com outros profissionais, extrair conhecimentos a serem usados em outras atividades, etc. Cf. PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. p. 139-140.

ser a orquestração dos diversos “*habitus*” numa competência verdadeiramente coletiva, cooperativa e compassada no mesmo ritmo – tal como se fosse uma dança.<sup>820</sup>

Para o autor, o ideal seria que tais equipes colaborativas fossem formadas por pessoas que se escolhessem mutuamente e trabalhassem de forma não-hierarquizada, sem serem impostas por decreto da direção escolar (algo que forma equipe apenas no papel, mas não de fato). Ainda assim, o trabalho das relações humanas entre os membros da equipe deveria ser algo permanente a fim de que a mesma funcionasse de forma verdadeiramente ritmada.<sup>821</sup>

No entanto, Perrenoud reconhece que as coisas nem sempre ocorrem deste modo, visto que há equipes impostas pela direção da escola, nas quais todos os professores são obrigados a pertencerem à equipe; outras autorizadas e estimuladas, nas quais há o convite para que os professores ingressem nas mesmas; outras proibidas e desestimuladas que dificilmente conseguirão ir além da condição de pseudoequipe.<sup>822</sup> Além destas complicações, ocorrem dois excessos que prejudicam o trabalho em equipe: de um lado, extremado, há o exagero de liberdade dada a cada indivíduo, cuja ação se dá independente da equipe; de outro lado, igualmente extremado, existe a excessiva interferência de um membro que passa a mandar na equipe.<sup>823</sup> O ideal proposto pelo autor estaria em evitar tais extremos, optando pela via média, algo que ele reconhece como complexo e difícil de ser atingido.

Esse trabalho em equipe não é admitido pelo modelo taylor-fordista, visto que ele passa aos alunos a ideia de que os professores são incoerentes entre si, uma vez que é impossível a eliminação de todas as divergências internas dos membros das equipes<sup>824</sup>; e também, porque essa inovação (que traz o fim do individualismo e promove a flexibilidade e descentralização) traz diversas alterações na escola, afetando inclusive as relações de poder, diminuindo a influência decisiva da direção e da coordenação pedagógica da escola.<sup>825</sup>

A centralidade da equipe para a proposta didática das competências empodera os professores contra a tecnocracia educativa produzida pelo modelo taylor-fordista. Perrenoud acredita que o trabalho em equipe possa desproletarizar os educadores,

---

<sup>820</sup> Cf. PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. p. 192.

<sup>821</sup> Cf. PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. p. 117.

<sup>822</sup> Cf. *Ibidem*. p. 118-119.

<sup>823</sup> Cf. *Ibidem*. p. 121.

<sup>824</sup> Cf. *Ibidem*. p. 122.

<sup>825</sup> Cf. *Ibidem*. p. 123-124.

libertando-os das rígidas normas didáticas receitas por especialistas, fazendo com que a profissão docente passe a ter maior importância nos rumos gerais da educação <sup>826</sup> – o que ele não reconhece é que tal forma gera uma nova proletarização, própria do proletariado toyotizado. Essa autonomia na ação didática, por sua vez, responsabiliza eticamente o professor com o seu fazer docente e compromete uns professores com os outros, numa parceria capaz de substituir as condições taylor-fordizantes da execução dócil e passiva<sup>827</sup> por outra pró-ativa.

Se, de um lado, a equipe liberta os professores dos problemas taylor-fordistas, de outro lado, lhes apresenta novos desafios que lhe são inerentes, tais como: aprender a cooperar e a lidar com os conflitos sem ter sido formado para isso; sentir-se ameaçado pelos outros membros da equipe; aceitar não ser mais o centro das atenções de sua aula; abrir mão de seus instrumentos de trabalho e demais materiais didáticos individuais; compartilhar a sua experiência (positiva e negativa) com os colegas; trabalhar de forma cooperativa, em permanente comunicação e avaliação com os demais; permanentemente se colocar em atitude de inovação; etc. <sup>828</sup>

#### 4.2.4.4 A flexibilização da divisão do trabalho

Juntamente com o trabalho em equipe, promovido pela didática das competências, ocorre a flexibilização da divisão do trabalho no interior da escola, tal como ela ocorre no interior da fábrica toyotista. Segundo esse modelo

O profissional passa a ter diversos papéis, passa a ser idealizador-analista e executante-operador, pois uma divisão do trabalho comprometeria a rapidez, a coerência, a qualidade, o rigor ético ou a eficácia de sua tarefa. Isso evidentemente não impede a delegação de trabalhos de preparação, de documentação, de vigilância, de assistência ou de acompanhamento para diversos colaboradores menos qualificados. <sup>829</sup>

Ao saber fazer tudo, e não apenas a parte peculiar que lhe cabe na divisão do trabalho, o professor polivalente, que precisa decidir na urgência sobre o que é preciso ser feito, mesmo que não esteja previsto naquilo que é especificamente responsabilidade sua. Por isso, esse mesmo profissional polivalente precisa ser flexível o suficiente para responder às demandas de forma pró-ativa e criativa. “O profissional deve saber jogar com as regras, se necessário violá-las e redefini-las, e isso também ocorre com as regras

---

<sup>826</sup> Cf. Ibidem. p. 126.

<sup>827</sup> Cf. PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** p. 126.

<sup>828</sup> Cf. Ibidem. p. 128-134.

<sup>829</sup> Cf. Ibidem. p. 140.

técnicas e certezas teóricas”<sup>830</sup>, ainda que para isso tenha que recorrer à intuição, ao improviso, ao pragmatismo, ao oportunismo... desprovidos de fundamentação racional específica – ainda que isso invada a seara de outro profissional.

“Sem essa capacidade de *mobilização e de atualização dos saberes*, não há competências, mas apenas conhecimentos”<sup>831</sup>, e dispor apenas de conhecimentos já não mais interessa ao modo de produção industrial toyotista. Tal modelo quer mais do trabalhador, quer que ele disponha todos os seus recursos cognitivos, saberes informais, conhecimentos científicos, esquemas de pensamento, condições emocionais... e os ponha a serviço do raciocínio, interpretação, elaboração de hipóteses, avaliações, decisões, combinações de saberes, adaptações e transposições dos saberes selecionados e recombinados às novas circunstâncias, etc.<sup>832</sup>

Ou seja, o professor não precisa ser um psicólogo ao ponto de dominar os conteúdos formais da psicologia, nem carece conhecer as explicações teóricas dos autores da psicologia, ou compreender determinado conceito, ou ainda compreender a fundamentação epistemológica de determinada corrente psicológica. Nada destes saberes declarativos da psicologia (ou da administração, ou do marketing, ou da informática, ou do serviço social, etc.) interessam à escola toyotista. O “bom professor” que a escola toyotista busca é aquele que consegue lidar com impasses psíquicos (administrativos...) resolvendo-os de maneira funcional no momento em que o problema surge. A competência deste professor é aquela própria de quem sabe fazer o trabalho que o psicólogo (administrador...) faria, sem que para isso ele necessite ser psicólogo (administrador...). Para esse fim, basta-lhe o saber pragmático de mobilizar todos os saberes (formais ou informais) e experiências (existenciais ou profissionais) das quais dispõe para aplicá-los à circunstância determinada, sendo, portanto, competente para isso.<sup>833</sup>

Ao ser chamado para desemperrar a máquina cabe ao profissional agir, mesmo que em meio à complexidade, mesmo que saiba exatamente o que está fazendo ou não.<sup>834</sup> Para tanto, é preciso “(...) mobilizar recursos, rever hábitos, atualizar e criar

---

<sup>830</sup> Ibidem. p. 141.

<sup>831</sup> Ibidem. p. 142.

<sup>832</sup> Cf. PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. p. 142.

<sup>833</sup> Cf. Ibidem. p. 142-143.

<sup>834</sup> Cf. Ibidem. p. 30.

procedimentos que favoreçam a realização de algo que vale (sic) a pena.<sup>835</sup> Sem transcender os limites instrumentais impostos pela instituição educativa tradicional o professor não conseguirá realizar isso, é preciso que ele não aceite a condição reduzida da função específica para a qual é remunerado.<sup>836</sup>

Tal como na fábrica toyotista, segundo a qual ninguém sabe mais das máquinas e dos processos de trabalho do que o operário que está diretamente envolvido naquela atividade, assim também a escola toyotista julga que ninguém melhor do que o professor, que está cotidianamente envolvido no fazer educacional, para solucionar os problemas que aparecem. O coordenador pedagógico e o diretor que não atuam dentro da sala de aula e não estão permanentemente envolvidos com os alunos, não conseguirão solucionar os problemas que desconhecem.

“Para que um professor possa lidar com essa complexidade, não precisa ter apenas competências e tempo, mas também precisa ficar permanentemente atento ao que acontece, pronto para elaborar hipóteses, verificá-las, tentar intervir, corrigi-las.”<sup>837</sup> Perrenoud reconhece a dificuldade dos professores agirem deste modo, a preguiça, o amadorismo, a omissão, o medo da punição limita a atitude de pesquisa, bloqueia a ação rápida exigida pela realidade, esfria a energia e a boa vontade acalentados pelo sonho jovem de fazer diferente dos professores tradicionais, dentre outros fatores.

Por essa razão é importante que as escolas não sejam fábricas taylor-fordistas castradoras da criatividade dos professores. “Privar os professores da capacidade de fabricar meios de ensino, situações didáticas e formas de avaliar é empobrecer sua profissão!”<sup>838</sup> Isso ocorre porque “se tudo é definido por especialistas em objetivos, em avaliação, em didática, em meios de ensino, os professores mais centrados nas aprendizagens irão sentir-se órfãos de sua competência.”<sup>839</sup> Para Perrenoud a rigidez destes esquemas, elaborados por especialistas distanciados da prática, não têm eficácia no momento da ação, na qual o profissional precisa reinventar os conhecimentos científicos e pedagógicos na resolução dos problemas reais.<sup>840</sup>

O interessante é que Perrenoud condena o modo de produção taylor-fordista aplicado à educação (tal como demonstra a passagem: “Ninguém opta por ser professor

---

<sup>835</sup> MACEDO, Lino de. In: PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. p. IX.

<sup>836</sup> Cf. PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. p. 103.

<sup>837</sup> PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. p. 104-105.

<sup>838</sup> Ibidem. p. 106.

<sup>839</sup> Ibidem. p. 111.

<sup>840</sup> Cf. Ibidem. p. 112-113.



para sofrer as mesmas pressões que existem em uma fábrica, por meio de uma ‘organização científica do trabalho’, imperativos de desempenho, controles técnicos e hierárquicos permanentes”<sup>841</sup>), porém não reconhece que a sua proposta condiz com outro modelo de produção industrial (toyotista) que propõe, dentre outras coisas, a flexibilização da divisão do trabalho, sem que isso signifique a emancipação do trabalhador, visto que também ela encontra outras formas mais sofisticadas e sutis de controlar de forma permanente os trabalhadores em educação (por exemplo: as cotas de aprovados em exames externos e concursos, satisfação do cliente, e demais critérios de avaliação meritocrática do fazer docente, etc.).

Isso leva Perrenoud a combater a herança taylor-fordista na gestão escolar. Ele a julga como demasiadamente burocrática, centrada na figura do chefe, rígida, fechada, fragmentada e unilateral. Contra tal herança o autor propõe “(...) uma gestão moderna, enfrentar a complexidade é promover uma unidade de trabalho, e não de seus únicos responsáveis.”<sup>842</sup> Com isso, apresenta a proposta de flexibilização da divisão rígida do trabalho, destinando as tarefas, inclusive aquelas de gestão, a todos os trabalhadores, e não mais apenas ao trabalhador (ou gestor) responsável especificamente por ela – tal como propõe o toyotismo, sem que Perrenoud reconheça.

O livro analisado gasta muitas páginas discutindo o papel do gestor numa escola marcada pela flexibilização da divisão do trabalho. O maior desafio do diretor é o de construir uma nova sociabilidade capaz de substituir a antiga sociabilidade originada da divisão social do trabalho. Para isso os prêmios e castigos – utilizados pelo taylor-fordismo (licenças, períodos reduzidos, adiantamentos, aumentos salariais...) – são insuficientes ao toyotismo, porque tais recompensas não criam uma sociabilidade convicta e real (aquele “vestir a camiseta da empresa” toyotista, “ser uma família”, etc.), mas apenas mercadológica e superficial.<sup>843</sup>

Cabe ao gestor (e o professor no seu âmbito) desenvolver a autoridade negociada (professores resolverem questões da direção sem substituí-la), garantir a participação dos sujeitos, descentralizar o poder (consultar a todos, criar mini-colégios no colégio, dar condições e liberdade de trabalho para as equipes), gerenciar cooperação e desacordos, integrar as diferentes perspectivas individuais num mesmo consenso e assegurar as condições para que ele seja cumprido, extrair de cada um o seu máximo e

---

<sup>841</sup> Ibidem. p. 111.

<sup>842</sup> PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. p. 48.

<sup>843</sup> Cf. Ibidem. p. 38.

colocá-lo a serviço da equipe, controlar, incitar, motivar, enquadrar, ser competente (coerente, seguro, tranquilizador), estimular os indecisos, acalmar os nervosos, dar autonomia pedagógica aos professores, trabalhar com a complexidade<sup>844</sup> “modernizar e humanizar a relação pedagógica, as didáticas, os horários, a avaliação;”<sup>845</sup> etc.

Com base nisso, é possível afirmar que Perrenoud flexibiliza a relação planejamento e execução (elementos separados pelo taylor-fordismo) entregando ao professor a responsabilidade por ambos os elementos, tal como ocorre na fábrica toyotista. Igualmente de acordo com esse modelo, cabe ao trabalhador projetar fins parciais desde que estes não contradigam a essência do fim último posto pelo dono da fábrica/escola.

O que ocorre na relação entre professor e gestor é estendido à relação entre professor e aluno. Cabendo ao último o papel ativo do processo educativo, livre da dependência estrita do professor<sup>846</sup>, assumindo a sua condição de sujeito do processo com liberdade e responsabilidade<sup>847</sup>, assim como cabe ao professor superar a atitude de chefe militar dentro da sala de aula<sup>848</sup>, atuando a partir das vivências dos alunos<sup>849</sup> e trabalhando a comunicação como meio de resolver os conflitos e não como forma para sufocá-los e negá-los, ou seja, sem expropriar a palavra dos alunos.<sup>850</sup> O estímulo à comunicação é algo que será de fundamental importância numa fábrica toyotista, onde o aluno de hoje (o operário de amanhã) deverá se comunicar com os colegas de célula de produção – no dizer de Perrenoud “(...) as competências de comunicação podem ser desenvolvidas e fazem parte do capital cultural rentável, tanto na escola quanto em outros contextos.”<sup>851</sup>

#### 4.2.4.5 A resistência em mudar

Perrenoud reconhece a necessidade de mudanças da compreensão da profissão docente e da didática taylor-fordista e inclusive, percebe avanços reais na direção dessa nova concepção, sobretudo, advindos dos enfoques psicológicos, sociológicos, psicanalíticos, antropológicos da questão.

---

<sup>844</sup> Cf. Ibidem. p. 38. 50. 54. 55. 56. 57.

<sup>845</sup> Ibidem. p. 50.

<sup>846</sup> Cf. PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. p. 63.

<sup>847</sup> Cf. Ibidem. p. 33.

<sup>848</sup> Cf. Ibidem. p. 64.

<sup>849</sup> Cf. Ibidem. p. 68.

<sup>850</sup> Cf. Ibidem. p. 69.

<sup>851</sup> Ibidem. p. 59.

No entanto, as representações sociais mais comuns continuam sendo desesperadamente racionalistas e abstratas. A moda das didáticas das disciplinas e sua centralização nos saberes, ao mesmo tempo em que equilibrou os excessos de uma psicopedagogia que estuda relações e aprendizagens sem conteúdo, alimentou as representações míticas do ensino como profissão do saber e da razão acima de tudo.<sup>852</sup>

A compreensão didática da escola tradicional, centrada unicamente no saber erudito, fragmento simples (não-complexo) que cabe ao professor na divisão social do trabalho educativo, somado às técnicas didáticas previamente definidas por técnicos ou livros didáticos, parece ser suficiente para que a educação se realize. A proposta criada pelo pai da didática das competências pensa ao contrário, e propõe um conjunto de competências que se colocam para além da formalidade erudita, e que por sua vez, retiram o professor da passividade da mera execução dos planos previamente definidos por especialistas.

Entretanto, ele percebe as dificuldades de tal transformação. A escola tradicional resiste às mudanças trazidas pelo desenvolvimento histórico (operado pelo toyotismo, sem que o autor explicita). Eis um exemplo destas resistências analisada pelo autor francês: Para resolver o problema da reprodução da desigualdade social na escola ele afirma que

é preciso acabar com a estruturação dos cursos em graus rígidos, ‘inventar’ uma organização pedagógica que permita a cada um progredir de acordo com seu ritmo, sem encerrá-lo em uma classe por idade ou em um grupo-classe que pretenda ser homogêneo. Isso pressupõe uma pedagogia diferenciada, baseada em uma avaliação formativa.<sup>853</sup>

Ao invés de fazer isso o modelo taylor-fordista de educação apresenta um modelo de escola que

“(…) é uma máquina pesada e rígida, pouco adaptada à diversidade das crianças, que, ao deixar de lado o bom senso, impõe a todos os mesmos ritmos e métodos, que cria artificialmente os fracassos através de exigências uniformes e prematuras... As avaliações de Bloom continuam sendo totalmente atuais.<sup>854</sup>

Ou seja, para ele, a questão da desigualdade social pode ser resolvida pela escola sem resolvê-la na realidade do mundo concreto, sem resolvê-la no chão do trabalho<sup>855</sup>, e,

---

<sup>852</sup> Ibidem. p. 90.

<sup>853</sup> Ibidem. p. 94.

<sup>854</sup> Ibidem. p. 94.

<sup>855</sup> Inclusive ele rejeita a análise marxista da realidade, isto porque, segundo ele, Marx não pode dar conta da sociedade complexa, tecnológica, pós-industrial, internacionalizada, conflitiva, impregnada de mutações econômicas, para a qual o conceito de “classe social” não mais existe. Cf. PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. p. 97-98.

segundo Perrenoud, a escola não resolve isso apenas porque resiste às mudanças necessárias em seu modelo tradicional.

Com isso, Perrenoud não pretende voltar ao passado do ensino individualizado, no qual

O mestre-de-armas ou o preceptor da época medieval tinham objetivos, davam feedback, avaliavam a progressão de seus alunos. Os professores das pequenas escolas de leitura e gramática faziam o mesmo até o século XVIII. O problema era que seu ensino, bastante individualizado, deixava os outros alunos ociosos (...) <sup>856</sup>

De outro lado rejeita a racionalização operada pela escola, postura que a conduziu ao processo de criação de salas de aula com alunos homogêneos <sup>857</sup>, tendência essa difícil de ser modificada, visto que ela foi forte o suficiente ao ponto de inviabilizar os maiores movimentos de transformação didática surgidos na história. Estes movimentos “(...) enfrentaram a dificuldade de organizar a escola de forma duradoura, pelo menos em larga escala, no sentido de uma gestão mais racional e mais eficaz das aprendizagens individuais.” <sup>858</sup> Ao manter a sua dureza institucional a escola manteve a incapacidade de gerar nos alunos o desejo em aprender algo significativo para as suas vidas, resistindo assim, a tudo que pretendia alterá-la.

No bojo das resistências às mudanças necessárias, apontadas Perrenoud, se encontra a oposição sindical (dos sindicatos dos professores), contra tais alterações. Segundo o autor os sindicatos não atuam com preocupações educacionais, pedagógicas ou didáticas, visto que discutem as reformas curriculares com a única e exclusiva preocupação de defesa da categoria, atrapalhando assim o desenvolvimento de tais mudanças. <sup>859</sup> Ou seja, para ele, as condições concretas do trabalho docente não afetam a estrutura primordial das transformações necessárias da educação. Não foi por nada que uma das primeiras consequências do toyotismo foi a crise dos sindicatos – tal como analisei na parte do toyotismo fora da educação.

#### *4.2.4.6 O modelo ontológico-didático toyotista no esquema do complexo do trabalho*

Apresentarei agora, de forma sintética, os principais elementos do modelo ontológico-didático toyotista, proposto de forma mais elaborada pela didática das

---

<sup>856</sup> PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. p. 99.

<sup>857</sup> Cf. PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. p. 100.

<sup>858</sup> Ibidem. p. 100.

<sup>859</sup> Cf. Ibidem. p. 101.

competências, sob a forma esquemática do complexo do trabalho da ontologia do ser social de Lukács.

#### a. Necessidades

As necessidades que explicam a elaboração deste modelo ontológico-didático toyotista, bem como explicam a elaboração de qualquer modelo, advêm da realidade social. O ensino é uma prática social que “(...) ‘responde a necessidades, funções e determinações que estão para além das intenções e previsões dos atores diretos da mesma’.”<sup>860</sup> É claro que os sujeitos possuem algum controle sobre a sua atividade imediata e podem, no momento de projetar um fim, se tornarem sujeitos da história. Porém, dado o nível de socialização e complexidade das múltiplas relações entre as diversas práxis sociais, tal controle se torna mais difícil e complicado de ser realizado. Isso sem contar a realidade herdada do passado que coloca o chão concreto, e determinante das potencialidades e impotencialidades, no qual tal projeção será realizada.

Tal situação ocorre, sobretudo por conta da realidade concreta gerada pelo capitalismo que alienou os rumos históricos da humanidade entregando a condução histórica ao princípio ontológico do capital. Portanto, na sua essência, as necessidades que suscitaram o modelo ontológico-didático toyotista são as mesmas do modelo ontológico-didático taylor-fordista. A diferença entre um e outro reside nos aspectos conjunturais do capitalismo contemporâneo que exige outras formas mais flexíveis (disfarçadas, sutis, refinadas, profundas e ideologizadas) de exploração do trabalho por parte do capital.

As atuais necessidades do capital exigem outro tipo de trabalhador, diverso do perfil taylor-fordista, e portanto, clamam por outro modelo educacional (pedagógico, didático, docente, discente...) que seja capaz de gerar um novo trabalhador para essa nova forma de trabalho. A escola de hoje precisa preparar o trabalhador de amanhã a fim de que a fábrica toyotista não precise perder tempo e nem recursos para formatar os seus futuros “colaboradores”.

Por isso, a educação toyotista se propõe a formar o trabalhador, tal como já foi exposto, com as seguintes características: líder, versátil, comunicativo, capaz de

---

<sup>860</sup> LIBÂNEO, José Carlos. Educação – pedagogia e didática: o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal**. p. 133.

trabalhar em equipe, dotado de princípios morais, globalmente orientado, equilibrado psíquica e fisicamente, criativo e pró-ativo, capaz de tomar decisões na urgência e incerteza, polivalente, flexível, eficiente, integrado aos objetivos da empresa, policognitivo, pragmático, responsável, leal, multifuncional, multiqualificado, competente e habilidoso..., visto que este perfil se mostrou mais produtivo ao capital do que o modelo anterior – no dizer de Taylor – bovinizado.

#### b. Projetar um fim

Alguns autores<sup>861</sup> julgam que a didática instrumental foi superada por outro modelo didático mais flexível porque houve a substituição da epistemologia positivista por outra epistemologia mais relacional. Tal compreensão, embora não seja inteiramente falsa, não consegue apreender as razões concretas (ontológico-sociais) capazes de explicar a ocorrência de tal mudança.

Diverso desta tendência epistemologizante, hegemônica entre os didatas, aponto, a partir do referencial teórico deste trabalho, a ontologia do ser social (real, concreto, vigente, objetivo...) como a razão principal e concreta desta transformação. O novo fim toyotista, posto pelo capitalismo, visa superar a antiga fase taylor-fordista, tendo em vista a maior acumulação do capital. Tal finalidade não visa apenas educar o futuro trabalhador para o toyotismo, mas pretende fazer isso pelo toyotismo. Assim, as propostas didáticas que pretendem superar o esquema industrial taylor-fordista, com consciência ou inconscientemente – de forma declarada ou oculta - o fazem segundo o novo esquema, igualmente industrial, do toyotismo, tal como analisei nos subitens anteriores deste capítulo.

Não é por nada que o SENAI/ SESC propõe o aprender fazendo<sup>862</sup> ou que a Unesco pensou diretrizes educacionais<sup>863</sup> que concordam com a proposta de Perrenoud;

---

<sup>861</sup> Por exemplo CACHAPUZ, António Francisco. Investigação didáctica das ciências em Portugal – um balanço crítico. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal**. p. 234.

<sup>862</sup> Cf. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. p. 49.

<sup>863</sup> A Unesco produziu diretrizes condizentes com a sua práxis histórica de pensar a educação em prol do desenvolvimento econômico coadunado (e reprodutor) do capitalismo contemporâneo, vinculado ao discurso ideológico da sociedade da informação e do conhecimento, do aluno usuário de tecnologias e da necessidade de professores capazes de educá-los para isso. Para esta abordagem a tecnologia é a condição *sine qua non* para o desenvolvimento da autonomia, criatividade, produtividade e cidadania dos bem-informados alunos, deixando de lado, intocável, o sistema produtor de alienação (que só deixa as pessoas serem autônomas/criativas/cidadãs/informadas... naquilo que lhes interessa, o que se contrapõe a ele não conta nem é combatido).

O discurso “tecnicista” da relação entre TIC e as tais práticas pedagógicas emergentes, todas as determinações unificantes de objetivos, diretrizes, metas, qualificações, alterações curriculares e metodológicas, material didático, competências a serem trabalhadas, padrões, justificativas aceitáveis e

igualmente não é por nada que o ENEM<sup>864</sup>, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio no Brasil<sup>865</sup> e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio<sup>866</sup> se colocam na mesma corrente; ou ainda que o clássico “Os 4 pilares da educação” – preparados para a Unesco por de Jacques Delors<sup>867</sup> – que consiste em aprender a: 1. Conhecer, 2. Fazer, 3. Viver juntos, 4. Ser, seja amplamente divulgado no mundo. Todos estes textos, e muitos outros, seguem o mesmo esquema toyotista e estão comprometidos com o mesmo fim: corresponder, no plano educacional, às exigências atuais do sistema capitalista.

---

até mesmo gestão abriga-se sob o guarda-chuvas da exigência fundamental (tal como o texto propõe: universalista) do capitalismo: maior produtividade, maior rentabilidade – tomadas como potencializadoras do desenvolvimento social dos povos na luta pela redução da pobreza e desigualdade do século XXI (tal como se a causa disto fosse a falta de tecnologias!) – maior lucro (para quem? Algo que o texto não diz, limita-se a abstração de expressões vagas, tal como “desenvolvimento do país”).

Para perceber isso de forma evidente basta ler a determinação da política e a visão de cada um dos 3 programas (alfabetização tecnológica, aprofundamento do conhecimento, da criação do conhecimento) do documento. Ali se encontram expressões como “preparar a força de trabalho para a maior produtividade econômica” (segunda a qual a educação é posta como serva do mercado, tal como a educação medieval era serva da Igreja!), “preocupação quantitativa de aumento de matrículas”, “desenvolver habilidades requeridas pelo sistema”, “a educação (na sua imensa maioria é pública) solucionar problemas do mundo produtivo (que é privado!)”, “agregar valor”, “inovação”, etc.

Por tudo isso, quem pensa a educação no horizonte da emancipação humana não terá o que esperar de métodos e objetivos, diretrizes e padrões, estrutura e lógica, submetidas à reprodução do princípio ontológico ordenador deste mundo: O capital. Além disso, soa como ingênuo, para não dizer que soa como um discurso ideológico (escamoteador da realidade), a noção de que o capitalismo, por si mesmo, através de seu desenvolvimento tecnológico (orientado pelo princípio ordenador deste mundo desigual), seja capaz de resolver os problemas por ele mesmo criados.

Cf. UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores**. Disponível em: <<<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>>>

<sup>864</sup> Dada a importância do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) como meio de ingresso no Ensino Superior ele se tornou um dos principais referenciais do Ensino Médio. Sem me adentrar na análise mais pormenorizada do processo seletivo em questão basta citar que o mesmo está organizado em 4 grandes áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e cada uma destas organizadas em “Habilidades e competências do Enem”, que por sua vez delega determinadas habilidades e competências para determinada área e outras habilidades e competências para outras áreas. Assim, mais do que se preocupar com os conteúdos programáticos ou com o ensino mutilateral o professor de uma destas determinadas áreas se concentra no desenvolvimento das habilidades e competências que são mais exigidas na sua área de conhecimento do que nas outras. Algo que, inclusive, determina o material didático a ser utilizado por aqueles que se preparam para o certame, tal como pode ser conferido em <<<http://livrozilla.com/doc/1492592/atividades-%E2%80%93padr%C3%A3o-enem>>>, dentre muitos outros.

<sup>865</sup> Estas Diretrizes Curriculares dão maior destaque ao conteúdo, porém, possuem uma parte denominada “Habilidades, competências, e meios para alcançá-las” que foram radicalizadas pelo ENEM.

<sup>866</sup> Nos quais o chavão “competências e habilidades” é expressão recorrente. <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>>

<sup>867</sup> Para não entrar nessa discussão indico o artigo DUARTE, Newton. **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>>> no qual o autor debate com Delors, Perrenoud, Piaget e outros.

### c. Causalidade posta

Graças a essa nova finalidade posta pelo capitalismo toyotizado também os meios postos para a sua realização sofrem alteração. Se antes o importante era a memorização individual do conteúdo – tal como propunham a educação “tecnicista”, vertical, bancária, diretiva, empirista, behaviorista, taylor-fordista (o nome varia de autor para autor) – agora, no modelo toyotista, cabe aos alunos a tarefa coletiva de utilizarem-se de maneira versátil e flexível do conhecimento científico acumulado para a resolução original de novos problemas.<sup>868</sup>

Os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade (tão caros à tradição marxista – visto que eles são o elo histórico da atual geração com as precedentes, tal como expressam Marx, Engels, Lênin, Gramsci, Suchodolski, Newton Duarte, Dermeval Saviani e outros) são secundarizados em nome da obtenção das habilidades e competências capazes de credenciar os alunos para o êxito na realização de provas e para o sucesso no desempenho profissional-produtivo requerido pelo mercado capitalista contemporâneo. No dizer de Ferretti “o enfoque nas competências tende a valorizar a importância da definição precisa dos saberes a serem ensinados tendo em vista sua aplicabilidade e sua aferição por meio de práticas a serem demonstradas”<sup>869</sup>

Essas mudanças de métodos de ensino-aprendizagem, de procedimentos didáticos, de meios educativos inovadores vêm acompanhadas do novo objeto-didático por excelência: o computador (e seus similares: tablet, iphone, smartphone, ipad)<sup>870</sup>, símbolo máximo da tecnologia contemporânea e com o qual o futuro trabalhador terá de trabalhar no comércio, na indústria e até mesmo no campo. Este novo meio de comunicação virtual possibilitou os meios causais capazes de fomentar a EaD (“Educação a Distância”), expressão máxima do toyotismo presente na educação.

(...) agora dispomos de uma tecnologia que enriquece os ambientes, facilita a contextualização dos conceitos e a comunicação amplamente interativa.

---

<sup>868</sup> Cf. KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. p. 86.

<sup>869</sup> FERRETTI, Celso João. Empresários, trabalhadores e educadores: Diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. p. 113.

<sup>870</sup> O uso destes artefatos tecnológicos não se limitam a EaD, nem ao Ensino Superior, cada vez mais se torna comum as escolas de Educação Básica adotarem Sistemas de Ensino que disponibilizam seus pacotes didáticos na forma de *tablet*, *ipad*..., utilizem a lousa-digital, formulem suas provas a partir do banco de questões ofertado pela empresa educacional, etc. Com isso, exigem dos professores a preparação de aulas em ambientes virtuais, aulas na lousa... sem que eles tenham sido formados para isso e sem que eles possam optar em não utilizar tais meios.



A Educação hoje não carece mais de aulas. Os aprendizes não dependem mais apenas do ensino de professores que tudo decidem e tudo controlam, mas de professores-orientadores, de parceiros em equipes que tratem de conceitos interdisciplinares, apresentem desafios e estimulem a iniciativa, a curiosidade, o prazer de estudar cooperativamente e descobrir, reinventar! Somente a tecnologia digital pode permitir esse tipo de atendimento para muitos, ao mesmo tempo individual e coletivo, dialógico e construtivo.<sup>871</sup>

O encantamento gerado por estes novos objetos possibilitou, inclusive, a substituição dos grandes teóricos da educação pelos novos processos do tele-trabalho educativo criado pela EaD toyotizante.

Antes, tínhamos somente valorosos mestres, como Paulo Freire e Piaget, nos convidando a ousar na aprendizagem e na avaliação, doravante teremos a cibercultura, o suporte digital, a interatividade, as comunidades de aprendizagem, o novo espectador e a sala de aula *online*.<sup>872</sup>

Sem se adentrar na análise mais detalhada das relações entre EaD e toyotismo é possível identificar nela a mesma sobrecarga de trabalho do professor a distância do operário toyotista; a mesma precarização do trabalho dos terceirizados na empresa toyotista aplicada à situação precarizada dos tutores da EaD; a mesma flexibilização do tempo e do espaço toyotista nos processos da EaD; o mesmo perfil de trabalhador (pró-ativo, capaz de trabalhar em equipe, pragmático, rápido e eficaz, etc.) presente nos perfis dos professores, tutores e alunos da EaD;... e, sobretudo, a subjugação de ambos ao princípio ordenador do mundo capitalista: o capital, tomado como fim último da educação toyotista.

Esses artefatos tecnológicos aparecem como meros objetos, meios colocados à disposição dos professores, que visam facilitar o seu trabalho e tornar as aulas mais atrativas para os alunos. Porém, desde o início esses meios causais da educação tecnologizada já se encontram afetados pelo fim último que os engendrou. Por isso, sem deixar de serem meios causais (objetos didáticos), também eles estão profundamente relacionados, com a totalidade histórica lhes deu origem. Os novos equipamentos tecnológicos afetam e são afetados, de forma complexa, pelo fim posto; e são, igualmente, afetados e afetam todos os outros elementos do complexo social e educacional, tal como demonstra a citação abaixo:

Para o enfrentamento de exigências colocadas pelo mundo do contemporâneo são requeridos dos educadores novos objetivos, novas habilidades cognitivas, mais capacidade de pensamento abstrato e flexibilidade de raciocínio,

---

<sup>871</sup> FAGUNDES, Lea da Cruz. Prefácio. In: VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliana Maria do Sacramento (orgs). **Aprendizagem: ambientes virtuais compartilhando idéias e construindo cenários**. p. 17.

<sup>872</sup> SILVA, Marco. **O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula online**. In: \_\_\_\_\_; SANTOS, Edméa. *Avaliação da aprendizagem em educação on-line*. p. 34.

capacidade de percepção de mudanças. Para tanto, repõe-se a necessidade de formação geral e profissional implicando o repensar dos processos de aprendizagem e das formas do aprender a aprender, a familiarização com os meios de comunicação e o domínio da linguagem informacional, o desenvolvimento de competências comunicativas e capacidades criativas para análise de situações novas e cambiantes.<sup>873</sup>

Ao selecionar tais objetos tecnológicos (por exemplo o computador), espelhá-los em si mesmos (entender o computador como tal), ao elaborá-los em suas diversas potencialidades educacionais (projetar as diversas alternativas de uso do computador na educação) e ao escolher algumas destas alternativas (por exemplo, EaD), resta efetivá-las pondo-as em ação (concretizar a EaD) em vista do fim previamente posto (desenvolver a forma toyotista de educação, forma essa mais avançada da educação servil ao capital).

Nesse processo, todo o conjunto de meios postos, também chamado de causas postas, (que consiste na escolha do objeto, seu espelhamento, a elaboração de suas alternativas, o espelhamento de suas causas postas e a concretização das mesmas) trabalha com meios causais advindos de outros fins (inclusive provindos de fins marxistas, tais como: complexidade, relação entre teoria e prática, etc.; ou de fins Taylor-fordistas, tais como: manutenção da separação – agora flexível, mas ainda assim separação – entre o planejamento do professor e execução do aluno, etc.; ou de fins das diversas propostas progressistas de educação: educação relacional, construtivista, interacionista, etc.) subjugando-os ao novo fim projetado pelo capitalismo contemporâneo.

Assim sendo, o mesmo pode ser feito com esses meios trabalhados pela finalidade capitalista, desvirtuando-a deste fim e subjugando tais meios a outro fim que possa vir a ser elaborado, a partir da realidade concreta, pela humanidade. Por isso, se atualmente a tecnologia, o professor reflexivo, a complexidade, o aluno pró-ativo, as habilidades e competências..., estão a serviço do capital, nada impede que num projeto social futuro, diferente deste, estes mesmos meios sejam trabalhados para um outro fim, como por exemplo, a finalidade posta pela verdadeira emancipação humana.

---

<sup>873</sup> LIBÂNEO, José Carlos. Educação – pedagogia e didática: o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal**. p. 141.

Para ilustrar o que foi afirmado vou citar um exemplo: a noção de “professor reflexivo” desenvolvido por D. Shön<sup>874</sup>, anos 1990 e que se espalhou pelo mundo fazendo muito sucesso. Shön desenvolveu uma importante crítica aos currículos normativos que primeiramente ensinavam os conteúdos teórico-científicos aos futuros professores para que depois, no último semestre de faculdade eles os aplicassem na prática através do estágio.<sup>875</sup>

Ao contrário disto, Shön propôs que a formação do futuro professor se realizasse a partir de uma epistemologia da prática, pautada no conhecimento presente na prática profissional dos professores e na solução de problemas cotidianos. Essa permanente reflexão da ação, realizada do início ao fim do curso, seria aquela capaz de formar profissionais “(...) capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados.”<sup>876</sup>

O “contexto historicamente situado” no qual a proposta do “professor reflexivo” é pensado, coincide com as propostas de: Perrenoud - pedagogia das habilidades e competências; e do modelo toyotista aplicado à educação. Nele, os professores, tal como os operários da fábrica toyotista, têm grandes responsabilidades nas decisões fundamentais, deixando de lado a passividade do professor taylor-fordista que não necessitava refletir sobre nada – limitando-se a aplicar os planos construídos sem a sua participação.

