



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**FRANCISCO JOATAN FREITAS SANTOS JUNIOR**

**A CRISE DO CAPITAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE**  
**HISTÓRIA NO BRASIL**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2017**

FRANCISCO JOATAN FREITAS SANTOS JUNIOR

A CRISE DO CAPITAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE  
HISTÓRIA NO BRASIL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho.

FORTALEZA – CEARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Santos Junior, Francisco Joatan Freitas.

A crise do capital e a formação do professor de história no Brasil [recurso eletrônico] / Francisco Joatan Freitas Santos Junior. ? 2017.

1 CD-ROM: il.; 4 ? pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 198 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) ? Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2017.

área de concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho.

1. Crise do Capital. 2. Educação. 3. Formação do Professor de História. I. Título.

FRANCISCO JOATAN FREITAS SANTOS JUNIOR

A CRISE DO CAPITAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 14 de junho de 2017.

BANCA EXAMINADORA



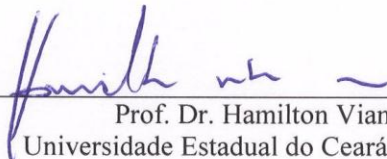
---

Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho (Orientador)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



---

Prof. Dr. Luis Távora Furtado Ribeiro  
Universidade Federal do Ceará – UFC



---

Prof. Dr. Hamilton Viana Chaves  
Universidade Estadual do Ceará – (PPGE/UECE)

À Raimundinha Tavares (in memoriam) que  
expressou em vida o amor à humanidade!

Às pessoas que compartilho o mais profundo  
sentimento: Dalva Santos e Juan Tales Santos.

## AGRADECIMENTOS

À conspiração cósmica que me possibilitou a vida!

Ao professor Osterne Nonato Maia Filho pela orientação e confiança.

Ao amigo Ricardo George de Araújo Silva pelo incentivo acadêmico.

Aos membros da banca: Luís Távora Furtado Ribeiro e Hamilton Viana Chaves.

Aos professores: André Haguette, Antonio Germano, Frederico Jorge Costa, Fátima Leitão, Socorro Lucena, Ruth de Paula Gonçalves e Isabel Sabino de Farias pela expressiva colaboração científica.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

Ao Centro Acadêmico de História da UECE (CAHIS Caldeirão).

Aos amigos do Observatório da Educação (OBEDUC) pela acolhida.

Ao Grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Aos colegas da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 1).

À Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) pela concessão do afastamento.

Aos colegas de mestrado: Adelaide Costa, Ana Joza, Ivanilo Bezerra, Artur Bruno, Carlos Alexandre, Emanuel Kaúla, Erika Rocha, Erivania Braga, Estefanni Alves, Felipe Pinheiro, Ivo Conde, Januário Máximo, Joílson Sousa, Kleyane Veras, Liduina Gomes, Maira Gutierrez, Manoel Pinéo, Adriana Borges, Socorro Costa, Núbia de Araújo, Terla Santos, Raquel Miranda, Rayssa Melo, Roberlúcia Alves, Stephanie Barros, Sun-Eiby Siebra, Talita Sobrinho, Thaidys Monte e Wilson Nóbrega Saboia pelos debates científicos.

Aos irmãos: Wadson Tavares, Jane Lady, Jean Mac Cole e Augusto César; Paulo Freitas e Silvana Cláudia.

Agradecimento especial: Josélia Aquino, Jean James, Flávio Almeida, Luís Carlos, Cláudio Freitas, Ricardo Moura, Josino Uchoa, Lindalva Gomes, Jean Ordéas, Cláudio Torquato, Jonelma Marinho e Rosângela, Bernardo Fonseca, Johnson Sales, Ana Geovanda Mourão, Rafael Queiroz e Pedro Henrique Silveira.

Aos amores: Dalva Cruz Maia Santos e Juan Tales Maia Santos!

Aos familiares, parentes, agregados, amigos e todas as pessoas que de alguma forma colaboraram com esta pesquisa!

É uma honra compartilhar este momento com todos vocês!

## RESUMO

A crise do capital tem provocado mudanças na política educacional nos países do mundo inteiro, donde os organismos internacionais incentivam os governos a adotarem um conjunto de medidas neoliberais que se traduzem em reformas educacionais e curriculares. O desafio do mundo acadêmico e científico é buscar compreender as implicações dessa crise na educação. Nesse ínterim, essa investigação se desenvolveu a partir do tema/problema *A Crise do Capital e a Formação do Professor de História no Brasil*, tendo como recorte temporal o período pós-ditadura militar (1985-2016). No âmbito da sociedade mundial produtora de mercadorias, elaboraram-se os seguintes problemas: quais os elementos constitutivos da relação trabalho, educação e crise do capital? Quais as implicações da crise estrutural do capital sobre a formação do professor de História no Brasil? Quais as implicações da crise estrutural do capital sobre a formação e atuação do professor de História no Brasil contemporâneo, a partir das novas diretrizes curriculares nacionais para a área? Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi buscar compreender as implicações da crise do capital sobre as atuais reformas educacionais e suas repercussões no ensino e na formação do professor de História no Brasil. A perspectiva metodológica desse processo investigativo teve como referencial teórico o materialismo histórico e dialético, privilegiando o estudo de caráter analítico-exploratório. Definiu-se basicamente como uma pesquisa bibliográfica e documental, partindo dos textos mais significativos para a problemática em foco, em conformidade com as principais obras de Marx (2007, 2011, 2013), Mészáros (2002, 2008), Triviños (1987), Romanelli (2014), dentre outros. A pesquisa analisou dialeticamente a crise estrutural do capital sob os aspectos socioeconômicos, políticos, e ideológicos que implicam na formação do professor de História. No contexto da crise estrutural do capital chegou-se à conclusão de que o crescimento da demanda pela educação formal vem associado a um processo contraditório de expansão econômica baseada na concentração e acumulação de capital, esbarrando nos limites históricos de superprodução, superacumulação e destruição das forças produtivas, deixando milhares de pessoas sob o “chicote” das mazelas sociais. A crise ainda acelera uma possível tentativa de adequação do sistema educacional aos interesses do capital com desdobramentos conceituais e práticos na educação e no ensino de História.