Independentemente das intenções de Shön e de outros que também defenderam teses semelhantes (Luria, Freire, Alarcão, etc.) a proposta do “professor reflexivo” foi encampada pelo modelo toyotista e aplicada ao seu fim. O discurso aparentemente progressista da valorização do erro, da incerteza, da confusão e afins como parte do processo de ensino aprendizagem; a apreciação positiva da intuição, experiência de vida e profissional, a reflexão da própria ação do professor; a exaltação da autonomia da docência, da epistemologia da prática capaz de gerar novos conhecimentos, da relação entre teoria e prática..., nada mais fizeram do que responsabilizar ainda mais os

---

<sup>874</sup> Professor de Estudos Urbanos no MIT até o final da década de 1990. Atuou em reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais, estudante de Dewey, Polanyi, Wittgenstein, Luria, Kuhn.

<sup>875</sup> Cf. PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In:\_\_\_\_\_. GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. p. 23. No Brasil essa prática foi adota após a redemocratização do país.

<sup>876</sup> PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In:\_\_\_\_\_. GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. p. 24.

professores pela precariedade da educação, culpando-os de tudo de errado que ocorre nas escolas, sobretudo, pelos maus resultados no desempenho de seus alunos.

A questão não reside na proposta do “professor reflexivo” em si, mas sim na forma como ela foi acolhida e trabalhada pelo modelo toyotista. Por mais que essa proposta tenha aspectos progressistas (que se encontram, inclusive, nos autores marxistas da educação) e seja necessária para a transformação da educação, ela, em si mesma, e da forma como foi domesticada pelo toyotismo (que retira do horizonte da reflexão e da ação a dimensão do compromisso político, da militância sindical, das relações extramuros da escola com o capitalismo, etc.), se torna insuficiente. Aquilo que o modelo toyotista quer que o professor reflita não se refere à totalidade da proposta educacional e nem da totalidade do sistema social no qual a educação se encontra, mas que limite-se a dar conta das situações cotidianas, locais e pontuais da sala de aula, sem colocar em xeque a totalidade que origina tais situações.

Falta à proposta do “professor reflexivo” uma ontologia do ser social atual e concreto. Em outras palavras, falta-lhe a realidade objetiva da totalidade histórica na qual ela se encontra e a partir da qual, sem tomar conhecimento dela, pretende construir uma epistemologia da prática (desprovida de bases ontológicas). Por isso, ainda que na sua relação com o modelo taylor-fordista a proposta toyotista que valoriza a reflexão do professor apareça como um avanço, ela é, por força do ser social no qual se encontra, incapaz de realizar a efetiva mudança que alardeia ser potente de empreender.

Por essa razão, os seus frutos não poderiam ser outros a não ser aqueles constatados no dia-a-dia dos discursos sociais que cobram dos professores competências capazes de resolver os problemas que o sistema econômico vigente não permite que sejam solucionados. Isso ocorre porque “(...) o trabalho docente e a vida da escola se estruturam para negar estas finalidades”<sup>877</sup> mais amplas, ligadas ao macrosistema social.

Não há base material suficiente para que um professor realize tudo aquilo que se espera dele. Sequer sobra-lhe tempo para pensar aquilo que realiza na sua prática docente cotidiana, visto ter que se manter vivo; tendo que dar conta de muitas turmas e escolas a fim de completar uma renda mínima que lhe permita sobreviver. A própria burocracia engendrada pelo sistema rouba-lhe o precioso tempo da reflexão, pois está permanentemente ocupado com o preenchimento de cadernos de chamada, correção de

---

<sup>877</sup> PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In:\_\_\_\_\_. GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. p. 33.

provas, preenchimento de protocolos, reuniões burocráticas, planejamentos formais, planos de aulas a serem engavetados, etc. Logo, o discurso da reflexão da própria prática esbarra nas condições concretas que lhe impedem de refletir, pois o sistema está organizado para inviabilizar o pensamento crítico do seu fazer-pedagógico-didático, tal como apontam, criticamente, alguns autores.

(...) a análise da perspectiva crítica de Giroux, Contreras (1997) aponta o risco de esta [reflexão] não ultrapassar o nível de discurso, uma vez que não está sustentada na análise das condições concretas das escolas, não oferecendo, portanto, uma análise das mediações possíveis para sua efetivação.<sup>878</sup>

Ainda que tal profissional conseguisse pensar criticamente o seu agir, ainda assim, por força da determinação histórica na qual ele se encontra, não poderia ir além dela. A reflexão ficaria restrita aos aspectos do seu exercício profissional imediato; ou aos aspectos abstratos da docência. Estes últimos serviriam, no máximo, de matéria-prima para a construção de um trabalho acadêmico a ser apresentado num evento universitário; ou ainda para a construção de um receituário específico e procedimental, a ser apresentado como exemplo para os outros professores – com o objetivo de demonstrar o quanto é possível ser um docente eficaz, não obstante todos os problemas nos quais a educação se encontra.

Além deste exemplo, do “professor reflexivo”, muitos outros poderiam ser dados. São muitos os meios causais apresentados atualmente como a solução para todos problemas educacionais – ainda que do ponto de vista ontológico-social todos eles sejam, por força do tólos posto pelo capitalismo, incapazes de transformar a realidade educacional (e, conseqüentemente, a realidade social). Estes meios não levam em conta o ser social concreto. Nas aulas do Mestrado, foram utilizadas variadas bibliografias que tratam das tecnologias da informação e da comunicação aplicadas à educação que reproduzem essa forma de pensar. Elas pensam em inovar a educação apenas tratando de seus meios, sem tocar em seu fim. Ao proporem meios didáticos coadunados com a finalidade toyotista, elas conseguem, no máximo, superar a forma taylor-fordista de educação, porém, talvez sem saber, caem ingenuamente em outra forma industrial capitalista de produção que, por sua vez, imprime nelas o seu fim.

Com isso, se quer denunciar o quanto é insuficiente o uso de simuladores, jogos digitais, ambientes virtuais, slides mais criativos, o design como elemento central da EaD e demais meios que fazem parte das TICs (Tecnologias da Informação e

---

<sup>878</sup> Ibidem. p. 32.

Comunicação), da educação 3.0<sup>879</sup>, das competências e habilidades, em uma expressão: o quanto é insuficiente o modelo toyotista para superar os problemas gerados pela educação capitalista. Tais modelos não debatem o fim da educação porque o fim já está posto (pelo capital) restando apenas determinar como melhor realizá-lo, de preferência com aura de criticidade e grande transformação social.

#### d. Chegar ao fim

O fim atingindo pelo modelo ontológico-didático toyotista diz respeito, no máximo, aos aspectos conjunturais da educação. Ele deixa intacta a estrutura sócio-educacional do capitalismo contemporâneo, visto que inova apenas nos meios causais (os novos objetos educacionais gerados pela educação tecnologizada, e os novos procedimentos didáticos criados pela nova epistemologia geradora da pedagogia das competências e habilidades), sem transformar o fim posto: reproduzir o capitalismo da melhor forma – agora sob a égide do toyotismo.

Nisso, a profissão docente não difere em nada de qualquer outra profissão configurada pelo mesmo sistema.

(...) o professor, na sociedade capitalista não é um profissional liberal que detém o controle sobre o processo e o produto do seu trabalho, mas é um profissional assalariado que está dentro de um contexto social e mais especificamente de uma organização escolar que reflete a divisão social do trabalho e as contradições dessa organização.<sup>880</sup>

O que torna impossível, ao professor, por sua mera vontade e ação individual se colocar para além da educação capitalista, vindo a reproduzi-la, por mais que não queira, pois o seu sentido último é dado de forma social.

Se o trabalho pedagógico é uma prática social (...) ele desempenhará a função de desenvolver subjetividades tais como são demandadas pelo projeto hegemônico, neste caso, o do capital. Neste sentido, pode-se afirmar que a finalidade do trabalho pedagógico, articulado ao processo do trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo.<sup>881</sup>

O resultado destas necessidades educacionais, da projeção deste fim específico, e dos meios engendrados para tal não resulta na produção de uma educação

---

<sup>879</sup> Cf. FAVA, Rui. **Educação 3.0: como ensinar estudantes com culturas tão diferentes**. 2. ed. Cuiabá: Carlini e Caniato Editorial, 2012.

<sup>880</sup> MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Conteúdos escolares: A quem compete a seleção e organização? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a didática**. p. 78.

<sup>881</sup> KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. p. 82.

emancipatória, mas pelo contrário, gera o refinamento sutil da exploração dos profissionais da educação, colocando-os a serviço da reprodução do capital, sem que as suas atividades educativas apareçam explicitamente desta forma. Na aparência, essa modalidade de educação aparece como crítica, autônoma, livre, colaborativa, eficaz, eficiente, criativa, inovadora, participativa, versátil, coletiva, (neo)construtivista, transformadora...., quando, na realidade, ela se encontra coadunada com o *modus operandi* do toyotismo.

A maior expressão desta proposta se dá atualmente pela pedagogia das competências e habilidades<sup>882</sup> - a forma mais bem acabada da flexibilização toyotista posta na educação. Ela trouxe uma série de mudanças na organização dos processos escolares; no perfil dos professores, alunos e direção; na relação entre o conhecimento científico e os demais saberes; etc.

No tocante ao trato da profissão docente a pedagogia das habilidades e competências “(...) nada mais significa do que uma terceirização do trabalho dos professores e de sua formação.”<sup>883</sup> Essa pedagogia banaliza a reflexão pedagógico-didática, apropriando-se dela como uma técnica generalizada, que serve para desvalorizar a profissão docente através de uma pseudovalorização, tal como pude demonstrar no debate sobre o “professor reflexivo”.

Esta forma toyotista de tratar a profissão docente retira do professor a condição de sujeito; desqualificando o seu trabalho, reduzindo-o às competências desejadas pelo fim posto.<sup>884</sup> Deste modo, a superação do “tecnicismo didático” empreendido pelo

---

<sup>882</sup> Não se quer com isso, reduzir o modelo ontológico-didático toyotista à proposta pedagógico-didática das competências, mas apenas apontá-la como a sua melhor expressão atual. Realizar tal redução não corresponderia à realidade, visto que tal modelo ontológico, por força do ser social concreto, atinge e abrangem todas as propostas pedagógico-didáticas que lhe são próximas, sequestrando-as para si. Exemplo disto é o que ele faz com a didática construtivista, tomada segundo a abordagem racionalista (o conhecimento como construção), cognitivista (intencionalidade do aluno), inter-relacional (interação entre os conhecimentos). Cf. CACHAPUZ, António Francisco. Investigação didáctica das ciências em Portugal – um balanço crítico. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal**. p. 242.

Essa didática construtivista desenvolve, a partir da fundamentação epistemológica e psicopedagógica (Ibidem, p. 244), os seus “modelos de intervenção pedagógica visando o desenvolvimento de competências cognitivas e metacognitivas, isto é, ensinar a aprender a pensar em diferentes áreas disciplinares;” (Ibidem, p. 243). Essa abordagem não-ontológica (mas sim psicopedagógica e epistemológica) favorece a captura da didática construtivista por parte do modelo toyotista.

<sup>883</sup> PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: \_\_\_\_\_. GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. p. 30.

<sup>884</sup> Cf. Ibidem. p. 49.

“(...) inúmeras *competências*, conceito esse que está substituindo o de *saberes* e *conhecimentos* (no caso da educação) e o da *qualificação* (no caso do trabalho).” (Ibidem).

taylor-fordismo resulta numa espécie de “neotecnicismo”<sup>885</sup> desenvolvido pelas competências. Longe de superar os aspectos estruturais do capitalismo, essa nova modalidade toyotista, através de suas novas exigências, aperfeiçoa a reprodução deste sistema macroeconômico.

O termo competência (...) é mais adequado do que o de saberes/ qualificação para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores. Competências, no lugar de saberes profissionais, deslocam do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo ‘posto de trabalho’. Se estas não se ajustam ao esperado, facilmente poderá ser descartado.<sup>886</sup>

A finalidade imposta pelo capital age sobre o professor obrigando-o a servi-la de forma “livre” e “pró-ativa” e não mais de forma mecanizada como era no taylor-fordismo, mas ainda assim precisa (livremente) sujeitar-se a ela através do fim socialmente posto. Ao contrário do professor-executor do plano previamente definido, se requer, agora, do novo professor flexível todas as suas habilidades e competências humanas postas a serviço da reprodução da educação capitalista – dando-lhe mais trabalho e funções mais complexas do que aquelas atividades simples executadas pelo professor taylor-fordizado. “Essa lógica coloca no trabalhador a responsabilidade para estar permanentemente buscando novas competências”<sup>887</sup>, criando novos projetos, inventando novas formas de dar aula, permanentemente projetando inovações que tragam melhores resultados.

Isso, ao contrário do que é propalado pelos mais otimistas analíticos deste modelo, não conseguiu superar a alienação imposta pelo capital. Kuenzer afirma que

pouco se avançou na práxis pedagógica comprometida com a emancipação dos trabalhadores em uma sociedade que, por ser atravessada pela base microeletrônica, passou a demandar o desenvolvimento das competências cognitivas complexas, particularmente no que se refere às competências comunicativas, ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, ao trato transdisciplinar, à capacidade de tomar decisões e à capacidade para transferir aprendizagens anteriores para situações novas. E, ao mesmo tempo, o desenvolvimento das competências afetivas vinculadas à capacidade para

---

<sup>885</sup> O toyotismo tecnifica a reflexão, operacionalizada pelas competências, que conduzem a uma prática sem reflexão verdadeiramente crítica e sem a abordagem das questões políticas. Isso gera a reprovação dos professores que ousam, verdadeiramente, pensar de forma crítica, bem como gera a premiação dos professores que aceitam desenvolver as competências exigidas pela finalidade posta pelo capitalismo. “Neste caso, os saberes de que [os professores] necessitam são simplificados em competências, o que resulta em menores investimentos em sua formação.” PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In:\_\_\_\_\_; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. p. 54.

<sup>886</sup> PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In:\_\_\_\_\_; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. p. 49.

<sup>887</sup> Ibidem. p. 50.



lidar com a incerteza, com a dinamicidade e com o estress, de forma comprometida com uma concepção de homem e de sociedade.<sup>888</sup>

Por isso é importante reafirmar que o modelo toyotista não equivale à superação do modelo taylor-fordista, visto que a sua essência alienante é a mesma, e até mesmo mais profunda e sofisticada. A flexibilização trazida por ele alterou apenas a aparência da exploração que foi camuflada com a falsa emancipação, a falsa autonomia, a falsa liberdade, a falsa solidariedade entre explorados e exploradores (professor passou a ser chamado de “colaborador” pelas escolas privadas), a falsa qualificação humana (que continuou sendo qualificação para o mercado produtivo de acumulação do capital), etc. Portanto, quem recebe o modelo toyotista como a transformação radical da educação ou é ingênuo ao ponto de não conseguir perceber esse refinamento da exploração; ou se trata de um convicto ideólogo do capitalismo contemporâneo, que percebe muito bem tudo isso e se utiliza de tal discurso para iludir aqueles que não veem a realidade de modo ontológico-social.

A questão que se coloca é: A preocupação deve ser formar para as competências exigidas pelo mercado ou para desenvolver o sujeito na sua totalidade humana possibilitando-o ser competente pela vida afora? A resposta da pedagogia das competências é categórica: Ela serve para formar o profissional para a ação imediata, sem a visão da totalidade, prendendo-o à situação, sem contemplar as origens, os desdobramentos e as finalidades da ação, que já se encontram dados pelo sistema vigente.<sup>889</sup>

Haverá a possibilidade de criação de um novo modelo ontológico-didático emancipatório em curto prazo? Eis o tema do próximo, e último, capítulo.

---

<sup>888</sup> KUENZER, Acacia Zeneida. **Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores**. p. 3.

<sup>889</sup> Cf. PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: \_\_\_\_\_; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. p. 50.

## **5 A atual impossibilidade imediata da construção de um modelo ontológico-didático emancipatório**

Nesse capítulo tratarei do conceito de emancipação humana, termo esse banalizado pela superficialidade com a qual é tratado na atualidade, sobretudo, pelo uso educacional do mesmo. Segundo esse uso, “emancipação humana” serve para tudo que tenha algum aspecto, ainda que mínimo, de inovação. Atualmente qualquer mudança conjuntural do sistema é tomada como se fosse emancipatória, num total descompromisso com o sentido originário deste conceito caro à tradição do pensamento marxista. Num segundo momento construirei um esboço inicial dos elementos presentes no atual momento do desenvolvimento histórico que podem ser tomados como germens<sup>890</sup> da construção de um pretenso modelo ontológico-didático-emancipatório.

### **5.1 A emancipação humana**

Muitos “Projetos Políticos Pedagógicos” das instituições de ensino afirmam categoricamente que tal Escola/Universidade desenvolve uma “educação emancipatória”. Muitos livros sobre educação, pedagogia e didática tratam das formas sob as quais a educação pode deixar de ser reprodutora do capitalismo ao ponto de vir-a-ser emancipadora. No entanto, são poucos aqueles que se perguntam se a objetividade do ser social permite, no atual balancete entre determinação e liberdade, a efetivação desta alternativa.

No intuito de resgatar o sentido marxiano do termo “emancipação humana”, recorri a Marx (principal referencial teórico de Lukács), Suchodolski (teórico marxista para o qual a “emancipação” é um tema central) e Mészáros (discípulo direto de Lukács) e a partir deles (e outros) anunciarei o princípio positivo da educação (pedagogia e didática) verdadeiramente emancipadora – o trabalho.<sup>891</sup>

---

<sup>890</sup> Diante da impossibilidade de estudar a “Economia Popular Solidária” essa construção ficou prejudicada. Por isso, me limitarei a esboçar os elementos possíveis desta construção, apontando de maneira bastante genérica os elementos que poderão servir de germens para tal modelo positivo de uma didática emancipadora.

<sup>891</sup> Princípio esse não reconhecido por todos os marxistas, mas postulado por Marx, Engels, Lênin, Pistrak, Makarenko, Freinet, Mészáros, dentre outros, e que pode, fortemente, ser melhor fundamentado pela Ontologia do Ser Social de Lukács, tal como pretendo demonstrar nesse capítulo. Em Paulo Freire, Newton Duarte, Dermeval Saviani, João Luiz Gasparin, Vigotsky, e outros marxistas, o trabalho, embora seja algo importante em seus estudos não constitui a centralidade positiva e primeira ao ponto de poder ser compreendido como o grande princípio educativo de suas propostas de Educação Popular e nem, igualmente, da Pedagogia/Didática Histórico-Crítica. No Brasil, esses dois grupos de marxistas travam grandes disputas teóricas, de um lado Sérgio Lessa, Ivo Tonet, Paulo Sérgio Tumolo, e Ademir Lazarini

Ao abrir esse debate da “emancipação humana” não estou trazendo algo novo e estranho à ontologia do ser social de Lukács, para a qual, aliás, esse tema é central. Na contracapa do segundo volume da “Ontologia do ser social” publicada pela Editora Boitempo, e no texto “Em busca das raízes da ontologia (marxista) de Lukács” – que serve de prefácio deste mesmo volume – se encontra a seguinte afirmação de Guido Oldrini:

A unidade está no fato de que, *Estética e Ontologia* – continuando, mas também desenvolvendo a batalha teórica iniciada com a virada dos anos 1930 – têm ambas como objetivo a elaboração de uma teoria da completa emancipação humana, da superação da mera singularidade particular (o individualismo burguês) em direção àquilo que, para o homem, é a sua essência, o realmente humano. Talvez descontínua, em relação ao passado, pareça a forma como essa superação acontece.<sup>892</sup>

O próprio complexo do trabalho, tomado como fonte e fundamento de toda a práxis social, já apontava para a emancipação humana, sobretudo por meio do pôr teleológico através do qual o ser humano reduz as barreiras naturais e se põe a construir o mundo humano. No entanto, György Lukács não pára por aí, mas se coloca a desenvolver o conceito de “emancipação humana” nas páginas que seguem.

Coerente com a sua ontologia do ser social, Lukács pensa a “emancipação humana” a partir das determinações do estranhamento e não de maneira idealista, livre de qualquer determinação social, tal como se a alienação capitalista não existisse. Pensa-a como uma construção histórica, processual e coletiva e não como uma conquista individual tal como propõe, falsa e ideologicamente (no sentido negativo do termo “ideologia”), a filosofia burguesa. Eis como ele expressa claramente em seu texto:

Porém, nenhum papel, por mais intenso que seja, desempenhado pelas próprias forças no processo que leva à emancipação do ser estranhado jamais levará o homem à anteriormente mencionada contraposição abstrata à sociedade. Pelo contrário. O que chamamos de forças próprias de fato tem suas raízes na personalidade original (porém, desenvolvida nas inter-relações com a sociedade) do homem em questão, mas a sua progressão ou regressão

---

que defendem a centralidade do trabalho tomado como princípio educativo, e de outro, Dermeval Saviani, Newton Duarte, Benedito Ferreira, Julia Malanchen e Herrmann de Oliveira Muller, que não desprezam o conceito de “trabalho”, mas não o tornam no princípio educativo por excelência. Evitarei me adentrar nesse debate, ressaltando que a posição ontológica de Lukács me inscreve mais no primeiro grupo do que no segundo. Por isso me limito a indicar dois textos:

LAZARINI, Ademir Quintilio. **A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos**. Que toma partido do grupo de Lessa.

DUARTE, Newton *et al.* **A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani**. Que toma partido do grupo de Saviani.

<sup>892</sup> OLDRINI, Guido. Apud. Contracapa. In: LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. E também em OLDRINI, Guido. Em busca das raízes da ontologia (marxista) de Lukács. In: LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 35.

se dá num processo ininterrupto de apropriação dos resultados passados e presentes do desenvolvimento da sociedade. A convicção (que, todavia, também pode ser apenas sensação ou intuição), que se tornou conteúdo próprio de vida, essa convicção da realidade da generidade para si é a arma mais potente de que o homem pode dispor contra o tornar-se estranhado. Essas lutas, seus altos e baixos, perfazem o modo de ser do estranhamento; seu caráter imediato de estaticidade é mera aparência.<sup>893</sup> (sublinhados meus)

Pretendo, a seguir, demonstrar o quanto essa compreensão de “emancipação humana” está pautada em Karl Marx; o quanto ela pode ser complementada em Bogdan Suchodolski; e o tanto que ela reverbera no pensamento de István Mészáros.

### 5.1.1 A emancipação humana na obra marxiana “A questão judaica”

N<sup>a</sup> *Questão Judaica*<sup>894</sup>, obra publicada no mês de fevereiro de 1844 nos *Anais Franco-Alemães*, o jovem Marx critica a maneira como Bauer formula o seu problema, demonstrando que a emancipação política reduz a emancipação humana aos meros aspectos formais, sem atingir a sua concretude material. Bauer ficou circunscrito ao âmbito da discussão teológica (ideal). Ele reproduziu, em seu pensamento, a crítica determinada pelo idealismo filosófico e propôs a emancipação política liberal, sem conseguir dar conta, efetivamente, da emancipação humana.

Ao abordar a questão judaica, Marx afirma que os judeus pedem a mesma condição dos cristãos para si sem perceber que estes também não são nem cidadãos e nem homens, uma vez que no Estado alemão de seu tempo todos são súditos e não humanamente emancipados. “Ou pretenderão antes os judeus ser colocados em pé de igualdade com os súditos cristãos?”<sup>895</sup> – pergunta Marx. Ao aceitarem abolir suas religiões, tanto judeus quanto cristãos, se perceberiam numa relação religiosa não contraditória de um para com outro, mas ainda assim, na mesma condição social diante do Estado Burguês.

Bauer queria que o homem renunciasse à religião e, com isso, pensava que a abolição política da religião constituísse a abolição de toda a forma religiosa.

---

<sup>893</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 636-637.

<sup>894</sup> Em sua “**Para uma ontologia do ser social II**” Lukács debate o texto marxiano “A questão judaica” em diversos momentos, tais como:

No capítulo 2 da obra que trata da reprodução, sobretudo no item 4 “A reprodução do homem na sociedade”, mais especificamente nas páginas 280 até 282.

No capítulo 3 que trata do ideal e da ideologia, sobretudo no item 3 “O problema da ideologia”, situado na página 514.

No capítulo 4 que trata do estranhamento no item 1 “Os traços ontológicos gerais do estranhamento”, da página 627 até 630; e no item 2 “Os aspectos ideológicos do estranhamento, páginas 643 até 645.

Evitarei apresentar e debater a discussão que Lukács realiza deste texto, detendo-me específica e diretamente à obra de Marx a fim de não prolongar ainda mais o texto.

<sup>895</sup> MARX, Karl. **A Questão Judaica**. p. 3.

Salienta-se aqui [em Bauer] a formulação *unilateral* da questão judaica. Não bastava perguntar: quem deve emancipar? Quem terá de ser emancipado? A crítica teria ainda de fazer uma terceira pergunta: *que espécie de emancipação* está em jogo? Que condições se fundam na essência da emancipação que se procura? A crítica da própria emancipação política era apenas a crítica final da questão judaica e da sua dissolução na '*geral questão da época*'.

Por não formular o problema a este nível, Bauer cai em contradições. Estabelece condições que não se baseiam na natureza da *emancipação política*. Levanta questões que a sua tarefa não contém e resolve problemas que deixam sem resposta a sua questão.<sup>896</sup>

Nisso, Marx detecta a origem das contradições do pensamento do ideólogo alemão: Bauer não se pergunta sobre a espécie (a natureza, a essência) de emancipação que ele se propõe a construir. Essa mesma questão poderia ser feita a muitos discursos educacionais, projetos político pedagógicos, projetos populares da atualidade que defendem a emancipação humana sem defini-la em sua essência.

A contradição flagrante de Bauer, identificada por Marx, consiste em pedir ao judeu que deixe o seu judaísmo (ou pedir a qualquer ser humano que deixe a sua religião), visto que a emancipação política, proposta por Bauer, permite o direito à religião. Marx demonstra a insuficiência das discussões teológicas de Bauer a partir do exemplo cabal dos Estados Unidos, totalmente secularizado, sem religião oficial, nem dominado pela religião da maioria, onde ainda assim o povo continuava, no âmbito privado, religioso e coletivamente dominado pelo Estado.

Decorrente disto, Marx demonstra a insuficiência da análise de Bauer, uma vez que ele inverte a questão central, fazendo o Estado depender da religião, sem perceber que a religião é o produto da insuficiência do Estado. Por isso, na formulação marxiana

A religião já não surge como a *base*, mas como a *manifestação* da insuficiência secular. Explicamos, pois, os constrangimentos religiosos sobre os cidadãos livres a partir dos seus constrangimentos seculares. Não afirmamos que devem transcender a sua estreiteza religiosa a fim de se libertarem das limitações seculares. Asserimos que ultrapassarão a sua estreiteza religiosa, logo que tiverem superado as limitações seculares. Não transformamos as questões seculares em questões teológicas; transformamos as questões teológicas em seculares.<sup>897</sup>

Assim, Marx toma a emancipação política como a Emancipação do Estado diante da religião, redução do Estado ao seu papel secular, político, afirmando-se simplesmente como Estado. “A emancipação política da religião não é a emancipação

---

<sup>896</sup> MARX, Karl. **A Questão Judaica**. p. 7.

<sup>897</sup> *Ibidem*. p. 9-10.

integral, sem contradições, da religião porque a emancipação política não é a forma plena, livre de contradições, da emancipação humana.”<sup>898</sup>

O limite da emancipação política reside no fato de libertar o Estado da religião sem libertar o ser humano de suas amarras. Na emancipação política o Estado é livre e o ser humano se torna dependente do Estado. Libertado da religião, o ser humano tem agora, entre ele e a sua liberdade, um novo mediador, um novo Cristo, denominado Estado. Isto não quer dizer que Marx não reconheça a importância das conquistas liberais como um momento do desenvolvimento histórico, entretanto não toma tal avanço como o ponto de chegada da emancipação definitiva.

A emancipação política representa, sem dúvida, um grande progresso. Não constitui, porém, a forma final de emancipação humana, antes é a forma final de emancipação humana *dentro* da ordem mundana até agora existente. Nem vale a pena dizer que estamos aqui a falar da emancipação real, prática.<sup>899</sup>  
(sublinhados meus)

O Estado por sua parte seculariza a universalidade abstrata desenvolvida pela religião. Divide a soberania em partes iguais para todos os cidadãos; iguala formalmente as pessoas sem distingui-las conforme o nascimento, religião, posição social, educação, profissão, propriedade; confere os mesmos direitos para todos; promove a vida genérica do homem, o ser comunitário e o interesse geral. Porém, de modo algum anula as diferenças materiais, pelo contrário, as pressupõe como condição de sua manutenção.

Portanto, ao lado do cidadão, membro da sociedade política-formal, o Estado garante também, a liberdade e o direito da propriedade privada, da desigualdade social, das diferentes profissões e graus de educação, a vida material egoísta do indivíduo privado da sociedade civil, ou seja, tudo que impede a realização da emancipação humana.

Estes limites da emancipação política se expressam claramente nos discursos educacionais que tratam de cidadania, liberdade de expressão, criticidade, conscientização da importância do voto, reivindicação dos direitos... Diante da miséria política (e a atual miséria de organização da classe trabalhadora) tais discursos aparecem como muito avançados. Porém, à luz do marxismo, eles estão confinados nos limites da emancipação política, que de modo algum pode ser identificada com a emancipação humana. Essa atitude educacional, que age (criticamente) apenas na imanência do sistema, produz contradições insolúveis, tal como: formar para o mercado

---

<sup>898</sup> MARX, Karl. **A Questão Judaica**. p. 10.

<sup>899</sup> Ibidem. p. 13-14.

de trabalho (individualismo burguês) X formar para o bem comum (criticidade, cidadania...).

“A *questão judaica*” afirma que o Estado secular reproduz o dualismo do Estado religioso. Se antes a contradição era entre o religioso (individual) e o cidadão (coletivo), agora, na emancipação política, a relação contraditória se dá entre os interesses materiais privados próprios da sociedade civil (o burguês) versus os interesses formais comunitários próprios da sociedade política (o cidadão). Nas palavras de Marx

A diferença entre o homem religioso e o cidadão é a diferença entre o comerciante e o cidadão, entre o jornaleiro e o cidadão, entre o proprietário de terras e o cidadão, entre o *indivíduo vivo* e o *cidadão*. A contradição em que o homem religioso se encontra com o homem político é igual à contradição em que o *bourgeois* se vê com o *citoyen* e o membro da sociedade civil com a sua *política pele de leão*.<sup>900</sup>

A passagem do Estado religioso para o Estado estritamente político marca a passagem da religião do direito público para o direito privado, ela deixa de constituir o espírito do Estado e passa a ser um direito do indivíduo vivo. Assim, a emancipação política do Estado frente à religião, confere ao Estado o direito de libertar-se dos laços religiosos, mas não lhe confere o direito de abolir a religiosidade real e individual de seus membros civis, que têm nele garantida a sua liberdade religiosa (que Bauer tenta, contraditoriamente, retirar sem perceber que ela é insuficiente para a edificação da emancipação humana).

“A desintegração [...] homem religioso e cidadão, não é uma fraude praticada contra o sistema político, nem sequer um subterfúgio da emancipação política. É a própria emancipação política, o modo político de se emancipar da religião.”<sup>901</sup> Nisto se vê o alcance e o limite da questão levantada por Bauer, visto que ele resolve idealisticamente a contradição entre o ser material (individual, real) e o ser ideal (coletivo, formal) do homem, escamoteando os elementos não emancipados e relegados à sociedade civil. Bauer, que havia superado a mistificação do Estado cristão não supera a mistificação secular que ocorre sem o auxílio da religião. Mistifica porque conserva o âmbito da vida coletiva somente na sua forma imaginária, fantasiosa, irreal, abstrata, teológica, como se esta fosse a verdadeira vida em detrimento da vida que se passa no âmbito civil, real, material, individual. O idealismo de sua teoria do Estado equivale ao materialismo da sociedade civil, os cuidados com a vida egoísta se emanciparam da vida política tornando-se independentes desta.

---

<sup>900</sup> MARX, Karl. **A Questão Judaica**. p. 14.

<sup>901</sup> *Ibidem*. p. 15.

No Estado cristão apenas o Rei era soberano, agora no Estado democrático secularizado todos são soberanos e supremos, porém incapazes, insociáveis, alienados e dominados pelas relações materiais que se passam na sociedade civil. Não é para menos que a burguesia precisou distinguir os direitos do cidadão – homem artificial– dos direitos do homem (natural). Porém, estranhamente,

constatemos, em primeiro lugar, o facto de que os chamados direitos do homem, enquanto distintos dos direitos do cidadão, constituem apenas os direitos de um membro da sociedade civil, isto é, do homem egoísta, do homem separado dos outros homens e da comunidade.<sup>902</sup>

Assim, Marx desvenda que o direito à religião, liberdade, propriedade, igualdade, segurança, etc., nada mais são do que direitos dos cidadãos burgueses aplicados ao homem em geral. Ou seja, a emancipação política é apresentada como se fosse a emancipação humana; o cidadão burguês como se ele fosse “o homem verdadeiro”; o homem egoísta e separado dos outros como algo natural.

“Assim o homem não se libertou da religião; recebeu a liberdade religiosa. Não ficou liberto da propriedade; recebeu a liberdade da propriedade. Não foi libertado do egoísmo do comércio; recebeu a liberdade para se empenhar no comércio.”<sup>903</sup> Por um lado se mantém independente, egoísta, individualizado (membro da sociedade civil) e de outro uma pessoa moral (cidadão).

A emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstracto; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um *ser genérico*; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (*forces propres*) como forças *sociais*, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força *política*.<sup>904</sup>

A preocupação marxiana em articular o ser individual e o ser genérico do humano provém desde os seus 17 anos (1835), quando na escola, elaborou uma redação de conclusão do curso do Liceu intitulada “*Reflexões de um jovem perante a escolha de uma profissão*”. Nesta o jovem estudante Marx se autopropõe ao desafio de buscar a sua felicidade com a felicidade da humanidade; o seu aperfeiçoamento pessoal com a perfeição da condição humana; não vê como ter uma vida privada feliz e perfeita se as vidas de seus semelhantes também não o forem; por isto põe como critério da escolha profissional o trabalho pela humanidade, única realização verdadeira do ser humano. “Se alguém trabalha apenas para si mesmo, pode talvez tornar-se um estudante de fama,

---

<sup>902</sup> MARX, Karl. **A Questão Judaica**. p. 26.

<sup>903</sup> Ibidem. p. 29.

<sup>904</sup> Ibidem. p. 30.



um grande sábio, um excelente poeta, mas jamais será um perfeito, verdadeiro e grande homem.”<sup>905</sup> Do contrário,

Se escolhermos uma posição na vida em que possamos trabalhar ao máximo pela humanidade, não nos curvaremos diante de suas dificuldades porque serão sacrifícios em nome de todos; não sentiremos, então, uma alegria pobre, limitada, egoísta, mas a nossa felicidade pertencerá a milhões.<sup>906</sup>

Marx não apenas propunha filosoficamente a emancipação do indivíduo aliada à emancipação coletiva como vivera existencialmente este propósito, com a sua família, em meio a uma série de dificuldades econômicas e perseguições políticas. Sua convicção o conduziu a não aceitar a questão formulada por Bauer.

Tentaremos esquivar-nos à formulação teológica da questão. Para nós, o problema relativo à capacidade do judeu para a emancipação transforma-se noutra questão: qual o elemento social específico que importa vencer, a fim de abolir o judaísmo?<sup>907</sup>

Diante desta última pergunta Marx a responde a partir do judeu real e não do judeu religioso.

Qual a base profana do judaísmo? A necessidade *prática*, o *interesse pessoal*. Qual o culto mundano do judeu? A *tráficação*. Qual o seu deus mundano? O dinheiro.

Muito bem! Ao emancipar-se do *tráfico* e do *dinheiro* e, portanto, do judaísmo real e prático, a nossa época conquistará a própria emancipação.<sup>908</sup>

O deus do Estado democrático a ser vencido é o dinheiro, capaz de encantar até mesmo os líderes religiosos, capazes de deixarem os púlpitos pelo comércio; outros fazem o caminho inverso: ao se tornarem mal sucedidos nos negócios fazem-se pastores, uma vez que até mesmo o ministério religioso se tornou numa carreira industrial. Este novo deus fez da terra toda uma imensa bolsa de valores, fazendo com que a política se tornasse sua escrava.<sup>909</sup>

Tal como Javé (Deus dos judeus) é ciumento, universal, autossuficiente, assim também pretende ser o dinheiro. Ele pretende ser o deus único a ser adorado como a divindade neste e deste mundo. A sua verdade (dogma) é prática, sendo capaz de engendrar novas necessidades. Ele retira o seu valor dos homens e da natureza, que por sua vez tornam-se desvalorizados - é a alienação humana (o contrário da emancipação humana) que constitui a essência do deus-dinheiro.

---

<sup>905</sup> MARX, Karl. **Reflections of a Young man on the choice of profession**. In: Karl Marx Friedrich Engels: Marx 1835-43. p.8

<sup>906</sup> Ibidem. p. 8-9.

<sup>907</sup> MARX, Karl. **A Questão Judaica**. p. 32.

<sup>908</sup> Ibidem. p. 33.

<sup>909</sup> Cf. Ibidem. p. 34-35.

Contra esta transubstanciação da realidade protesta o socialista utópico, luterano crítico e revolucionário, Pastor Tomas Münzer que “(...) declara [num panfleto contra Lutero] intolerável ‘que toda a criatura se tenha transformado em propriedade – os países, as aves do ar, as plantas na terra: também a criatura se deve tornar livre’.”<sup>910</sup> Ou seja, a falta de emancipação humana e a expansão da alienação material, mediante a emancipação política, afeta negativamente não apenas o ser humano trabalhador, mas também, toda a natureza – tratada de forma capitalizada – e não tratada de forma humana.

Por fim, cabe ressaltar, que coerente com o seu materialismo, Marx identifica as condições concretas da Alemanha que possibilitaram Bruno Bauer colocar a questão da forma como ele a pôs. Assim, para Marx

A questão judaica recebe uma formulação diferente conforme o Estado em que o judeu se encontra. Na Alemanha [onde se encontra Bauer], onde não existe nenhum Estado político, nenhum Estado como tal, a questão judaica é puramente teológica.<sup>911</sup>

A fim de superar o reducionismo de Bauer que atinge no máximo a “emancipação política”, Marx precisa recolocar a questão emancipatória sobre outras bases, agora materialistas, que também de antemão, determinarão outros resultados, a saber, a “emancipação humana”. Para ele de nada valeria libertar o Estado da religião sem libertar de fato o ser humano de todas as suas amarras; não teria sentido em avançar nas conquistas liberais da emancipação política sem rumar para a emancipação humana; nem trocar a mistificação religiosa sagrada (vida terrestre X vida celeste) pela mistificação religiosa profana do Estado democrático (vida privada X vida social).

Bogdan Suchodolsky<sup>912</sup> aplica essa construção marxiana à educação, tema que será desenvolvido no próximo item.

---

<sup>910</sup> MARX, Karl. **A Questão Judaica**. p. 36.

<sup>911</sup> Idem. p. 8.

<sup>912</sup> Resumo de sua biografia: Nasceu na Polônia em 1907. Dr. em filosofia pela Universidade de Varsóvia. Estudou as questões filosóficas da pedagogia. Suas bases teóricas foram: Antropologia filosófica marxista; e, o Humanismo socialista. Professor no ensino secundário. Diretor do Instituto de Ciências Pedagógicas da Universidade de Varsóvia. Foi um dos fundadores da Sociedade Educação Comparada e um dos agitadores da Universidade Clandestina na época da ocupação alemã na Polônia. Faleceu em 1992.

Obra principal: “*A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: Pedagogia da essência e pedagogia da existência*” (1960). Nesta obra ele organiza a história do pensamento pedagógico separando-a em duas vertentes (essência humana fixa, dever-ser, platonismo, cristianismo, feudalismo X existência humana, ser, renascentista, existencialista), que segundo Suchodolski, foi intensificada pelo capitalismo.

Para superar essa dicotomia, o marxista polonês propõe a pedagogia marxista (histórica-crítica) que tem o comunismo como perspectiva histórica. Somente no comunismo a essência e existência humana poderiam se reconciliar uma com a outra. No humanismo socialista a vida atual capitalista não seria sancionada

### 5.1.2 Emancipação humana segundo Bogdan Suchodolski

Ao invés de fazer a aplicação da filosofia emancipadora de Marx à educação, tomarei, de empréstimo, a elaboração filosófica de Bogdan Suchodolski<sup>913</sup>, visto que esse autor já realizou tal formulação em sua obra “*La educación humana del hombre: De la filosofía del hombre y la civilización a los nuevos fundamentos pedagógicos de la época de la revoluciones*. Barcelona: Editorial, 1977” capítulo 3 “*La emancipación social del hombre y las tareas de la educación*”, ele aborda “a concepção marxista do homem”; “o conceito marxista da cultura” e “a emancipação social do homem e a educação.”<sup>914</sup>

#### 5.1.2.1 A concepção marxista do homem

Suchodolski toma a filosofia de Marx/Engels como fundamento para a nova teoria educativa orientada para a ação histórica do movimento revolucionário – que tem como horizonte a emancipação humana. A sua concepção de ser humano é dinâmico-evolutiva, transformada pelas condições materiais, sociais e históricas. Estas se encontram centradas, tal como Lukács, no trabalho. Aquilo que é produzido, e como é produzido, pelas forças produtivas forma a consciência dos seres humanos – tal como já demonstrei nas partes nas quais tratei da obra marxiana “*A ideologia alemã*” e nos capítulos nos quais destrinchei o complexo do trabalho de Lukács (capítulos 2 e 3).

Por isso, Sucholdoski se propõe a investigar as relações existentes entre as condições materiais da vida (a objetividade material) articulada com a atividade material da subjetividade dos trabalhos. Com isso, tal como Lukács (Marx, Engels), Suchodolski se propõe a superar o idealismo (corrente filosófica que supõe um homem criador, mas reduzido ao espírito puro) e o materialismo pré-marxiano (filosofia que

---

(Suchodolski contra as pedagogias da existência) e nem iria tomar uma forma essencial de vida, alheia à realidade, como critério educativo (Suchodolski contra as pedagogias da essência).

<sup>913</sup> Tal como Lukács, Suchodolski diz não ter uma filosofia própria (original). Segundo ele a sua filosofia é a filosofia de Marx e Engels.

Diferentemente de Lukács (mas não necessariamente contraposto a ele) que se propõe a construir uma ontologia do ser social a partir de Marx e Engels, Suchodolski se propôs a elaborar uma antropologia a partir das mesmas fontes. Além disso, ambos elaboram as suas filosofias em profundo contato com o movimento revolucionário socialista.

Tanto o húngaro quanto o polonês marxista se contrapõem ao positivismo; ao capitalismo; ao existencialismo (e a ideia de existência pensada por esse); à noção de “essência” como algo fixo, eterno, estático, espiritual, religioso, universal, abstrato, desvinculado do ser social; etc.

Ambos também concordam que a única superação possível, real, material, concreta, efetiva dos dualismos filosóficos produzidos pelo ocidente (sobretudo no sistema capitalista) se encontram na superação deste sistema pelo comunismo, fora do qual, toda a pretensa solução será mero paliativo.

<sup>914</sup> Tratarei rapidamente d’ “a concepção marxista do homem” e d’ “o conceito marxista da cultura”, a fim de me demorar mais no subitem intitulado “a emancipação social do homem e a educação”.

concebe o homem inativo, escravo dos objetos e das relações materiais), desembocando na filosofia marxiana, na qual o homem se autoconstrói em suas relações materiais.

Ele identifica que “o mérito filosófico de Marx reside em haver aproveitado esse conceito (de alienação presente em Bacon, Hesse, Feuerbach e Hegel) para a análise da vida concreta e social dos indivíduos.”<sup>915</sup> Com isso, Suchodolski chega à noção antropológica de Marx, segundo a qual o ser humano é a síntese dialética entre produtor e produzido, ativo e passivo, determinante e determinado, cultural e natural, criador do meio e por ele criado..., ao mesmo tempo.

Porém, a alienação, produzida socialmente pela divisão da sociedade em classes, retirou o caráter ativo, produtivo, livre, determinante, criador do ser humano. Com ela o trabalho se tornou hostil e estranho às necessidades humanas, se voltando inclusive contra o próprio ser humano e o mundo humano como um todo (economia, política, educação, cultura, etc.).

Ao colocar a questão da alienação nestes termos marxianos, Suchodolski, de forma coerente, reconhece a impossibilidade de superação desta condição alienante apenas pelo caminho da crítica ideal (espiritual, filosófica, educativa, racional), bem como a impossibilidade de superação da mesma nos ditames do sistema capitalista. O raciocínio dele é bastante lógico: Se a alienação é material, então a forma de superá-la deverá ser pelas searas da práxis social material, revolucionária, libertadora das condições que aprisionam a classe trabalhadora e as demais relações sociais. Por isso, a revolução proletária deveria, segundo o meu referencial teórico, decretar o fim da mais-valia, o fim do trabalho como luta pela existência (e torná-lo realização humana), o fim da sociedade dividida em classes, o fim da exploração do homem pelo homem, gerando assim uma nova sociedade e um novo ser humano – verdadeiramente livres e autocriados pelo trabalho liberto.

#### *5.1.2.2 O conceito marxista da cultura*

Suchodolski parte da crítica aos conceitos de cultura elaborados pela burguesia, o espiritualismo e o biologicismo. Ele critica o primeiro porque ele não apresenta qualquer materialidade, reduz-se à mera atividade intelectual; e se contrapõe ao segundo porque ele não contempla qualquer atividade humana, reduzindo-se também à simples forma própria da espécie humana, dada pela natureza, sem qualquer construção social.

---

<sup>915</sup> SUCHODOLSKI, Bogdan. La emancipación social del hombre y las tareas de la educación. In: **La educación humana del hombre: De la filosofía del hombre y la civilización a los nuevos fundamentos pedagógicos de la época de la revoluciones**. p.77. (tradução minha)

Depois de sua crítica limpar o terreno dos falsos conceitos de cultura, Suchodolski reconstrói o conceito a partir de Marx e Engels. Assim, a cultura é tomada como ação social empreendida para satisfazer as necessidades humanas – sobre isso basta lembrar do que tratei no capítulo 2 sobre o complexo do trabalho.

Suchodolski faz várias afirmações que poderiam, sem qualquer contradição, estarem contidas na Ontologia do ser social de Lukács<sup>916</sup> (ver a última citação literal), tal como: “A atividade humana tende à manutenção da existência biológica, eleva-se sobre a dita existência e cria dimensões totalmente novas da realidade dentro da qual o homem desenvolve sua autêntica existência humana.”<sup>917</sup>

Disto decorre o que é propriamente humano - criado pelo ser social, capaz de diferenciar o ser humano dos demais animais. O homem não apenas se adapta ao meio, mas o transforma, inova, cria e produz. Pelos processos materiais e sociais (as mudanças concretas da vida humana), que constituem o fundamento material da cultura, o ser humano cria, de forma não mecanicista<sup>918</sup>, todas as evoluções ideais, presentes na moral, na arte, na educação, nos conceitos, na religião e na cultura como um todo.

Logo, a cultura deixa de ser um produto meramente espiritual, tal como era em Platão o Mundo das Ideias, realidade sobre-humana e desvalorizadora do modo de vida humano. Para Suchodolski, a cultura segundo o entendimento marxista, é a própria reprodução (não mecânica) da vida dos seres humanos em suas formas materiais, sociais e realmente existentes.

Por isso, a melhor forma de educar a juventude<sup>919</sup> consiste, para o marxismo, em proporcionar aos jovens a participação nas atividades humanas concretas de seu tempo e lugar, expressa de forma privilegiada no mundo do trabalho. De outro lado, os pedagogos burgueses, de forma idealista, pretendiam inserir as novas gerações no

---

<sup>916</sup> Basta reler o que foi citado na última citação literal: “análise da concreta e social dos indivíduos” (Ibidem); etc.

<sup>917</sup> SUCHODOLSKI, Bogdan. La emancipación social del hombre y las tareas de la educación. In: **La educación humana del hombre: De la filosofía del hombre y la civilización a los nuevos fundamentos pedagógicos de la época de la revoluciones**. p.81. (tradução minha)

<sup>918</sup> Para Suchodolski o materialismo mecanicista ignora a luta de classes e com isso nega a possibilidade da transformação social, limitando-se a mera reprodução direta e unilateral das relações sociais presentes nos modos de produção e dos sistemas de produção vigente.

<sup>919</sup> Suchodolski não aceita que o papel da educação seja levar a jovem geração à sublimação de seus instintos; nem no aproveitamento de seus impulsos; nem fazer com que os jovens assimilem os pretensos valores imutáveis e metafísicos. O que ele pretende é colocar a juventude em contato direto com a organização da vida concreta, moldar o ser humano na sua totalidade a partir do comportamento real, social, ligado à vida cotidiana que se expressa no trabalho. Cf. SUCHODOLSKI, Bogdan. La emancipación social del hombre y las tareas de la educación. In: **La educación humana del hombre: De la filosofía del hombre y la civilización a los nuevos fundamentos pedagógicos de la época de la revoluciones**. p. 83.

mundo da cultura mediante um sistema educativo ambicioso, que separado da vida seria capaz de, mediante as ideias, transformar a vida concreta.

Tal projeto capitalista é rechaçado por Suchodolski como ilusório, fictício, enganoso, mero verniz espiritual porque se apresenta separado da vida concreta. Por isso, ele reafirma o seu projeto de educação marxista, pois esse sim é capaz de compreender “(...) o homem total em sua vida concreta, em sua atividade cotidiana e seus comuns contatos sociais, é uma educação graças a qual os conteúdos da cultura se voltam vivos e autênticos em estreita conexão com a vida real dos indivíduos.”<sup>920</sup>

### 5.1.2.3 A emancipação social do homem e a educação

Para Suchodolski o problema central da filosofia e da educação de seu tempo (e julgo que continua sendo o problema de nosso tempo) podia ser formulado deste modo:

(...) em que sentido o homem contemporâneo pode ascender à consciência do pleno sentido e valor da existência e de que maneira pode se integrar numa atividade na qual encontre a si mesmo e como e até que ponto saberá estabelecer os contatos sociais com a comunidade dos demais indivíduos?<sup>921</sup>

No fundo, no fundo, Suchodolski está tratando da impossibilidade do capitalismo de resolver as relações entre a existência humana e a essência humana.<sup>922</sup> Diante de tal problema o autor aponta três respostas insuficientes, cujo resultado é o fracasso de sua resolução. A primeira é proveniente da falta de sentido da existência - o absurdo defendido pelos existencialistas; a segunda é a resposta do fácil otimismo que acredita no triunfo do fortes sobre os fracos, como a única possibilidade de uma vida agradável e cômoda, ao menos para alguns - própria do capitalismo; por fim, a que defende a liberdade e a felicidade fora do mundo do trabalho e das obrigações sociais, reservadas aos momentos de ócio, concebendo o trabalho como algo que seja intrínseca e eternamente incapaz de emancipar o ser humano.

Diante deste quadro, Suchodolski aponta o marxismo como a única resposta capaz de emancipar os seres humanos de suas amarras. Esta ciência, ao contrário das respostas insuficientes, consiste numa teoria capaz de empreender a luta contra o

---

<sup>920</sup> SUCHODOLSKI, Bogdan. La emancipación social del hombre y las tareas de la educación. In: **La educación humana del hombre: De la filosofía del hombre y la civilización a los nuevos fundamentos pedagógicos de la época de la revoluciones**. p. 81. (tradução minha)

<sup>921</sup> Idem. p. 84. (tradução minha)

<sup>922</sup> Dito de outros modos: as relações entre indivíduo e a humanidade (de que tratava Marx na sua redação escolar aos 17 anos); o ser humano singular e o seu ser genérico (de que trata Marx nos “*Manuscritos econômico-filosóficos*”); o burguês e o cidadão (de que tratava Marx na obra “*A questão judaica*”); as pedagogias da existência e as pedagogias da essência da principal obra de Suchodolski; o sujeito e o objeto tal como aparecem no complexo do trabalho da ontologia do ser social de Lukács (e que será, logo a seguir, retratada na obra de Suchodolski).

capitalismo e ao mesmo tempo estruturar a nova sociedade e o novo ser humano liberto. Isso faz com que o marxismo se contraponha tanto ao pessimismo de uma existência sem sentido quanto o leva à rejeição do otimismo que aceita de forma acrítica as formas atuais de vida determinadas pelo capitalismo.

A aposta de Suchodolski é de que o marxismo se apresenta como a ciência capaz de trazer uma esperança racional para a humanidade carente de emancipação. Sua confiança na capacidade humana de transformação social permite que se possa pensar numa educação verdadeiramente emancipadora, visto que desde o princípio esta já se encontra ligada à luta pela transformação da sociedade produtora do trabalho alienado e da alienação.

Retornando aos “*Manuscritos econômico-filosóficos*” de Karl Marx (tema também trabalhado por Lukács em sua ontologia do ser social), Suchodolski demonstra que o ser humano se autodesenvolve mediante o processo histórico-social de sua exteriorização, capaz de criar o mundo humano e o próprio ser humano. “A ideia fundamental desta teoria é a tese sobre o desenvolvimento humano através da criação de seu próprio mundo.”<sup>923</sup> Sobre isso ele oferece diversos exemplos, tais como: o intelecto que se exterioriza pelas palavras e atos; as visões e sensações que se objetivam em poesia, música, artes plásticas...; a atividade vital exteriorizada pelo trabalho e pela técnica.<sup>924</sup>

Assim, ele conclui que “se o homem deixasse de se exteriorizar nas distintas esferas e formas sócio-materiais da vida, deixaria de progredir e extinguiria a sua essência espiritual.”<sup>925</sup> Portanto, cabe a esse processo de exteriorização o papel dialético por excelência, no qual o mundo externo é reflexo da interioridade dos homens e a interioridade dos homens é reflexo do mundo externo.

Ou seja, o ser humano somente é diferente dos demais seres naturais, porque graças ao seu ser social, ele consegue se objetivar no mundo – criado por ele mediante a sua exteriorização, que se dá de forma especial pelo trabalho. Isso faz com que o ser humano seja humano tanto em sua interioridade quanto na exterioridade dos objetos

---

<sup>923</sup> SUCHODOLSKI, Bogdan. La emancipación social del hombre y las tareas de la educación. In: **La educación humana del hombre: De la filosofía del hombre y la civilización a los nuevos fundamentos pedagógicos de la época de la revoluciones**. p. 86. (tradução minha)

<sup>924</sup> Cf. Ibidem. p. 86.

<sup>925</sup> SUCHODOLSKI, Bogdan. La emancipación social del hombre y las tareas de la educación. In: **La educación humana del hombre: De la filosofía del hombre y la civilización a los nuevos fundamentos pedagógicos de la época de la revoluciones**. p. 86. (tradução minha)

(humanizados) que cria e utiliza em sua vida – com os quais se mantém interdependente.<sup>926</sup>

“Desta maneira opera-se na base do marxismo a superação da suposta contradição fundamental que a filosofia moderna vislumbrava nos conceitos do sujeito e do objeto.”<sup>927</sup> Isso ocorre porque o sujeito está aberto, e integra, o objeto, que por sua vez depende do sujeito. À luz deste pensar, se torna inclusive, impróprio separar as ciências em humanísticas e naturais, visto que todas elas são essencialmente antropológicas, produtos da exteriorização humana.

Por exemplo: a técnica e a arte reproduzem os reflexos da natureza humana; as ciências da natureza são conhecimentos humanos sobre o mundo e sobre si mesmo; a história da astronomia não se encontra separada da história (política, material, ativa) do ser humano; etc. Isso faz com que a ciência, e também a educação, deixe de ser vista apenas como resultado da essência espiritual do ser humano e passe a ser compreendida como uma atividade material, social, real, política, ativa do ser humano.

Com isso, Marx (e o marxismo que a ele se manteve fiel) conseguiu entender sujeito e objeto vinculados um ao outro por nexos dialéticos e recíprocos de interdependência contraditória, sem coexistência pacífica e harmoniosa, mas ainda assim relacionáveis mediante a atividade humana de exteriorização no mundo objetivo.

Logo, diante do problema inicial somente cabe uma resposta: não aceitar a realidade produzida pelo capitalismo sem crítica e sem luta, rejeitando o pessimismo irracionalista e ao mesmo tempo rechaçando o otimismo acrítico e conformista.

Em outras palavras, por mais que o capitalismo tenha deshumanizado o ser humano pelo trabalho alienado, no qual ele não se reconhece como criador do mundo humano, tornando-o escravo de suas criaturas (mercadorias), ainda assim, a luta de classes encontra na objetivação do sujeito histórico trabalhador o seu fundamento material para operar a transformação social. Para tanto, a revolução proletária precisará superar o sistema capitalista, que por ser a mais desenvolvida sociedade dividida em classes, é incapaz de realizar (dada à alienação) a emancipação humana.

Ou seja, a emancipação humana somente será possível na sociedade sem classes, na qual nenhum ser humano precisará alienar-se do produto, da produção, das suas relações sociais e da sua condição humana. “Só em uma sociedade sem classes em que o mundo objetivo deixa de ser um mundo alienado, é possível restabelecer a relação

---

<sup>926</sup> Cf. *Ibidem*. p. 87.

<sup>927</sup> *Ibidem*. p. 87. (tradução minha)



fundamental entre o sujeito e o objeto (...)”<sup>928</sup>, entre a essência (homem verdadeiro) e a existência (homem real), entre o cidadão e o ser humano singular, entre o indivíduo e a humanidade, entre o individual e o coletivo, etc.

Por tudo isso, Suchodolski nos autoriza a criticar os pretensos projetos “educacionais emancipadores” que nascem no seio do capitalismo como irrealizáveis. Estes projetos formam o ser humano real segundo as circunstâncias reais produzidas pelo sistema econômico vigente (materialmente alienante, classista, centrado na propriedade privada dos meios de produção, reprodutor do capital), que por sua vez, inviabilizam a formação do ser humano verdadeiro, livre, produtor de si mesmo e de seu mundo humano, existindo no máximo como uma quimera, no mero âmbito das ideias não efetivas. Nas palavras do autor

Assim pois, era impossível educar aos indivíduos; se lhes preparava para as condições reais de vida, formava-se uns indivíduos reais, porém se negava seus traços autenticamente humanos, acentuando as tarefas humanas ideais e opondo aos indivíduos com a sua vida real.<sup>929</sup>

O impasse da educação capitalista é justamente esse: ou se prepara o aluno para a realidade desumanizada desumanizando os sujeitos ou se humaniza os alunos não os preparando para a realidade desumanizada. Por isso,

Só com a sociedade sem classes surgem as possibilidades de uma vida em que o homem real se converte em um homem verdadeiro, e o homem verdadeiro em um homem real; então surgem as condições necessárias para educar homens plenos e concretos, visto que é possível liquidar e superar os fatores que constituem a fonte da escravidão humana e assim é possível resolver realmente os problemas da liberdade humana que até o presente estão sendo solucionados de um modo mitológico.<sup>930</sup>

Assim sendo, sem a verdadeira superação da alienação material, produzida pelo capitalismo, falar de “emancipação humana” não passa de um contrassenso. Como educar para a emancipação humana numa realidade não emancipada, mas sim alienada? Suchodolski determina a educação emancipadora (capaz de reconciliar em si as dicotomias produzidas pela sociedade de classes) como a combinação entre o socialismo (sociedade sem classes) e o alto desenvolvimento tecnológico (aumento da capacidade produtiva). Para ele, essa é a única condição na qual todas as alienações

---

<sup>928</sup> SUCHODOLSKI, Bogdan. La emancipación social del hombre y las tareas de la educación. In: **La educación humana del hombre: De la filosofía del hombre y la civilización a los nuevos fundamentos pedagógicos de la época de la revoluciones**. p.88-89. (tradução minha)

<sup>929</sup> Ibidem. p.89-90. (tradução minha)

<sup>930</sup> SUCHODOLSKI, Bogdan. La emancipación social del hombre y las tareas de la educación. In: **La educación humana del hombre: De la filosofía del hombre y la civilización a los nuevos fundamentos pedagógicos de la época de la revoluciones**. p. 90. (tradução minha)

(religiosa, educacional, intelectual, filosófica, política, moral...) podem ser transformadas. Com isso, des-alienar deixa de ser algo meramente ligado à boa vontade ou a um ato do pensamento, para se tornar uma práxis social transformadora da realidade social concreta.

Por fim, Suchodolski deixa o alerta de que a emancipação não é algo estático, nem o retorno saudosista a um paraíso perdido, ou o retorno à comunidade primitiva, mas sim um processo histórico, social, dialético, material, ativo na transformação da realidade existente (alienada) e na produção de uma nova realidade verdadeiramente emancipada.

### 5.1.3 A emancipação em “Educação para além do capital” de Mészáros

No ano de 2004, István Mészáros realizou uma palestra no início do Fórum Mundial de Educação, em Porto Alegre, que mais tarde foi publicada na forma de livro, com o mesmo título de sua intervenção: “Educação para além do capital”.

Neste texto Mészáros critica como insuficientes todas as tentativas de reformas educacionais, demonstrando que essas não passam de paliativos conjunturais, que agem apenas nas consequências sociais do capitalismo, ajustando-o para um melhor funcionamento momentâneo e parcial, sem conseguirem transcender os ditames da totalidade deste sistema. Ao contrário do mencionado, o autor propõe a revolução social da totalidade do sistema, a reunião de esforços que alterem radicalmente a estrutura social do sistema, através de uma educação verdadeiramente emancipadora, que se coloque, portanto, para além do capital.

#### 5.1.3.1 A incorrigibilidade do capital

Ao tratar d’ “A lógica incorrigível do capital e o seu impacto sobre a educação”, primeiro item do texto, Mészáros demonstra o quanto a condenação moral do sistema educativo (caso de Adam Smith) e a concepção utópica e liberal de Owen, bem como todas as demais tentativas reformistas graduais do sistema, não conseguiram corrigir a lógica implacável do sistema. Esta multiplicidade de alternativas são perfeitamente toleráveis pelo capitalismo, desde que elas não alterem a regra geral do sistema, mas sejam alternativas permitidas pela totalidade sistêmica. Com isso, essas reformas (do sistema e educacionais), por mais bem intencionadas que sejam não conseguem promover a emancipação humana.

Mészáros evidencia a ingenuidade daqueles que pensam que o capitalismo possa gerar um sistema educacional que o contradiga, tal como seria um absurdo esperar que o

feudalismo tivesse formulado uma proposta educacional que favorecesse os servos contra os senhores feudais. Disto decorre a necessidade de rompimento radical com a lógica do capital, condição necessária para que se possa projetar uma alternativa de educação que esteja de fato para além do capital.

Sem esse rompimento, todas as soluções educacionais estarão, de antemão, ajustadas, e não contrapostas ao sistema vigente.

Desta forma, mesmo que inconscientemente, a relação entre o problema e a sua solução está na verdade, revertida, e com isso ela redefine anistoricamente o primeiro, de maneira a ajustar-se à solução – capitalisticamente permissível – que fora conceitualmente preconcebida.<sup>931</sup>

A determinação social produzida pelo capital é mais forte que os remédios aplicados aos seus efeitos, tendo o poder, inclusive, de encampar tais reformas, colocando-as a seu serviço. Assim sendo, para superar esta forma educativa, faz-se necessário ir à essência do sistema capitalista que a mantém, e não apenas limitar-se a corrigir as suas questões formais.<sup>932</sup>

Para o capitalismo estes ajustes superficiais das ideias e instituições educacionais são considerados normais, aceitáveis e às vezes, até mesmo, necessários. A cada mudança conjuntural do macrossistema, fazem-se necessárias adaptações educacionais que correspondam às alterações sistêmicas. Assim, num determinado grau de desenvolvimento do capitalismo, por exemplo, a violência foi exigida, e noutros momentos abandonada. Obviamente, o abandono da violência (na repressão aos operários, ou aos estudantes) apareceu, no discurso ideológico do sistema, como um avanço ético e humanitário, porém, na verdade, seus motivos não são nada nobres, mas meras exigências materiais do sistema. O sistema que, num momento criou algo, noutro poderá descartá-lo como supérfluo, desnecessário, não compensador, caro..., podendo a qualquer momento que se faça necessário, reabilitá-los.

Desta compreensão decorre a necessidade de articulação entre a análise da educação com a análise da totalidade social na qual ela se encontra. A educação sempre se encontra numa trama engendrada pelas determinações educacionais abrangentes da totalidade social, a qual ela (a educação) reproduz e acompanha em suas mudanças conjunturais. Por isso, as instituições formais de ensino, em maior ou menor grau de

---

<sup>931</sup> MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. p. 34.

<sup>932</sup> “As soluções não podem ser só *formais*; elas devem ser *essenciais*”, título do segundo capítulo da obra. MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. p. 34.

consciência, constituem-se em aparatos do sistema que fazem os indivíduos interiorizar os valores, princípios e aspirações inquestionáveis e dominantes da totalidade social.

Frente a esta situação nenhuma mudança educacional gradual tem o poder de corrigir o sentido impresso na educação formal (institucional, legalmente sancionada) pela lógica incorrigível do capital. “Apenas a mais consciente das ações coletivas poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação.”<sup>933</sup>

Porém, tais ações devem ocorrer na totalidade social (sobretudo nas esferas educacionais que se encontram para além do âmbito formal), e não apenas na educação institucional, porque ela, por si mesma não pode, nem consolidar o sistema do capital; e nem promover a emancipação humana. “É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções ‘não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*’. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.”<sup>934</sup>

Tal como Marx, Engels, Suchodolski, Lukács (e demais marxistas não reformistas), Mészáros pensa que reformas parciais (do sistema educacional, e também social) de nada servem, visto que as mesmas são engolidas pela lógica global do capital. Assim, a sua proposta é radical: mudar todo o sistema, sem tentar consertar os seus aspectos conjunturais.

#### 5.1.3.2 A educação abrangente na vida social e a educação formal

Tal mudança não se encontra na imanência da estrutura legal da educação formal porque estas se acham amarradas por todos os lados pela regulação estatal capitalista. Portanto, as alternativas reais se encontram no campo da atuação social, expressando-se em todos os momentos da vida concreta, tais como: espaços coletivos de reflexão crítica; trocas de experiências (especialmente no campo do trabalho) com os outros; contatos com a arte; disputas políticas; participação democrática dos intelectuais orgânicos tematizados por Antônio Gramsci<sup>935</sup> e uma série de outros espaços que existem fora da escola.

No dizer de Lukács

(...) entre educação no sentido mais estrito e o sentido mais amplo não pode haver uma fronteira que possa ser claramente traçada em termos ideais, não pode haver uma fronteira metafísica. Entretanto, em termos imediatamente

---

<sup>933</sup> MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. p. 45.

<sup>934</sup> Ibidem. p. 45.

<sup>935</sup> Cf. MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. p. 49.

práticos ela está traçada, ainda que de maneiras extremamente diferentes, dependendo das sociedades e classes.<sup>936</sup>

Segundo Mészáros, somente a práxis social ocorrida na vida concreta (educação no sentido amplo) poderá quebrar a interiorização promovida pelo sistema do capital que tem como finalidade a manutenção do *status quo*. Essa atuação social também poderá criar uma contrainteriorização capaz de interiorizar nos sujeitos sociais, de forma positiva, a transformação social, que por sua vez, gerará a educação para além do capital.

Isso não significa que o espaço da educação formal não possa se beneficiar destas experiências extraescolares, para que também ele possa educar nesta contraconsciência alienada em prol da emancipação humana. Além disso, Mészáros reconhece a existência da rebeldia no espaço formal, sendo também ela capaz de gerar essa interiorização positiva. “Os professores e alunos que se rebelam contra tal desígnio fazem-no com a munição que adquiriram tanto dos seus companheiros rebeldes, dentro do domínio formal, quanto a partir da área ampla da experiência educacional ‘desde a juventude até a velhice’.”<sup>937</sup>

Por isso, mais do que contrapor a educação formal com a informal, Mészáros aposta nos intercâmbios entre uma e outra: “Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como ‘a nossa própria vida’, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias *aspirações emancipadoras*.”<sup>938</sup> Tal intercâmbio ocorre tanto da educação abrangente para a educação formal quanto vice-versa. Assim,

Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo.<sup>939</sup>

A citação acima traz o sentido essencial dos germens necessários a uma didática emancipadora, construída a partir do complexo do trabalho e das demais práxis sociais que se colocam no mesmo horizonte emancipador. Para tanto, tal como Marx, Engels, Lukács, Suchdolski e demais marxistas fiéis à filosofia social de Marx, também

---

<sup>936</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 177.

<sup>937</sup> MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. p. 56.

<sup>938</sup> Ibidem. p. 59.

<sup>939</sup> MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. p. 59.

Mészáros identifica o trabalho como o princípio positivo sobre o qual pode se construir uma proposta verdadeiramente emancipatória de educação.

### 5.1.3.3 O trabalho como princípio positivo da educação

Na quarta parte de seu texto “*Educação para além o capital*”, o autor trabalha “A educação como ‘transcendência positiva da autoalienação do trabalho’”, na qual ele marxianamente expõe a convicção de que sem a mudança da totalidade da vida social, não será possível a construção de uma educação emancipadora.

Marx também enfatizou o fato de que se alguém estiver à procura do ponto arquimediano a partir do qual as contradições mistificadoras da nossa ordem social podem ser tornadas inteligíveis como superáveis, tal pessoa encontrará na raiz de todas as variedades de alienação aquela historicamente revelada *alienação do trabalho*: um processo de *autoalienação* escravizante.<sup>940</sup>

Ou seja, se a alienação afeta o trabalho, então o lugar de sua superação<sup>941</sup> também deverá ser o trabalho. E “(...) pelo próprio trabalho, é possível superar a alienação com uma reestruturação radical das nossas condições de existência há muito estabelecidas e, por conseguinte, de ‘toda a nossa maneira de ser’.”<sup>942</sup> Por isso, sem a libertação do trabalho a emancipação humana se torna impossível.

Esta constatação, dentre outras, conduz à aproximação da educação, e no caso deste trabalho, da didática com o mundo do trabalho. Somente através da transformação concreta do trabalho é que poderá ser levada adiante “(...) a tarefa de superar a alienação por meio de um novo metabolismo reprodutivo social dos ‘produtores livremente associados’ (...).”<sup>943</sup> O problema atual reside na ausência de um projeto alternativo concreto capaz de negar de forma mais contundente o sistema do capital ao ponto de transformá-lo.<sup>944</sup> Por isso, a constatação da impossibilidade da criação de um modelo ontológico-didático emancipador no atual momento histórico, visto que a realidade objetiva (o ser social atual e local) não oferece as condições para tanto. Tal construção imediata somente seria possível no plano idealista, o que não é, por força do referencial teórico adotado, a ontologia do ser social, algo possível.

---

<sup>940</sup> Ibidem. p. 60.

<sup>941</sup> Por ser o trabalho a fonte da alienação, e não uma determinação metafísica ou de um fatalismo natural, é que o trabalho também se torna na fonte emancipadora, ao passo que as propostas “emancipatórias” que o desprezam, não podem realizar aquilo que se propõem.

<sup>942</sup> MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. p. 60.

<sup>943</sup> MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. p. 60.

<sup>944</sup> Cf. Ibidem. p. 61.

O que não significa que tal projeto emancipador esteja, para todo o sempre, condenado à impossibilidade de realização. Pelo contrário, no desenrolar histórico das próprias contradições geradas pelo sistema e pela atuação política e social dos sujeitos ele poderá se concretizar. Porém, no atual momento ele é apenas uma alternativa a ser construída a longo prazo.

Para isso Mézáros propõe duas tarefas. Primeiramente negar radicalmente o sistema vigente, combatendo-o através das práxis sociais possíveis; de outro, elaborar uma proposta positiva, que não fique apenas na negação, mas construa algo que não possa ser engolido pela lógica do capital.

Isso explica o desejo primeiro desta pesquisa em analisar os processos educacionais, pedagógicos e didáticos da Economia Popular Solidária (cursos, oficinas, assessorias, reuniões, feiras, relações humanas, etc.) abandonada por sugestão da Banca de Qualificação, visto que ali se encontra uma experiência alternativa e positiva, à lógica do capital, capaz de articular educação e práxis social. Essa educação abrangente, não-formal, que ocorre no seu processo é fundamental para a identificação, feita a partir da totalidade social, do que precisa ser negado e do que deverá ser construído, assim como, atua na automudança consciente dos indivíduos empenhados na associação. “Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a ‘efetiva transcendência da autoalienação do trabalho’ seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional.”<sup>945</sup>

Há na Rede Bem da Terra (projeto de Economia Popular Solidária que seria estudada) a clara intenção de construir outra economia, que supere a economia capitalista – não somente ela, mas diversos outros projetos semelhantes compartilham da mesma idéia. Por isso, os referenciais e os discursos idealistas, reformistas, pós-modernos não figuram em sua práxis e nem em seus momentos formativos.

Nela, não há: A negação das metanarrativas – que retiram a perspectiva da totalidade sistêmica: como o sistema produz e se reproduz; Nem a defesa de reformas pontuais – que em última instância são fictícias, visto que não atingem o cerne do sistema vigente; Nem se limitam à mera negação do sistema com pretensão de miná-lo pela base – tal como quem não tem alternativa concreta para lhe contrapor. Essas posturas pós-modernas, por mais que aparentemente sejam avançadas e críticas, acabam

---

<sup>945</sup> Ibidem. p. 65.

por reafirmar a eternização do capitalismo ao deixá-lo desprovido de qualquer proposta rival.<sup>946</sup>

Uma expressão destas condições é vislumbrada, por Mészáros, em Cuba, país mundialmente reconhecido pela qualidade de sua educação e pela erradicação do analfabetismo. As condições que permitiram à Ilha, resolver a questão educacional se encontram para além de meras reformas pontuais na educação formal. Cuba conseguiu articular a universalização do trabalho com a universalização da educação numa perspectiva revolucionária, na qual uma universalização seria impossível sem a outra, e ambas colocadas em prol da autorrealização humana.<sup>947</sup>

Ou seja, não há como produzir uma educação emancipadora desarticulada das lutas sociais pela emancipação humana, que ocorrem de forma sintetizada no mundo do trabalho. Para tanto, propostas idealistas e afins (reformistas, utópicas, meramente negativas) não são suficientes. Faz-se necessário a elaboração de alternativas reais, concretas, materiais, que inter-relacionem desde já a luta pela transformação social com a luta pela transformação educacional. “O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para este propósito.”<sup>948</sup>

Para avançar no processo de superação do sistema do capital faz-se necessário, além do domínio do trabalho, articular as lutas sociais pelo controle do sistema de alienação de segunda ordem. “De fato, o sistema do capital não conseguiria sobreviver durante uma semana sem as suas mediações de segunda ordem: principalmente o Estado, a relação de troca orientada para o mercado, e o trabalho, em sua subordinação estrutural ao capital.”<sup>949</sup> Para superar a alienação destas mediações, é necessário elaborar

A alternativa concreta a essa forma de controlar a reprodução metabólica social só pode ser a *automediação*, na sua inseparabilidade do *autocontrole* e da *autorrealização através da liberdade substantiva e da igualdade*, numa ordem social reprodutiva conscienciosamente regulada pelos indivíduos associados.<sup>950</sup>

Novamente, para tal realização, a educação é um elemento imprescindível, ainda que não o único. “*Nenhum* desses objetivos emancipadores é concebível sem a intervenção mais ativa da educação, entendida na sua orientação concreta, no sentido de

---

<sup>946</sup> MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. p. 62-63.