**Palavras-chave:** Crise do Capital. Educação. Formação do Professor de História.

## ABSTRACT

The capital crisis has caused changes in educational policy in countries around the world, where international organizations encourage governments to adopt a set of neoliberal measures that translate into educational and curricular reforms. The challenge of the academic and scientific world is to understand the implications of this crisis in education. In the meantime, this research developed from the theme / problem *The Crisis of Capital and the History Teacher Training in Brazil*, with the post-military dictatorship period (1985-2016) as a temporal cut. Within the world society of commodity production the following problems were elaborated: what are the constituent elements of the labor, education and capital crisis relationship? What are the implications of the structural crisis of capital on the formation of history teacher in Brazil? What are the implications of the capital structural crisis on the formation and performance of the history teacher in contemporary Brazil, based on the new national curricular guidelines for the area? Thus, the general objective of this research was to understand the implications of the capital crisis on the current educational reforms and its repercussions on the teaching and training of history teachers in Brazil. The methodological perspective of this investigative process had as theoretical reference the historical and dialectical materialism, privileging the study of analytical-exploratory character. It was basically defined as a bibliographical and documentary research, starting from the most significant texts for the problematic in focus, according to the main works of Marx (2007, 2011, 2013), Mészáros (2002, 2008), Triviños (1987), Romanelli (2014), among others. The research analyzed dialectically the structural crisis of capital under the socioeconomic, political, and ideological aspects that imply in the formation of the history teacher. In the context of the structural crisis of capital, it was concluded that the growth of the demand for formal education is associated with a contradictory process of economic expansion based on concentration and accumulation of capital, breaking the historical limits of overproduction, over accumulation and destruction of the forces productive, leaving thousands of people under the "whip" of social ills. The crisis also accelerates a possible attempt to adapt the educational system to the interests of capital with conceptual and practical developments in education and history teaching.

**Keywords:** Capital Crisis. Education. History Teacher Training.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Santo André, São Bernardo e São Caetano
AI-2	Ato Institucional nº 2
AI-5	Ato Institucional nº 5
AID	Associação Internacional para o Desenvolvimento
AMGI	Agência Multilateral Garante de Investimentos
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BBC	British Broadcasting Corporation
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BNH	Banco Nacional da Habitação
BREXIT	Abreviação de <i>Britain</i> (Grã-Bretanha) e <i>exit</i> (saída)
BRICs	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CES	Curso de Educação Superior
CF	Constituição Federal
CIADI	Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos
CIC	Centro Industrial do Ceará
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DSN	Doutrina de Segurança Nacional
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FARC	Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia
FED	Sistema de Reserva Federal
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FMI	Fundo Monetário Internacional
G20	Grupo dos vinte países mais ricos do mundo

IA	Ideologia Alemã
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituto de Ensino Superior
IFC	Corporação Financeira Internacional
IGF	Intelect Gerenciamento Financeiro
IPCA	Índice de Preços ao Consumidor
ISIS	Estado Islâmico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MOVAs	Movimentos de Alfabetização
NASDAQ	National Association of Securities Dealers Automated Quotations
NEP	Nova Política Econômica
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
ONUBR	Organização das Nações Unidas Brasil
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PCB	Partido Comunista do Brasil
PCBR	Partido Comunista Brasileiro Revolucionário
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PJMP	Pastoral de Juventude do Meio Popular
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE/UECE	Programa de Pós-Graduação em Educação/UECE

PRC	Partido Revolucionário Comunista
PRO	Partido Revolucionário Operário
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SELIC	Sistema Especial de Liquidação e Custódia
SNI	Sistema Nacional de Informações
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNHCR/ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2</b>	<b>CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	20
2.1	PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS .....	20
2.2	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	38
<b>3</b>	<b>CRISE DO CAPITAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO</b> .....	44
3.1	NATUREZA ONTOLÓGICA DO TRABALHO.....	44
3.2	RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO EM MARX.....	49
<b>3.3</b>	<b>SOBRE O CONCEITO DE CRISE DO CAPITAL</b> .....	52
<b>3.3.1</b>	<b>O processo fenomenológico da crise do capital</b> .....	66
3.4	BREVES CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A CRISE.....	70
<b>3.4.1</b>	<b>A crise do “socialismo real” e a unificação do capital</b> .....	70
<b>3.4.2</b>	<b>As reverberações mundiais da crise do capital</b> .....	77
<b>3.4.3</b>	<b>A crise brasileira em relação ao contexto latino-americano</b> .....	85
<b>4</b>	<b>CRISE, REFORMAS EDUCACIONAIS E ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....	110
4.1	SOBRE TEORIAS, DIDÁTICA E ENSINO DE HISTÓRIA .....	110
<b>4.1.1</b>	<b>A formação do professor e alguns conceitos fundamentais da História</b> .....	118
<b>4.1.2</b>	<b>Ensino de História e tendências historiográficas clássicas</b> .....	126
4.2	A CRISE E SUAS IMPLICAÇÕES NAS REFORMAS EDUCACIONAIS .....	138
<b>4.2.1</b>	<b>Os organismos internacionais e a teoria das competências</b> .....	143
<b>4.2.2</b>	<b>As reformas curriculares e o ensino de História</b> .....	152
<b>4.2.3</b>	<b>A profissão de professor e os saberes docentes</b> .....	165
<b>4.2.4</b>	<b>Desafios e possibilidades da formação do professor de História no Brasil</b> .....	169
<b>5</b>	<b>CENÁRIO DE ALGUMAS CONCLUSÕES</b> .....	177
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	189

## 1 INTRODUÇÃO

Toda pesquisa científica se apresenta, inicialmente, como um complexo de incertezas. Neste sentido, Marx (2013, p. 77) no prefácio à 1ª edição de *O Capital*, sentencia: “Todo começo é difícil, e isso vale para toda ciência”, no entanto, pelo conjunto de sua obra, Marx deixou transparecer o “estado de espírito” de um investigador abnegado que por toda a sua vida se dedicou a desvelar os difíceis liames do capitalismo.

Contudo, os desafios dessa pesquisa têm proporções diferentes em relação às produções textuais de Marx, considerando as dimensões do objeto, os limites teóricos propostos e as distâncias espaço-temporais que as separam, mas, nem por isso, deixa ter a pretensão de contribuir com elementos significantes em relação aos objetivos e análises das particularidades a que ela se propõe, dentro do escopo da relação trabalho e educação.

Desta feita, esta investigação se desenvolveu a partir do tema/problema *A Crise do Capital e a Formação do Professor de História no Brasil*, tendo como destino o exame de conclusão de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE sob a orientação do Professor Dr. Osterne Nonato Maia Filho que compõe o núcleo 2 - “A Formação do Professor no Contexto do Capitalismo Contemporâneo” da linha de pesquisa “Marxismo e Formação do Educador”.

O escopo dessa inquirição teve por base a concepção materialista da história e o conceito de capital apresentado nas obras de Marx (2007, 2011, 2013), além da noção de crise estrutural do capital descrita especialmente por Mészáros (2002, 2008), buscando estabelecer a relação entre crise do capital e educação, referindo-se mais especificamente às implicações desta crise no ensino de História. Assim, este objeto teve por nossa parte toda atenção necessária para o desvelamento dos elementos de sua constituição e contradições subjacentes, considerando-o enquanto fenômeno que possui uma essência ao mesmo tempo em que busca escondê-la (KOSÍK, 1976), portanto, foi esse entendimento dialético que alimentou nossa expectativa de compreendê-lo em sua totalidade.