<sup>947</sup> Cf. *Ibidem*. p. 65.

<sup>948</sup> *Ibidem*. p. 72.

<sup>949</sup> MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. p. 72

<sup>950</sup> *Ibidem*. p. 72-73.



uma ordem social que vá para além dos limites do capital.”<sup>951</sup> Porém, esse processo deve acontecer coerente com a metodologia da nova sociedade a ser criada, a saber, de forma autogestionária, entregando aos sujeitos do processo o poder de decidir livremente sobre os rumos da práxis social e da educação que a acompanha. “A ‘autoeducação de iguais’ e a ‘autogestão da ordem social reprodutiva’ não podem ser separadas uma da outra.”<sup>952</sup>

Essa maneira autogestionária de agir exige a compreensão dinâmica desta forma de educação, que deverá permear todo o processo.

Portanto, a ‘educação continuada’, como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da *autogestão*. Ela é parte integrante desta última, como representação no início da fase *de formação* na vida dos indivíduos, e, por outro lado, no sentido de permitir um efetivo *feedback* dos indivíduos educacionalmente enriquecidos, com suas necessidades mudando corretamente e redefinidas de modo equitativo, para a determinação global dos princípios orientadores e objetivos da sociedade.<sup>953</sup>

Assim como é permanente, interpenetrada e inseparável a relação entre práxis social emancipadora e educação emancipadora. Tal como conclui Mészáros

Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, tal como foi descrito neste texto. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas.<sup>954</sup>

Desse modo, ao contrário do princípio educativo do capitalismo, que é o capital, o qual foi amplamente criticado por essa pesquisa, tomo como princípio educativo emancipador (no sentido marxiano do termo “emancipação humana”) o trabalho. Dada a importância do trabalho, eterna necessidade do ser humano, é possível tomá-lo como princípio ontológico positivo da didática verdadeiramente emancipadora, tal como afirma Lukács: “É por isso que julgamos correto ver no trabalho o modelo de toda práxis social, de qualquer conduta social ativa.”<sup>955</sup>

Ora, se o TRABALHO é o MODELO DE TODA a PRÁXIS SOCIAL, e a didática é uma práxis social, então o trabalho deverá, juntamente com as demais práxis sociais, necessariamente, ser o modelo da didática.

---

<sup>951</sup> Ibidem. p. 73.

<sup>952</sup> Ibidem. p. 74.

<sup>953</sup> Ibidem. p. 75.

<sup>954</sup> Ibidem. p. 75-76.

<sup>955</sup> LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 82-83.

Isso assegura que é possível extrair de qualquer modo de trabalhar, e de qualquer práxis social nascida do trabalho, uma didática. Um trabalho artesanal resultará numa didática igualmente artesanal; Um trabalho taylor-fordista resultará numa didática taylor-fordista; Um modo de trabalhar toyotista será utilizado como modelo de uma didática toyotista; E, conseqüentemente, um trabalho pautado na economia solidária será possível extrair uma didática solidária; ou ainda, de um trabalho emancipado será possível edificar uma didática emancipada, etc.

## **5.2 Para a construção de um modelo didático emancipatório**

Historicamente o Brasil não tomou, de forma explícita, o trabalho como princípio educativo, embora, tal como pude demonstrar no percurso histórico da educação nacional, sempre esteve, indireta e inconscientemente, atrelado às configurações capitalistas do trabalho, sobretudo, taylor-fordistas e ultimamente toyotistas. Muito do atraso da educação brasileira se deve às oligarquias nacionais, dadas ao espírito bacharalesco, que negam o trabalho como a base ontológica da educação geral, relegando-o à educação profissional destinada à formação de mão-de-obra especializada para o mercado. A expressão recente disto se encontra no ato político de retirada da Constituição Federal e da Nova LDB a proposta da Escola Unitária<sup>956</sup> pensada nos moldes de Gramsci, que tinha como principal objetivo a educação onilateral.

Mesmo assim, diversos sujeitos sociais pertencentes e aliados da classe trabalhadora não cansam em propor transformações reais à educação que levem em conta o horizonte verdadeiramente emancipador. A esquerda nacional através de seus partidos, sindicatos, centrais sindicais, movimentos populares, intelectuais filiados ao marxismo, e outros, tentam aproveitar os avanços parciais trazidos pelo modelo toyotista jogando a outro patamar, mais politizado e comprometido com os trabalhadores ao ponto de gerar transformações significativas na educação. Estes sujeitos se põem a

(...) disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas.<sup>957</sup>

---

<sup>956</sup> Cf. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. p. 169-173.

<sup>957</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. p. 149.

Estes grupos não se ocupam unicamente em resistir à lógica imposta pelo capital, mas se colocam também, como é o caso da “Economia Popular Solidária” e das “Cooperativas dos Assentamentos do MST, a construir, coletivamente algo de alternativo e possível no interior dos movimentos e organizações dos trabalhadores.<sup>958</sup>

Estes grupos entenderam que

(...) o ensino da ‘arte de ensinar’ para ser crítico não pode se restringir aos meios desvinculados dos fins sociais da educação escolar, uma vez que a escola, enquanto instituição social que transmite uma compreensão-explicação do mundo, esta inserida em um contexto social mais amplo.<sup>959</sup>

Esse contexto social mais amplo, carregado de contradições internas, possibilita a elaboração de uma educação que esteja, no dizer de Mészáros, “para além do capital”. O surgimento desta questão já é um indício de que as condições materiais dadas pelo capitalismo toyotista possibilitam (não de forma mecânica, determinista, abstrata, lógica, ideal) a sua elaboração processual como alternativa viável, ainda que de realização não-imediata. Tal como Lukács se expressa em seus *Prolegômenos*:

Sabemos, da essência do trabalho, que ele repousa sobre decisões alternativas postas. Marx, porém, não se contenta com essa constatação do caráter alternativo das decisões no processo de trabalho, mesmo tomadas no sentido mais amplo. Ele vê com clareza que daí decorre um determinado caráter alternativo para todo o acontecimento social, naturalmente não em um sentido lógico-abstrato, como alternativa em um espaço vazio (privado ontologicamente de determinações), mas concretamente, determinado pelo desenvolvimento econômico como âmbito de possibilidades concretas.<sup>960</sup> (sublinhados meus)

Vale à pena ressaltar que a aplicação das alternativas que se encontram no processo de trabalho não têm uma aplicação mecânica e direta nas alternativas da educação, visto que dada a complexidade da totalidade das práxis sociais há uma série de interferências que ocorrem junto com a concretude advinda do trabalho, tal como lembra Lukács:

(...) o trabalho é a forma fundamental e, por isso, mais simples e clara daqueles complexos cujo enlace dinâmico forma a peculiaridade da práxis social. Exatamente por isso é preciso sublinhar sempre de novo que os traços específicos do trabalho não podem ser transferidos diretamente para formas mais complexas da práxis social.<sup>961</sup>

Este alerta do autor dificulta a aplicação do complexo do trabalho à protoproposta de um modelo ontológico-didático emancipador, ainda mais porque no

---

<sup>958</sup> Cf. Ibidem. p. 204.

<sup>959</sup> DAMIS, Olga Teixeira. Didática: suas relações, seus pressupostos. In: VEIGA, Ilma Alencastro (coord.). **Repensando a Didática**. p. 22.

<sup>960</sup> Cf. LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. p. 322.

<sup>961</sup> Idem. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 93.

ponto concreto da história falta a realidade verdadeiramente emancipada do trabalho, algo presente, no máximo, em seu devir, tal como alerta Acácia Kuenzer:

(...) equívocos de interpretação que têm levado muitos professores, pedagogos e pesquisadores a confundirem esta nova expressão da pedagogia capitalista [das competências e afins] com a pedagogia emancipatória. Esta vem sendo produzida ao longo da história nos espaços das contradições, mas que só existe como possibilidade, a se objetivar em outro modo de produção, onde se estabeleçam as condições de igualdade, unitariedade e justiça social.<sup>962</sup>

Por isso, o que segue nessa Dissertação deve ser tomado como a apresentação preliminar e provisória, ainda abstrata, de possíveis aplicações do complexo do trabalho, da ontologia do ser social, à didática pretensamente emancipatória. Algo que precisa ser futuramente melhor elaborado e relacionado com as experiências históricas que estão ocorrendo neste mesmo sentido, tal como é o caso dos diversos projetos desenvolvidos pela “Economia Popular Solidária” e pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), dentre outros.

Também não se pode perder de vista, e nem descartar – sob pena de tornar a proposta contraontológica –, a realidade dura e cruel na qual a classe trabalhadora se encontra nas atuais configurações do trabalho na sociedade capitalista. Também essa realidade é profundamente útil para a elaboração de uma proposta educativa que pretenda superar tal condição, visto que: “Somente ao sentirem as contradições da prática produtiva, pelo trabalho, os indivíduos formam a consciência de classe; vale dizer, na ação e pela pressão das próprias limitações da ordem social e econômica.”<sup>963</sup>

Descobrir-se como classe e conquistar a consciência de classe explorada pelo atual sistema são condições necessárias para que surja nos trabalhadores a motivação para que eles se somem à luta pela superação do sistema que os vitima.

### *5.2.1 Por uma didática emancipatória:*

O texto que segue é uma síntese esquemática dos elementos mínimos para a construção de uma proposta didática emancipatória nascida do complexo do trabalho.<sup>964</sup>

---

<sup>962</sup> KUNZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. p. 93-94.

<sup>963</sup> WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. p. 63.

<sup>964</sup> Seria interessante relacionar esses elementos bibliográficos da didática emancipatória com uma proposta didática extraída de alguma práxis social existente que esteja lutando pela libertação do trabalho, algo que ainda se encontra por fazer.

Tal construção recorre à gênese do ser social da didática, segundo a qual pode ser denominada como: A ontologia social da didática emancipadora que nasce do complexo do trabalho:

#### 5.2.1.1 - *Necessidades sociais e educacionais:*

Uma didática emancipatória, construída sob os fundamentos e o modelo ontológico-social do complexo do trabalho, pensado por Lukács deverá, necessariamente, tomar como seu ponto de partida as necessidades sociais<sup>965</sup> (reais e concretas) das atuais lutas sociais<sup>966</sup> pela emancipação do trabalho alienado nos moldes do capitalismo contemporâneo. Isso acarretará na necessidade histórica de superação da educação alienante promovida pelo capitalismo. Tal superação não é apenas um desejo, mas sim, algo real, possível, urgente e necessário – ainda que difícil e demorado de ser concretizado. Marx e os marxistas demonstram que tal possibilidade não é desprovida de fundamento histórico-material, não sendo, portanto, uma utopia idealista.

Geralmente as propostas didáticas sugerem que o ponto de partida do ensino deve estar pautado nas necessidades imediatas dos alunos, visto que eles se interessam mais pelos conhecimentos que têm incidência direta sobre as suas vidas.<sup>967</sup> Isso é válido, porém, o desafio reside em ir além deste imediato, geralmente contagiado por interpretações ideológicas (no sentido negativo do termo); alheio à totalidade histórica; e ainda, desprovido da análise da sociedade dividida em classes.

---

<sup>965</sup> Um bom exemplo disto reside em PISTRAK. O ensino. In: **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003. [trad. Daniel Aarão Reis Filho]. p.117-168. Nesse texto o autor parte não das necessidades individuais dos alunos e nem das necessidades do mercado, mas sim da análise concreta da realidade, através da qual identifica quais são as maiores necessidades a serem tratadas de forma complexa, interdisciplinar, através de um planejamento aberto, postos num objetivo único que esteja para além da mera ciência tomada em si mesma, visto que confere à escola uma tarefa social revolucionária, etc.

<sup>966</sup> Snyders reconhece que escola não pode desenvolver uma educação emancipada no capitalismo, isso, porém, não deve ser motivo para o imobilismo determinista de que nada de emancipatório seja possível. Por isso, ele pensa a escola como arena de lutas. Com isso chega a seguinte afirmação: “A luta pela escola nunca pode estar separada das lutas sociais no seu conjunto, da luta das classes na sociedade total, da luta contra a divisão em classes.” SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. p. 107-108.

<sup>967</sup> Cf. PIMENTA, Selma Garrido. Para uma ressignificação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: \_\_\_\_\_ (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal**. p. 78.

Muitos outros teóricos da educação tomam como ponto de partida essa necessidade do aluno a partir de onde tentam ampliar a discussão para as necessidades mais amplas, Paulo Freire é um deles.

João Luiz Gasparin, autor da obra “Uma didática para a pedagogia histórico-crítica” pensa uma didática para a pedagogia de seu professor Dermeval Saviani. Ele nada mais faz do que adaptar a didática de Vigotski à pedagogia histórico-crítica, de quem utiliza sem disfarces os mesmos conceitos. Por mais válido que tenha sido o esforço de Gasparin, ainda assim, ele fica muito restrito ao âmbito psicológico-social, secundarizando, portanto, a abordagem ontológica. Sua obra é bastante prática e não deve ser desprezada, tendo muitos contributos que deixarei de fora do debate por mera questão do recorte feito pela abordagem ontológica.

Para ilustrar esse problema cito um trecho de Lilian Anna no qual ela chega a negar que autores que se encontram distante da escola possam entender da realidade dos alunos. Diz ela:

Aplicando a lógica dialética, temos que os textos que os alunos e professores irão trabalhar na escola serão textos da realidade mesma e não apenas escritos por autores que estudaram o assunto e agora vêm à escola de uma forma distante da realidade.<sup>968</sup>

O que é a realidade? De que realidade ela trata? Apenas da realidade local, secundarizando um autor que possa tratar da realidade objetiva, total, complexa, sistêmica, histórica, capaz inclusive de explicar os elementos daquela realidade social. Ainda que ela fale de uma “lógica dialética” a sua afirmação matou a dialética entre o local e o global.

Se essa for a sua compreensão da realidade, todas as suas demais afirmações sobre o assunto se empobrecem: “Se a escola estiver afastada da realidade ela não terá como trabalhá-la.”<sup>969</sup>; E ainda: “(...) a produção do conhecimento está ligada à realidade por uma relação que determina sua apreensão e explicação (...).”<sup>970</sup> A questão reside no quanto de ontológico-social essa realidade tem, ainda mais porque ela prima pela abordagem epistemológica da qual a realidade é um segundo pressuposto:

A prioridade epistemológica é dada pois ao objeto do conhecimento, o que nos leva a um segundo pressuposto, de que a realidade mesma, ao se apresentar como um todo para a inteligência que investiga, determina também o significado do saber que atingiu.<sup>971</sup>

Enfim, não entrarei no debate dos outros motivos (o ideológico e a ausência da abordagem da luta de classes), penso que o exemplo acima (que tratou da falta da totalidade social na compreensão da realidade) seja suficiente. Assim, não pretendo fechar as portas à realidade local, seria cair no erro extremo-oposto igualmente desprovido de dialética. Assim sendo, afirmo que nada impede a um pretenso modelo ontológico-didático emancipador tomar esse mesmo ponto de partida – as necessidades sociais dos alunos – porém, vale o alerta, de que o mesmo deve estar atento para esses problemas ontológicos supracitados.

#### *5.2.1.2 Pôr o fim teleológico da educação emancipatória*

Diante destas necessidades reais é preciso colocar como fim possível, urgente e necessário: a emancipação humana. Essa teleologia emancipadora é algo que o

---

<sup>968</sup> WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. p. 96-97.

<sup>969</sup> Cf. Ibidem. p. 96.

<sup>970</sup> Ibidem. p. 15.

<sup>971</sup> WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. p. 16.

capitalismo historicamente não conseguiu (e por força de seu pôr teleológico – o capital – não conseguirá) realizar. A lógica implacável do capital é, por conta da alienação inerente à sociedade de classes, incapaz de promover a humanização verdadeira – tal como foi demonstrado no item em que trabalhei a obra de Mészáros “*Educação para além do Capital*”.

Esse fim apenas pode ser posto a partir da condição da classe trabalhadora<sup>972</sup>, classe essa prioritariamente impossibilitada de emancipação por conta da alienação produzida pelo capitalismo. Ao tomar o trabalho como princípio educativo primordial desta missão histórica em prol da emancipação esse modelo ontológico-didático deve lançar o fim emancipatório e engendrar os meios de realizá-lo. Cabe a esse princípio (diferentemente do princípio ordenador do capital) construir um modelo de educação positivo que ajude na formação dos trabalhadores, a fim de que eles venham se tornar na nova classe dirigente da sociedade, visto que apenas eles têm interesse social na emancipação.

Por isso, os trabalhadores devem lutar segundo Marx no texto “*Crítica ao Programa de Gotha*”, para tomarem o controle da escola, retirando-a das mãos do Estado burguês e da Igreja. Segundo o pai do marxismo, o Estado deve manter a escola pública (recurso, capacitação, matérias, inspecionar), mas não ele ser o educador do povo<sup>973</sup> - “(...) pelo contrário, é o Estado quem necessita receber do povo uma educação muito severa.”<sup>974</sup> Sobre isso conclui Racière: “é preciso que a escola seja a escola da classe trabalhadora e com este significado seja competente”<sup>975</sup> (“pública, gratuita, laica e de qualidade”) e, ainda, que não seja mais competente para servir aos interesses do capital.

Sem isso o princípio educativo do trabalho se torna sem sentido, vindo a ser mais uma aventura educativa acrescentada de forma insignificante ao currículo escolar tradicional.<sup>976</sup> Ou seja, é preciso utilizar na educação emancipada o mesmo método que

---

<sup>972</sup> Isso não significa que os únicos sujeitos que podem formulá-lo sejam os pertencentes à classe trabalhadora, visto que a solidariedade dos membros das outras classes (como por exemplo, os profissionais liberais, os pequenos produtores... o próprio Lukács, de origem burguesa é um exemplo disto) para com essa classe é possível. Talvez coubesse aqui o conceito gramsciano de “intelectual orgânico”, que diz respeito àqueles que estão profundamente ligados e comprometidos com a classe trabalhadora - e nisso se distinguem da casta intelectual que não compartilha da luta revolucionária dos trabalhadores. Cf. WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. p. 62.

<sup>973</sup> Cf. WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. p. 68-69.

<sup>974</sup> MARX, Karl. Apud. WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. p. 29.

<sup>975</sup> WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. p. 72.

<sup>976</sup> Cf. Ibidem. p. 125.

o ser humano usou para se emancipar do domínio da natureza, a saber, o trabalho<sup>977</sup> - caracterizado pelo pôr teleológico.

### 5.2.1.3 Meios:

Consiste nos objetos didáticos disponíveis; no espelhamento destes objetos; na descoberta de suas potencialidades e impotencialidades; na elaboração de alternativas viáveis; no espelhamento das causas que possam concretizar essas alternativas valoradas positivamente; e por fim, na aplicação destas causas; tudo em vista do fim teleológico posto: a emancipação humana.

A principal pergunta que envolve esse momento é a seguinte: O que fazer e como fazer para que a finalidade posta – da emancipação humana possível (impossível de ser realizada de maneira plena no capitalismo) – venha a ser concretizada na realidade atual da educação?

Diante de tal pergunta esta pesquisa não tem muito a dizer, visto que para respondê-la seria necessário um estudo mais pormenorizado dos meios disponíveis e a subsequente análise de “quais meios” e “de que forma” esses meios escolhidos deveriam ser trabalhados para que eles conduzissem ao fim almejado.

Tal tarefa ainda está para ser empreendida, por isso, limito-me a apontá-la como necessária, reconhecendo que, no atual momento, faltam-me elementos capazes de melhor precisá-la. Com isso não pretendo alimentar a preocupação excessiva em prescrever<sup>978</sup> em detalhes como seria, visto ser praticamente impossível. Além do mais,

---

<sup>977</sup> Cf. *Ibidem*. p. 126.

<sup>978</sup> Concordo em grande parte com a afirmação da autora Maria Rita Neto Sales Oliveira: “(...) o conteúdo da Didática não se define mais, principalmente pela elaboração de prescrições mas, sobretudo, por sistematizações e explicações da prática pedagógica (...)” OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Pesquisa em didática no Brasil – da tecnologia do ensino à teoria pedagógica. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal**. p. 165-166. Somente discordaria dela no tocante aos limites da sistematização e explicação serem postos apenas e tão somente na prática pedagógica, sem comportar a prática social mais ampla, sobretudo, do mundo do trabalho. Mais uma vez a abordagem epistemológica da questão (“A presente posição liga-se à matriz epistemológica que...” *idem*. p. 164. “... tem-se por base uma matriz epistemológica dialético-materialista, segunda a qual...” *Ibidem*.) impede que a discussão abrange à realidade que ocorre para além do espaço formal educativo.

Entretanto, mesmo sem fazer alusão à ontologia a autora Maria Rita N. S. Oliveira aborda temas ontológicos, trata de “prática concreta” “articulada com outras práticas”, “vinculação entre ensino e trabalho”, “o homem” como “produtor das práticas sociais”, fala da “realidade concreta em devir”, trata “o conhecimento do real” como “reflexo deste no pensamento”, “conhecimento é prático e social”, diz que “o saber didático não lida com o ensino em seus elementos, mas com situações de ensino enquanto uma totalidade”, carregado de “historicidade e intencionalidade”, trata das “condições históricas” na qual o ensino “é produzido e às quais ele serve” “em termos de seus objetivos em relação as finalidades sociais mais amplas”, “possibilitem o entendimento dos mecanismos de relações entre a sala de aula, o sistema educacional e o sistema social mais amplo” (p. 164-166), etc. Enfim, a autora escreve verdadeiras pérolas positivas de ontologia social, embora não a denomine desta forma.



tal determinação depende, fundamentalmente, da realidade e das ações dos sujeitos, mas tenho a preocupação em apontar, em linhas gerais, o que o tal modelo ontológico-didático emancipador poderia propor.

Sobre os meios, vale a pena ainda ressaltar que eles são um importante momento da pretensão didática emancipatória, ainda que essa não se reduza a eles. Fazer isso, seria reproduzir o equívoco do “tecnicismo” taylor-fordista e, igualmente, reverberar o erro do “neotecnicismo” toyotista, que tentam esconder os seus fins postos, reduzindo assim, a didática à mera causalidade posta, tal como se ela fosse um meio causal, uma técnica de operacionalização neutra e desprovida de fins. Por isso, o modelo ontológico-didático emancipatório, coerente com a ontologia do ser social que nasce do complexo do trabalho, seu fundamento e modelo último, precisa reconhecer que essa proposta didática emancipatória se encontra igualmente presente em todos os momentos do complexo didático, e não apenas nos meios.

A tentação em reduzir a didática à causalidade posta (noção criada pelo “tecnicismo” e pelo “neotecnicismo”) ronda os debates didáticos e torna muito fácil que se caia nessa armadilha. Para ilustrar esse risco, cito de forma autocrítica (autocrítica esta construída a partir da crítica realizada pela Banca de Qualificação), uma afirmação minha, realizada no texto destinado à Banca de Qualificação, na página 127, que reproduziu esse engodo: “No complexo do trabalho, o momento didático reside predominantemente no ‘pôr das causas’ que visam mediar a relação entre as necessidades e o fim teleológico posto.”

Conforme a parte sublinhada, o meu texto situava no “pôr das causas” (nos meios) o momento didático propriamente dito, ainda que no final do texto (p.128) eu tivesse afirmado: “Porém, é preciso lembrar que todos os momentos são interpenetrados um no outro e todos orientados pelo fim, além deles próprios afetarem o fim.” Visto que cabe ao fim posto a orientação de todo o processo que ocorre no complexo do trabalho, então também cabe ao fim posto da práxis didática o momento predominante – não sendo, portanto, aos meios postos o momento predominante. Em minha interpretação equivocada, pensava eu, que a determinação da finalidade posta não passava pela

---

No entanto, tudo isso se perde no momento em que ela faz a didática se relacionar apenas e tão somente com a prática pedagógica, aspecto esse ressaltado pelo título de seu artigo, visto que ela pretende apontar o movimento da didática, tomada como “tecnologia de ensino”, para a didática concebida como “teoria pedagógica”, ao passo que essa Dissertação pretende conceber a didática sob a abordagem ontológica-social.

didática, sendo isso uma tarefa da filosofia da educação, da sociologia da educação, da pedagogia<sup>979</sup> ..., menos da didática.

A solução desta má compreensão reside no complexo do trabalho que reconhece a interpenetração entre fins e meios em todo o processo. Cabendo predominantemente ao fim posto a tarefa de reconhecer as necessidades, projetar o fim e exigir os meios para a sua realização; de outro lado, cabe predominantemente aos meios postos a execução das causas necessárias para que o fim seja atingido, podendo com isso, inclusive, influenciar no próprio fim. Porém, a decisão final do quê tais meios irão influenciar ou não, continua sendo uma decisão da finalidade posta. Por isso, a essência última do momento didático continua sendo, tal como no complexo do trabalho, o fim e não os meios. O contrário disto equivale às teses taylor-fordistas e toyotistas amplamente criticadas neste trabalho;

#### 5.2.1.3.1 Objetos didáticos disponíveis:

O primeiro passo para que o fim posto “a emancipação humana” se realize consiste no mapeamento dos objetos disponíveis a serem trabalhados em vista da finalidade posta. Tal inventário deve ser o mais completo possível abrangendo objetos didáticos do passado e do presente a partir dos quais se torna possível, inclusive, a criação de futuros objetos atualmente não-existentes. Nesse momento não importa que fim gerou esse objeto, nem a que tipo de educação ele servia e/ou serve, visto que pode ser reorientado para outro sentido conforme o novo fim posto.

Por isso, tais “objetos didáticos disponíveis” consistem na infinidade de objetos didáticos que a história da didática construiu:

Currículo (formal, real, oculto);

Planejamento (a longo, médio e curto prazo: planejamento do ano, do semestre, do trimestre, do bimestre, do mês, da semana, da aula...);

Projetos (do componente curricular, da escola, da rede, interdisciplinar, de extensão, de pesquisa, de ensino...);

---

<sup>979</sup> Por exemplo, José Carlos Libâneo afirma que o papel de orientar de forma consciente e intencional para a finalidade político-social da educação cabe à pedagogia, sendo também seu papel (da pedagogia) a reflexão sobre essa finalidade, as suas condições e modo de funcionamento. Essa missão que ele confere à pedagogia não é compartilhada com a didática.

Cf. LIBÂNEO, Jose Carlos. Educação – pedagogia e didática: o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal**. p. 131-132.

Técnicas e procedimentos didáticos diversos (aulas expositivas, seminários, fichas de leitura, trabalhos em grupo, temas para casa, ditado, exercícios, debates, resumos, redações, passeios culturais, gincanas, pesquisa, filmes, jogos didáticos, dinâmicas, músicas, testes, provas, reuniões, portfólios, produções laborais, artísticas, musicais, poéticas, literárias, dramáticas, plásticas, de audiovisuais..., etc.);

Recursos materiais (novas e velhas tecnologias: quadro, giz, pincel, datashow, internet, lousa digital, tablet, notebook, celular, caderno, lápis, caneta, livros, cartazes, revistas, organização do espaço físico/ disposição dos móveis e utensílios...);

Grade Curricular (componentes curriculares – como elas estão distribuídas no tempo e a carga horária de cada uma, conteúdos programáticos, habilidades e competências, etc.);

Legislação (leis em diversos âmbitos, parâmetros, regras, combinados, disciplina, prêmios e castigos);

Relações humanas (as relações hierárquicas – de poder – entre os sujeitos do processo didático: educadores, educandos, família, direção da instituição, coordenação pedagógica, assessoria pedagógica, conselho de pais e mestres, grêmios estudantis, DCE, DA, representante de turmas, coordenador de curso, os responsáveis pelos serviços diversos: psicopedagogia, psicologia, assistência social, orientação educacional, portaria, cozinha, limpeza, biblioteca, secretaria, bar, laboratório de informática, comunicação...);

Formação (nos cursos de licenciatura, continuada, de educadores populares, de gestores, dos funcionários, da família, dos educadores conforme cada nível de ensino-aprendizagem e conforme cada componente curricular...);

Etc.;

Sem contar a gama de objetos que se encontram em outras práticas sociais, diversas da educação, e no próprio trabalho configurado pelo capitalismo contemporâneo que podem, igualmente ser estudados em vista do fim posto.

Quanto maior for o conhecimento e a investigação destes objetos maior será também a “matéria-prima” disponível a ser trabalhada didaticamente em prol do fim posto. Quem não sabe do que dispõe não usará aquilo que se encontra à disposição. Isso não significa que tudo deverá ser utilizado; nem significa que tal objeto será utilizado tal como ele se encontra sem sofrer modificações e ajustes ao novo fim; tal como, também, não significa que ele será descartado apenas porque serviu a uma finalidade diferente e

contrária à emancipação humana, pois mesmo que isso tenha ocorrido nada impede que ele seja subvertido do sentido que até então a história didática lhe conferiu.<sup>980</sup>

Eis um exemplo bastante ilustrativo: Se o prático-pedagogo marxista Anton Semyonovich Makarenko<sup>981</sup> tivesse descartado os procedimentos desenvolvidos pelo Exército<sup>982</sup> como um objeto possível, dentre outros objetos possíveis (campanhas, tarefas especiais, política, hábitos, trabalho, etc.) igualmente utilizados em suas colônias

---

<sup>980</sup> Tal como Gramsci propôs que o socialismo fizesse com o fordismo; ou conforme a própria proposta marxiana de superação do capitalismo (algo que não nega as suas conquistas, mas pelo contrário, as aproveita; ou ainda o que Lênin trata da nova educação socialista, que não significa a supressão da educação capitalista, mas consiste sim no aproveitamento dos avanços burgueses, aprofundando-os aos patamares que o capitalismo não teria conseguido chegar; etc.

<sup>981</sup> O pedagogo prático-teórico soviético Makarenko nasceu no ano em que Karl Marx morreu, 1888. Aos 17 anos (1905) habilitou-se para trabalhar como professor, ano este marcado pelas lutas dos trabalhadores contra o Czar, no qual descobriu o pensamento de Lênin; em 1912 aproximou-se do movimento operário; em 1917 estourou a Revolução Russa e a partir daí até 1 de abril de 1939 dedicou a sua vida à educação comunista.

Sua família era muito pobre, mas o incentivou a estudar até se tornar professor. Seu pai, Semion Gregorievitch Makarenko, trabalhava como pintor nas oficinas do sistema ferroviário nacional. Makarenko estudou, virou professor de língua russa e desenho, trabalhou numa escola Primária Ferroviária, dirigiu uma escola secundária, alfabetizou trabalhadores, foi inspetor escolar, mudou o currículo contra os interesses do Tzar, administrou escolas, dirigiu a Colônia Gorki (1920-1928) e Feliz Djerzinski (1928-1935), dirigiu as colônias de Trabalho do Comissariado do Povo do Interior da Ucrânia e expandiu a sua experiência através de obras e palestras por toda a União Soviética. Ele acreditava que os seus métodos de educação não serviam unicamente para menores infratores, mas feito alguns ajustes tais métodos poderiam servir, igualmente, para qualquer escola.

Ele foi condecorado por causa de seus trabalhos e morreu em 1 de abril de 1939.

Sempre articulou a prática pedagógica com o sentido da Revolução de Outubro, tendo em Lênin o seu maior inspirador. Defendeu nas colônias de crianças de rua (marginais e vagabundos) a escola do trabalho, a prática coletiva, autogestionária, de educação ampla (política, instrutiva, física, cultural, artística, moral, estética, politécnica), humanista-socialista (gerar o homem novo, formar cidadãos líderes), com respeito as individualidades (de cada um a capacidade para cada um a necessidade), ligada aos pais e ao desenvolvimento da Revolução, superar a formação capitalista, desenvolver novos métodos a partir da prática que pudessem ser chamados de socialistas e aplicáveis em outras situações, etc.

Suas obras são: *A marcha dos anos 30* (publicada em 1932); *A experiência metodológica na colônia infantil de trabalho* (1931-1932); a novela *FD-1* (1932); *Poema pedagógico* (escritos 1933-1935); a peça de teatro *Tom Maior* (1933), *Metodologia para a organização do processo educativo* (1935), *Conferência sobre educação infantil* (1937), *Livro dos pais* (1937), o artigo *A felicidade* (1937), o romance *A Honra* (1934), *Os anéis de Newton* (1938), conferências *Problema da educação escolar soviética* (1938), *Bandeiras nas Torres* (1928-1935), *Aprendendo a viver* (novela que segue o Poema Pedagógico), dois roteiros cinematográficos *Um caráter verdadeiro* (1939) e *Em comissão de serviço* (1939), conferências *Da minha experiência de trabalho* (1939) e *As minhas concepções pedagógicas* (1939), *Cartas e artigos* (publicação póstuma 1950).

Cf. MAKARENKO, Antón Semionovich. **Problemas de la educación soviética**. p. 3-20.

<sup>982</sup> Sobre a relação entre “Exército” e “Trabalho” ver a carta de Karl Marx a Engels, escrita em Londres no dia 25 de setembro de 1857, algo não tematizado por Makarenko, porém, dotada de um importante conteúdo capaz de ratificar a tese de Lukács que o trabalho é o fundamento e o modelo de toda a práxis social, inclusive do “exército”. Nessa carta Marx demonstra como a história do exército comprova a relação entre as forças produtivas e as relações sociais; a importância deste para o desenvolvimento econômico; a ligação entre o salário do operário e o soldo do militar; o regime gremial transposto ao trabalho; a utilização de máquinas em grande escala; a utilização da divisão do trabalho; etc. Verificar MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cartas filosóficas e outros escritos**. p. 27-28.

autogestionárias, ele teria perdido importantes elementos de seu método educativo.<sup>983</sup> O modelo advindo do Exército Vermelho, do trabalho e de outras fontes, ajudou os jovens a criarem o cronograma diário da Escola, a distribuição de cargos e nomenclaturas, a organização de protocolos de reuniões, a montarem guarda a fim de receberem os visitantes, a construírem as normas comportamentais e disciplinares de convivência..., condições organizativas que possibilitaram a autogestão das escolas.

#### 5.2.1.3.2 Espelhar os objetos didáticos:

Nesse momento caberá aos construtores de uma didática emancipadora entenderem, de maneira profunda, cada um dos objetos disponíveis em seu funcionamento próprio, histórico, atual e real. Este será um estudo profundo, demorado, orientado cientificamente para a compreensão do objeto como tal, pois sem conhecê-lo, torna-se impossível trabalhá-lo. É o momento dos sujeitos se submeterem ao objeto para depois poderem submetê-lo ao seu pôr teleológico. Obviamente que o conhecimento de cada um destes objetos não é objeto desta pesquisa, impossibilitada de identificar e precisar a gama de suas determinações.<sup>984</sup>

Antônio Gramsci, ao realizar a análise séria do funcionamento da educação tradicional, pode afirmar como válido o modo de ensino tradicional, colocando-o em vista de outro fim, tal como ele afirmou: “A escola tradicional era oligárquica já que destinada à nova geração dos grupos dirigentes... mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino.”<sup>985</sup>

#### 5.2.1.3.3 Potencialidades emancipatórias dos objetos didáticos:

Nessa parte do processo, caberá aos construtores da didática emancipatória avaliar os limites e as potencialidades de cada objeto identificado e analisado em si mesmo. Aqui vai ser necessário descartar alguns que não tenham em si a potencialidade de servir ao fim posto; selecionar outros que se encaixam perfeitamente com o fim; e

---

<sup>983</sup> Cf. A primeira conferência, intitulada “*Métodos de educação*” publicada em MAKARENKO, Antón Semionovich. **Problemas de la educación soviética**. p. 23-48.

<sup>984</sup> Para tanto, basta verificar quantos tipos de planejamento, avaliação, propostas curriculares, técnicas de ensino-aprendizagem... existem na história da educação. Em cada um destes elementos há uma gama de determinações formadas por relações internas e externas a eles, o que por sua vez os torna muito complexos. Por isso, para cada um destes componentes didáticos seria possível escrever uma Dissertação (ou ainda um livro de didática).

<sup>985</sup> GRAMSCI, Antônio. Caderno 12: Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: **Cadernos do Cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo. O jornalismo**. 4. p. 49.

ainda, ajustar outros para que possam servir à finalidade estabelecida: a emancipação humana.

Por exemplo: a palmatória, que é um objeto didático presente na história da educação, muito provavelmente será considerado, à luz do fim emancipador, um objeto desprezível, incapaz de concretizar tal fim – ainda que o problema da disciplina continue sendo uma questão a ser tratada pelo modelo emancipatório.<sup>986</sup> Diferentemente, a organização de uma aula dialógica, na qual ocorra um debate aberto, crítico, fundamentado, desenvolvida pela pedagogia construtivista (ou até mesmo pela vertente das competências e habilidades) muito provavelmente poderá ser considerada algo que corresponda ao fim da emancipação – tal como propõe Paulo Freire<sup>987</sup> com a sua

---

<sup>986</sup> Sobre a temática disciplina vale a pena conferir a conferência “*Disciplina, regime, correções e estímulos*” de Makarenko. Ao constatar a inexistência de delitos inatos Makarenko se põe contra a idéia de que sua pedagogia serve para casos anormais e por isto passa a debater elementos que julga serem mais gerais e necessários com qualquer público infantil, seja este delinquente ou não.

O primeiro é o conceito de disciplina, tratado como resultado da educação e não como meio/recurso/condição externa para a mesma, tal como a sociedade burguesa a trata. Makarenko acredita ter superado a forma burguesa de compreender a disciplina uma vez que ele a considera como algo que emana do próprio processo educativo, que necessita da tomada de consciência sem que esta seja determinante, mas apenas uma de suas condições. Ao contrário do ideólogo burguês que joga a disciplina para a consciência individual, Makarenko a localiza no próprio processo educativo, retirando, com isso, todo o seu caráter débil, moralista, prédico, conclamativo... Com isto o prático-pedagogo não despreza o trato teórico, consciente, moral da questão disciplinar porém, não reduz a disciplina a isto, ele mesmo diz conversar sobre a moral, virtudes, honra, regras..., entretanto, ele tem consciência de que a disciplina não será uma consequência direta e exterior destas suas conversas.

Makarenko trata em sua experiência de uma forma disciplinar que não possui nada de religioso, sem ameaças teológicas que nunca se cumpriam, mas que estava vinculada à conduta e à história soviética comunista – cheia de heróis e páginas gloriosas graças a disciplina. Neste sentido, disciplina aparecia como a proteção e a liberdade do indivíduo, capaz de ter seus direitos assegurados, uma vez que seu sentido está em defender a coletividade da tirania de um contra o coletivo.

Makarenko acreditava que a própria coletividade, forte como era, tinha condições de dobrar indivíduos indisciplinados para que respeitassem os direitos dos demais, tal como muitas vezes a prática de suas escolas haviam lhe demonstrado. As experiências das coletividades demonstravam que as crianças mais maltratadas eram as que mais apaixonadamente defendiam, propagavam e eram fiéis a disciplina, pois viam nela a possibilidade de não-sofrimento. Os atos indisciplinados contra os indivíduos eram mais facilmente perdoáveis ou tinham suas penas suavizadas pela coletividade, entretanto não se tolerava as práticas que atentavam contra a coletividade, sendo estas punidas com a expulsão – havia a consciência clara de que o interesse coletivo se encontra acima do interesse pessoal.

Por fim, a disciplina era tratada como deleite estético que nasce da beleza que emana da própria essência da disciplina e não precisa de nenhum adorno externo ou prêmio agradável e atraente que recompense o disciplinado. Assim, o fato de ser mais requisitado para os serviços pesados e desagradáveis, ou que exigiam rapidez e muita energia, era motivo de orgulho pela confiança depositada no destacamento, que tinha no próprio trabalho o seu enobrecimento. Assim, mesmo as tarefas mais desagradáveis eram realizadas com gosto, não pelo que receberiam por isto, mas sim por lhes serem confiados tais empreendimentos. Cf. MAKARENKO, Antón Semionovich. **Problemas de la educación soviética**. p.48-80.

<sup>987</sup> Paulo Freire soube aproveitar muitos estudos de muitos autores, dentre eles Piaget, referência do construtivismo e da proposta de uma educação pautada no diálogo. Porém, o contato de Freire com a situação de classe dos trabalhadores brasileiros fez-lhe perceber o quanto essa proposta de diálogo (pensada por um suíço), por melhor que fosse, precisava ser repensada a partir da classe trabalhadora brasileira, tal como ele relata, em diversos de seus textos, conferências e vídeos. Após falar sobre a importância do diálogo um senhor do povo lhe disse:

pedagogia dialógica; ou ainda o que propõe Gramsci<sup>988</sup> ao aproveitar certo grau de taylorização da educação (pensada para o capitalismo) tornando-o útil ao projeto emancipatório, ou ainda a retomada que ele faz da formação clássica burguesa (desenvolvida a partir do renascimento) reconhecendo-a como necessária à educação dos proletários, etc.

#### 5.2.1.3.4 Elaborar, a partir dos objetos didáticos, as alternativas emancipatórias:

Uma vez selecionados os objetos utilizáveis para o fim faz-se necessário elaborar as suas potencialidades na forma de alternativas viáveis e escolher as melhores alternativas dentre todas elaboradas, usando o fim posto como critério de escolha. Para tanto, deve-se partir da determinação do objeto e sobre ela (pautado nos valores

---

"Agora, eu queria dizer umas coisas ao doutor que acho que os meus companheiros concordam." Me fitou manso mas penetrantemente e perguntou: "dr. Paulo, o senhor sabe onde a gente mora? O senhor já esteve na casa de um de nós?". Começou então a descrever a geografia precária de suas casas. A escassez de cômodos, os limites ínfimos dos espaços em que os corpos se acotovelam. Falou da falta de recursos para as mais mínimas necessidades. Falou do cansaço do corpo, da impossibilidade dos sonhos com um amanhã melhor. Da proibição que lhes era imposta de ser felizes. De ter esperança.

Acompanhando seu discurso eu adivinhava os passos seguintes, sentado como se estivesse, na verdade, me afundando na cadeira, que ia virando, na necessidade de minha imaginação e do desejo de meu corpo em fuga, um buraco para me esconder. Depois, silencioso por uns segundos, passeou os olhos pelo auditório inteiro, me fitou de novo e disse:

– Doutor, nunca fui à sua casa, mas vou dizer ao senhor como ela é. Quantos filhos tem? É tudo menino?

– Cinco – disse eu – mais afundado ainda na cadeira. Três meninas e dois meninos.

– Pois bem, doutor, sua casa deve de ser uma casa solta no terreno, que a gente chama casa de "oitão livre". Deve de ter um quarto só para o serrar e sua mulher. Outro quarto grande, é pras três meninas. Tem outro tipo de doutor que tem um quarto pra cada filho e filha. Mas o senhor não é desse tipo, não. Tem outro quarto para os dois meninos. Banheiro com água quente. Cozinha com a "linha Arno", Um quarto de empregada bem menor do que os dos filhos e no lado de fora da casa. Um jardinzinho com grama "ingresa" (inglesa). O senhor deve de ter ainda um quarto onde bota os livros – sua livraria de estudo. Tá se vendo, por sua fala, que o senhor é homem de muitas leituras, de boa memória.

Não havia nada a acrescentar nem a retirar. Aquela era a minha casa. Um mundo diferente, espaçoso, confortável.

– Agora, veja, doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até que pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. Isso tudo cansa também. Mas – continuou – uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia pra

13. começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança. Se a gente bate nos filhos e até sai dos limites não é porque a gente não ame eles não. É porque a dureza da vida não deixa muito pra escolher.

Isto é saber de classe, digo eu agora."

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. p. 26-27.

<sup>988</sup> Cf. GRAMSCI, Antônio. Caderno 12: Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: **Cadernos do Cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo. O jornalismo**. 4. p. 49. "A escola tradicional era oligárquica já que destinada à nova geração dos grupos dirigentes (...) mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino."

Ao falar em "destinada à" Gramsci está falando, em termos lukacsianos na finalidade da educação, o seu pôr teleológico; ao tratar do "seu modo de ensino" está falando dos meios (as causas postas) para que se atinja o fim. O que faz ele? Muda o fim e conserva os meios reorientando-os para um novo fim.

decorrentes do fim) criar livremente todas as inovações possíveis que transformem aquele objeto atual num novo objeto.

Apenas para ilustrar o que foi afirmado, irei rapidamente apresentar um, dentre muitos exemplos, de como isso é possível. Abordarei a elaboração pedagógico-didática de Pistrak na antiga URSS.<sup>989</sup> Este autor estava consciente da compreensão processual do aluno, sem tomá-la simplesmente como ponto de chegada do ensino ou como resultado final do aprendizado. Por isso, ele rejeitou a tese do receituário da antiga escola que se pautava nos velhos manuais, nos programas fechados e nos deveres escolares – objetos didáticos descartados por ele. Porém, tal rejeição não significou a aceitação plena de sua antítese, projetada pelo plano burguês de Dalton que descambava para a completa desorganização do tempo de trabalho. Dalton havia proposto a extinção do trabalho coletivo, o que por sua vez conduzia na avaliação de Pistrak, ao fechamento do indivíduo em seu egocentrismo (algo que faria com o indivíduo fosse incapaz, inclusive, de individualização).

O plano burguês de Dalton, muito em moda no tempo de Pistrak, havia fragmentado arbitrariamente e tratado de forma não-complexa o programa, restando apenas um conjunto de tarefas a serem cumpridas num período de tempo, no qual a cota determinada deveria ser alcançada (tal como se fosse um empreendimento mecânico, expresso de maneira visível pela fila de alunos na entrega dos deveres).

Por tudo isto, Pistrak considerava inaceitável a aplicação do plano puro de Dalton para escola soviética, o que não o impediu de aceitá-lo, modificando-o. Ou seja, Pistrak viu nesse objeto daltoniano potencialidades e as elaborou em forma de alternativas, adaptando a proposta burguesa em voga para a educação marxista.

Em seu processo dialético de incorporar a oposição superando-a, Pistrak assim trata a proposta de Dalton:

Reconhecemos nele três aspectos positivos: a independência do trabalho (mas atenção ao empanturramento livresco!); o resultado (mas que não seja apenas

---

<sup>989</sup> Poderia aqui, seguir com Gramsci, ou poderia ainda recorrer a Lênin e até mesmo a Marx, etc., visto que esta é uma prática recorrente em vários autores marxistas.

Marx é um grande exemplo disto, em meio ao horror do trabalho industrial de seu tempo, e em meio à péssima educação que as crianças recebiam nas fábricas, Marx consegue vislumbrar ali a semente da educação futura, capaz de conjugar (em outra organização social que supere o capitalismo) o trabalho e o estudo, como condição necessária para a educação onilateral. Cf. KARL, Marx; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. p. 69-72. Ver também “**O Capital**” (I,4,c.13).

Se Marx consegue fazer isso com a industrialização de seu tempo, o mesmo tem que ser feito com os modos de trabalho industrial desconhecidos de Marx: Taylor-fordista e toyotista.



pura formalidade) e a possibilidade de passar ao método experimental (e não somente ao método de laboratório).<sup>990</sup>

Com isso, ele atingiu uma síntese que não era nem o programa antigo fechado e nem a exata proposta egocêntrica desprovida de programa de Dalton. Pistrak chegou a uma nova alternativa: o seu programa complexo nascia das necessidades sociais, apresentava uma diretriz geral, mas deixava espaço para a novidade;

#### 5.2.1.3.5 Espelhar as causas didáticas emancipatórias

Uma vez elaborada a alternativa, faz-se necessário elaborar em detalhes a ação. Tal como no trabalho, também aqui, antes de executar a ação didática (o próximo momento) é preciso projetá-la mentalmente, conferindo-a teoricamente (antes da prática) se ela tem ou não consistência. A avaliação teórica da ação começa antes da ação (planejamento), perpassa toda a ação (ajustes práticos da teoria) e culmina no final da ação através da avaliação definitiva (próximo momento), no qual a prática confirmará se a teoria estava certa ou não, se era verdadeira ou falsa. Tal como afirma Lukács em sua Ontologia e antes dele Marx na segunda Tese contra Feuerbach: “É na prática que o homem deve comprovar a verdade, isto é, a realidade efetiva e a força, o caráter terrestre de seu pensamento.”<sup>991</sup>

Por exemplo, ao determinar o trabalho como fonte, modelo, princípio fundante e atividade a ser realizada na educação como condição de superação do princípio educativo do capital é preciso planejar detalhadamente como ele irá ser realizado. Tal exigência nasce do espelhamento das causas, algo a ser construído de forma antecipada, visto que a sua realização acontecerá apenas no futuro, ainda que leve em conta as experiências práticas e teóricas desenvolvidas no passado.

Marx, Engels, Lênin, Pistrak, Makarenko, Freinet, Mészáros e tantos outros autores marxistas tomam o trabalho como princípio educativo porque veem nele a possibilidade do desenvolvimento de uma educação emancipadora, onilateral, capaz de formar as mãos e o cérebro.<sup>992</sup> Essa proposta educativa visa superar a divisão do trabalho posta na divisão da formação teórica e prática; própria da divisão da educação destinada à burguesia e da educação destinada aos trabalhadores. Porém, nenhum destes

---

<sup>990</sup> PISTRÁK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. p. 165.

<sup>991</sup> MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In:\_\_\_\_\_; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. p. 12.

<sup>992</sup> “A escola profissional não deve se transformar numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem idéias gerais, sem alma, mas apenas com olho infalível e mão firme. Também através da cultura profissional é possível fazer brotar do menino um homem; desde que essa cultura seja educativa e não só informativa, ou não só prática e manual.” GRAMSCI, Antônio. **Homens ou máquinas**. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/gramsci/1916/12/24.htm>>>

autores é capaz de determinar como isso deve ser realizado na realidade concreta do local e do tempo histórico no qual se pretenda aplicá-la. Essa é uma tarefa que cabe a cada país, grupo ou movimento social projetar, em detalhes, como isso será realizado.

#### 5.2.1.3.6 Pôr as causas didáticas emancipatórias

Concretizar de forma prático o que até então foi elaborado, agir, aplicar o projeto de uma educação (de uma didática) emancipadora, avaliar na prática se o que foi teorizado funciona e como funciona, aprender desta práxis para reprojeter essa proposta didática no futuro.

No Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) vem organizando a formação de seus quadros segundo essa preocupação e nesse processo os ajustes são permanentes. O esquema geral deste Movimento Social é de conjugar alguns meses de aula na Escola do MST (no Rio Grande do Sul localizada no Município de Veranópolis) e outros meses trabalhando no seu assentamento de origem, conjugando assim, trabalho e estudo.

#### *5.2.1.4 Chegar ao fim emancipatório:*

Realizar a educação omnilateral; a formação integral do ser humano na sua totalidade; humanizar o quanto for possível no atual sistema, tendo presente que a humanização plena somente será possível na superação do capitalismo; promover a educação que tenha na emancipação humana o seu horizonte último.

Por mais difícil que seja chegar a esse fim, por mais demorado que seja atingi-lo, é preciso mantê-lo como meta, ainda que no dia-a-dia, os professores (e outros agentes sociais) se encontrem diante da dupla tarefa: realizar a revolução social (tarefa de longo prazo e impacto macro) e preparar a aula de amanhã (tarefa imediata e local).<sup>993</sup>

---

<sup>993</sup> Cf. SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. p. 110-111.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS PROVISÓRIAS

Ao chegar ao fim do percurso desta pesquisa, revela-se impossível determinar categoricamente, de maneira sintética, precisa, total e final, quais são as suas conclusões. Mais do que concluir algo, a presente pesquisa parece ter aberto uma seara de problemas que persistem e que precisam ser futuramente resolvidos.

A sensação deixada por estes cinco grandes capítulos ainda é de insuficiência, parece que nem tudo foi dito e que faltam ainda fundamentos, elementos, relações entre as suas partes e desdobramentos consequentes a fim de que essa problemática se torne ainda mais clara. Porém, é preciso concluí-lo, ao menos para esse momento, por isso intitulei esta conclusão de “Considerações finais provisórias”.

A dimensão do texto, a complexidade do tema e do problema, as exigências relacionais da metodologia dialética e a novidade trazida pelo referencial teórico (autor e obra) impõem a necessidade de explicitar uma gama de interconexões difíceis de serem retomadas em sua totalidade neste momento final.

Uma primeira conclusão diz respeito ao profundo vínculo existente entre a minha trajetória de estudos, os meus compromissos políticos, a biografia do autor escolhido como referencial teórico e a sua corrente filosófica, a história da obra estudada e a sua proposta, assim como o tema e o problema escolhidos. Todos esses elementos, apresentados no primeiro capítulo e nos apêndices, apresentam um núcleo comum: a insatisfação com o atual contexto social e educacional e a disposição de atuar para transformá-los.

A segunda conclusão diz respeito à obra escolhida, a tardia ontologia lukacsiana (que para o Brasil, é mais tardia ainda). Após esta pesquisa, é possível afirmar que ela tem em si, não apenas a força de promover o renascimento do marxismo (objetivo esse posto na obra pelo seu autor), mas também de se mostrar potente para o renascimento da ontologia nestes tempos antiontológicos. Do mesmo modo, ela pode ajudar no renascimento das diversas instâncias sociais que se encontram em crise na atualidade – dentre essas, a educação (a pedagogia e a didática) – sobretudo, por situá-las no chão da realidade concreta.

A principal e primeira força da obra lukacsiana reside na elaboração ontológica-social, que toma o trabalho como elemento central, fundamental, fundante, gerador, constitutivo e modelar de toda a práxis social – e, por consequência, da didática (uma prática social dentre outras). A genialidade de Lukács em conseguir demonstrar que

tudo nasce do trabalho, ofereceu o fundamento ontológico sólido – em meio ao mundo pós-moderno que pretende que tudo seja líquido – para que fosse possível a aquisição da segurança mínima necessária, capaz de reconhecer um fundamento concreto a partir do qual a didática pudesse ser pensada.

Tal descoberta significou para mim aquilo que a descoberta lógica do *cogito* significou, sob os moldes racionalistas, para Descartes. Tal como o matemático francês do século XVII encontrou um fundamento metodológico sólido para o seu pensar, capaz de em uma só tacada resolver, pela lógica, o impasse entre dogmáticos e céticos, assim também, no complexo do trabalho, eu encontrei um fundamento ontológico sólido, porém material, para o meu pensar, capaz de resolver os problemas suscitados pelas correntes filosóficas em voga: positivismo, neopositivismo, idealismo, fenomenologia e tendências pós-modernas.

A concordância necessária de que não há sociedade humana sem trabalho, a incapacidade de alguém defender o fim do trabalho como eterna e necessária condição humana, o fato de ser impensável o processo antropogênico alheio ao trabalho, faz do complexo do trabalho a condição ontológica primeira, fundamental e modelar de toda a prática social. A partir deste único pressuposto (que os seres humanos trabalham e trabalhando constroem a si mesmos como humanos, juntamente com a construção do mundo humano), é possível desenvolver todo o resto daquilo que compõe o ser social.

A atual tendência antiontológica não consegue precisar o “DNA” do ser social, jogando ao indeterminismo ilimitado, ao pluralismo indefinido, à epistemologia irracionalista, à teoria do conhecimento relativista, ou ainda, ao engessamento lógico (neo)positivista centrado no fato (ou no dado), sendo, portanto, também este, igualmente incapacitado de reconhecer a essência da realidade social. No segundo capítulo desta Dissertação, pude, através da ontologia do ser social de Lukács, esmiuçar os elementos e as relações que compõem esse DNA do ser social, situado no “complexo do trabalho”. Algo útil não apenas para a análise das realidades educacionais, mas também, algo necessário para a análise de qualquer práxis social humana – tal como demonstrei no terceiro capítulo, no qual apresentei as relações entre o “complexo do trabalho” e as demais “práxis sociais”, que encontram nele (sobretudo no pôr teleológico) o seu fundamento e modelo últimos.

A aplicação do “complexo do trabalho” à “didática”, realizada no item 3.6, ainda não está completa, essa foi uma primeira tentativa que pode ser aperfeiçoada. Ali, desenvolvi, na forma de tópicos, nove princípios básicos que constituem apenas, e tão

somente, as primeiras ideias que precisam ser mais bem elaboradas. Entretanto, essas primeiras e modestas aplicações genéricas já apresentaram fortes indicações de que tal caminho é possível de ser trilhado, visto que as diversas configurações do trabalho sempre estiveram objetivamente postas como fundamento dos modelos ontológico-didáticos. Porém, tal fundamento ontológico não foi devidamente reconhecido e muito menos problematizado, até porque ao fazê-lo, a classe dominante revelaria aquilo que ela não pretende revelar: que a educação tem como fim os ganhos burgueses em detrimento da classe trabalhadora.

Como resultado imediato da aplicação do “complexo do trabalho” à “didática”, cheguei à categoria que foi muito cara à investigação: os modelos ontológico-didáticos. Por meio desta categoria, marquei a diferença entre as abordagens teóricas não-ontológicas da didática desta abordagem essencialmente ontológico-social, centrada no “complexo do trabalho” e de seu “pôr teleológico”. De posse desta nova categoria, pude desenvolver o quarto capítulo, no qual apliquei tal categoria na análise do taylor-fordismo e do toyotismo aplicados à educação, e, de maneira mais específica, à pedagogia e, sobretudo, à didática.

Nesse quarto capítulo, o maior de todos (o seu tamanho equivale mais do que ao dobro da média dos capítulos precedentes), encontram-se os elementos capazes de responderem ao problema central e, em boa parte, a problemática geral desta pesquisa. Isso somente foi possível, repito, porque o “complexo do trabalho” da ontologia do ser social mostrou-se forte o suficiente ao ponto de permitir a relação entre os modelos de produção industrial (taylor-fordista e toyotista) e a didática. Essa relação foi estabelecida pelos modelos ontológico-didáticos (teoricamente construídos), que por sua vez, apontaram que tanto um (modelo de produção industrial) quanto a outra (didática) compartilham do mesmo fim posto pela totalidade social criada pelo capitalismo em suas diferentes fases de desenvolvimento industrial dos séculos XX e XXI.

A caracterização do modelo ontológico-didático taylor-fordista e do modelo ontológico-didático toyotista foi fruto do estabelecimento de múltiplas relações dialéticas entre a produção teórica realizada por autores que analisam esses modos de produção industrial no mundo do trabalho tomado como tal, sem que, necessariamente, adentrem-se na discussão educacional. Além destes, também foram utilizados autores que analisam aspectos educacionais (pedagógicos e didáticos) que apresentam relação com tais modelos, ainda que esses autores não identifiquem o mundo do trabalho como o seu fundamento ontológico e modelo ontológico. Por fim, também utilizei autores,

que em alguma medida relacionam (uns mais próximos e outros mais distantes) esses elementos educacionais com o mundo do trabalho – todos eles articulados segundo a compreensão oferecida pelo referencial teórico lukacsiano.

Dado esse caráter eminentemente bibliográfico, esta pesquisa trouxe pouquíssimos dados novos. Aquilo que ela afirma já foi (de alguma forma) afirmado por outros autores. A sua novidade não reside, portanto, no que ela diz, mas sim em como organiza aquilo que diz e como relaciona entre si tais afirmações. Ou seja, a novidade da abordagem ontológica reside na capacidade de relacionar de maneira nova todo esse conteúdo didático acumulado com o seu fundamento e modelo último, dado pelo “complexo do trabalho” e, conseqüentemente, pelas atuais formas de trabalho industrial. Isso possibilitou não apenas a utilização deste conteúdo historicamente acumulado, mas também garantiu as condições para a elaboração de diversas críticas ontológicas dirigidas a esses autores, conceitos, práticas e obras bibliográficas; e ainda, permanentes autocríticas operadas no decorrer da pesquisa.

Uma destas críticas, e ao mesmo tempo autocrítica, diz respeito à forma “tecnicista” e “neotecnicista” de compreender a didática. A tendência em reduzir a didática a uma técnica de ensino neutra, a um meio imparcial de professar a aula, a uma causalidade desprovida de fim – tal como se não tivesse sido posta por sua finalidade – leva ao ocultamento de seus fins concretos presente na totalidade histórica que lhe deu origem.

Os empreendimentos críticos que se voltam contra essa onda “tecnicista” nem sempre levam em conta essas finalidades concretamente postas pela forma atual de organização do trabalho e da economia e, por isso, não conseguem, a partir de seus referenciais não-ontológicos (abstratos, lógicos, idealistas, irracionalistas, psicológicos, legais, pedagógicos, filosóficos, epistemológicos, artísticos etc.) realizar a crítica profunda, concreta e verdadeira a tal compreensão. Isso faz com que não raros autores pretensamente críticos sejam engolidos pela concretude histórica, que por sua vez, inviabiliza os seus pretensos projetos emancipatórios, isto porque eles foram pensados nos ditames impostos pelo capitalismo.

Disto, é possível concluir que a crítica abstrata (idealista, irracionalista, positivista) posta contra um modelo ontológico-didático determinado (seja ele provindo do trabalho comunal, ou artesanal, ou manufatureiro, ou taylor-fordista, ou toyotista etc.) é insuficiente, sendo incapaz, por si mesma, de transformá-lo em outro modelo ontológico-didático, visto que a sua condição última é dada pela forma como o trabalho

e a economia, juntamente com todas as outras práxis sociais, encontram-se naquele momento organizados. Ignorar esse ser social concreto, fazer pouco caso desta realidade objetiva, equivale a furtar-se da elaboração de alternativas viáveis, que ao mesmo tempo são marcadas pela margem de liberdade e determinação dadas pela história.

O mesmo ocorre com aqueles que têm a tendência a acreditar que podem, voluntária e arbitrariamente, imprimirem o sentido último de suas práticas locais (os seus pequenos projetos desenvolvidos nas microrrealidades, as reformas conjunturais operadas dentro do macrossistema, ou ainda as “resistências” que apenas negam a realidade presente sem positivar nada). Por mais bem-intencionados, críticos e desejosos da emancipação humana que sejam, eles acabam engolidos pelo sentido objetivamente posto pela totalidade histórica concreta na qual eles se encontram e que ignoraram desde o princípio de seus intentos. Há, no dizer de Mészáros, um sentido histórico incorrigível posto pelo capital que não se deixa converter pelos discursos panfletários, nem pelos sermões de moral e religião, ou pelas teses acadêmicas, pelos microprojetos conjunturais e locais e nem mesmo, para horror dos idealistas e utópicos, pela própria educação.

Isso não significa que o ser humano não seja livre para engendrar novos pores teleológicos. Porém, é preciso ressaltar que tal liberdade é delimitada pelas alternativas comportadas concretamente pela totalidade histórica atual. A gama de relações entre a atual configuração histórica do trabalho e das diversas práxis sociais corresponde ao critério último potencializador das ações possíveis e, ao mesmo tempo, corresponde ao critério último limitador das ações impossíveis para esse contexto histórico.

Por isso, torna-se importante, aos que almejam a transformação social e educacional, conhecerem os modelos de trabalho vigentes, a fim de que, atuando a partir de suas contradições internas, possam levá-los à bancarrota, podendo assim, elaborar um novo modelo ontológico viável e capaz de, verdadeiramente, construir a tão almejada emancipação humana.

Com isso, a descoberta e a compreensão dos modelos taylor-fordista e toyotista ganham duas dimensões complementares. A primeira diz respeito à compreensão dos seus *modi operandi* com a finalidade de conhecê-los em si mesmos quanto aos feitos históricos que produzem e as contradições internas que eles possuem. A segunda dimensão, decorrente da primeira, visa partir das suas contradições na direção da construção de outro modelo que seja capaz de eliminar, reelaborar e incorporar determinados elementos do modelo superado segundo a nova finalidade posta.

Essa segunda dimensão foi esboçada no quinto e último capítulo deste trabalho. Pareceu-me profundamente desanimador terminar a Dissertação com a afirmação de que os atuais modelos ontológico-didáticos não favorecem a plena realização do ser humano e de que na sociedade capitalista essa finalidade da “educação emancipada” é impossível – por mais verdadeiro e realmente cruel que isso seja. Terminar de tal modo não seria mentiroso, porém, poderia deixar a falsa mensagem desalentadora de que então nada mais é possível, visto que a história chegou ao seu fim, restando, no máximo, a resignação estóica diante do mal inevitável. No intuito de desconstruir essa possível interpretação fatalista, arrisquei-me a esboçar algumas noções preliminares que no futuro possam ser mais bem desenvolvidas, em uma melhor elaboração daquilo que, no atual momento, não passa de um pretense modelo ontológico-didático emancipador.

A dificuldade de construção deste modelo emancipador não reside unicamente na falta de tempo, de livros, de leituras ou de reflexão mais apurada. A principal dificuldade reside, justamente, na falta de uma objetividade realmente emancipada, ou em via de emancipação, o que por sua vez deixa tal projeto carente de fundamento sólido sobre o qual ele possa ser edificado. De outro lado, as contradições internas dos modelos vigentes, a tradição das lutas teóricas e práticas acumuladas pela história da humanidade e os atuais movimentos históricos que empreendem a luta transformadora (ainda que a realidade atual não os favoreça), dentre outros, apresentam-se como possíveis bases desta protoconstrução.

Nesse quinto capítulo, realizei, basicamente, dois movimentos. Primeiro: resgatei o conceito genuinamente marxiano da “emancipação humana”, purificando-o do sentido idealista que o termo ultimamente ganhou. Os discursos de muitos professores, sindicatos dos profissionais em educação, Projetos Políticos Pedagógicos, Movimentos Estudantis, teóricos da educação, graduandos em pedagogia e licenciaturas, mestrandos e doutorandos apregoam uma “educação emancipadora” tal como se a mesma fosse possível no atual estágio de desenvolvimento histórico-material, marcado pelo capitalismo, sistema no qual é irrealizável uma educação verdadeiramente emancipadora. Esse discurso comum pode ser feito por muitos motivos (que não cabe aqui discuti-los, tais como idealismo, ingenuidade, má-fé etc.), que têm em comum a carência de uma ontologia do ser social.

Por isso, aprofundi, nesse capítulo, as determinações sociais e as alternativas sociais das quais os interessados em realizar uma educação emancipadora têm ao seu dispor. Por fim, tentei esboçar alguns elementos do que seria um protomodelo



ontológico-didático emancipador, para o qual o trabalho é o elemento central (e, até mesmo, incluído das conquistas educacionais dos modelos ontológico-didáticos burgueses) capaz de dar conta, unilateralmente, de todas as dimensões humanas.

Com tudo isso, penso que o trabalho tenha, minimamente, conseguido responder o problema específico da Dissertação. Nele pude demonstrar que a finalidade última dos modelos ontológico-didáticos burgueses reside na reprodução do capital. Para tanto, ambos utilizam meios diversos, o modelo ontológico-didático taylor-fordista a rigidez (dentre outras características) e o modelo toyotista a flexibilização (dentre outras características). Nenhum deles supera a alienação produzida pelo capitalismo, pelo contrário, eles inventam novas formas de aprofundá-la ainda mais, inviabilizando qualquer projeto de educação emancipada em um mundo não-emancipado.

Querendo ou não, gostando destes modelos ou não, reconhecendo-os ou não, eles se impõem e conduzem a educação atual. Por isso, a primeira condição para superá-los é reconhecê-los como existentes e se pôr a trabalhar a partir da realidade objetiva que eles apresentam, ainda que ela não seja a realidade almejada por aqueles que querem a emancipação humana. A ação revolucionária sobre as suas contradições internas, o aproveitamento de seus avanços, a utilização de seus meios para outros fins, a aliança entre a luta pela educação e a luta social mais ampla, enfim, toda e qualquer produção teórica e prática que tenha o horizonte da emancipação humana podem, e devem, preparar as condições da transformação objetiva dos modelos do trabalho e da educação, que no momento presente não se mostram objetivamente possíveis – ao menos de imediato.

Essa impossibilidade imediata faz com que essa Dissertação possa, no máximo, responder a essa demanda histórica de maneira formal, tratando-a como um problema teórico de pesquisa, sem dispor das condições históricas capazes de possibilitarem as respostas efetivas destes problemas na vida concreta, que acontece objetivamente para além das páginas impressas. Por isso, muito do que foi aqui teoricamente construído mostra-se incapaz de compreender de modo profundo uma série de questões que circundam o problema pontual posto pela pesquisa. Além disso, tal arsenal teórico mostra-se ainda mais impossibilitado de dar conta do detalhamento aprofundado das novas questões suscitadas pela pesquisa – tal como ocorre com o capítulo quinto (mas não somente nele), no qual muitas ideias são lançadas para trabalhos futuros porque atualmente não existem as condições ontológicas para resolvê-las.

Ainda assim, ousou afirmar com bastante tranquilidade que, em sua essência, tais questões não-resolvidas não são estranhas ao sólido fundamento ontológico oferecido por Lukács – capaz de explicar, inclusive, o porquê de algumas questões teóricas não poderem, no atual momento da curvatura histórica, ser devidamente respondidas.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1982.

AGÊNCIA BRASIL – Repórter Mariana Tokarnia. **Diminui diferença entre jovens ricos e pobres que concluem o ensino médio**. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-02/diminui-diferenca-entre-jovens-ricos-e-pobres-que-concluem-o-ensino-medio>>> Acesso em 1 mar. 2016.

ALMEIDA, José Luis. Ontologia Social e Educação. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de Educadores: Artes e técnicas. Ciências e Políticas**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2006.

\_\_\_\_\_. **A mediação como fundamento da didática**. Disponível em : <<[www.anped.org.br/reunioes/25/joseluisalmeidat04.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/25/joseluisalmeidat04.rtf)>>. Acesso em: 24 de out. de 2013.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 8. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. O Desemprego e a Precarização Estrutural do Trabalho: Alguns desafios cruciais. In: DAL MÉDICO, Clarice Fátima; SILVA, Émerson Neves (orgs.). Palavra e Vida: **Os novos desafios do mundo do Trabalho**. p. 59.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. **A mediação como fundamento da didática**. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAbykAD/a-mediacao-como-fundamento-didatica>>>. Acesso em: 28 nov. 2014.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

BARBOSA, Gláucia Maria Tinoco. **A produção de conhecimentos dos lukacsianos brasileiros: 1960-2000**. 2011. 293 p. Tese de doutorado em sociologia, da Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <<<http://www.repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9162>>> Acesso em: 15 dez. 2014.

BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Educação a Distância e o Universo do Trabalho**. Bauru: EDUSC, 2003.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: \_\_\_\_\_. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-32.

BÍBLIA SAGRADA. Português. **Edição Pastoral**. Tradução de Ivo Storniolo e Euclides Martins Balancin: Paulus, 2005.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zoubar, 1993.

CANDAU, Vera Maria (org). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CATANI, Afrânio Mendes; BOITO JR, Armando; SAES, Décio Azevedo Marques de. *et. al.* **Marxismo e Ciências humanas**. São Paulo: Xamã, 2003.

CATTANI, Antônio David. **Trabalho & autonomia**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CERVO, Amado Luiz; BERVIN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

**Contraponto: Escola Sem Partido**. Entrevista realizada com José Luiz Quadros de Magalhães na TV Comunitária de Belo Horizonte. Disponível em: <<<https://www.youtube.com/watch?v=oAy7LOaVFKk>>> Acesso em 23 nov. 2015.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2006.

COSTA, Ricardo. **Lukács e a atualidade do marxismo**. Disponível em: <<[http://pcb.org.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3548:luka-cs-e-a-atualidade-do-marxismo&catid=109:imprensa-popular](http://pcb.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=3548:luka-cs-e-a-atualidade-do-marxismo&catid=109:imprensa-popular)>> Acesso em 7 dez. 2014.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. **Educação, trabalho e novas tecnologias: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital**. Pelotas: Editora Ufpel, 1997.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>>> Acesso em 12 out. de 2015.

\_\_\_\_\_. *et al.* **A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani**. Revista HISTEDBR Online, Campinas, SP, número especial, p. 38-57, abr. 2011

**ESCOLA SEM PARTIDO: Escola sem doutrinação**. Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/>>> Acesso 15 ago. 2015.

FAVA, Rui. **Educação 3.0: como ensinar estudantes com culturas tão diferentes**. 2. ed. Cuiabá: Carlini e Caniato Editorial, 2012.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; SILVEIRA, Denise Nascimento. **A didática como mediação entre a formação pedagógica e a formação específica: uma possibilidade em aberto na reconfiguração das licenciaturas**. Revista Imagens da Educação. v.1, n.1, p.21-28, 2011. Disponível em <<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/12346>>> Acesso em: 26 out. de 2013.

FLINCKINGER, Hans-Georg. **Marx e Hegel: O porão de uma filosofia social**. Porto Alegre: L&pm; CNPq, 1986.

FREDERICO, Celso. **A recepção de Lukács no Brasil**. In: Herramienta debate Y crítica marxista. <<http://www.herramienta.com.ar/teoria-critica-y-marxismo-occidental/rececao-de-lukacs-no-brasil>>> Acesso em 7 jan. 2015.

FREINET, Célestin. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Editora Cortez, 1989. (col. Polêmicas do nosso tempo/ 4).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Manifesto "Mais uma vez convocados"**. Disponível em: <<<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoMaisUmaVez>>> Acesso em: 2 dez. 2015.

FUSFELD, Daniel R. **A era do economista**. São Paulo: Saraiva, 2001.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2006.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. Ed. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Homens ou máquinas**. Disponível em: <<<https://www.marxists.org/portugues/gramsci/1916/12/24.htm>>> Acesso em 28 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Americanismo e fordismo. In: \_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. v. 4. Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. Caderno 12: Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In.: **Cadernos do Cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo. O jornalismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 2.v.[trad.Carlos Nelson Coutinho].

GUARESCHI, P. **Quantitativo versus qualitativo: uma falsa dicotomia**. Revista Psico, Porto Alegre, v. 29, n.1, p. 165-174, 1998.

- HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.
- KONDER, Leandro. **Lukács**. Porto Alegre: L&PM, 1980. (col. Fontes do Pensamento Político). 1.v.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, Acacia Zeneida. **Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores**. Disponível em: <<[http://www.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia\\_kuenzer\\_competencia\\_praxis.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_competencia_praxis.pdf)>> Acesso em 27 out. 2015.
- LAZARINI, Ademir Quintilio. **A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos**. 2010. 532 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2010.
- LAZZARESCHI, Noêmia. **Sociologia Geral**. Curitiba: IESDE Brasil S. A. 2007.
- LÊNIN, Vladimir Ulianov. **As tarefas revolucionárias da juventude**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- \_\_\_\_\_. Que fazer? In: \_\_\_\_\_ **Obras escolhidas em três tomos**. 3. ed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1986. Tomo 1.
- LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3. ed. rev. amp. Ijuí: editora Unijuí, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Lukács: ética e política**. Chapecó: Argos, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Lukács: trabalho, objetivação, alienação**. Disponível em: <<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31731992000100002#14a](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31731992000100002#14a)>> Trans/Form/Acao, São Paulo, 15: 39-51, 1992. Acesso em 21 set. 2015.
- \_\_\_\_\_. **Lukács: trabalho, objetivação, alienação**. Disponível em: <<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010131731992000100002#14a](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010131731992000100002#14a)>> Trans/Form/Acao, São Paulo, 15: 39-51, 1992, p. 43. Acesso em: 23 out. 2015.
- \_\_\_\_\_. **Introdução a Ontologia de Lukács: Aspectos Históricos e Ontológicos - DVD 1**. Disponível em: <<<https://www.youtube.com/watch?v=BGyVwgTUGls>>> Acesso em 2 jun. 2014.
- \_\_\_\_\_. **Introdução a Ontologia de Lukács: Aspectos Históricos e Ontológicos - DVD 2**. Disponível em: <<<https://www.youtube.com/watch?v=POOAmJGa15o>>> Acesso em 5 jul. 2014
- \_\_\_\_\_. **Introdução a Ontologia de Lukács: Aspectos Históricos e Ontológicos - DVD 3**. Disponível em: <<<https://www.youtube.com/watch?v=6uKDJbbnIsc>>> Acesso em em 8 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Introdução a Ontologia de Lukács: Aspectos Históricos e Ontológicos - DVD 4.** Disponível em: <<[https://www.youtube.com/watch?v=nE3\\_kVg4xAo](https://www.youtube.com/watch?v=nE3_kVg4xAo)>> Acesso em 15 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Introdução a Ontologia de Lukács: Aspectos Históricos e Ontológicos - DVD 5.** Disponível em: <<<https://www.youtube.com/watch?v=V6TsyeAJXro>>> Acesso em 29 jul. 2014.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko Vida e obra – a pedagogia da revolução.** São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social.** São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Para uma ontologia do ser social I.** São Paulo: Boitempo, 2012.