A perspectiva metodológica desse processo investigativo tem como referencial teórico o materialismo histórico e dialético, privilegiando o estudo de caráter analítico-exploratório. Define-se basicamente como uma pesquisa bibliográfica e documental, partindo dos textos mais significativos para a problemática em foco, em conformidade com as principais obras de Marx (2007, 2011, 2013), Mészáros (2002, 2008), Lukács (2010, 2012), Kosik (1976), Triviños (1987), Romanelli (2014), dentre outros, como “lentes” para ler os documentos sob análise tais como leis e projetos pedagógicos.

O objeto de estudo ora apresentado surgiu a partir de inquietações no decorrer de uma história vivida num determinado lugar social, marcado pela atuação no movimento estudantil e comunitário, e em sequência, na práxis educacional, tanto em sala de aula quanto na luta sindical por melhores condições sociais. Portanto, um “lugar social” no dizer de Certeau (1982), e nesse caso, marcado pela resistência cotidiana às injustiças sociais e políticas durante a transição da Ditadura Militar <sup>1</sup> à Nova República, culminando numa práxis educativa que ainda se consolida cotidianamente através da formação de professor-historiador como ato contínuo.

Dessa forma, essa diligência tem origem num lugar situado historicamente, como expressão de um tempo-espaço determinados por um processo de construção social e, assim, pode-se dizer que “tempo e espaço são categorias construídas que se desenvolvem em determinado momento e espaço históricos”, conforme Maia Filho *et al.* (2014, p. 9). Essa significação espaço-temporal foi a que melhor respondeu aos objetivos propostos, por isso, evitou-se abarcar um espaço-tempo maior, no entanto, sem afetar negativamente o alcance teórico do objeto, ou seja, as implicações da crise do capital sobre a formação do professor de História no Brasil.

Definiu-se como recorte temporal, portanto, o período pós-ditadura militar no Brasil (1985-2016), denominado de “Nova República” e que refletiu um momento particular do desenvolvimento capitalista recente no país onde predominou uma disputa político-ideológica por dentro do Estado em torno das medidas econômicas neoliberais.<sup>2</sup> No mais, essas disputas envolveram discordâncias e estratégias políticas diferenciadas entre as lideranças das classes hegemônicas e subalternas, entre lideranças conservadoras de direita e representações progressistas, tanto de esquerda quanto de centro-esquerda.

Enquanto as elites brasileiras buscavam superar suas crises políticas internas apresentando-se à sociedade como alternativa ao militarismo “em xeque”, a conjuntura

---

<sup>1</sup> A Ditadura Militar brasileira corresponde ao período entre 1964 e 1985, marcada pela imposição do silêncio à oposição através da censura, violência e fechamento do Congresso, além da gestão direta dos presidentes-generais: Castelo Branco, Costa e Silva, Garrastazu Médici, Ernesto Geisel e João Figueiredo. No entanto, segundo Netto: “O regime derivado do golpe do 1º de abril sempre haverá de contar, ao longo da sua vigência, com a tutela militar; mas constitui um grave erro caracterizá-la tão somente como uma ditadura militar — se esta tutela é indiscutível, constituindo mesmo um de seus traços peculiares, é inegavelmente indiscutível que a ditadura instaurada no 1º de abril foi o regime político que melhor atendia os interesses do grande capital: por isto, deve ser entendido como uma forma de autocracia burguesa (na interpretação de Florestan Fernandes) ou, ainda, como ditadura do grande capital (conforme a análise de Octávio Ianni)” (NETTO, 2014, p. 74 *apud* LARA, SILVA, 2015, p. 277).

<sup>2</sup> As origens do neoliberalismo remontam especialmente ao livro *O Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, de 1944. É uma teoria política do pós-guerra que aprofunda o liberalismo clássico e condena a intervenção do Estado na economia, fazendo um combate fervoroso ao estado de bem-estar europeu e ao keynesianismo, além do comunismo.

internacional apontava para a reeleição de Ronald Reagan (1984) nos Estados Unidos, fortalecendo a aliança com Margareth Thatcher que aplicava no Reino Unido à chamada política neoliberal do estado mínimo em contraposição ao estado keynesiano do bem-estar social. Na América Latina os princípios do neoliberalismo foram aplicados inicialmente pelo General Pinochet no Chile.

Nesse contexto, depois de 1970, esta inquirição tem como pressuposto hipotético de que as bases econômicas da sociedade sob a égide do sistema mundial produtor de mercadorias vivenciam uma crise estrutural (MÉSZÁROS, 2002), infeccionando o mundo do trabalho e produzindo desdobramentos ímpares sobre a educação e, como não poderia deixar de ser, sobre o ensino e a formação do professor de História no Brasil e, especificamente, sobre o ensino de licenciatura.

No âmbito da sociedade mundial produtora de mercadorias elaboram-se as seguintes problematizações: o que se entende por trabalho? Como se define a crise do capital? Quais os elementos constitutivos da relação trabalho, educação e crise do capital? Que concepções historiográficas embasam, atualmente, a formação inicial do professor de História? Quais as implicações da crise estrutural do capital sobre a formação do professor de História no Brasil? Quais as implicações da crise estrutural do capital sobre a formação e atuação do professor de História no Brasil contemporâneo, a partir das novas diretrizes curriculares nacionais para a área?

A partir dessas indagações, a pesquisa buscou analisar dialeticamente a crise estrutural do capital, sob os aspectos socioeconômicos, políticos, e ideológicos que implicam na formação do professor de História no período recortado, tomando como base objetiva a produção de documentos oficiais do país em torno da temática.

Postas as devidas considerações, essa dissertação sofreu modificações em seu objeto e objetivos iniciais, distanciando-se sobremaneira do projeto original que fora submetido à seleção do mestrado. Na verdade, o projeto anterior tinha conteúdo e formato mais especulativo, por isso, adotaram-se as mudanças que atendiam aos interesses de se trabalhar com a temática da formação de professores, tema tão necessário de aprofundamento para uma práxis social que supere o “medo da liberdade” e avance em direção a uma educação transformadora (FREIRE, 1982).

De fato, essas alterações se adaptaram melhor ao lugar social que se pretendeu conhecer através dos instrumentos de análise científica, possibilitando uma reflexão teórica que tivesse como objetivo revolucionar a práxis social dos agentes envolvidos. Portanto, visando contribuir teoricamente nesse processo de transformação educacional, essas

mudanças ocorreram logo após um processo de estudos e reflexões teóricas, em decorrência, principalmente, das disciplinas e encontros de orientação durante o ano letivo de 2015/17.

No seio da sociedade de produção capitalista, a questão da educação emerge como dimensão substancial indissociável da categoria trabalho, tanto nos aspectos tecnológicos de avanços científicos de produção e reprodução material, como no processo social que justifica ou nega o modelo capitalista. Para Romanelli (2014, p. 62) “o capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta”, logo, o entrelaçamento entre trabalho e educação são elementos fundamentais no processo de desenvolvimento da sociedade de mercado. “Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho”, como diz Romanelli (2014, p. 62). A expansão multilateral do sistema capitalista pelo mundo aponta para a necessidade do crescimento quantitativo da educação formal.