\_\_\_\_\_. **Para uma ontologia do ser social II.** São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. **Existencialismo ou marxismo?** São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda., 1979.

\_\_\_\_\_. **História e Consciência de Classe.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem.** Disponível em: << [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2009/bases\\_ontologicas\\_pensamento\\_atividade\\_homem\\_lukacs.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/bases_ontologicas_pensamento_atividade_homem_lukacs.pdf)>> Acesso em: 3 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Der Spiegel entrevista o filósofo Lukács.** Disponível em: <<<http://www.verinotio.org/conteudo/0.74809810123229.pdf>>> Acesso em 29 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Meu caminho para Marx:** Disponível em: <<[https://docs.google.com/file/d/0B8\\_gvWjrwU3ZMEpCTTFoT09sV0E/edit](https://docs.google.com/file/d/0B8_gvWjrwU3ZMEpCTTFoT09sV0E/edit)>> Acesso em: 1 dez. de 2014.

MAKARENKO, Antón Semionovich. **Problemas de la educación soviética.** Moscú: Editorial Progreso, s/d.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Miséria da Filosofia.** 2. ed. São Paulo: Global, 1985.

\_\_\_\_\_. **Diferença entre as filosofias da natureza de Demócrito e Epicuro.** São Paulo: Global, s.d.

\_\_\_\_\_. **O Capital: Crítica da Economia Política.** 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. 1.v. (col. Os economistas).

\_\_\_\_\_. **O 18 Brumário.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Para à Crítica da Economia Política.: Prefácio.** Disponível em: <<<http://www.marxists.org/portugues/marx/1859/01/prefacio.htm>>> Acesso em: 1 ago. de 2009.

\_\_\_\_\_. Salário, preço e lucro. In: **Os pensadores:** Karl Marx. São Paulo: Abril Cultural, 1974, p.63-105.

\_\_\_\_\_. **A Questão Judaica.** Disponível em: <<[http://www.lusosofia.net/textos/marx\\_questao\\_judaica.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/marx_questao_judaica.pdf)>> Acesso em 10 de set. de 2008.

MARX, Karl. **Reflections of a Young man on the choice of profession.** In: Karl Marx Friedrich Engels: Marx 1835-43. Londres: Lawrence & Wishart Electric Book, 2010. v. 1.

\_\_\_\_\_. **Carta ao Pai em Trier.** Disponível em: <<[http://www.scientific-socialism.de/KMFEDireitoCAP4Port.htm#\\_ftnref11](http://www.scientific-socialism.de/KMFEDireitoCAP4Port.htm#_ftnref11)>> Acesso em: 12 nov. 2015.

\_\_\_\_\_; ENGELS, Friedrich. **A Sagrada Família.** São Paulo: Editora Moraes Ltda, 1987.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **A Ideologia Alemã (I- Feuerbach).** 4. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1984.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista [1848].** Porto Alegre: L&PM, 2010.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Textos sobre educação e ensino.** 6. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Cartas filosóficas e outros escritos.** São Paulo: Editorial Grijalbo, 1977.

MASCARO, Alysson Leandro. **Introdução à filosofia do direito: dos modernos aos contemporâneos.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA. **Linha: Políticas e Práticas de formação** . Disponível em: <[http://www.pelotas.ifsul.edu.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=113&Itemid=109](http://www.pelotas.ifsul.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=113&Itemid=109)>> Acesso 1 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Objetivos do curso.** Disponível em: <[http://www.pelotas.ifsul.edu.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=113&Itemid=109](http://www.pelotas.ifsul.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=113&Itemid=109)>>

\_\_\_\_\_. **Perfil.** Disponível em: <[http://www.pelotas.ifsul.edu.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=113&Itemid=109](http://www.pelotas.ifsul.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=113&Itemid=109)>> Acesso 1 mar. 2015.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **O poder da ideologia.** São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_. **O conceito de dialética de Lukács.** São Paulo: Boitempo, 2013.



MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

NESIC. **Núcleo Economia Solidária e Incubação de Cooperativas da UCPEL**. Disponível em: <<<http://antares.ucpel.tche.br/nesic/historico.php>>> Acesso em: 3 jan. de 2015.

NESOL. **Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Economia Solidária e Incubação de Cooperativas e Empreendimentos Populares do IFSul**. Disponível em <<<http://nesolifsulpelotas.wix.com/ecosol>>> Acesso em: 3 jan. de 2015.

NETTO, José Paulo. **Lukács e a crítica da filosofia burguesa**. Argumentos Seara Nova, Lisboa 1978.

\_\_\_\_\_. **Georg Lukács: um guerreiro sem repouso**. São Paulo: Editora brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. **Sobre Lukács e a política**. Disponível em: <<[http://pcb.org.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2426:sobre-lukacs-e-a-politica](http://pcb.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=2426:sobre-lukacs-e-a-politica)>> Acesso em: 22 out. 2014.

\_\_\_\_\_. (org.); FERNANDES, Florestan. (coord.). **Lukács**. São Paulo: Ática, 1981. (col. Grandes cientistas sociais: 20).

\_\_\_\_\_; MOLJO, Carina; FORTES, Ronaldo Vielmi. **Lançamento ontologia vol 1 parte 1**. Disponível em: <<<https://www.youtube.com/watch?v=QUaRSNjVFMs&list=PLogg2c9xT5vwSEo5RR1yS8JfWTY-1H3Sm>>> Acesso em: 20 fev. 2014.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Lançamento ontologia vol 1 parte 2**. Disponível em: <<<https://www.youtube.com/watch?v=7JBG7KcpqTw&index=2&list=PLogg2c9xT5vwSEo5RR1yS8JfWTY-1H3Sm>>> Acesso em: 20 fev. 2014.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Lançamento ontologia vol 1 parte 3**. Disponível em: <<<https://www.youtube.com/watch?v=E5KUaHMsGH4&index=3&list=PLogg2c9xT5vwSEo5RR1yS8JfWTY-1H3Sm>>> Acesso em: 21 fev. 2014.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Ajuda externa para a educação brasileira: Da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel: EDUNIOSTE, 1999.

OLIVEIRA, Eliézer. A dicotomia entre a fundamentação teórica e a prática de muitos formandos de cursos de licenciatura. In: Encontro sobre o Poder Escolar (9.:2009: Pelotas) [Anais do] **9º Encontro sobre o Poder Escolar**. Pelotas: Ed. da Ufpel, 2009. p.150-151.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de (org.). **Correntes fundamentais da Ética Contemporânea**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_; **Construindo competências: Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra**. Pergunta 1. Disponível em: <<

[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_31.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html)  
>> Acesso em 3 maio de 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_; GHEDIN, Evandro. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

PLATÃO. **Fédon: diálogo sobre a alma e morte de Sócrates**. São Paulo. Martin Claret, 2002.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PRETI, Oreste. **A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas**. In. Revista de Estudos Pedagógicos (RBEP). Vol.82. nº 200/201/202, p. 26-39, INEP/MEC. Brasília, jan/dez. 2001.

REALE, Giovanni. **Metafísica de Aristóteles**. São Paulo: Loyola, 2001. v. 1. e 2.

\_\_\_\_\_; ANTISERI, Dario. **História da filosofia: do romantismo até os nossos dias**. 7. ed. São Paulo: Paulus, 2005. v. 3.

ROMERO, Daniel. **Marx e a técnica: Um estudo dos manuscritos de 1861-1862**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. **LEI Nº 12.884, DE 03 DE JANEIRO DE 2008**. Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/12.884.pdf>>> Acesso em 12 dez. de 2015.

SANTOS, Jair Ferreira. **O que é pós-moderno?**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SANTOS NETO, Artur Bispo. **A determinação ontológica das categorias em Hegel e Marx segundo Lukács**<<<http://espacosocialista.org/portal/?p=1926>>> Acesso em 24 nov. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias**. Disponível em: <[http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP\\_104/dermeval\\_saviani.pdf](http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf)>> Acesso em: 15 nov. 2015.

\_\_\_\_\_; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Editora autores associados, Histedbr, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_; **Educação, Ideologia e Contra-Ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Marco. **O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula online.** In: \_\_\_\_; SANTOS, Edméa. *Avaliação da aprendizagem em educação on-line.* São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial.** São Paulo: Autores Associados, Fapesp, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SINGER, Paul. **Globalização e desemprego: Diagnóstico e alternativas.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes.** 2 ed. Lisboa: Moraes, 1981.

**SOCIEDADE dos poetas mortos.** Direção Peter Weir. Produção: Steven Haft. Interprete: Robin Williams. Música: Maurice Jarre. Produzido por Buena Vista Home Entertainment; Tochstone Home Entertainment. 1 DVD (129 min), Wisdescreen, son., color, NTSC, 1989.

STACCONE, Giuseppe. **Gramsci -100 anos: Revolução e política.** Petrópolis: Vozes, 1991.

STREFLING, Sérgio Ricardo. **O argumento ontológico de Santo Anselmo.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993.

SUCHODOLSKI, Bogdan. La emancipación social del hombre y las tareas de la educación. In: **La educación humana del hombre: De la filosofía del hombre y la civilización a los nuevos fundamentos pedagógicos de la época de la revoluciones.** Barcelona: Editorial Laia, 1977.

TECSOL. **Núcleo Interdisciplinar de Tecnologias Sociais e Economia Solidária (TECSOL) da UFPEL.** Disponível em: <<<http://wp.ufpel.edu.br/tecsol/o-tecsol/>>> Acesso em: 3 jan. de 2015.

**TEMPOS Modernos.** Direção: Charlie Chaplin. Produção, Patrícia Santans. Roteiro, Charlie Chaplin. Estados Unidos. American Film Institute, 1936. 117 min.1 DVD, legendado, preto e branco, 35 mm.

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores.** Disponível em: <<<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>>> Acesso em: 2 jul. 2014.

VAISMAN, Ester. **O “jovem” Lukács: trágico, utópico e romântico?** Disponível em: <<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100512X2005000200013&script=sci\\_arttext#nt1b](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100512X2005000200013&script=sci_arttext#nt1b)>> Acesso em: 12 jan. 2015.

VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliana Maria do Sacramento (orgs). **Aprendizagem ambientes virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários.** Caxias do Sul: Educs, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Repensando a Didática**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1991.

\_\_\_\_\_. **Didática: O ensino e suas relações**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1989.

WOMACK, James P.; JONES, Daniel T; ROOS, Daniel. **A máquina que mudou o mundo**. 10. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

ZAMLUTTI, M. E. M. **Uma análise do surgimento da educação a distância no contexto sociopolítico brasileiro do final da década de 30 e início da década de 40**. Campinas, São Paulo, 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.

## APÊNDICE A: Vida e Obras de György Lukács <sup>994</sup>

‘Sabes que isto é interessantíssimo!’ — assim ele [Lukács] abre a conversa. E, a partir de então, é capaz de falar horas e horas sobre um tema filosófico, político ou literário, e de forma mais viva, plástica e brilhante do que quando escreve. Lukács é um dos maiores marxistas do nosso tempo, é um grande caráter. Admiro-o como mestre, aprecio-o pessoalmente e divirjo de muitas das suas teses estéticas’. Ernst Fischer <sup>995</sup>

György Lukács nasceu em 13 de abril de 1885, pouco depois da morte de Marx (ocorrida em 1883), em Budapeste, no Império Austro-Húngaro. Era o segundo filho de Józef von Luács e Adél Wertheime. Faleceu com 86 anos (em 5 de junho de 1971) na sua cidade natal sem concluir o seu projeto filosófico (faltou-lhe fechar a *Ontologia* – não conseguiu revisar os *Prolegômenos*; e faltou-lhe escrever a “*Ética*”) no qual trabalhou até os seus últimos dias de vida.

### Contexto histórico

A Hungria, desde o período feudal, era um território economicamente bastante atrasado. Na Idade Média ela não havia tido grandes senhores feudais, e na época de Lukács não possuía uma burguesia economicamente desenvolvida e nem um proletariado forte. Por ser um lugar geograficamente estratégico entre o Ocidente e o

---

<sup>994</sup> Evitarei permear o texto de citações, por isso me limitarei a indicá-las nesta nota introdutória de forma geral. Minhas fontes, cronologias, livros e vídeos que tratam de sua vida nem sempre apresentam as mesmas datas para os mesmos fatos. Os desencontros não são graves, coisa de um ou dois anos para mais ou para menos. Diante destes impasses optei pela fonte que trazia mais detalhes.

Por exemplo, entre duas informações discordes eu escolhia aquela que noticiava o dia, o mês e o ano contra a outra que apenas apontava o ano. Quando o impasse se mantinha optava pelas fontes oferecidas por István Mészáros, que além de ser o maior conhecedor mundial vivo da obra lukacsiana, foi ainda seu aluno, assistente, companheiro de atividades políticas e editoriais e, sobretudo, amigo pessoal íntimo – a ponto de ter a cama de Lukács cedida para que ele pudesse dormir.

Eis um exemplo concreto: Várias fontes noticiam que Lukács havia sido expulso do PC Húngaro por conta do “Debate Lukács” algo que, inclusive, eu havia escrito neste texto, porém, com a afirmação de Mészáros de que isso é um boato propalado aos quatro ventos por tudo e por todos (inclusive por importantes lukacsianos brasileiros) resolvi retirar a informação do texto.

Não obstante todo o cuidado em ser o mais fiel possível aos seus dados biográficos, muito provavelmente, tenha restado inexatidões, omissões e acréscimos indevidos, porém, nada que prejudique o objetivo central dessa biografia: demonstrar o itinerário da vida-obra do autor a fim de compreender melhor a complexidade de sua obra ontológica.

O texto que segue foi construído a partir de três cronologias do autor presentes nos livros: “O conceito de dialética de Lukács” de István Mészáros; “Lukács e a crítica da filosofia burguesa” de José Paulo Netto; do mesmo autor (Netto) o texto “Sobre Lukács e a política” publicado no site do PCB; e ainda o livro deste mesmo autor (Netto) “Georg Lukács: um guerreiro sem repouso” (ao final do qual também consta uma cronologia). Além disso, contei com alguns vídeos no youtube, nos quais, Sérgio Lessa e José Paulo Netto contam, em suas palestras, de forma não tão bem sistematizada e precisa a vida e a obra de Lukács.

<sup>995</sup> In: NETTO, José Paulo. **Georg Lukács: um guerreiro sem repouso**. p. 93.

Oriente, foi dominada pela Áustria, que criou, à custa da exploração da Hungria, o Império Austro-Húngaro. Inclusive os custos da campanha de dominação austríaca foram pagos pela Hungria conquistada. Portanto, a sua incorporação ao Império foi realizada pelo viés da dominação estrangeira.

### **A fase pré-marxista de Lukács (1885-1918)**<sup>996</sup>

‘Síntese da problemática da minha infância e da minha juventude: uma vida significativa no capitalismo, impossível; o combate para alcançá-la, tragédia ...’<sup>997</sup>

Neste ambiente de subdesenvolvimento húngaro, a família de Lukács gozava de uma situação econômica bastante próspera. Seu pai, József Lukács (1844-1944), era um judeu convertido ao cristianismo, que com 14 anos saiu da escola porque o avô de Lukács (o artesão Jákob Löwinger) não pode mais pagar os seus estudos. Com isso, o menino foi trabalhar de aprendiz num Banco, onde mais tarde passou a ser funcionário. À noite o pai de G. Lukács estudava, de forma autodidata, uma série de idiomas, conhecimento esse que, aliado com o seu tino financeiro, o levou, aos 25 anos, a se tornar o Diretor do Banco Anglo-Húngaro de Budapest, vindo a ser um dos homens mais ricos da cidade.

O novo cargo lhe trouxe tamanha condição financeira que, em 1889, József Lukács comprou um título de nobreza, o que conferiu a György Lukács o direito de usar o “von”<sup>998</sup> em seu nome<sup>999</sup>: Georg Bernhard Lukács von Szegedin – nome de Lukács em húngaro. A mãe de Lukács, Adél Wertheimer, tinha nascido em Budapest, mas fora educada em Viena, tendo sido alfabetizada em alemão, o que facilitou enormemente o contato de Lukács com a cultura, filosofia e literatura alemã.

György Lukács teve três irmãos. O mais velho foi destinado, por seu pai, para, no futuro, tocar os negócios da família, ele se chamava Janós (1884-1944), foi morto pelos nazistas; seu segundo irmão se chamava Pál, nasceu em 1889 e morreu aos três anos de idade; e em 1887 nasceu a sua irmã mais nova, Maria.

Lukács, tal como seus irmãos, teve uma educação de qualidade, bastante completa e, como toda família aristocrata da época, realizada em casa. Aos 5 anos de idade ele já lia o jornal do avesso, isso porque ele ficava do outro lado da mesa vendo o

---

<sup>996</sup> Seguirei, mais ou menos, a organização das fases da vida de Lukács realizada pelo “**Dicionário do pensamento Marxista**” de Tom Bottomore. Ver o verbete “Lukács, György [Georg]” p. 221-223.

<sup>997</sup> LUKÁCS. In: NETTO, José Paulo. **Georg Lukács: um guerreiro sem repouso**. p. 11.

<sup>998</sup> Corresponde ao “dom” em português.

<sup>999</sup> Algo que ele fez até entrar no Partido Comunista, depois disto aboliu o “von” de seu nome.

seu irmão mais velho estudar, de onde via as letras de ponta cabeça. Aprendeu os idiomas húngaro e alemão, e mais tarde o francês e o inglês. Desde muito novo já era um leitor inveterado das tragédias gregas e dos grandes clássicos da literatura universal: Shakespeare, literatura russa, Ibsen (com o qual teve um encontro agendado por seu pai quando ele tinha 16 anos, tendo Lukács causado forte e boa impressão no autor).

Ao demonstrar grande aptidão para os estudos o seu pai selou o seu destino: estudar! Sobre os ombros do jovem Lukács estava a missão de trazer prestígio intelectual para a família. József investiu pesado nos estudos do filho e G. Lukács não o decepcionou.

Em 1902 começou a publicar os seus primeiros textos nos jornais húngaros e passou a frequentar as reuniões dos estudantes socialistas e revolucionários de sua cidade. Porém, ninguém tinha, ao certo, consciência do que fosse o socialismo, havia uma confusão de ideias que levavam a misturar socialismo com sindicalismo e algumas palavras de ordem. Junto da falta de consciência de classe, e de clareza do que fosse o socialismo, a desorganização dos trabalhadores era grande – reflexo do contexto subdesenvolvido da Hungria.

Em 1903 decidiu queimar os seus escritos literários por considerá-los indignos de fazerem parte literatura, a qual tanto valorizava, sobretudo pelos seus clássicos. Em 1904, sempre motivado pelo pai, aprofundou os seus estudos de Kant, Dilthey e Simmel.

De 1904 até 1909, na Faculdade de Letras de Budapest, tornou-se diretor de um grupo de teatro, a partir do qual pretendia subverter as consciências. A síntese de suas reflexões sobre este projeto deu origem a um livro sobre o drama moderno que foi, inclusive, premiado em 1908. Lukács considerou o júri não preparado para avaliá-lo, recebeu o prêmio com grandes reservas autocríticas contra o seu próprio livro, julgando-o problemático.

Em 1906 tornou-se membro da Sociedade de Ciências sociais de Pinkler, obteve o seu doutorado em Ciências Jurídicas pela Universidade de Budapest, curso realizado entre 1902-1906 a pedido de seu pai. No mesmo ano em que ele se formou também passou a escrever em revistas progressistas húngaras (em 1908 passaria, ainda, a colaborar com a revista Ocidente). Em 1906 descobriu a poesia de Endre Ady a quem foi apresentado em 1909, por intermédio do pintor do retrato do poeta húngaro. Em 1909 se tornou amigo de Béla Balázs a quem dedica um livro.

Seus estudos sobre o idealismo alemão, na Universidade de Budapest, o levaram (1906/1907) a Berlim. Na Alemanha, se tornou amigo de seu professor Simmel, conheceu Ernest Bloch e participou do Círculo Galileu – que possuía um cunho liberal-radical (1909/10). Ele aproveitou esse tempo fora de Budapest para viajar de lugar em lugar da Europa, sobretudo, Alemanha, Itália e França.

Em 1909, ele foi promovido pela Universidade de Budapest a doutor em filosofia – título esse que foi anulado pelo regime contrarrevolucionário de Horthy em 1920. Ainda em 1909 ocorreu o suicídio trágico de sua namorada (irmã de Seidler) a quem dedicou um ensaio “*Sobre a pobreza do espírito*”. O G. Lukács deste período é um anticapitalista romântico radical, antipositivista que encontrava algumas dificuldades para publicar os seus artigos nas revistas que defendiam a ordem burguesa.

Em 1911 foi um dos fundadores, junto de seu amigo Lajop Fülep, da Revista Espírito. Nesse mesmo ano perdeu o seu melhor amigo, o jovem Leo Popper (filho de um grande violoncelista), falecido aos 25 anos de idade. A ele Lukács dedicou um texto obituário e algumas páginas de sua *Estética* de 1963. Em 1912 viveu em Florença, e por sugestão de Bloch, foi, no ano seguinte, para Heidelberg onde o jovem neokantiano de Budapest passou a participar do círculo intelectual de seus amigos Max Weber, Bloch, Lask, Rickert, Gundolf, Toennies e Stefan George, dentre outros.

Na Alemanha descobriu Hegel (1914-1915) como o pensador mais rigoroso do idealismo alemão, capaz de superar Kant. Depois disto passou estudar Hegel com afinco até o final de sua vida, chegando a tratar dele em suas últimas obras – inclusive na sua Ontologia. A partir de Kierkegaard, autor que já conhecia bem, elaborou uma crítica ao conservadorismo de Hegel e a falta do indivíduo em seu sistema. Tentou escrever um livro no qual relacionaria os dois filósofos alemães, porém não concretizou o seu projeto.

Nesse período, trabalhou numa *Estética*, que ficou inconclusa (publicação póstuma). Essa obra, segundo o seu projeto teórico, seria a primeira parte de seu sistema filosófico, que deveria ser composto ainda por uma filosofia da história e uma ética. Como é possível verificar, a Ontologia não estava em seus planos iniciais.

Ainda em Heidelberg projetou um livro sobre Dostoiévski. Ali conheceu, em 1915, a sua primeira mulher Ieliena Grabenko, uma social-revolucionária russa, com quem se casou sem a concordância de seus pais, que mais tarde passaram a concordar com o casamento. Seu primeiro casamento foi conturbado e durou pouco tempo, em



1919 Lukács e Ieliena já estavam separados. Nesse período, ainda, se encontrou com Max Scheller e lhe manifestou o seu ceticismo quanto à metodologia de Husserl.

Em 1917 retornou a Budapest, ingressou num círculo de intelectuais de esquerda e conviveu, dentre outros, com Mannheim, Béla Bartok, Béla Balázs e Karl Polanyi. O Círculo Dominical era caracterizado pela pluridimensionalidade de seus membros, visto que era formado por historiadores, tradutores, filósofos, pintores, sociólogos, jornalistas, poetas, romancistas, economistas, psicólogos, artistas, compositores, políticos, sindicalistas e personalidades afins. Esses contatos de Lukács com pessoas ligadas às várias áreas do conhecimento, das artes, da política e da literatura lhe ajudariam a elaborar uma filosofia capaz de dialogar com os mais variados saberes o que dificulta a leitura de sua Ontologia, pois a todo o momento cita vários autores, nem sempre conhecidos.

No contexto da Primeira Guerra Mundial, ao contrário de seu amigo Max Weber forte apoiador da Guerra, Lukács se tornou pacifista, colocando-se abertamente contra a mesma. Ele apenas não participou da Guerra porque o seu pai comprou um atestado médico falso que declarava que Lukács era míope.

Em sua fase pré-marxista Lukács escreveu várias obras: “*A alma e as formas*” (1911); “*História da evolução do drama moderno*” (1911); “*Cultura e estética*” (1913); “*A teoria do romance*” (preparada em 1914/5 e publicada em uma revista em 1916, e no formato de livro em 1920, aclamada como a maior obra sobre arte produzida pela ciência do espírito); “*A filosofia da arte de Heidelberg*” e “*A estética de Heidelberg*” (iniciadas em 1912 e abandonadas em 1918, publicações póstumas); *A relação sujeito-objeto na estética* (1917).

Suas primeiras obras foram bem recebidas pelo meio intelectual. Principalmente por Thomas Mann (com quem se encontrou no exílio, em 1922, em Viena) e Max Weber. Tais obras foram mais apreciadas pelos outros do que pelo próprio Lukács, que logo em seguida passou a criticá-las como demasiadamente idealistas, utópicas e abstratas.

Nessa sua primeira fase Lukács adota posturas liberais progressistas, idealistas (fez o caminho de Kant a Hegel), antipositivistas, pacifistas, e éticas (que influenciaram Weber). Ele refugiou-se, tal como a poesia de Endre Ady, de forma romântica na arte, nos romances e no teatro como forma de negar o mundo burguês no qual vivia. Ele compartilhou das ciências do espírito de Dilthey, Simmel e Weber para tentar entender o mundo europeu que se esfacelava em guerra. Participava de grupos de esquerda como

forma de contestar e negar a vida burguesa, considerada por ele como sem sentido e tendo que lidar com a situação existencial de que ele próprio era um jovem burguês.

Nessa miscelânea filosófica entrou o marxismo em sua vida, muito motivado pelo sucesso da Revolução Russa, que lhe apresentou de forma mais clara o pensamento de Marx e Lênin.

### **A fase marxista (1918-1971)**

Foi ao terminar os meus estudos secundários que se deu o meu primeiro encontro com Marx (com o *Manifesto Comunista*). A impressão foi extraordinária e, quando estudante universitário, li então algumas obras de Marx e Engels (como, por exemplo, *O 18 Brumário*, *A Origem da Família*) e, em particular, estudei a fundo o primeiro volume de *O Capital*. Esse estudo me convenceu rapidamente da exatidão de alguns pontos centrais do marxismo. Em primeiro lugar, fiquei impressionado com a teoria da mais-valia, com a concepção da história como história da luta de classes e com a articulação da sociedade em classes. Naquele momento, como é óbvio no caso de um intelectual burguês, essa influência se limitou à economia e, sobretudo, à ‘sociologia’.<sup>1000</sup>

O caminho de Lukács ao marxismo foi lento, tal como ele o descreve em seu artigo “*Meu caminho para Marx*” (1933). Primeiramente porque não havia um movimento proletário forte na Hungria, depois porque ele não conhecia bem a obra de Marx, e por fim, por mais que ele concordasse com os fins da Revolução Russa, a sua postura pacifista discordava dos meios violentos da Revolução. Esse foi, inclusive, um dos temas que ele havia conversado com Max Weber quando o recebera em sua casa em 1918, último encontro deles.

#### *Entrada de Lukács no marxismo (1918-1929)*

Em 1918 Lukács publicou um artigo intitulado “*O bolchevismo como problema moral*”, pelo Círculo Galileu, manifestando a sua discordância ética com os meios violentos empreendidos pelos bolchevistas. Para surpresa de todos, sobretudo de seus amigos e dos militantes comunistas, poucos dias depois do artigo neokantiano contra os métodos russos, Lukács se filiou ao Partido Comunista Húngaro. Muito desta decisão se deveu ao seu reexame de Marx sob influência de Ervin Szabó, Rosa Luxemburg, Pannekoek, Rolan-Holsten e Georges Sorel. O marxismo era a resposta que ele necessitava para toda a sua recusa anticapitalista, para o seu desespero trágico,

---

<sup>1000</sup> LUKÁCS, György. **Meu caminho para Marx**. <<[http://pcb.org.br/fdr/index.php?option=com\\_content &view=article&id=419:meu-caminho-para-marx-de-lukacs&catid=8:biblioteca-comunista](http://pcb.org.br/fdr/index.php?option=com_content&view=article&id=419:meu-caminho-para-marx-de-lukacs&catid=8:biblioteca-comunista)>>

pessimista e impotente frente à ordem burguesa, o meio político radical que até então não havia encontrado na Hungria conservadora ou social-democrata.

Nem bem havia entrado no PC da Hungria (2 dezembro de 1918), partido esse fundado doze dias antes, os comunistas húngaros, com menos de 100 filiados ao Partido, conseguiram derrubar a monarquia dos Habsburgos e proclamaram no dia 21 de março de 1919 a República Soviética da Hungria, liderada por Béla Kun.

Lukács participou ativamente do levante. Ele era um elemento estranho no meio dos revolucionários, na sua maioria analfabeta e mal vestida. Lukács, de terno e gravata nas trincheiras, era instado a todo o momento se proteger das balas inimigas, visto que andava com o corpo erguido, dando mostras esquisitas de sua coragem. O pacifista e as reservas para com os métodos bolchevistas haviam sido sepultados e isso precisava ser demonstrado aos companheiros comunistas que ainda tinham desconfianças com a sua mudança repentina. Prova cabal de sua mudança se deu quando Lukács fuzilou 8 revolucionários que haviam abandonado os seus postos, e mais tarde, deu provas de sua fidelidade à revolução através da publicação do ensaio “*Tática e ética*” (1919 – primeiro livro marxista de Lukács) como a resposta clara as suas antigas críticas ao bolchevismo. Ao ser atacado por um membro do partido que o chamara de intelectual burguês, por conta do seu gosto pela literatura clássica, teve que lhe mostrar uma passagem na qual Marx afirmava que Homero é um exemplo insuperável.

Na nova República Lukács foi nomeado para o cargo político de Comissário do Povo para a Cultura e a Educação Popular (uma espécie de Ministro da Cultura e Educação). Para dar conta desta tarefa escolheu os seus mais bem preparados amigos para cargos importantes tais como Antal, Bartók, Kodály, Mannheim, Varga e outros.

Suas principais atividades no cargo foram: garantir a liberdade artística; salvar a pluralidade de expressões culturais; lutar contra a canonização de uma arte proletária contra uma arte burguesa; confiscar todas as obras de artes da elite local, inclusive de parentes e amigos de sua família, e torná-las obras públicas, disponíveis a todos; implantar a educação sexual nas escolas; socializar as editoras; abrir os museus e os teatros aos trabalhadores; fundar o Instituto de Pesquisas do Materialismo Histórico; escrever artigos no Jornal Vermelho; dentre outras.

Seu pai ficou decepcionado com a postura política radical do filho, assim como ficou descontente com a revolução, que havia matado muitos de seus amigos e clientes do Banco, ainda assim, nunca deixou de prestar apoio pessoal ao filho.

Em agosto do mesmo ano, 133 dias depois da proclamação da República ela foi massacrada de forma cruel. Muitos foram executados, presos e exilados. Lukács recebeu uma sentença de morte, mesmo assim continuou realizando, a pedido de Béla Kun, atividades clandestinas em Budapest, até seu pai ser alertado de sua prisão. O velho József mais uma vez socorreu o seu filho, pagando, com dinheiro emprestado, um oficial inglês para tirá-lo do país disfarçado de motorista particular, ainda que Lukács jamais tenha aprendido a dirigir.

Depois disto ele exilou-se em Viena, onde foi preso e somente não foi extraditado por conta da influência da intelectualidade alemã (liderada por Thomas Mann), sendo libertado no final do ano. Lukács decidiu permanecer em Viena, onde passou por grandes dificuldades econômicas e pelo risco permanente de ser sequestrado pelo novo governo húngaro (os agentes de Horthy) que queria a sua cabeça. Expatriado, Lukács se torna articulador do Partido Comunista Húngaro no exterior.

Em 1919 tornou-se redator-chefe da Revista Comunismo (ligada a III Internacional Comunista) onde foi publicado o, anteriormente anunciado, ensaio: “*Tática e ética*”. Em 1920 outros ensaios foram publicados: “*A tarefa moral do Partido Comunista*”, “*Velha e nova moral*”, “*A última superação do marxismo*”, “*Sobre a questão do parlamentarismo*” (criticado por Lênin) e publicou ainda o livro “*A teoria do romance*”. Nesse ano casou-se com o grande amor de sua vida, a quem dedicou toda a sua obra, a viúva Gertrud Bortestieber, conhecida de sua família desde 1902. Ela era formada em economia e tinha muito gosto pela música e pela literatura, áreas que ajudaram a tornar o casamento ainda mais sólido.

Em 1921 Lukács participou do Congresso da III Internacional Comunista, como delegado do PC Húngaro, onde encontrou pela primeira e última vez Lênin e Trotsky. Em 1922 aprofundou os seus estudos sobre Marx, começou a estudar Lênin e publicou um artigo com fortes críticas ao aumento do burocratismo e do autoritarismo no Partido Comunista. Entre 1919 e 1922 preparou o seu livro “*História e consciência de classe*”, publicado em 1923, obra esta considerada por muitos, inclusive não-marxistas, uma das mais importantes obras filosóficas do século XX – obra que influenciou enormemente a Escola de Frankfurt.

Porém, na época, a obra foi amplamente criticada tanto pela social-democracia alemã (Kautsky) quanto pelos comunistas russos e húngaros. A obra foi acusada de utopista, revisionista, hegeliana e pela utilização idealista da dialética. Até 1996 pensava-se que Lukács havia aceitado, na época, de bom grado as críticas, porém, em

1923 mesmo, escreveu um manuscrito (descoberto somente em 1996) no qual ele rebate cada uma das críticas. Na época ele não publicou a sua defesa, provavelmente para não aumentar a tensão das suas relações com a Internacional Comunista, que chegou a censurar a obra.

Em 1924, ano da morte de Lênin e começo da ascensão estalinista, publicou “*Lênin: a coerência do seu pensamento*” e no ano seguinte “*Moses Hess e o problema da dialética idealista*”. Nesse livro Lukács faz uma espécie de autocrítica projetada em Moses Hess, contemporâneo de Marx e pai do socialismo alemão. Ao criticar a dialética idealista de Moses Hess Lukács critica, sem explicitar abertamente, a sua própria concepção de dialética até então desenvolvida. Como consequência disto ele lança as sementes de uma nova abordagem dialética em seu projeto filosófico, concretizando assim, de vez, a sua passagem de Hegel a Marx.

Na segunda metade da década de 20 Lukács entrou numa acirrada disputa política com o PC Húngaro e a Internacional Comunista. Em 1925 ele ligou-se a Landler que fazia oposição ao líder húngaro Béla Kun. Em 1928 Landler morreu de um infarto e Lukács foi encarregado de elaborar as teses do Partido.

No ano seguinte, Lukács viveu 3 meses na Hungria como clandestino, usando o pseudônimo de Blum. Lá, ele tomou explicitamente partido do falecido Landler contra Béla Kun e apresentou, no congresso do PC Húngaro, as “*Teses de Blum*”, através das quais propôs a luta por uma república democrática na Hungria. As “*Teses*” foram uma antecipação da estratégia da Frente Popular, com fortes acentos advindos da proposta política de Rosa Luxemburgo.

Desta disputa política Lukács saiu derrotado, por conta delas foi acusado de antileninista e tachado de social-democrata. Depois disto Lukács foi afastado da vida política (e assim ficou por três décadas), e ainda, foi obrigado a realizar a autocrítica. Para que não se confirmasse a ameaça de expulsão do partido Lukács preferiu se autorretratar. Mesmo assim as suas *Teses* continuaram sendo propagadas, chegando inclusive, a influenciar muitos pensadores, sobretudo, Walter Benjamin, Merleau-Ponty, Lucien Goldmann, Marcuse e o movimento estudantil da década de 60.

#### *Aprofundamento no pensamento de Marx e Lênin (1930-1945)*

Lukács dizia não ter uma filosofia própria, sua filosofia era a continuação da filosofia de Marx, segundo Lênin. Tal como os seus modelos filosóficos, também ele foi, em todo o período marxista de sua vida, alguém que tentou transpor a prática para a

teoria, ao mesmo tempo em que tentava fazer da teoria uma forma consciente de intervir na prática. Com isso, o seu principal objetivo era o de produzir teoricamente dentro do movimento revolucionário, servir à Revolução com aquilo que ele sabia fazer: pensar.

Porém, os grupos dirigentes do Partido tinham-no como um problema. As suas intervenções nem sempre condiziam com as determinações políticas dos grupos dominantes, e isso lhe resultava em censura, perseguições, calúnias, penas de autocritica e até mesmo prisão. Lukács não tinha qualquer problema de se ajustar às determinações partidárias até porque o avanço do nazi-fascismo no mundo era o que mais lhe preocupava, e ele via que a única força capaz de contê-lo era a organização comunista internacional, sobretudo a URSS. Por isso que, diante de tal contexto, Lukács preferia sacrificar a sua filosofia a ficar de fora da única luta que ele via como possível contra a barbárie.

Esse propósito de vida fez-lhe sobreviver, inclusive, os mais duros tempos da perseguição stalinista. Evidentemente sua filosofia nunca foi stalinista, porém, politicamente Lukács estava convencido que a URSS era um verdadeiro socialismo, via pela qual – a partir de alguns ajustes – o comunismo se realizaria. E mais: ainda que não se realizasse, mesmo assim, ele preferia o pior socialismo ao melhor capitalismo<sup>1001</sup> (a esse último nunca cedeu qualquer concessão). Estas suas convicções políticas fundamentais ele as manteve, embora criticamente, até o final de sua vida.

Feita a digressão introdutória, voltemos a sua biografia, nos concentrando agora nos seus gloriosos anos 30. Após as suas derrotas políticas Lukács foi afastado, de vez, do cenário político. Para tanto, lhe enviaram, de 1929 até 1931, para Moscou para trabalhar no Instituto Marx-Engels-Lênin. O propósito dos dirigentes comunistas era o de enfurná-lo nos estudos a fim de que parasse de incomodar nos rumos políticos do Partido Comunista. Rizanov, diretor do Instituto, se queixava de ter que receber as pessoas-problemas como Lukács, visto que o Instituto estava se tornando numa espécie de depósito dos descartados políticos.