No entanto, essa expansão econômica insustentável esbarra em limites históricos de superprodução e destruição das forças produtivas, não sem antes, lançar milhões de seres humanos na miséria, ao mesmo tempo em que justifica ideologicamente a demanda pela educação. No atual estágio do capitalismo, em pleno século XXI, a tecnologia e a ciência são cada vez mais instrumentalizadas a serviço da produção e da valorização do capital. Assim, a educação passa a cumprir o papel de agente motora do desenvolvimento das forças produtivas na perspectiva de aumentar os lucros dos empresários, principalmente, através do desenvolvimento científico de novas tecnologias e da formação do trabalhador voltada para o mercado de trabalho. Dessa forma, o mercado passa a exigir cada vez mais tecnologia e mão de obra qualificada, jogando na “rua da amargura” milhares de trabalhadores que não se adaptam aos novos modelos de exploração ou que não atendem mais aos seus interesses.

Na verdade, o processo histórico que desencadeou a Revolução Industrial e possibilitou ao homem promover inúmeras modificações no meio ambiente, através do desenvolvimento das ciências e da tecnologia, causou também inúmeros problemas ao próprio homem e à natureza como um todo. Dentre estes problemas, de acordo com Lima e Alves (2016, p. 18), “podem ser citados a extinção de espécimes animais e vegetais, agravamento do processo de aquecimento global, aumento do buraco na camada de ozônio, entre outros”.

Por outro lado, essas dificuldades ambientais são estruturais da sociedade de mercado e afetam todos os seres humanos, principalmente, os que se encontram na base da exploração do trabalho produtivo direcionado exclusivamente para a obtenção de lucro, por



isso, esses problemas dificilmente podem ser superados apenas nos limites ideológicos do sistema educacional.

Dialeticamente, trabalho e educação se encontram tanto no cerne da produção de mercadorias voltadas para o lucro, como também em sua negação, através da possibilidade da resistência ao sistema, portanto, na superação objetiva da “autoalienação do trabalho”. Dessa forma, essa negação possibilita à consciência vislumbrar a superação da ordem existente e se torna elemento primordial para análise de sua problemática central. Como diz Mészáros (2008, p. 65) “não é surpreendente que na concepção marxista, a *‘efetiva transcendência da autoalienação do trabalho’* seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional”. Portanto, é de suma importância buscar desvelar as relações que constituem o fio motor entre trabalho e educação no contexto do modo de produção capitalista voltado exclusivamente para a produção de mercadorias e exploração de mais-valia.

De fato, diante da crise estrutural do capital e dos desafios propostos pela educação no ambiente da práxis em sala de aula, compreende-se o esse lugar (que só pode ser social) enquanto espaço cotidiano de produção e reprodução de ideias, mas também de resistência ao paradigma ideológico dominante na sociedade de mercado. Parafraseando Brant de Carvalho e José Paulo Netto (2000), considera-se que é na relação da prática social com a vida cotidiana que se encontra a origem motivacional desse estudo, portanto, na perspectiva dessa investigação, essas motivações se enquadram no desejo de uma práxis educativa transformadora, redimensionada pelo lugar social cotidiano de resistência ao definido como modelo na sociedade do capital.

No mais, no campo da História e no contexto da crise estrutural do capital, entende-se que o objeto dessa investigação se articula com um lugar social condicionado historicamente, considerando-se com Certeau (1982, p. 66) que toda “pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural”. Articulação que remete à possibilidade de resistência ideológica ao modelo social capitalista tal qual se apresenta no espaço acadêmico da formação do professor de História, no âmbito do processo de ensino, pesquisa e extensão.

Desse jeito, no contexto do espaço acadêmico, percebe-se que no período militar brasileiro, desenvolveu-se um amplo movimento de reflexão histórico-filosófico ancorado nos valores marxistas de resistência política ao poder instituído. Foram concepções de mundo que se delinearam a partir da resistência desse lugar social, somando-se às ações e reflexões dos muitos movimentos de jovens, mulheres, religiosos, estudantes, professores, trabalhadores, camponeses e povo em geral contra a Ditadura Militar no Brasil (1964-85). Essa resistência

política diversificada contribuiu para pôr fim a esse fenômeno político antidemocrático de alinhamento aos Estados Unidos que atingira também grande parte da América Latina.

No início dos anos 80 em todo o Brasil, e especificamente, na região nordeste, destacou-se a atuação de uma grande parte da juventude que fez história nos movimentos estudantis, metalúrgicos e religiosos, em particular, na Pastoral de Juventude do Meio Popular (PJPM) e nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), seguindo as orientações da Teologia da Libertação<sup>3</sup> que tinha como expoentes os padres José Comblin e Gustavo Gutierrez, além do Frei Leonardo Boff e Frei Betto, e como símbolos da resistência, Frei Tito de Alencar Lima e Dom Helder Câmara, entre outros. A Igreja se constituiu num espaço de acolhimento das organizações populares, entre elas, agrupamentos clandestinos de esquerda que defendiam a democracia e os direitos humanos. Não significa que a Igreja se posicionou oficialmente, mas que contraditoriamente tencionou pelas comunidades e pela Teologia da Libertação (BETTO, 1986).

Durante esse processo social de construção de uma identidade política dos movimentos em torno da democracia e do socialismo, em pleno desenrolar da crise da Ditadura Militar brasileira, ocorreu uma disputa ideológica entre os movimentos cristãos e os partidos de esquerda, entre a escatologia cristã e a utopia comunista. “*Marxismo e cristianismo*”, para citar um termo de Frei Beto, dialogavam sobre as estratégias de transformação social na América Latina, colocando a Teologia da Libertação em confronto direto com os governos militares, evidenciado pelo testemunho e pela história vivida de leigos, sacerdotes e bispos (BETTO, 1986).

Nesse embate, milhares de jovens foram influenciados pela ideia de fazer história pela ruptura política com o governo militar e o sistema capitalista, levando-os a atuar de forma mais direta nos partidos políticos, principalmente, naquelas organizações clandestinas que eram muito comuns no final do período militar (1980). Destaque-se a atuação do “novo sindicalismo” que dominou o processo de resistência na grande região do ABC paulista, tendo o apoio e a solidariedade de movimentos religiosos que deram suporte às greves no período final da década de 1970.

A participação política da juventude ganhou destaque nos diversos espaços de resistência, muitas vezes, numa interseção que misturava movimento religioso, sindical, estudantil e comunitário, num excesso de desejo de transformar o mundo, e por isso, os jovens

---

<sup>3</sup> A Teologia da Libertação tem base num pensamento teológico cristão que se surgiu na América Latina após o Concílio Vaticano II e as Conferências de Medellín (1968) e Puebla (1979), compreendendo o Evangelho a partir da opção preferencial pelos pobres, sofrendo influência do marxismo e das ciências sociais.

vivenciaram momentos de tensão e radicalidade como os saques realizados pelos “flagelados da seca” na periferia das grandes cidades do nordeste brasileiro. Houve também o sequestro de um avião <sup>4</sup> para Cuba realizado por três jovens moradores de Fortaleza que participavam das lutas comunitárias e se colocavam na perspectiva do socialismo. O fato repercutiu no país e afetou a atuação política dos movimentos de esquerda por certo tempo nessa cidade.

No início da década de 1980, ocorreu a mobilização dos mutuários e moradores dos conjuntos habitacionais das grandes capitais, como por exemplo, o caso do Ceará, em que as comunidades se organizaram sob a orientação de advogados da recente Associação Nacional de Mutuários contra os aumentos nas cobranças do Banco Nacional da Habitação (BNH). Na ocasião, os moradores reuniram-se em igrejas e comunidades propondo criar uma entidade para pressionar o governo e defender seus direitos, seguindo a tendência local e nacional de fortalecer a luta dos mutuários através de uma associação formalizada. Aumentava também a atuação dos movimentos comunitários e das federações de associações de moradores, denunciando o descaso dos governantes com a seca que abandonavam a população retirante do interior à miséria e ao desespero.

Posto esse rápido histórico, do período em voga, compreende-se que o lugar social interfere nas escolhas dos sujeitos frente ao estudo do objeto, pois não existem “neutralidade” e “imparcialidade” destes frente à realidade. Assim, como pôde ser evidenciado, compreende-se a práxis educativa imbricada na concepção histórico-filosófica marxista que se revelou como parte integrante desse lugar de resistência ao capital. É em função deste lugar, conforme Certeau (1982, p. 66), “que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam [...]”. Portanto, foi esse lugar social que instigou constantemente o diálogo com o objeto desse estudo.

O objetivo geral desta pesquisa, portanto, foi buscar compreender as implicações da crise do capital sobre as atuais reformas educacionais e suas repercussões no ensino e na formação do professor de História no Brasil.

Do ponto de vista dos objetivos específicos, considerando o período recortado, pretendeu-se:

---

<sup>4</sup> O voo 300 da empresa Cruzeiro do Sul foi feito pelo Airbus A300B4-203 de prefixo PP-CLB que partiu do Rio de Janeiro com destino a Manaus, levando 176 pessoas a bordo e sequestrado em Fortaleza no dia 3 de fevereiro de 1984 por três pessoas que exigiram que o avião fosse levado a Cuba. Foi um dos muitos sequestros de aviões ocorridos durante o período da Ditadura Militar no Brasil, somando-se aos poucos que atingiram seus objetivos. (WIKIPÉDIA. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Voo\\_Cruzeiro\\_do\\_Sul\\_302](https://pt.wikipedia.org/wiki/Voo_Cruzeiro_do_Sul_302)>. Acesso em: 27 nov. 2016).

- a) realizar uma análise de conjuntura da crise do capital (econômica, histórico-cultural e política) desvelando suas repercussões nas reformas educacionais e no ensino de História nos dias atuais;
- b) discutir as teorias históricas e resgatar aspectos da História da didática e da didática da História no contexto da formação dos professores de História no Brasil;
- c) avaliar a legislação pertinente ao ensino de História tendo em vista as reformas educacionais dentro do período recortado no país; e
- d) analisar as reformas educacionais e suas implicações nas mudanças curriculares no ensino e na formação dos professores de História.

Para cumprir os objetivos planejados para a presente pesquisa, o trabalho foi dividido em seis capítulos, incluindo no capítulo 1 esta introdução que trata dos objetivos gerais e específicos e visa justificar a relevância do nosso objeto de investigação, a crise do capital e a formação do professor de história no Brasil, ou seja, as repercussões sobre a formação do professor de História das reformas educacionais desencadeadas pela atual crise do capital no país.

Na seção 2, realizou-se a fundamentação metodológica da pesquisa por meio, inicialmente, da discussão do panorama teórico-metodológico dessa intervenção com base no materialismo histórico-dialético, além da discussão dos procedimentos que foram efetivados para a coleta e análise dos dados.

Já na seção 3, procurou-se fundamentar a relação onto-epistemológica entre crise do capital, trabalho e educação, a partir de um levantamento histórico sobre os impactos das crises no mundo e no Brasil.

Por fim, nas seções 4 e 5 procurou-se discutir as teorias, as didáticas que embasaram ao longo do tempo a formação do professor de História, para em seguida oferecer uma análise sobre as reformas educacionais, as legislações e os currículos do curso de licenciatura e seus possíveis impactos na formação docente, além de observações a respeito das desigualdades globais e suas implicações no ensino de História.

Finalmente, na seção 6, têm-se as considerações finais. Um breve resgate das principais respostas encontradas ao longo da pesquisa, sempre com a ressalva de que o ponto final de qualquer pesquisa é sempre uma reticência, uma possibilidade para se investigar novos problemas e se obter outras respostas.

## 2 CAMINHOS DA PESQUISA

### 2.1 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Toda pesquisa científica parte do estudo de um fenômeno pouco conhecido em direção ao desvelamento dos dados de um fenômeno, por isso, todo começo é um desafio. Tem-se aqui um problema aparentemente insolúvel, pois “conhecer é transformar em conhecido um objeto desconhecido”, segundo Tonet (2013, p. 112).

Partindo-se do pressuposto de que cada objeto exige um método diferente de análise, tem-se então uma infinidade de possíveis objetos e métodos, algo impensável. Mas a realidade não é a soma de infinitos objetos diferentes e totalmente desconhecidos. Na ontologia marxiana esses problemas da realidade são tratados a partir da articulação entre singularidade, particularidade e universalidade, indicando que a própria emergência do ser social implica a presença do conhecimento, logo, nenhum objeto é pura singularidade e nem absolutamente desconhecido (TONET, 2013).

Numa perspectiva histórica, Bloch (2001, p. 67) considera que “a *démarche* natural de qualquer pesquisa é ir do mais ou menos mal conhecido ao mais obscuro” para clareá-lo e explicá-lo. Ademais, a condição técnica para o progresso de qualquer trabalho científico, em termos dialéticos, é sempre considerar a totalidade do real, numa relação que parte dos aspectos mais simples aos mais complexos e vice-versa.

Do ponto de vista onto-epistemológico, subtende-se, a priori, que a ciência investiga uma realidade objetiva apoiada numa reflexão filosófica, e provavelmente, utiliza-se de procedimentos metodológicos objetivos na tentativa de apreensão da realidade concreta pelo pensamento abstrato. Mas, como diz Engels (1985 *apud* TRIVIÑOS, 1987, p. 18) “a grande questão fundamental de toda filosofia é a da relação de pensar e ser”. Essa problemática também foi identificada por Emir Sader na apresentação do clássico livro *A ideologia alemã* de Marx e Engels (2007, p. 9) onde afirma que a “busca do conhecimento e da verdade pelo pensamento humano partiu sempre da dicotomia entre sujeito e objeto”.