Sem saber muito ao certo o que fazer com Lukács, Rizanov o colocou a trabalhar com os “*Manuscritos econômico-filosóficos*” de Marx, até então desconhecidos de

---

<sup>1001</sup> “Por mais críticas que tivesse aos Estados socialistas de seu tempo, fortemente marcados por práticas antidemocráticas e burocratizantes, em entrevista do início de 1970, Lukács não deixava dúvidas a respeito de seu posicionamento político e ideológico, ao qual foi fiel em toda a vida: ‘O pior socialismo é preferível ao melhor capitalismo’.” COSTA, Ricardo. **Lukács e a atualidade do marxismo**. Disponível em: <<[http://pcb.org.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3548:lukacs-e-a-atualidade-do-marxismo&catid=109:imprensa-popular](http://pcb.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=3548:lukacs-e-a-atualidade-do-marxismo&catid=109:imprensa-popular)>>

todos. Lukács foi o primeiro marxista a estudá-los, o que foi fundamental para o seu aprofundamento em Marx, vindo, inclusive, a respingar, em sua última obra: a *Ontologia*.

Além dos “*Manuscritos*” Lukács descobriu outras obras, tais como os *Cadernos Filosóficos* de Lênin, publicados em 1930-1931. Estas obras foram de fundamental importância para que Lukács entendesse, aproveitasse, criticasse e superasse o seu hegelianismo. A tática dos dirigentes políticos tinha dado certo, Lukács dedicava o seu tempo integral aos estudos, e pela primeira vez na sua vida de comunista não tinha qualquer obrigação política ou qualquer envolvimento com atividades de ordem prática. Nesse tempo de retiro forçado Lukács soube aprofundar o pensamento dos clássicos do marxismo; consolidar a sua filosofia marxista que até então não havia compreendido o pensamento de Marx de maneira profunda; e também, reunir material para as suas obras futuras.

Em 1931 ele se refugiou ilegalmente na Alemanha com o nome falso de Keller, onde orientou a revista dos escritores proletários “*Virada à esquerda*” do PC alemão e manteve forte relação com Ernest Bloch. Seu afastamento forçado da política lhe empurrou para as questões filosóficas, literárias e artísticas. De 1931 até 1933 publicou vários ensaios sobre literatura, além de publicar críticas a sua obra “*História e consciência de classe*”. Em 1933 publicou “*Meu caminho até Marx*”, no qual faz um inventário de suas autocríticas apontando todos os seus erros de compreensão do autor magno.

Com o advento do nazismo no ano de 1933 ele retornou para Moscou, onde permaneceu até 1944. Sua chegada à URSS foi bastante tensa. Belá Kún e seus partidários fizeram de tudo para que ele não se estabelecesse na cidade, inclusive foi-lhe negando o cartão da comida. Lukács de forma teimosa se colocava nos degraus do prédio da Internacional Comunista onde protestava e mendigava o direito ao alimento. Ao encontrar tantos conhecidos, que o admiravam, conseguiu reverter a situação hostil.

No período de 1933 e 1934 escreveu uma série de ensaios que foram publicados postumamente em 1974, em Paris, pela “*Éditions Sociales*”, na forma de livro, com o título: “*Escritos de Moscou*”.

Ainda afastado da política Lukács mergulhou de cabeça nas atividades intelectuais: estudou, dentre outros temas, sobre Hegel, Marx, Lênin, estética e crítica literária. Além disto, passou a ser membro do conselho das revistas “*Literatura*

*Internacional*”, “*A nova voz*” e “*Crítica literária*”, tornou-se ainda colaborador do órgão da emigração alemã “*A palavra*”.

Em 1935 escreveu um verbete sobre o romance no nono volume da “*Enciclopédia Literária*” e terminou “*O Jovem Hegel*”, que foi apresentado como tese de doutorado em Ciências Filosóficas da Academia Soviética de Ciências. Nos três anos seguintes debateu com Bloch, Brecht e Seghers (intelectuais alemães emigrados) na defesa do realismo contra o expressionismo alemão, bem como manteve a sua produção autocrítica em relação à obra “*História e consciência de classe*”, apresentando contra a mesma novas críticas.

Em 1937 publicou, em russo, “*O Romance histórico*” e preparou um vasto material literário e filosófico que foram utilizados nos seus livros no pós-guerra, sobretudo os volumes sobre os “*Problemas do realismo*”. Nesse período começou os seus estudos filosóficos sobre o irracionalismo e o fascismo.

Mesmo se encontrando nas barbas do stalinismo, e sabendo que ele era considerado “figura suspeita”, ainda assim, manteve as suas posturas críticas, expressas, por exemplo, num artigo “*Tribuna do povo ou burocrata*” no qual criticava a burocratização da Rússia pós-Stalin. Suas críticas acabaram por motivar a polícia política stalinista a prendê-lo em 1941. Seis meses depois, Lukács conseguiu deixar a prisão, muito por influência de vários intelectuais alemães, austríacos, franceses, italianos e antigos amigos húngaros que também estavam na URSS. Porém, nenhuma destas manifestações ao seu favor foi tão forte quanto a intervenção do dirigente máximo da Internacional Comunista Dimitrov e também do importante economista soviético Eugene Varga, personagens decisivos de sua libertação. O pretexto da sua prisão foi a acusação de que ele era agente trotskista desde a década de 20, algo, que não obstante toda a pressão, não conseguiram fazer com que ele confessasse – até porque, de fato, ele não era.

#### *Ataques da Hungria stalinizada (1945-1949)*

No período da II Guerra Mundial Lukács fez palestras, em alemão e húngaro, para os prisioneiros de guerra. Nesse período retomou a amizade com Révai e até mesmo passou a dialogar com ele sobre história e literatura húngara, tema dos escritos do antigo secretário de Béla Kún, arquirrival de Lukács.

Na década de 40, com o fim do nazismo, voltou para Hungria, libertada em 1945. Em Budapeste retomou a sua atividade política como membro do Parlamento, do



Conselho Nacional da Frente Popular Patriótica e do Conselho Mundial da Paz. Paralelo a isso manteve as suas atividades intelectuais, tais como: fundou a Revista Fórum (em 1946); publicou textos e livros de ensaios em várias línguas; se tornou professor de Estética e História da Arte da Universidade de Budapest; dentre outros.

Por conta da desconfiança que pairava sobre ele, as suas salas de aula eram vazias, os estudantes (dentre eles Mészáros) temiam assumir a condição de alunos de Lukács e passaram a ser mal vistos como o mestre. Isso fez com que os alunos ficassem numa sala de aula, com a janela aberta, e Lukács, na sala de aula ao lado, também com a janela aberta, dando as suas aulas para a sala vazia, de modo que os alunos o ouvissem na outra sala.

Não obstante tamanhas suspeitas, ainda assim, Lukács participou da direção da Academia de Ciências da Hungria e do I Encontro Internacional de Genebra, onde se destacou polemizando com Karl Jaspers, antigo amigo dos tempos de Heidelberg. A sua conferência nesse encontro gerou a publicação do ensaio “*As concepções de mundo aristocrática e democrática*”.

Nesse período viajou pela Europa (Ocidental e Oriental), percorrendo vários países, tais como: França, Áustria, Suíça e Itália. Em 1947 palestrou em Milão, no Congresso Internacional dos Filósofos Marxistas, com a conferência “*As tarefas da filosofia marxista na nova democracia*”. Nesse mesmo ano, publicou “*Goethe e a sua época*” e “*Literatura e democracia*”.

Em 1948 participou, em Paris, de um congresso internacional sobre Hegel e publicou a sua obra “*O Jovem Hegel*” que visava denunciar a instrumentalização fascista do autor alemão, bem como, através da qual, enfrentava a rejeição do stalinismo a Hegel. Nesse mesmo ano lançou os “*Ensaio sobre o realismo*”, “*Reviravoltas do destino*”, “*Existencialismo ou marxismo?*” (demonstrando a incompatibilidade de um com o outro), e ainda, “*Karl Marx e Friedrich Engels como historiadores da literatura*”. Nesse ano ganhou o prêmio Kossuth, viajou muito por conta de seu cargo como membro fundador do Conselho Mundial da Paz, ao qual renunciou em 1957.

Nesse período Lukács manteve os seus costumeiros contatos com a intelectualidade europeia. Nas suas viagens a Paris teve a oportunidade de se encontrar com Emile Bottigelli, Jean Desanti, Roger Garaudy, Henri Lefebvre, Lucien Goldmann, Jean Hyppolite, Maurice Merleau-Ponty, dentre outros artistas e literatos. Esses seus múltiplos contatos demonstravam a postura antissectária de Lukács, capaz de debater com marxistas e não-marxistas sobre diversos temas. Como já chamei a atenção, a

biografia de Lukács, sua trajetória de vida, explica, em grande medida, a presença de tantos temas e autores na Ontologia, com os quais sempre estabeleceu relações.

No ano seguinte, 1949, ocorreu uma nova virada na vida de Lukács que ficou conhecida com o nome “Debate Lukács”. Nesse ano, iniciou-se uma disputa política na Hungria. O representante stalinista Rakosi venceu o seu oponente Rajk. Essa vitória política trouxe sérios problemas a Lukács, que passou a ser dura e permanentemente atacado, através de uma campanha sistemática empreendida pelo Ministério da Cultura contra ele.

O “Debate Lukács” trouxe-lhe várias consequências: a sua obra “*Literatura e Democracia*” reprovada; a Revista Fórum, criada por ele, foi fechada; ele foi obrigado a uma nova retratação através da autocrítica; na URSS Alexander Fadeiev, romancista, pediu que se aplicassem medidas administrativas contra Lukács; e a própria autocrítica, escrita por Lukács, foi criticada como algo meramente formal.

Sua reputação foi destruída por longos artigos nos órgãos partidários, ataques diários na imprensa e acusações publicadas em todos os periódicos do país. Todos esses textos eram carregados de insultos, tais como: revisionista, desviacionista de direita, cosmopolita, caluniador de Lênin, serviçal do imperialismo, dentre outros. Não obstante o clima inóspito, ele ainda publicou em 1949 “*O realismo na literatura universal*” e “*O realismo russo na literatura universal, Thomas Mann*”. Foi nesse período em que ele começou a coletar material para escrever a sua *Ética*, obra não realizada, através da qual pretendia consertar os rumos antiéticos do socialismo real (da qual a Ontologia do ser social deveria ser a introdução).

#### *Uma breve trégua e mais perseguição (1950-1956).*

Na década de 50 os ataques continuaram e o seu descrédito ideológico só aumentou. Em 1951 a campanha contra ele foi tão forte ao ponto dele se retirar da vida pública, limitando-se a publicar obras, tais como: “*Realistas alemães do século XIX*” (1951); “*Balzac e o realismo francês*” (1952); “*Nova história da literatura alemã*”, “*A destruição da razão*” (1953); “*Contribuições à história da estética*” (1954).

Em 1952 reatou a sua amizade com Bertold Brecht, superando as querelas “realismo x expressionismo”, mantendo-se seu amigo até a morte do dramaturgo alemão em 1956. Nesse período (de 1952 até 1956) Lukács o visitou, permanentemente, em Berlim.

Em 1952 e 1953 defendeu Tibor Déry, romancista atacado no debate público. Em 1952, ainda, ele terminou uma enorme análise sobre o desenvolvimento da Filosofia Alemã com relação à dialética e o irracionalismo, críticas que foram retomadas em sua última obra – a *Ontologia*.

Em 1955, com o “Debate Lukács” mais amenizado, ele recebeu uma homenagem pelos seus 70 anos de idade, através de uma publicação promovida pela Editora Aufbau. Esta obra contou com as participações de Ernest Bloch, Thomaz Mann e muitas outras personalidades. Nesse ano se tornou membro da Academia Alemã de Ciências, ano em que começou o seu trabalho filosófico que se estenderia até 1960, resultando na sua grande *Estética*. O conjunto de sua obra, nesse ano de 1955, lhe rendeu, novamente, o Prêmio Kossuth na Hungria. Ainda nesse ano, Merleau-Ponty e Jean Paul-Sartre revalorizaram a obra “*História e consciência de classe*”, pondo-a no centro do debate filosófico dos anos 50.

Em 1956 ocorreram mobilizações na Hungria, e na Europa como um todo, pela liberalização do regime. Com isso Lukács voltou ao cenário público com intervenções críticas que pediam o fim do burocratismo cultural e a liberalização política. Ele presidiu o debate filosófico realizado no Círculo de Petöfi e viajou pela Europa (Alemanha, Áustria, Itália, Suécia) fazendo conferências que dariam origem ao livro “*A significação presente do realismo crítico*”. Criou, juntamente com Tibor Déry, Gyula Illés e István Mészáros a revista “*Tomada de consciência*”.

Em outubro o grupo de Imre Nagy, que defendia a abertura, assumiu o poder e a sorte de Lukács mudou. Com os ventos favoráveis Lukács se tornou membro do Comitê Central do Partido Comunista da Hungria; assumiu o Ministério da Cultura; ajudou a construir (com Nagy, Kadar e Donath) o Comitê de Organização de um novo Partido Comunista húngaro; e em seguida renunciou ao Ministério por discordar do pedido de Nagy à ONU, para que retirasse a Hungria do Pacto de Varsóvia.

O estopim da crise húngara ocorreu quando Kadar foi tirado do governo e as tropas russas intervieram na Hungria entregando o poder ao defenestrado. Em novembro Lukács fugiu para Iugoslávia. Mesmo assim, Lukács recebeu de Kadar propostas para colaborar com o novo governo húngaro, as quais ele rejeitou, vindo a ser deportado para a Romênia. No final deste ano publicou ainda uma conferência que havia pronunciado em junho “*A luta entre progresso e reação na cultura do nosso tempo*”.

*Um projeto filosófico maior que a sua vida (1957-1971)*

Em abril de 1957 Lukács recebeu autorização de voltar a Budapeste, onde não foi responsabilizado pelo levante antistalinista, mas foi, novamente, obrigado a escrever a sua autocrítica. Ao se negar a escrevê-la ele perdeu a cátedra universitária, sendo impedido de qualquer contato com os alunos. Mais uma vez, enfrentou outra campanha do Ministério da Cultura contra ele que chegou ao ponto da Alemanha Oriental parar de publicar os seus livros, que passaram a ser publicados na Alemanha Ocidental. Nesse ano publicou “*Estética marxista*” e no ano seguinte, na Itália, publicou “*Prolegômenos a uma estética marxista*” e “*A significação presente do realismo crítico*”.

Em 1958 o principal teórico do Partido Comunista húngaro fortaleceu a campanha oficial contra Lukács (na Hungria, Alemanha, Rússia, e na Europa Oriental como um todo), ano no qual ele publicou o resultado de suas conferências passadas “*A significação presente do realismo crítico*”.

Em 1960 a Editora Aufbau, publicou, em Berlim, uma obra de 340 páginas intitulada “*György Lukács e o revisionismo*”. Em 1961 foi a vez do Comitê Filosófico do Partido Comunista Húngaro liderar a campanha anti-Lukács. No ano seguinte as suas obras completas começaram a ser publicadas na Alemanha Ocidental. Nesse mesmo ano, 1962, concluiu a primeira parte da “*Estética*” (única parte concluída e publicada) e anunciou que escreveria a “*Ética*”, para a qual não teve tempo, morreu antes de realizar essa sua intenção.

Em 1963 morreu, para a sua tristeza profunda, a sua esposa Gertrud, ocasionando-lhe, inclusive, o desejo de cometer suicídio. Esse fato de sua vida pessoal fez-lhe parar de escrever a sua obra ontológica. Nesse ano publicou “*Estética I: A peculiaridade do estético*”; o ensaio “*Contribuição ao debate entre a China e a URSS*”; e a sua carta a uma revista italiana, a “*Carta sobre o Stalinismo*”.

Lukács estava convencido, no final de sua vida, de que Marx, Engels e Lênin eram fundamentais, porém, insuficientes de dar conta da realidade da segunda metade do século XX. O desenvolvimento social, os novos fenômenos de massa, a remodelação do capitalismo, os meios da transição socialista haviam sofrido mudanças que precisavam ser investigadas. Segundo sua avaliação, era preciso, tomar o ponto de partida dos clássicos e ir além deles, só assim o marxismo poderia renascer das cinzas do stalinismo. Preocupado com essa atualização, Lukács chegou ao ponto de propor, como imprescindível, reescrever “*O Capital*” de Marx – empreendimento que não

tomou para si por conta da idade, e também, porque não se julgava a altura do mesmo. Entretanto, foi justamente isso que ele fez na “*Ontologia do ser social*”, alicerçada em Marx e indo para além dele, enfrentando, no âmbito ontológico, as questões postas pela segunda metade do século XX.

Em 1964 foi oficialmente atacado pela última vez pela Revista Húngara de Filosofia. Publicou o ensaio “*Problemas da coexistência cultural*”. Nesse ano voltou a escrever a “*Ontologia do ser social*”. Em 1966 as suas Obras Completas começaram a ser editadas em espanhol, porém depois de alguns números o projeto da editora foi abandonado. Também foram publicadas, nesse ano, as entrevistas que concedeu a Holz, Abendroth e Kofler com o título “*Conversando com Lukács*”, e ainda anunciou que escreveria uma introdução ontológica para a sua “*Ética*”, intenção essa que se prolongou para além de uma mera introdução.

Em 1967, gozando de prestígio mundial e com o stalinismo liquidado, Lukács volta a ser bem aceito pelo Partido Comunista Húngaro. Por isso preparou uma antologia de seus escritos de 1910 até 1960 que tratavam sobre arte e os publicou três anos depois, com o título “*Arte e sociedade*”. Neste ano autorizou a reedição de “*História e Consciência de Classe*”, a qual acrescentou um grande posfácio crítico. Em 1968 realizou críticas internas ao PC Húngaro, redigiu a *Grande Ontologia* – a “*Ontologia do ser social*” (os atuais volume 1 e 2 da edição brasileira) – e escreveu, ainda, sobre o tema da democracia a ser publicada na Itália, via Revista Riuniti, do Partido Comunista italiano. Porém, ao submeter o trabalho ao Partido Comunista Húngaro, foi-lhe pedido que esperasse dez anos para publicá-lo. Lukács submeteu-se as determinações partidárias e o texto foi publicado, em alemão, quinze anos depois, em 1985, com o título “*Democratização ontem e hoje*”, vindo a ser traduzido, mais tarde, para o italiano, francês e inglês.

Em 1969 recebeu o título de *doctor honoris causa* da Universidade de Zagreb. No ano seguinte ganhou o mesmo título da universidade de Ghent, e também em 1970 ganhou o Prêmio Goethe. Contraposto a este reconhecimento recebeu, nesse mesmo período, duras críticas da Escola de Budapest, formada, fundamentalmente pelos seus ex-alunos e discípulos. Estes haviam lido os manuscritos da Grande Ontologia (volumes I e II da obra “*Para uma ontologia do ser social*” da edição brasileira) e, indiretamente, respondeu a essas críticas através da Pequena Ontologia, os “*Prolegômenos a uma ontologia do ser social: Questões de princípio de uma ontologia hoje tornada possível*”.

Em janeiro de 1971 Lukács reconheceu a existência da Escola de Budapst e escreveu uma breve apresentação de seus discípulos. Concedeu ainda uma entrevista a István Éorsi, na qual explica alguns apontamentos autobiográficos que deram origem à obra póstuma (1980) *“Pensamento vivido: Autobiografia em forma de diálogo”*. Doente, dedicou-se a sua autobiografia, primeiramente por ser um trabalho mais fácil do que a revisão dos *“Prolegômenos”*, e em segundo lugar, para atender ao pedido de sua falecida esposa, que sempre lhe havia sugerido uma autobiografia na velhice.

No dia 4 de junho de 1971 Lukács morreu vítima de um câncer no pulmão, sem conseguir revisar os *“Prolegômenos”* da ontologia e sem escrever a *“Ética”*. Seus 86 anos de vida não foram suficientes para que ele levasse a cabo seu longo projeto filosófico.

Anos depois seus restos mortais foram levados para o cemitério de Kerepesi, num local reservado às celebridades do movimento socialista. Em 1973 foram encontradas em Helderberg 1.650 cartas de Lukács, escritas entre 1900 e 1917, muitas delas publicadas em diferentes línguas, com o título *“Correspondência de juventude 1908-1917”*. Quanto à história que envolve a ontologia do ser social reservarei para o próximo apêndice.

### **Comentário geral**

Para finalizar gostaria de recordar o título de um livro sobre a sua vida, publicado no início dos anos 80 no Brasil, pela Editora Brasiliense, de autoria de José Paulo Netto. Em meu entender, o título deste livro resume bem a trajetória de vida dele: *“Georg Lukács: o guerreiro sem repouso”*.

Dada a complexidade de seu tempo histórico e de sua filosofia, ele foi, em seus 86 anos de vida, chamado de idealista, aristocrata, esquerdista, ortodoxo, dogmático, revisionista, stalinista, social-democrata, hegeliano, comunista, renovador do marxismo, colaborador do imperialismo, autor burguês, etc. Lukács foi um guerreiro que sofreu os maiores insultos provindos de todos os lados, desde a direita passando pelos campos moderados e chegando aos radicais da esquerda. Porém, nada disto lhe abateu. Como poucos, ele soube superar perseguições, calúnias, prisões, exílios, necessidades materiais, críticas válidas e injustas, tornando-se um clássico da filosofia do século XX.

De tudo isso restou uma imensa obra, que em seu conjunto apresenta uma unidade temática, embora ela tenha sofrido profundas alterações na abordagem, como

fruto de seus aprofundamentos teóricos. A grande novidade temática surgiu no final de sua vida, quando ele se propôs a escrever a “*Ontologia do ser social*”, obra inesperada por ele, pelos marxistas e pelos pensadores da segunda metade do século XX como um todo.

## APÊNDICE B: História e importância da obra ontológica do ser social de

Lukács<sup>1002</sup>

A *Ontologia do Ser Social* é o resultado final do último combate deste guerreiro que não teve nenhum repouso — para construí-la, já octogenário, trabalhava por mais de dez horas diárias.<sup>1003</sup>

“*Para uma ontologia do ser social*” (volumes I e II) e os “*Prolegômenos a uma ontologia do ser social: Questões de princípio de uma ontologia hoje tornada possível*” foram os últimos livros produzidos por Lukács. O conjunto desta obra é uma espécie de testamento filosófico, cume de sua produção filosófica.

Após ter percorrido caminhos teóricos e práticos bastante difíceis, Lukács se encontrava, agora, num período muito tranquilo de sua vida, não obstante os seus problemas de saúde física. Lukács se encontrava em plena liberdade de expressão, não estava sofrendo qualquer perseguição ou censura, e tal como nunca, a filosofia marxiana lhe era tão clara na vida e na mente. De posse deste cabedal de conhecimentos, Lukács redigiu, aos 83 anos de idade a sua *Grande Ontologia* (1968) e até os seus últimos dias de vida (1971), aos 86 anos de idade, trabalhou na sua *Pequena Ontologia* (os Prolegômenos) que foi escrita, mas não revisada.

Só de representar o coroamento do longo e intenso itinerário da vida e da obra de Lukács, essas duas obras (*Grande e Pequena Ontologia*), já poderiam ser consideradas clássicas da filosofia do século XX, porém não é apenas isso que lhe confere tal valor. A história da obra, seus objetivos, seu contexto, sua importância para a filosofia do século XX e, em especial, para o marxismo, completam e reafirmam essa primeira justificativa.

---

<sup>1002</sup> Novamente evitaremos truncar o texto com citações diretas ou indiretas, limitando-nos, em apresentar aqui, de forma genérica, as principais fontes do texto que segue sobre a história da obra analisada. Este texto segue, basicamente, os textos complementares (apresentações do volume I e dos Prolegômenos, introdução do volume II e posfácio dos Prolegômenos) publicados junto com a obra pela Boitempo.

São eles: Apresentação do volume I feita por José Paulo Netto; Introdução do volume II escrita por Guido Oldrini “Em busca das raízes da ontologia (marxista) de Lukács”, artigo esse já publicado no livro “Lukács e a atualidade do marxismo” que foi traduzido do italiano por Ivo Tonet; A Apresentação dos “Prolegômenos” escrita por Ester Vaisman e Ronaldo Vielmi Fortes e o Posfácio da mesma obra escrito por Nicolas Tertulian, que já havia sido publicado como introdução à edição italiana da obra em 1990.

De resto, utilizarei aquilo que já havia ouvido sobre a obra através das palestras de José Paulo Netto e Sérgio Lessa, presente em alguns vídeos do youtube e que se encontram nas referências finais da Dissertação.

<sup>1003</sup> NETTO, José Paulo. **Georg Lukács: um guerreiro sem repouso**. p. 9-10.



## Obra tardia

Em seus dez últimos anos de atividade, desenvolveu, no terreno filosófico, uma monumental ontologia social, ainda pouco compreendida.<sup>1004</sup> (observação: Tom Bottomore afirmou isso em 1983).

Antes de tudo, é preciso dizer que a elaboração de uma ontologia não figurava no projeto filosófico de Lukács. Ele havia decidido encerrar a sua filosofia com uma “*Estética*” (que chegou a escrever a I parte e se deu por contente) e uma “*Ética*”, que nunca foi escrita. Ao concluir a “*Estética*” Lukács começou a escrever a “*Ética*”, porém, ao mesmo tempo em que escrevia a primeira obra caiu em suas mãos a ontologia de Ernest Bloch e ontologia de Nicolai Hartmann, em 1961.

Hartmann foi o grande responsável direto, que fez com que Lukács percebesse a importância da elaboração de uma Ontologia como prelúdio da “*Ética*”. Como poderia ele tratar da ética, que é uma práxis social (humana), sem antes abordar a práxis humana em geral (a ontologia do ser social)? Pensar uma ética desvinculada da totalidade social seria reproduzir a epistemologia burguesa, capaz de falar de ética sem falar da realidade. Ao descobrir a importância de uma ontologia dialética e materialista, Lukács foi empurrado a construir uma “ontologia do ser social”, que minimamente garantisse a determinação histórica e concreta da “*Ética*”. Porém, aquilo que era para ser minimamente uma introdução à “*Ética*” se tornou numa grandiosa, independente e importante obra.

## Receios ontológicos diante da novidade

Alguns de seus críticos argumentam que não passa de um retrocesso fazer ontologia no século XX após toda crítica da Ilustração ao pensamento medieval, após o desenvolvimento do racionalismo moderno e da dialética. Para estes, o apego religioso e dogmático do filósofo húngaro ao marxismo e ao — ‘socialismo soviético’ seriam as causas de, ao final da vida, Lukács ter retornado à metafísica para fundamentar a sua — ‘opção existencial’ e a sua — ‘crença no comunismo’.<sup>1005</sup>

Ao mesmo tempo em que Lukács se motivou a elaborar a sua ontologia do ser social, surgiram-lhe receios de ser mal interpretado.

---

<sup>1004</sup> BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. p. 222.

<sup>1005</sup> LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. p. 3.

### *Uma ontologia diferente das outras ontologias*

Por um lado, Lukács não queria que sua ontologia fosse associada com a ontologia conservadora e dogmática da antiguidade e da Idade Média, e nem almejava ser identificado com as ontologias pretensamente críticas de Husserl, e, sobretudo, de Heidegger. De outro lado, ele sabia que vivia num tempo antiontológico, cientificista, neopositivista, lógico-epistemológico, permeado de filósofos de origem kantiana, que davam como morta toda a tentativa de elaboração ontológica. Porém, motivado por Hartmann, aproveitando e criticando a sua ontologia, Lukács se pôs a desenvolver, a partir de Marx, a sua ontologia do ser social. Com essa obra ele desejava oferecer uma explicação, bastante original, da totalidade do mundo.

Não é por nada que Lukács dedicou longas páginas no debate com todas essas correntes e pensadores, inclusive Hartmann. Como demonstrarei adiante, os seus receios eram justificados, visto que ele foi criticado, inclusive, pelo círculo de filósofos com os quais compartilhava os seus trabalhos antes de publicá-los. Isso torna a ontologia lukácsiana uma das poucas obras filosóficas – senão a única – que teve a sua crítica publicada antes da publicação da obra.

### *Uma ontologia marxista numa época pós-ontológica e pós-marxista*

Para complicar ainda mais esse contexto do início dos anos 70, começou a surgir, logo após a morte de Lukács o movimento filosófico-cultural do pós-modernismo, para o qual a ontologia, a objetividade, a condição de sujeito do ser humano concreto, o trabalho, o espelhamento da realidade objetiva na consciência e a própria realidade concreta, dentre outros, não faziam nenhum sentido. Isso tudo sem contar o desmoronamento do socialismo real, ocorrido no exato momento da publicação da obra. Isso tudo tornou a Ontologia de Lukács uma obra tardia no conjunto de seu pensamento e igualmente tardia no tempo histórico em que surgiu.

### *Ontologia do ser social: uma novidade para o autor*

Ao começar a construir uma ontologia, Lukács estava consciente do drama que viveria. A questão ontológica era uma novidade para ele, visto que o seu projeto era escrever a “*Estética*” e imediatamente depois a “*Ética*”. Justamente pelo fato de não a ter projetado, é que a questão ontológica, sequer estava clara para ele, quanto mais para os outros. Isso tornou o processo de construção da Ontologia desgastante, cansativo, lento e permeado de incertezas. Porém, quanto mais esse senhor de 83 anos se

aprofundava no assunto, tanto mais percebia que o resultado de seu empenho não resultaria numa mera introdução a sua próxima obra, mas sim, que desembocaria numa nova obra – inicialmente não projetada, não esperada, não preparada.

*Ontologia do ser social: uma novidade para o marxismo*

Da mesma forma que a obra nascente constituía uma novidade para o autor, ela também era uma novidade para o marxismo. Em toda a história da produção marxista, desde seu surgimento com Marx até o tempo de Lukács, nenhum pensador desta corrente teórica, havia ousado construir uma ontologia marxista. O marxismo, que já havia tratado de questões educacionais, jurídicas, estéticas, morais, políticas, econômicas, linguísticas..., desconhecia totalmente a abordagem ontológica do pensamento de Marx. O próprio Lukács realizou esta constatação no volume I de sua *Ontologia*, na parte em que ele trata as questões metodológicas de Marx. Nessa, ele afirma que somente Marx, Engels e Lênin foram capazes de tal compreensão.

Muito provavelmente esta foi uma das razões pelas quais Lukács abriu mão de qualquer mérito de originalidade. Ele reafirmava, permanentemente, que a sua produção ontológica, de fato, não era sua, mas sim de Marx. Lukács se considerava apenas alguém que havia descortinado aquilo que já se encontrava presente na obra marxiana.<sup>1006</sup>

Obviamente Lukács fez isso, mas também, mais do que isso. O seu propósito de ser o mais fiel possível a Marx foi verdadeiro. Porém, inegavelmente também foi verdadeira a originalidade de sua elaboração ontológica. Parece que Lukács reafirmava a fonte marxiana de sua obra, também, como forma estratégica de gerar aceitação no meio marxista, a fim de que ela não aparecesse como algo estranho ao *corpus teórico do comunismo*.

Se essa foi, de fato, a sua intenção, o resultado não foi o dos melhores. As suspeitas e as desconfianças acabaram, inevitavelmente, por pairar sobre a obra, como já foi dito, antes mesmo de sua publicação. Isso ocorreu, justamente, pela sua novidade.

A ontologia lukacsiana não se enquadrava em nenhum dos esquemas marxistas da época. Ela não era uma obra mecanicista; nem de cunho mais idealista; nem condizente com o materialismo vulgar; nem com o economicismo; nem com o

---

<sup>1006</sup> Em sua entrevista a Spiegel, quando perguntado sobre o trabalho que lhe ocupava aos 85 anos de idade, Lukács respondeu: “Escrevo uma *Ontologia do ser social* – a primeira desde Marx”. Disponível em: <<http://www.verinotio.org/conteudo/0.74809810123229.pdf>>>

estruturalismo; nem com o pensamento eclético; etc. Lukács, através dela, se negou a engessar Marx nos esquemas stalinistas; não o mesclou com filósofos de outras vertentes alheias ao marxismo; e nem fragmentou uma parte da abordagem marxiana para analisar alguma coisa. O que ele fez foi pegar a filosofia marxiana em sua totalidade, organizada a sua maneira, para dar conta da explicação do ser social, algo inédito na história do pensamento marxista.

### *Ontologia do ser social: uma novidade para a filosofia*

Sendo uma novidade para Lukács e para o marxismo, a Ontologia do ser social se tornou, também, uma novidade para a filosofia. A longa história da filosofia jamais havia registrado uma forma de abordar a ontologia da maneira segundo a qual Lukács a abordou, a saber, a partir da concretude material e dialética do ser social.

Tal ontologia não era nem a ontologia dos antigos, nem dos medievais, nem dos modernos e nem dos contemporâneos e ao mesmo tempo debatia com todos eles. “*Para uma ontologia do ser social*” era uma ontologia nova, que, ao mesmo tempo, criticava e aproveitava os elementos das ontologias do passado e do presente (ontologias conservadoras, dogmáticas e críticas), assim como criticava e aproveitava a própria crítica – sobretudo kantiana – à ontologia.

Além disso, ela se apresentava com pretensões de resolver, de forma original e nem sempre compreendida, os velhos e sempre atuais problemas filosóficos. Nela, os opostos dicotomizados pelo dualismo ocidental foram superados: causalidade e teleologia, materialidade e idealidade, teoria e prática, natureza e sociedade, história e economia, etc. A complexidade da obra, somada com a carência dialética de alguns de seus críticos, fez com que alguns a acusassem de ter, em si, duas ontologias. Ou seja, nem seus críticos estavam bem preparados para recebê-la.

### **O renascimento do marxismo nos anos 60**

(...) não haverá nenhum *renascimento do marxismo* se ela (a Ontologia do ser social de Lukács) for ignorada.<sup>1007</sup>

#### *Ventos favoráveis*

Justamente por se tratar de uma obra com tantas reações, surpresas, incompreensões e desconfianças é que ela foi – e ainda é –, dialeticamente falando, uma

---

<sup>1007</sup> NETTO, José Paulo. Apresentação. In: LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. p. 19.

obra necessária. Escrita nos anos 60 ela deixou de ser uma mera ponte entre a “Estética” e o projeto da “Ética” lukacsiana e se somou, em sua independência como obra, aos esforços de outros marxistas (Hebert Marcuse nos Estados Unidos, Karel Kosik na antiga Tchecoslováquia, Adam Schaff na Polônia...), que nesse mesmo período, estavam repensando o marxismo pós-stalinismo.

O dogmatismo stalinista havia reprimido qualquer possibilidade de elaboração marxista para além da sua lógica mecanicista e economicista expressa nos manuais soviéticos. Por isso, György Lukács não poupa críticas a Friedrich Engels como o responsável teórico pela lógica positivista que dominou a práxis stalinista, assim como, critica também, as insuficiências das alternativas tradicionais, irracionalistas, idealistas a este esquema.

No contexto stalinista seria impossível a Lukács elaborar a sua Ontologia do ser social. No olho daquele furacão ele seria tachado de idealista e metafísico, e muito provavelmente, nem ele e nem a sua obra sobreviveriam ao patrulhamento ideológico operado pelos aparelhos estatais.

Neste outro contexto, dos prodigiosos anos 60, Lukács teve a liberdade e a tranquilidade de retomar Marx e de colocá-lo abertamente contra o stalinismo. Mesmo ancião, não se anulou de participar ativa e originalmente (sobretudo a partir da “Estética” e da “Ontologia”), do processo de reconstrução, reelaboração e renascimento do marxismo pós-Stálin. Deste modo, a última filosofia lukácsiana foi, ao mesmo tempo, uma resposta crítica aos que queriam manter a herança stalinista quanto um contragolpe àqueles que afirmavam o fim do marxismo junto com a queda stalinista.

#### *O fim do stalinismo, renascimento de Marx*

Haveria marxismo pós-stalinismo? A resposta de Lukács nos anos 60 foi um grande e necessário “sim!” e ela está expressa explicitamente em suas obras, retornando a Marx e indo para além dele. Tal retomada já estava colocada no seu projeto de escrever a “Estética”, obra na qual explicitou abertamente aquilo que vinha afirmando de forma cautelosa. Depois, pretendia completar essa crítica com a “Ética”, através da qual relacionaria a realização individual com a realização do gênero humano.

Com o surgimento da novidade ontológica a sua “Estética” ganhou mais consistência, visto que de posse dos elementos que dariam origem à ontologia, ele já a escreveu de forma diversa. Ainda que a “Ontologia” fosse florescer, cronologicamente depois, muito dela já tinha sido antecipada na Estética. Se de um lado a “Ontologia”

incidiu na “Estética” o contrário também é verdadeiro, a “Estética” ajudou a desencadear a “Ontologia”. Primeiramente influenciou a “Estética” como uma ponte para “Ética”, e depois que essa “Introdução à ética” se tornou uma obra autônoma, a relação entre estética e ontologia se tornou mais direta.

*Um objetivo comum: a emancipação humana*

Além disso, Guido Oldini, afirma que ambas as obras, em suas intencionalidades finais, possuem o mesmo horizonte, que por sua vez, também vislumbramos em nossa pesquisa: a emancipação humana.

A unidade está no fato de que, *Estética e Ontologia* (...) têm ambas como objetivo a elaboração de uma teoria da completa emancipação humana, da superação da mera singularidade particular (o individualismo burguês) em direção àquilo que, para o homem, é a sua essência, o realmente humano.<sup>1008</sup>

Marx pensava a “emancipação humana” como a superação da mera “emancipação política” garantida pela revolução burguesa, o que já significou, segundo o pai do marxismo, um grande progresso na história da humanidade, porém, não ainda definitivo. Ao contrário da “emancipação política”, que nada mais é do que a garantia formal dos direitos burgueses, a “emancipação humana” seria o suprassumo da liberdade humana, a plena humanização do homem, a libertação total de todas as amarras sociais. Com isso, Marx, e tantos outros marxistas (em especial, no campo da educação, Bogdan Suchodolski, Lukács, Mészáros...), demonstra a impossibilidade da coexistência do capitalismo com a “emancipação humana”. Ambos são incompatíveis e irreconciliáveis.