É a velha indagação suposta por E. P. Thompson (1981, p. 15) em *A miséria da teoria* sobre o difícil diálogo entre um filósofo e uma mesa: “Mesa”, dizia ele, “como posso saber que existes e, se existes, como sei que meu conceito, mesa, representa a tua existência real?”. E provavelmente, ainda segundo Thompson, a mesa sustentaria seu olhar sem pestanejar, e por sua vez interrogaria o filósofo. Seria uma conversa difícil e, dependendo de

quem saísse vitorioso do confronto, o filósofo se classificaria como idealista ou materialista. “Hoje, em vez disto, o filósofo interroga a palavra: um artefato linguístico que já encontra pronto, com uma gênese social imprecisa e *com uma história*”, afirma Thompson (1981, p. 15).

Mas, de fato, como superar essa dualidade metafísica? Como perceber o movimento real entre sujeito que pensa e é, e objeto que é e não necessariamente pensa? Como estabelecer a relação entre ser e pensar? Esse debate é importante para a ciência? A superação dessa dicotomia continua sendo uma problemática posta a todos os grandes filósofos.

Desde os tempos imemoriais, passando pela história politeísta da maioria dos povos antigos ou pelo monoteísmo aramaico (hebreus), além da mitologia grega, com poucas exceções, os homens buscaram explicar a realidade a partir da aparência dos fenômenos. No universo desse pensamento, os modelos mitológicos, as reflexões religiosas e/ou filosóficas se destacaram como formas próprias de explicação da realidade, apresentando a ideia de sujeitos absolutos por trás dos fenômenos da natureza e das ações humanas. De forma muito sutil, comentando a influência da força mitológica na relação sujeito-objeto, György Lukács (2010, p. 40) diz que basta “recordar a força, que atuou por milênios, das representações mágicas sobre aquilo que é o ser”. Mas, considerando-se as explicações gregas e hebraicas como as mais originais do Mundo Antigo, qual seria o ponto de partida fundamental da reflexão grega ou hebraica?

A história do pensamento dominante no mundo ocidental tem um fundamento religioso que se baseia na explicação judaico-cristã da criação do homem e do universo por um ser todo-poderoso, de forma que, esse ser impõe a todos suas normas de obediência moral e social. Nesses termos, a contradição religiosa imediata se dá no fato de que o homem (sujeito) passa a ser dominado por uma entidade (objeto) que é a expressão mesma da própria essência humana, dessa forma, essa entidade imaterial (deus-sujeito) tem o poder absoluto sobre o ser material (homem-objeto). Ludwig Feuerbach (2009, p. 37) faz uma crítica voraz à religião hebraica compreendendo que o deus cristão, na verdade, é a própria essência do homem, pois defende que “o homem nada é sem objeto. [...] Mas o objeto com o qual o sujeito se relaciona essencial e necessariamente nada mais é que a essência própria, objetiva deste sujeito”. Assim, parafraseando a arte poética, o homem fez de sua própria essência um “deus para chamar de seu”.

Com base nesse argumento do homem feuerbachiano, consumado num homem genérico, supra-histórico, desligado das relações sociais concretas, o homem cristão transformou sua essência humana (objeto-interno) num deus todo-poderoso (sujeito-externo). Esse sujeito externo enquanto divindade absoluta exerce seu poder sobre o homem frágil que existe enquanto objeto desse poder, negando ao homem sua existência enquanto sujeito concreto.

Porém, diferentemente da antropologia filosófica de Feuerbach (2009), de acordo com Marx (2013), essa não é a contradição fundamental. Sujeito e objeto nessa relação torna-se uma expressão metafísica se deslocada do concreto, torna-se resultado somente de um pensamento racional abstrato. Mas, verdadeiramente, sua origem encontra-se na práxis social dos indivíduos, no âmbito das relações dos homens com a natureza e dos homens entre si. Essência e fenômeno, em última instância, têm uma base material e não espiritual, logo, a produção social dos indivíduos é definida pelas relações sociais desenvolvidas no modo de produção da vida social.

Sobre este aspecto, uma passagem bastante interessante encontra-se no livro *O Capital*, também reportada por Mészáros (2008, p. 37), em que Marx traça um paralelo entre a economia política e a versão religiosa do pecado original de Adão e Eva.

Essa acumulação primitiva desempenha na economia política aproximadamente o mesmo papel do pecado original na teologia. Adão mordeu a maçã e, com isso, o pecado se abateu sobre o gênero humano. Sua origem nos é explicada com uma anedota do passado. Numa época muito remota, havia, por um lado, uma elite laboriosa, inteligente e sobretudo parcimoniosa, e, por outro, uma súcia de vadios a dissipar tudo o que tinham e ainda mais. De fato, a lenda do pecado original teológico nos conta como o homem foi condenado a comer seu pão com o suor de seu rosto; mas é a história do pecado original econômico que nos revela como pode haver gente que não tem nenhuma necessidade disso. Seja como for. Deu-se, assim, que os primeiros acumularam riquezas e os últimos acabaram sem ter nada para vender, a não ser sua própria pele. E desse pecado original datam a pobreza da grande massa, que ainda hoje, apesar de todo seu trabalho, continua a não possuir nada para vender a não ser a si mesma, e a riqueza dos poucos, que cresce continuamente, embora há muito tenham deixado de trabalhar (MARX, 2013, p. 785).

Na verdade, a relação sujeito-objeto ocorreu no cotidiano da formação das sociedades primitivas como expressão das relações sociais no terreno mesmo da sobrevivência dos povos antigos, na disputa das tribos humanas pelo domínio das riquezas da natureza e sua transformação. A visão religiosa do trabalho como punição pelo pecado original de Adão e Eva tal qual apresentada na versão judaico-cristã atingiu a maioria dos despossuídos de propriedade, resguardando uma elite sacerdotal que se arvorou no direito de acumular riquezas e garantir o poder de classe travestido de poder religioso na terra.

Essa visão religiosa legitimou o poder do trabalho sobre a vida dos despossuídos como algo extremamente negativo, como uma condenação divina nos moldes da obrigação e do sofrimento, e que o povo dominado tinha de se sujeitar, ou seja, “comer seu pão com o suor de seu rosto”, postergando para a eternidade (morte) o perdão espiritual. Essa fundamentação religiosa, tida como anedótica por Marx, causou profundas marcas no processo de alienação e justificação da exploração dos trabalhadores. Por isso, na sequência, Marx (2013, p. 786) diz que na “história real, como se sabe, o papel principal é desempenhado pela conquista, a subjugação, o assassínio para roubar, em suma, a violência”. O pecado da desobediência na visão judaico-cristã levou o infrator a viver eternamente sob o domínio do trabalho, enquanto a elite sacerdotal que fazia a ponte com deus, sob o manto sagrado do poder “divino”, herdou o “chicote” que manteve a ordem social de acordo com seus interesses de classe.

Na região da Grécia Antiga, numa perspectiva mitológica, os poetas Homero e Hesíodo, respectivamente, em *Ilíada e odisseia*, e depois, *Teogonia, trabalhos e dias*, explicavam o modo de vida dos homens pela ingerência e poder dos deuses. Essa história poética desenvolveu-se mergulhada numa tradição oral e distante dos fatos históricos como entendidos hoje pela ciência histórica e, portanto, de difícil comprovação, mas aceita como elemento de pesquisa histórico-filosófica.

As explicações mitológicas dos poetas se distanciavam uma da outra pelo tempo histórico, como exposto por Brandão (1986, p. 165): “Se em Homero o homem é medido, dimensionado pelo *ver*, em Hesíodo o *métron*, a medida, é o *ser*, isto é, o homem dimensionado pelo trabalho e pela necessidade de ser justo”. Em Homero, o homem entra na História como vencedor ou vencido, como Aquiles ou Heitor, como político ou militar, como aristocrata que representa seu povo e luta pela honra diante dos deuses. Hesíodo, noutro período e sob outras circunstâncias históricas, representa o homem camponês da labuta ou lida, cumprindo o desígnio dos deuses na realização diária de seu trabalho com a terra e a agricultura.

No rastro da literatura poética de Hesíodo, no tocante à importância do trabalho, mesmo alguns críticos marxistas, em particular Arendt (2010), reticentemente admitem que na sustentação vital da pólis, supostamente, o homem é enaltecido pelo trabalho ou *labor*. Mas, diga-se de passagem, no contexto histórico grego, marcado por um tipo específico de divisão



social do trabalho, ele só se materializaria enquanto imposição dos senhores no modelo servil ou escravo, enquanto *Trabalho de Sísifo*.<sup>5</sup>

Percebe-se em Homero e Hesíodo, nitidamente, uma separação no ponto de partida da reflexão, pois a origem social deles se reflete no conteúdo de suas obras. Enquanto Homero parte da destreza dos heróis e guerreiros da nobreza, Hesíodo expressa sua origem pobre e camponesa da região da *Beócia*, povoado de *Ascra*, dimensionando o papel do trabalho na vida dos homens, a partir da valorização da terra e da agricultura. Brandão (1986, p. 164) entende que em Hesíodo, a “lei do trabalho é fundamentada numa razão metafísica, quer dizer, num mito: o mito de Pandora”. Entretanto, condizentes com o pensamento de sua época, ambos têm como referência a religiosidade para explicar a realidade humana.

No primeiro, [Homero] o anér, o uir, o "herói", que vive à sombra do deus ex machina, com sua multiplicidade de epítetos (garantia de sua nobreza), o que o afasta do ser. Em Hesíodo, o ánthropos, o homo, isto é, o humus, o barro, a argila, o "descendente" de Epimeteu e Pandora, o que ganha a vida duramente com o suor de seu rosto (BRANDÃO, 1986, p 165).

Homero e Hesíodo se distanciam um do outro pelas diferentes relações sociais construídas em seu tempo-espaço histórico, logo, essas relações se refletem na percepção de suas ações políticas, de forma que, Homero compõe a sua poesia para um mundo aristocrático e voltado para as armas, um mundo nobre e militar. Não há dúvida de que é para um mundo aristocrático de *aedos* e *rapsodos*<sup>6</sup> que o poeta compõe sua obra. “Trata-se, com efeito, de uma poesia burguesa, destinada a ‘reis’ e heróis, a homens de alto contorno, voltados para as armas e para o mar”, como denomina Brandão (1986, p. 122). Embora, aparentemente esse conceito de burguesia não possa ser aplicado ao período vivido por Homero sem que se cometa um anacronismo histórico, entretanto, pode servir como indicação do *status social* que o poeta detinha em meio ao público aristocrático. Diferentemente de Hesíodo que parece compor para outro público, mais ligado ao trabalho, à natureza e à agricultura.

<sup>5</sup> Personagem da mitologia grega; rei de Corinto, que, por sua traição aos deuses, foi condenado ao suplício eterno de empurrar morro acima um enorme bloco de pedra, que sempre acaba por rolar novamente para baixo. (MARX, 2013, p. 853).

<sup>6</sup> Segundo Brandão (1986, p.117): “Não é fácil distinguir entre estas duas categorias. *Aedo* é o grego *aoidós* e significa *cantor*. O *aedo* cantava ao som da citara, improvisando, como Demódoco, no canto VIII da *Odisséia*. *Rapsodo*, *rhapsoidós*, de *rháptein*, "coser" e *oidé*, canto, significa um ajustador de cantos. Talvez *rapsodo* não fosse poeta: apenas ligava versos uns aos outros e os recitava, sem cantá-los. O *aedo* é diferente: é um inspirado dos deuses, conforme está na *Od.* VIII, 43-45”.

No imaginário poético grego, correndo o risco de se cometer um anacronismo mitológico, propõe-se uma reinterpretação alegórica do *Mito de Pandora*<sup>7</sup>, explicado por Hesíodo no mito das *cinco idades*. O poeta explicava a origem dos males humanos pelo viés religioso, a partir de uma vingança de *Zeus* contra *Prometeu* que roubara o fogo e o entregara aos homens.

A raça humana vivia tranqüila, ao abrigo do mal, da fadiga e das doenças, mas quando Pandora, por curiosidade feminina, abriu a jarra de larga tampa, que trouxera do Olimpo, como presente de núpcias a Epimeteu, dela evolaram todas as calamidades e desgraças que até hoje atormentam os homens. Só a *esperança* permaneceu presa junto às bordas da jarra, porque Pandora recolocara rapidamente a tampa, *por desígnio de Zeus, detentor da égide, que amontoa as nuvens*. É assim, que, silenciosamente, porque Zeus lhes negou o dom da palavra, as calamidades, dia e noite, visitam os mortais [...] (BRANDÃO, 1986, p 168).

Supostamente, no *Mito de Pandora*, a curiosidade feminina<sup>8</sup> foi o artifício dos deuses para liberar os males humanos representados pelo trabalho, pela dor, entre outros. Também poderia ser o mecanismo para a libertação dos seres humanos de sua ignorância, afinal de contas, a “*esperança*” ficara sequestrada na “*caixa*” como possibilidade a ser alcançada.

Nesse universo alegórico, os males lançados pelos *deuses gregos* contra os homens se eternizaram no esforço humano de viver pelo trabalho enquanto maldição ardilosa dos deuses para culpabilizar a curiosidade feminina, tratando a mulher pelo adjetivo de *bela e encantadora*, de forma a sujeitá-la como objeto dos caprichos dos deuses e dos homens. Simone de Beauvoir (1980, p. 30) faz alusão crítica à forma como a mulher era tratada na mitologia grega, destacando que as “*deusas da mitologia são frívolas e ou caprichosas e todas tremem diante de Júpiter; enquanto Prometeu rouba soberbamente o fogo do céu, Pandora abre a caixa das desgraças*”. Doravante, concordando com Beauvoir, mas sugerindo que nos limites do anacronismo alegórico, essa curiosidade de Pandora pudesse ser ressignificada à luz da práxis filosófica do conhecimento, como “*esperança*” que possibilitasse ao ser humano se libertar do “*temor irracional*” religioso, machista e serviçal, abrindo horizontes de raciocínio lógico-dialético em direção a novas possibilidades históricas.