### **O laboratório nos anos 30**

Somente a íntima adesão ao movimento operário, devida a uma prática de muitos anos, e a possibilidade que tive de estudar as obras de Lênin e pouco a pouco compreender seu significado fundamental propiciaram o terceiro período de meu interesse por Marx. Somente agora, depois de quase uma década de trabalho prático e depois de mais de um decênio de esforço intelectual para compreender Marx, é que o caráter total e unitário da dialética materialista se tornou claro em termo concreto para mim. Mas justamente essa clareza trouxe também consigo o reconhecimento de que o verdadeiro estudo do marxismo só está começando agora e não pode mais parar.<sup>1009</sup>

---

<sup>1008</sup> OLDINI, Guido. Em busca das raízes da ontologia (marxista) de Lukács. In: LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. p. 35.

<sup>1009</sup> LUKÁCS, György. **Meu caminho para Marx**. Disponível em: <<[http://pcb.org.br/fdr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=419:meu-caminho-para-marx-de-lukacs&catid=8:biblioteca-comunista](http://pcb.org.br/fdr/index.php?option=com_content&view=article&id=419:meu-caminho-para-marx-de-lukacs&catid=8:biblioteca-comunista)>>

Lukács somente conseguiu tais elaborações nos anos 60 por conta de seus estudos nos anos 30. Não vamos relembrar aqui em detalhes o que já trabalhamos em sua biografia, apenas retomar em grandes linhas o que já foi dito e ressaltarmos alguns elementos que não desenvolvemos, naquela oportunidade, de forma mais minuciosa, sobretudo o que diz respeito ao seu realismo.

Os autores, especialistas em Lukács, são unânimes em valorizar os anos 30 e celebrá-lo como o marco da sua maturidade intelectual marxista – algo que o próprio Lukács sempre reconheceu em suas entrevistas e textos, dos quais a nossa epígrafe acima é expressão claríssima.

#### *Acerto de contas, feito a partir de Marx, com o seu passado teórico*

Nos anos 30, afastado a força da vida política, Lukács dedicou-se aos estudos e pode, ao contrário do ecletismo que dominava os intelectuais da II Internacional (que complementavam o pensamento de Marx com elementos kantianos, neokantianos, positivistas...), conhecer Marx a fundo e de maneira unitária, compreendendo-o em sua imanência e totalidade. O privilégio de trabalhar no Instituto Filosófico da Academia de Ciências da URSS, em Moscou, lhe deu a oportunidade de ser o primeiro a ler os “*Manuscritos econômico-filosóficos*” do jovem Marx, cujo esquema básico fundamentou a parte sistemática (volume II) de sua “*Para uma ontologia do ser social*”.

Nesses anos 30 Lukács descobriu a importância das categorias fundamentais do pensamento marxiano, tais como: trabalho, história, totalidade, ideologia, dialética materialista, alienação, dentre outras. Nesse período superou definitivamente Hegel, e com isso, ultrapassou os seus próprios resquícios idealistas, tornando-se assim, autenticamente marxista (histórico, materialista, dialético).

Nesse período ele coletou todos os elementos necessários para escrever as suas futuras obras, muito deste material foi parar em sua “*Estética*” e na sua obra ontológica dos anos 60.

#### *Realismo, prelúdio das últimas obras*

Além do marxismo, seus estudos e debates na defesa do realismo na literatura prepararam-no para a “*Estética*” e a “*Ontologia*” dos anos 60. Seu realismo diferia do falso objetivismo burguês, do mero naturalismo descritivo e do idealismo, uma vez que ele criticava tanto a imediatez do sujeito quanto a do objeto.

Este realismo lukácsiano dos anos 30 se preocupava em manifestar o sentido último dos fenômenos, trabalhar com as leis dialéticas objetivas e considerar como real a totalidade – única capaz de captar a essência da realidade social. Nisso, em grande medida, já se encontravam o gérmen de seus futuros trabalhos estéticos e ontológicos.

Pode-se dizer, sem exageros, que Lukács somente conseguiu escrever a sua “Estética” nos anos 60 porque nos anos 30 colocou o realismo de Goethe contra o idealismo de Hegel e vice-versa, fazendo com que um corrigisse o outro em seus erros.

Ele somente pode extrair uma “Ontologia” de Marx porque nos anos 30 compreendeu e reuniu um bom material sobre essa filosofia. Foi nesse laboratório dos anos 30 que Lukács aprendeu de Marx que a essência da realidade se encontra na matéria analisada de forma materialista e dialética. Foi nesse período de sua vida que ele descobriu, com Marx, que o mundo objetivo existe para além da consciência humana, algo importantíssimo para o desenvolvimento de seus livros sobre a ontologia do ser social. Foi lá na Moscou dos anos 30 que este novo materialista-dialético reabilitou a realidade objetiva, material, dialética e concreta. Penso que tais elementos já sejam suficientes para comprovar que as grandes obras do final da vida de György Lukács possuem uma pré-história. Elas começaram a ser gestadas, em grande parte de forma inconsciente, no mínimo, uns 30 anos antes de suas produções.

Na biografia de Lukács apresentei primeiro os anos 30 para depois tratar dos anos 60, tomando assim o critério cronológico, aqui, na parte dedicada à história da obra, tomei o caminho inverso, escrevendo primeiramente dos anos 60 para depois tratar dos anos 30. Fiz isso de propósito, com a intenção clara de demonstrar que há duas formas, diversas e complementares, de ver a relação entre essas duas décadas da vida de Lukács. De um lado, os anos 30 forneceram o material necessário para a produção dos anos 60. De outro, os anos 60 puderam dar uma forma acabada, bem elaborada, daquele material de estudo fichado nos anos 30.

### **A tardia valorização da obra tardia**

Na ocasião em que o ‘desmoronamento do marxismo’ é apresentado, com grande espaço na mídia, sobretudo da França e da Itália, como fato evidente, o paradoxo da história fez com que surgisse nesse momento a *Ontologia* de Lukács, a mais ambiciosa e a mais importante reconstrução filosófica do pensamento de Marx que foi possível registrar nos últimos decênios.<sup>1010</sup>

---

<sup>1010</sup> TERTULIAN, Nicolas. Posfácio. In: LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. p. 387.



### *Breve retomada da construção da obra ontológica*

Em 1962 Lukács concluiu a sua *Estética*, que foi revisada e publicada tranquilamente no ano seguinte, 1963. No ano de sua conclusão, 1962, ele anunciou que escreveria uma “Ética”, obra nem bem iniciada e logo a seguir abandonada, isso porque ele julgou necessário, precedê-la com uma “introdução ontológica”. Entretanto, o que era para ser uma introdução se tornou numa enorme e complexa obra, composta de dois volumes (a Grande Ontologia) e mais um livro complementar (a Pequena Ontologia) que oferecia uma longa introdução à obra ontológica.

De 1969 até 1970 Lukács escreveu a Grande Ontologia. Após concluir cada uma de suas partes ele as envia para os intelectuais da Escola de Budapeste, discípulos seus (Agnes Heller, Ferenc Fehér, György Márkus e Mihály Ajda) que, por sua vez, elaboraram e publicaram uma série de críticas à obra, antes mesmo dela ser publicada. Eles afirmaram que a obra era stalinista, contraditória e incapaz de despertar qualquer interesse.

Diante de tal reação, vinda dos seus, o velho Lukács se pôs a escrever outra obra (a Pequena Ontologia, ou “*Prolegômenos a uma ontologia do ser social. Questões de princípio de uma ontologia hoje tornada possível*”), através da qual pretendeu responder às críticas de seus alunos, e também, além disso, dar um caráter mais unitário à obra, devido a separação editorial da mesma, ocasionada pelas duas partes (histórica no primeiro volume e sistemática no segundo) da Grande Ontologia. A primeira obra, em seus dois volumes, foi revisada por Lukács, recebeu a correção final, mas não foi publicada. A segunda obra (os *Prolegômenos*) foi concluída e não revisada.

### *Reinterpretação e publicação da obra*

Feita a recapitulação da construção dos livros que compreendem o conjunto da obra, passemos então a sua publicação. A obra ontológica de Lukács ficou por longos anos abandonada. Era uma obra contestada de forma antecipada e órfã de seu autor, falecido em 1971. Os dois volumes da Grande Ontologia foram publicados, a primeira vez, em 1976 (volume I) e 1981 (volume II), por decisão de Nicolas Tertulian e Guido Oldrini, também discípulos de Lukács. Ao entrarem em contato direto com a obra eles puderam verificar que o grupo que havia criticado a Ontologia não havia compreendido nada da obra.

Ela foi publicada em Roma, Itália, pela Editora Riuniti em 1976 (a primeira parte) e em 1981 (a segunda parte), ainda sem o longo texto introdutório: “Os

Prolegômenos”. Estes apareceram apenas em 1986 quando a obra completa foi publicada no original, em alemão, depois, em 1990, este texto introdutório foi traduzido e publicado na Itália.

Ou seja, a Grande Ontologia só se tornou pública 5 anos após a morte de Lukács. (Em língua latina, o italiano, esteve à disposição dos leitores: a primeira parte 5 anos depois do falecimento de Lukács; a segunda parte 10 anos depois da morte do autor; e os *Prolegômenos* depois de terem se passado 20 anos do falecimento de Lukács. Na língua alemã, língua na qual a obra foi escrita, ela foi publicada, na íntegra, 15 anos após a morte de Lukács).

A demora de sua publicação se deu muito em função do clima filosófico e político mundial desfavorável e, sobretudo, pelas críticas dos discípulos de Lukács, que deixaram, inclusive, o campo de estudos marxistas assumindo posturas condizentes com o capitalismo. Tais publicações ocorreram depois que esta primeira leitura crítica da Escola de Budapest foi criticada e se descobriu a densidade e importância da obra.

A principal crítica foi escrita por Nicolas Tertulian, artigo introdutório à publicação dos *“Prolegômenos: para uma ontologia do ser social”* na Itália – e publicado como posfácio da obra lançada em 2010 no Brasil –, no qual ele respondeu, ponto a ponto, as críticas dos membros da Escola de Budapest. Neste, Tertulian ofereceu elementos de sobra para que caíssem todos os receios sobre a obra, ainda que recaiam sobre ela, nos dias de hoje, algumas suspeitas.

Tertulian concluía o seu artigo afirmando que o conjunto da Ontologia permanecia

(...) insuficientemente explorada e analisada na sua multiplicidade das suas ramificações: um imenso bloco errático numa paisagem filosófica dominada por movimentos de ideias conformistas e pouco sensíveis aos grandes questionamentos ontológicos.<sup>1011</sup>

---

<sup>1011</sup> TERTULIAN, Nicolas. Posfácio. In: LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. p. 402.

Isso explica, em grande medida, o motivo pelo qual Almeida e outros tenham trabalhado a didática a partir da categoria de mediação. Nos capítulos 3 (A falsa e a autêntica ontologia de Hegel) e 4 (os princípios ontológicos de Marx) do primeiro volume do livro *“Para uma ontologia do ser social”* essa categoria é amplamente discutida.

A parte que trabalhei em minha pesquisa se concentra no primeiro capítulo do segundo volume da obra *“Para uma ontologia do ser social”*, que é dedicado ao primeiro dos complexos de problemas mais importantes, a saber, “o trabalho”, desconhecido de tais autores, visto que essa parte somente foi publicada no Brasil recentemente, em 2013.

Disto resulta um dos motivos pelos quais julgo esse trabalho pertinente, por conta da nova abordagem que ele poderá fazer do mesmo tema.

## **A entrada de Lukács e de sua ontologia no Brasil** <sup>1012</sup>

É somente após o XX Congresso do PCUS (Partido Comunista da União Soviética), em 1956, quando se inicia, ainda que parcialmente, o rompimento com a ortodoxia stalinista, que Lukács começa a ser conhecido pelo movimento comunista e, conseqüentemente, pela esquerda brasileira. <sup>1013</sup>

O Brasil conhecia bem a estética de Lukács, a sua ontologia continua sendo uma novidade, uma descoberta recente, ainda que extratos da obra tenham começado a aportar no país a partir do final da década de 70.

### *O Brasil recebe os primeiros capítulos da Ontologia*

A ontologia lukacsiana chegou ao Brasil em 1979, com a tradução de dois capítulos da primeira parte da Grande Ontologia (um sobre Hegel e outro sobre Marx<sup>1014</sup>) feita por Carlos Nelson Coutinho - introdutor da Ontologia de Lukács no país. Netto e Coutinho estavam na Itália quando a primeira parte da Grande Ontologia foi publicada em italiano (1976), sendo os primeiros brasileiros a lê-la.

Coutinho, sem perder tempo, a traduziu para o português e conseguiu publicar 3 anos depois, (e oito anos após o falecimento de Lukács), em plena Ditadura Militar, os capítulos mais importantes do primeiro volume do volume I da Grande Ontologia no país. Depois disto, em 1981(dez anos após a morte de Lukács), os dois brasileiros, Netto e Coutinho, organizaram e publicaram, na coleção dos grandes cientistas sociais da Editora Ática, alguns excertos da Ontologia numa antologia sobre Lukács.

### *Lukács: a estética contra a Ditadura Militar brasileira*

A entrada da “Ontologia do ser social” no país trouxe uma nova abordagem do pensamento de Lukács para o Brasil. Ele já era conhecido dos brasileiros desde a década de 60, quando Nelson Weneck Sodré, publicou, precisamente em 1960, um texto literário sobre o autor húngaro. Dois anos depois Michael Löwy (trotskista) lançou um ensaio sobre “*História e consciência de classe*” e passou a utilizar Lukács em suas pesquisas sobre a consciência dos líderes sindicais.

---

<sup>1012</sup> Minha principal fonte é o texto de Celso Frederico (USP) publicado na “*Revista Herramienta*”, da Argentina, com o título “A recepção de Lukács no Brasil”. Cheguei até ele graças a tese de doutorado em sociologia, da Universidade Federal de Pernambuco (Recife, 2011), de Gláucia Maria Tinoco Barbosa: “*A produção de conhecimentos dos lukacsianos brasileiros: 1960-2000*”. Como o meu objetivo aqui reside num mapeamento de Lukács no Brasil preferi o texto enxuto de Celso Frederico em detrimento do esmiuçado estudo realizado nas 295 páginas da tese de Gláucia, utilizada apenas de modo complementar.

<sup>1013</sup> FREDERICO, Celso. **A recepção de Lukács no Brasil**. In: Herramienta debate Y crítica marxista. <<http://www.herramienta.com.ar/teoria-critica-y-marxismo-occidental/recepcion-de-lukacs-no-brasil>>>

<sup>1014</sup> Ibidem.

Esses pioneiros trouxeram Lukács para o país, a partir do qual, inovaram o marxismo de Antônio Cândido e Florestan Fernandes (1930-1940) e o marxismo presente nas universidades a partir da década de 50 do século XX. Até então, o Brasil estudava basicamente Marx, Engels, Lênin, Heller e Althusser. Lukács trouxe a abordagem estética como um modo de entender o Brasil nos anos 60, sobretudo depois do Golpe Militar, visto que nesse período a política partidária de esquerda marxista se encontrava inviabilizada.

Neste contexto, Lukács ofereceu, via estética, uma forma de ação política pelo viés da cultura, forma hegemônica de resistência da esquerda à Ditadura Militar. Se o caminho da política formal estava fechado, foi preciso abrir uma nova vereda pelas ruelas da estética (da arte, do teatro, do cinema, da música, da poesia, do movimento estudantil...). Lukács tinha algo a oferecer aos brasileiros marxistas que viviam nessa conjuntura nacional e estes souberam, criativamente, acolher tais contributos.

O PCB (Partido Comunista Brasileiro) lendo corretamente essa realidade nacional tomou Lukács como seu principal referencial teórico, a partir do qual, inclusive, pautava as suas diversas ações no país. Ao contrário de outros autores marxistas que entraram no país via universidade, Lukács ingressou no Brasil pelo viés político, prático e militante aplicado à estética no combate à Ditadura Militar.

Tais razões políticas levaram um considerável número de jovens estudantes, em sua grande maioria, ligados ao PCB, a começarem a escrever em revistas e jornais artigos sobre Lukács, espaço esse cavado pela organização dos comunistas. Isso trouxe uma grande divulgação desse autor, até então desconhecido. Porém, a finalidade última do grupo não era divulgar o pensamento lukacsiano, mas sim tentar entender e intervir – via cultura – nos rumos políticos do país a partir de Lukács.

#### *Primeiros núcleos lukacsianos no Brasil: seus projetos e resistências*

Formou-se um grupo no Rio de Janeiro com Leandro Konder e Carlos Nelson Coutinho; em São Paulo com José Chasin e José Carlos Bruni; em Juiz de Fora a partir de José Paulo Netto (o qual consideramos o maior conhecedor vivo de Lukács no Brasil), Gilvan Procópio Ribeiro, Sérgio Luiz Henriques; além de outros que faziam uma apropriação mais livre das categorias lukacsianas, tal como foi o caso de Ferreira Gullar, que utilizou Lukács no seu livro de crítica literária “*Vanguarda e subdesenvolvimento*” em 1969.

Esse grupo de jovens pensadores viu em Lukács a melhor possibilidade de realização de um duplo projeto, um interno ao marxismo nacional, e outro externo, no combate ao inimigo de então. De um lado (interno), Lukács os ajudava na renovação do marxismo stalinista, que tanto marcara a política do PCB. De outro lado (externo), era o auxílio necessário no combate à Ditadura Militar, feito sem ceder ao modismo do irracionalismo existencialista dos anos 1950-1960. Isso fez com que a esquerda ortodoxa que continuava atrelada ao stalinismo e a esquerda burguesa vinculada ao existencialismo rechassem a entrada de Lukács na história brasileira do marxismo.

Outros grupos vinculados à esquerda também causaram resistência à entrada de Lukács no Brasil. Grupos ligados ao estruturalismo de Althusser, que promoviam a ruptura hegeliana e separavam o pensamento de Marx em dois momentos, a saber, o jovem Marx filósofo hegeliano, e o Marx maduro, economista. Isso os impedia de aceitar qualquer coisa que viesse de Lukács, ferrenho crítico de tais fissuras no pensamento marxiano.

Os grupos esquerdistas mais libertários, voluntaristas, ligados às minorias (movimento feminista, por exemplo), bem próximos da pós-modernidade, preferiam filiar-se a Hebert Marcuse do que a Lukács, autor que lhes parecia muito duro e ultrapassado, sobretudo por conta de seu realismo dialético, e depois, pela sua ontologia, verdadeira heresia para um pós-moderno.

Os grupos armados, que precisavam de um herói, recorriam a Che Guevara (e outros revolucionários modelos), como aquele capaz de insuflar a luta armada, para a qual, não viam em Lukács, qualquer contributo.

Por fim, houve também, resistências no âmbito do teatro, visto que no Brasil Bertold Brecht se tornou uma grande referência da esquerda com o seu teatro épico, para quem Lukács, por causa de seu realismo, aparecia como um aristotélico.

A partir da década de 70, o pequeno e atuante grupo de lukacsianos brasileiros, além de trazer ao país as obras de Lukács publicadas em Portugal, começou a produzir trabalhos acadêmicos e artigos sobre vários temas nacionais: arte, arquitetura, disputa ideológica, reforma agrária, teoria do romance, realismo, consciência de classe, democracia, a biografia de Lukács, e críticas: ao estruturalismo, ao stalinismo e à filosofia burguesa, etc.

No final da década, em 1979, fez bastante sucesso nos meios da esquerda do Brasil o conceito lukacsiano de “via prussiana”, trabalhado, sobretudo, por Coutinho no seu artigo “*A democracia como valor universal*”. Neste ele demonstrava, que no Brasil

as decisões políticas sempre foram verticalizadas, operadas pela união das elites contra as massas, sempre excluídas das decisões políticas, tal como foi, por exemplo, a Proclamação da República em 1889.

O conceito de “via prussiana”, aplicado ao capitalismo tardio da Alemanha levou Chasin denominar o capitalismo não progressista do Brasil de “hipertardio”. Neste mesmo ano de 1979, Carlos Nelson Coutinho publicou, em dois livros, a tradução de dois capítulos da primeira parte da Grande Ontologia (O capítulo III denominado “*A falsa e a autêntica ontologia de Hegel*” e o capítulo IV “*Os princípios ontológicos fundamentais de Marx*”) numa clara intenção de retomar as bases hegelianas do pensamento marxista e esclarecer o método marxiano para além dos manuais soviéticos.

Assim, os primeiros trechos da Ontologia do ser social de Lukács entram no país com a clara intenção de ajudar os marxistas brasileiros a superarem o passado stalinista, bem como, promover o renascimento do marxismo.

#### *A redemocratização do país empurrou Lukács para a academia*

A desvalorização do pensamento lukacsiano no Brasil se deu na proporção contrária da abertura democrática. O fim da Ditadura Militar representou o fim da importância nacional de Lukács. Com a retomada das liberdades políticas a estética deixava de ser o elemento central (quase exclusivo) que tinha sido na luta política dos anos de chumbo.

A retomada da política institucional, secundarizou a estética e a cultura, e o novo contexto histórico nacional precisava de um novo referencial teórico que respondesse às necessidades daquele novo tempo histórico. Neste contexto Antônio Gramsci se tornou o principal personagem da política de esquerda do país, visto que o autor tinha uma boa filosofia política, capaz de dar conta, de forma mais eficiente, das questões mais práticas da vida política brasileira.

Com isso, nos anos 80, Lukács é empurrado para a academia, onde será estudado como filósofo, sobretudo, nas cadeiras ligadas à estética. Aos poucos começaram a surgir as primeiras teses de doutorado sobre ele, ainda muito vinculadas à literatura, estudo de suas primeiras obras, trabalhos sobre a sua estética, romance, totalidade, expressionismo... e sobre o clássico “*História e consciência de classe*”.

A entrada de Lukács na sociologia, sobretudo da USP, se deu, ainda na década de 80, pelo viés da crítica ao positivismo, do qual a sociologia estava impregnada nesta década. Trabalhos de Michael Löwy e José Paulo Netto foram fundamentais nessa

crítica, que respingou, inclusive, no jornalismo, através da pena crítica de Adelmo Genro Filho. Ainda no âmbito sociológico surgiram, na mesma década, os trabalhos de Celso Frederico e Ricardo Antunes que se envolveram com questões ligadas ao movimento operário, consciência de classe, sindicatos e partidos políticos no Brasil.

A influência lukacsiana nos trabalhos que relacionavam literatura e sociedade também chegou aos anos 80. Essa tendência inaugurada, na década de 50, por Antônio Cândido e seus alunos (Davi Jr., J.L. Lafetá, Walnice Nogueira Galvão...), passou pela década de 70 por Alfredo Bosi e Roberto Schwarz, e chegou, nos anos 80, a vários estudos (de Lígia Chiappini, Carmen Lydia de Souza Dias, Flávio Loureiro, Adilson Odair Citelli) sobre a literatura regionalista (pré-moderna e naturalista).

A partir dos anos 90 Lukács continuou sendo utilizado na academia, nem sempre por quem compartilhava de sua visão marxista da realidade. Geralmente, professores e pesquisadores, pincelavam alguma categoria lukacsiana e aplicavam a algo sem levar em conta a totalidade de seu pensamento.

#### *Anos 90: A tímida e sólida recepção acadêmica da Ontologia de Lukács*

De outro lado, os discípulos da geração dos anos 60, que haviam recebido de forma militante o pensamento de Lukács, começaram a se concentrar no estudo acadêmico da Ontologia do ser social. Isso significou a entrada de um novo Lukács no Brasil, onde até então era apenas conhecido como um esteta marxista.

Ainda que dois capítulos da obra “*Para uma ontologia do ser social I*” tivessem sido publicados por Coutinho em 1979, a obra como um todo, somente passou a ser mais amplamente conhecida no Brasil através de artigos de Nicolas Tertulian, Guido Oldrini, Istvan Mészáros e de autores brasileiros nas revistas “*Práxis*”, “*Ensaio*” e “*Ad Hominem*”.

Além disso, José Chasin convenceu um grupo de jovens pesquisadores a se dedicarem à Ontologia de Lukács, do qual surgiram estudos sobre a ideologia (Ester Veismann), trabalho e reprodução (Sérgio Lessa), o momento ideal (Maria Angélica Rodrigues), dentre outros. Além de terem estudado capítulos da obra, tais pesquisadores, anexaram em seus trabalhos traduções da mesma, visto que tais capítulos inexistiam em português, porém eles não foram publicados.

Deste grupo destacou-se o professor-pesquisador Sérgio Lessa, da Universidade Federal de Alagoas, que palestrou em cursos sobre a ontologia pelo país afora. Ele criou um site pessoal (<http://www.sergiolessa.com/>) com todos os seus textos sobre a

Ontologia, Lukács, o marxismo e temas afins. Além disso, criou o “Centro de Documentação Lukács” que deu origem ao Instituto Lukács no Brasil (<http://www.institutolukacs.com.br/>), que vem publicando livros sobre o nosso autor.

Além disso, Sérgio Lessa continua publicando, em diversos meios sobre Lukács e perpassando variados temas de sua obra, tais como: a atualidade de seu pensamento; relacionando-o positivamente com determinados autores (Mészáros, Leandro Konder) e negativamente com outros (Habermas e demais teóricos do fim do trabalho); emancipação humana; totalidade; essência; historicidade; ideologia; reprodução social; objetivação; alienação; transição socialista; práxis; método... (e demais temas da Ontologia do ser social) e, sobretudo, sobre o complexo do trabalho – seu tema favorito. Lessa também orienta e participa de várias bancas de mestrado e doutorado sobre Lukács.

A grande questão colocada pela realidade dos anos 90 e 2000 era (e ainda continua sendo) o neoliberalismo; o discurso pós-moderno – endossado por Habermas – do fim do trabalho; os novos modos de produção industrial (o toyotismo); a flexibilização do capital; a organização da classe operária; e temas afins.

#### *A Ontologia do ser social no atual momento histórico nacional*

Ultimamente Lukács vem ganhando prestígio mundial e nacional, muito por causa da atividade política e teórica do maior marxista vivo, e ex-assistente de Lukács, István Mészáros. O discípulo conseguiu, com a sua produção teórica (e militante), demonstrar a atualidade e a pertinência da filosofia do mestre, a quem não poupa algumas críticas. Isso, em grande medida, explica a retomada de Lukács no Brasil expresso pelo número de artigos (dissertações, teses) publicados sobre ele<sup>1015</sup>, bem como, o interesse que os movimentos sociais, como o MST, têm alimentado pela sua filosofia.

Também por isso, a Editora Boitempo decidiu publicar a obra de Lukács, trazendo ao país, pela primeira vez na íntegra (43 anos depois da morte de Lukács), a sua Ontologia completa. Em 2010 publicaram “Os Prolegômenos”, em 2012 a Primeira Parte da Grande Ontologia; e em 2013 a Segunda Parte.

---

<sup>1015</sup> O banco de teses (e dissertações de mestrado) da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br/>) acusou, de 2010 até janeiro de 2015, a presença de 91 registros com a palavra “Lukács” (66 de mestrado e 25 de doutorado) 29 delas ligadas à educação. Com o intuito de fazermos um comparativo, pesquisamos também a palavra “Gramsci” que foi encontrada em 164 textos.



Com isso, o país está redescobrendo Lukács, sobretudo a sua obra desconhecida, tal como é o caso de sua Ontologia. Uma obra clássica, profunda, contemporânea, capaz de ajudar a pensar uma série de elementos da atual totalidade histórica, sobretudo, pensar a emancipação do ser humano contra a lógica implacável do capital. Também constitui uma obra nova frente ao conhecimento que o país, até então, tinha de Lukács, no qual predominava a questão estética, literária e política, e apenas alguns pedaços da Ontologia do ser social, tal como pode ser observado na relação das obras de György Lukács publicadas no Brasil.

*Obras de György Lukács publicadas no Brasil*<sup>1016</sup>

Nesse item tenho unicamente a intenção de demonstrar como a Ontologia do ser social de Lukács representa uma novidade para o país, e não meramente dar a informação curiosa da existência de suas obras, as quais, sequer, utilizei. Apenas as relaciono para que o leitor perceba que a questão Ontológica não foi a tônica histórica das publicações nacionais das obras deste autor. O ingresso da Ontologia do ser social no Brasil significa uma nova e recentíssima entrada de Lukács na linha editorial do país.

*Ensaaios sobre literatura.* Coordenação e prefácio de Leandro Konder. Tradução de Leandro Konder e outros. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1965 (2ª edição em 1968). Reúne vários ensaios do autor sobre estética de Marx e Engels, Balzac, Stendhal, Shakespeare, Dostoiévski, Goethe, Shiller, Thomaz Mann, etc.

*Existencialismo ou marxismo?* Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo. Senzala, 1967 (2ª edição, São Paulo, Ciências Humanas, 1979).

*Introdução a uma estética marxista.* Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968 (3ª edição em 1977).

*Marxismo e teoria da literatura.* Seleção e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968 (2ª edição São Paulo, Expressão Popular, 2010). Contém vários escritos de Lukács sobre Engels, Marx, arte, personagens, perspectiva, etc.

*Realismo Crítico hoje.* Tradução de Ermínio Rodrigues, introdução de Carlos Nelson Coutinho. Brasília, Coordenada, 1969 (2ª edição Brasília, Thesaurus, 1991).

*Conversando com Lukács.* Tradução de Giseh Vianna Konder. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969. Entrevista concedida a Hans Heinz Holz, Leo Kofler e Wolfgang Abendroth.

---

<sup>1016</sup> Cf. COUTINHO, Carlos Nelson. In: LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. p. 433-434.

*Ontologia do ser social. A verdadeira e a falsa ontologia de Hegel.* Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo, Ciências Humanas, 1979.

*Ontologia do ser social. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx.* Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo, Ciências Humanas, 1979.

*Lukács.* Organizado por José Paulo Netto, também traduzido por ele e por Carlos Nelson Coutinho. São Paulo, Ática, 1981. Grandes cientistas sociais (série sociologia), volume XX. Uma antologia composta de excertos de obras de Lukács (inclusive da *Ontologia do ser social*), excertos de obras do autor relacionadas à sociologia, pequenos ensaios, prefácios e capítulos de livros de Lukács.

*Pensamento vivido: autobiografia em diálogo.* Tradução de Cristina Alberta Franco. São Paulo/Viçosa, Ad Hominem/ Universidade federal de Viçosa, 1999. Entrevistas concedidas a István Eörsi e Erzsébet Vezér.

*A teoria do Romance.* Tradução, posfácio e notas de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo, Editora 34/ Duas Cidades, 2000.

*História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista.* Tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2003.

*O jovem Marx e outros escritos de filosofia.* Organização, apresentação e tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2007. (2ª edição em 2009). Diversos textos de Lukács dedicados à filosofia e aos filósofos. Trata de Marx, Hegel, concepções de mundo, democracia, responsabilidade social, bases ontológicas do pensamento e da atividade humana, etc.

*Socialismo e democratização: escritos políticos 1956-1971.* Organização, apresentação e tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2008 (2ª edição em 2010). Textos que tratam de Marx, cultura, democracia, stalinismo e política em geral.

*Arte e sociedade: escritos estéticos 1932-1967.* Organização, apresentação e tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2009 (2ª edição em 2010). Vários textos sobre a estética de Hegel, Marx, Engels, Nietzsche, sobre sátira, tragédia, reflexo lírico, romance, etc.

*Prolegômenos para uma ontologia do ser social.* Tradução de Lia Luft e Rodnei Nascimento, prefácio e notas de Ester Vaisman e Ronaldo Vielmi Fortes, posfácio de Nicolas Tertulian. São Paulo. Boitempo, 2010.

*O romance histórico.* Tradução de Rubens Enderle, apresentação de Arlenice Almeida da Silva. São Paulo, Boitempo, 2011.

*Lenin: um estudo sobre a unidade de seu pensamento.* Tradução de Rubens Enderle, apresentação e notas de Miguel Vedda. São Paulo, Boitempo, 2012.

*Para uma ontologia do ser social I.* Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Néelson Schneider (que também foi revisor da tradução), revisão técnica de Ronaldo Vielmi Fortes, com a colaboração de Ester Vaisman e Elcemir Paço Cunha. Apresentação de José Paulo Netto. São Paulo, Boitempo, 2012.

*Para uma ontologia do ser social II.* Tradução de Nélio Schneider que contou com a colaboração de Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes, este último também foi o revisor técnico juntamente com a colaboração de Elcemir Paço Cunha. Prefácio de Guido Oldrini. São Paulo, Boitempo, 2013.

Para 2015 a Boitempo preparou o lançamento do “*Jovem Hegel*” de Lukács.

### **Capítulos dos livros da Ontologia**

Mas toda a documentação disponível revela que Lukács não se deu por satisfeito com a arquitetura da Ontologia. Muito especialmente, a ele desagradou a forma expositiva, em que o tratamento histórico não se articula adequadamente ao tratamento teórico-sistemático.<sup>1017</sup>

Dado o desconhecimento da obra passo a apresentar os seus sumários básicos a fim de que o esquema geral da obra ontológica de Lukács se torne ainda mais visível. Após cada exposição do esqueleto da obra faremos um breve comentário geral sobre a mesma.

#### *Para uma ontologia do ser social I*

##### I. Neopositivismo e existencialismo

1. Neopositivismo
2. Excurso sobre Wittgenstein
3. Existencialismo
4. A filosofia contemporânea e a necessidade religiosa

##### II. O avanço de Nicolai Hartmann rumo a uma ontologia autêntica

1. Princípios estruturadores da ontologia de Hartmann
2. Para a crítica à ontologia de Hartmann

---

<sup>1017</sup> NETTO, José Paulo. Apresentação. In: LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I.** p. 17.

### III. A falsa e a autêntica ontologia de Hegel

1. A dialética de Hegel “em meio ao esterco das contradições”
2. A ontologia dialética de Hegel e as determinações de reflexão

### IV. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx

1. Questões metodológicas preliminares
2. Crítica da economia política
3. Historicidade e universalidade teórica

Este primeiro volume da Grande Ontologia é conhecido como a parte histórica da Ontologia lukacsiana. Nele Lukács critica tanto o neopositivismo (sobretudo Wittgenstein) quanto à crítica existencialista (sobretudo Heidegger) ao positivismo. Lukács demonstra, inclusive, como ambos – neopositivismo e existencialismo – coincidem na incapacidade de tratar do ser social. Depois dedica longas páginas a Hartmann, estabelecendo com ele a mesma relação que Marx estabelecera com Feuerbach, ou seja, aproveita-o como o ontólogo mais genial e ao mesmo tempo critica-o, superando-o. Algo semelhante ele faz com Hegel, em quem identifica duas ontologias, uma execrável (ligada à lógica) e a outra aproveitável (ligada à história, ao ser). Por fim, passa à análise dos princípios metodológicos fundamentais de Marx capazes de fundamentar positivamente a sua Ontologia.

Neste percurso Lukács dialoga permanentemente com muitos outros autores de diversas correntes e áreas do conhecimento, alguns clássicos e outros desconhecidos. Isso, aliado as minuciosas discussões teórico-conceituais dos autores analisados torna a compreensão da obra muito difícil, visto que a todo o momento torna-se necessário parar a leitura a fim de aprender aquilo que Lukács julgava que o seu leitor já soubesse.

#### *Para uma ontologia do ser social II*

##### I. O trabalho

1. O trabalho como pôr teleológico
2. O trabalho como modelo da práxis social
3. A relação “sujeito-objeto” no trabalho e suas consequências

##### II. A reprodução

1. Problemas gerais da reprodução
2. Complexo de complexos

3. Problemas da prioridade ontológica
4. A reprodução do homem na sociedade
5. A reprodução da sociedade enquanto totalidade

### III. O ideal e a ideologia

1. O ideal na economia
2. Sobre a ontologia do momento ideal
3. O problema da ideologia

### IV. O estranhamento

1. Os traços ontológicos gerais do estranhamento
2. Os aspectos ideológicos do estranhamento
3. A base objetiva do estranhamento e da sua superação

Este segundo volume, a segunda parte da Grande Ontologia, trabalha com aquilo que Lukács denominou os complexos de problemas mais importantes, a saber: o trabalho, o ideal e a ideologia, e o estranhamento. Em “*Para uma ontologia do ser social II*” Lukács expressa a sua originalidade, não tanto pelo conteúdo em geral (que já se encontra na obra de Marx), mas sim pela organização do mesmo em função da análise do ser social, desde a sua situação mais primordial (o trabalho simples) até as suas formas mais socialmente desenvolvidas (a práxis social). É conhecida como a parte sistemática da sua ontologia.

*Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível*

#### I. Parte 1

#### II. Parte 2

#### III. Parte 3

Por se tratar de uma obra não revisada, os *Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível*, sequer possuem títulos em seus três capítulos. Essa Pequena Ontologia é uma obra escrita após a Grande Ontologia e deveria servir como introdução a mesma.

Não obstante os seus problemas formais, oriundos da falta de revisão final, ela é, ainda assim, uma obra compreensível que visa superar alguns problemas da Grande Ontologia (que separou a parte histórica: volume I, da parte sistemática: volume II),

responder às críticas que a mesma sofreu dos alunos de Lukács, e tornar mais claro alguns pontos que Lukács julgou não ter conseguido explicar bem.

Os *Prolegômenos* secundarizam Hartmann; superam a separação entre a história da ontologia (volume I) e a ontologia sistemática (volume 2); retomam a Grande Ontologia sem alterá-la, limitando-se em apenas explicitá-la melhor.

Para concluir, retomo a afirmação, realizada em 1983, por Tom Bottomore sobre Lukács: “Em seus dez últimos anos de atividade, desenvolveu, no terreno filosófico, uma monumental ontologia social, ainda pouco compreendida”<sup>1018</sup>, frase essa que continua atual e assim continuará por muito tempo.

---

<sup>1018</sup> BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. p. 222.