<sup>7</sup> “*Pandora* provém, em grego, de *pân*, todo, e *dôron*, presente, e significaria, assim, um dom, um *presente* (dôron) de *todos* (pânton) os deuses. Do ponto de vista religioso, *Pandora* é uma divindade da terra e da fecundidade” (BRANDÃO, 1986, p. 168).

<sup>8</sup> Sobre a situação da mulher em Hesíodo: “É verdade que Hesíodo em algumas passagens de seus poemas não tem muita consideração pela mulher, mas não se pode objetivamente, como se tem feito, tachá-lo de *misógino*, isto é, de ‘odiar a mulher’. O que o poeta recomenda é o cuidado na escolha de uma boa esposa. Pandora, simbolizando todas as mulheres, é um *mal tão belo*, reverso de um bem. Flagelo terrível instalado no meio dos mortais, mas *algo maravilhoso*, revestido pelos deuses de atrativos e de graça” (BRANDÃO, 1986, p. 168).

Na filosofia, ainda de forma alegórica, poder-se-ia considerar a “*caixa de Pandora*” como similar à problemática de determinar a prioridade existencial entre matéria e espírito, sendo que, a revelação desse mistério pudesse significar o “fim dos deuses” ou a libertação da mente humana de todos os misticismos. Assim, do ponto de vista filosófico, o mistério do ponto de partida se revestiria do simbolismo do “mito das origens” para justificar a diferença entre materialistas e idealistas. Mas, o segredo da “*Caixa de Pandora*” não é mais que uma alegoria dentro de um modelo mitológico.

Dessa forma, o viés epistemológico que discute a relação entre sujeito e objeto, a determinação da matéria como anterior ao espírito, ou vice-versa, ergue-se como “campo de batalha” por excelência do pensamento filosófico, por ser o espaço de reflexão sobre o caráter e a natureza do ser. Todavia, segundo Lukács (2012, p. 205): “Toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente”. Deveras, mesmo após a dialética recuperada por Hegel e depois invertida por Marx, a relação epistemológica entre matéria e espírito continua sendo um problema filosófico cheio de controvérsias e de quase nenhum consenso, transformando-se num dilema de fronteira que separa os pesquisadores entre idealistas e materialistas. Podemos traduzir a dialética desta relação para o processo produtivo no capitalismo em que esta contradição se acirra ao máximo:

Assim, o problema real da relação sujeito-objeto que confronta o trabalho não é a asserção filosófica de uma mítica “identidade sujeito-objeto” hegeliana na história em geral. É a tarefa prática tangível de remover a contradição paralisante por meio da qual o sujeito real da produção é tratado pelo capital – a objetivação alienada do trabalho convertida no poder controlador e “sujeito predominante” do processo do trabalho – como objeto degradado do processo de reprodução societal e “acessório isolado vivo” da maquinaria produtiva do capital no presente estágio do desenvolvimento histórico (MÉSZÁROS, 2002, p. 716-717).

A relação sujeito-objeto na presente investigação parte da realidade social produzida e reproduzida nos limites do modo de produção capitalista. Assim, o objetivo dessa pesquisa é investigar as implicações da crise do capital sobre a formação do professor de História no Brasil. Portanto, um objeto de estudo próprio da ciência pedagógica e social, marcado por características singulares que são inerentes às realidades históricas, onde no processo do conhecimento, objeto e sujeito estão imbricados e ativos. Diferentemente das ciências da natureza, “a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade, tal como se dá, por exemplo, na citologia ou na física; antes, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto”, condizente com Netto (2011, p. 23).

Logo, não deve existir ilusão metodológica sobre a possibilidade de “imparcialidade” ou “neutralidade” nessa investigação específica, e muito mais, considerando-se sua importância no campo da ciência histórica, uma vez que, conforme Lukács (2012, p. 198), “Marx reconhece uma só ciência, a ciência da história, que engloba tanto a natureza quanto o mundo humano”. Em todo caso, pensa-se que tanto Marx quanto Lukács se referiam ao conceito de história em geral, mas vislumbravam um conceito que pudesse necessariamente se encontrar com a realidade concreta enquanto unidade de fenômeno e essência (KOSIK, 1976).

Nesse caso, esse pesquisador interage como práxis a partir de sua formação básica em licenciatura de História, vivendo num período de crise do capital com efeitos desastrosos sobre a história da humanidade em pleno século XXI, por isso, é considerável pressupor que não possa haver uma imparcialidade que seja condescendente com este sistema fetichista e destrutivo. Portanto, essa experiência de vida profissional alicerçada na formação inicial de professor-historiador tem sido o objeto das preocupações dessa pesquisa, buscando compreender as contradições dessa realidade à luz do conhecimento científico.

De toda forma, esse objeto se apresenta como um fenômeno “escorregadio” advindo da dessa práxis social que se encontra sempre em movimento, devendo ser investigado com o maior rigor científico. Porém, não é suficiente para este pesquisador, ou para qualquer investigador das ciências humanas e sociais, ter rigor e consciência dos limites da pesquisa, é preciso também ter critérios, ferramentas metodológicas que levem à verdade contida no objeto.

Nos *Prolegômenos*, Lukács (2010, p. 41) considera que “o limite entre verdadeiro e falso é fluido, social e historicamente condicionado, cheio de transições”, quanto mais se no estudo dos elementos da sociedade se parte do conceito, do abstrato em si e este não é relacionado ao concreto sensível de onde ontologicamente se originou. Toda pesquisa parte do abstrato, pois não há neutralidade teórica para se examinar o real. No entanto, tal “lente” tem como foco de análise um objeto concreto enquanto “realidade sensível”, enquanto práxis social que contempla teoria e ação que desvelará um fenômeno que possui uma essência, de tal forma, que possa ser dialeticamente conhecido em sua verdade ontológica. Marx e Engels (2007) assim se pronunciam:

O principal defeito de todo o materialismo existente até agora (o de Feuerbach incluído) é que o objeto [*Gegenstand*], a realidade, o sensível, só é apreendido sob a forma do *objeto* [*Objekt*] ou da *contemplação*, mas não como *atividade humana sensível*, como *prática*; não subjetivamente (MARX; ENGELS, 2007, p. 533).

O critério de verdade sobre o conhecimento de uma dada realidade social só pode ser a prática social e não apenas a teoria ou atividade em si, daí o fato do materialismo histórico, de acordo com Triviños (1987, p. 27), afirmar que “a prática é o critério decisivo para reconhecer se um conhecimento é verdadeiro ou não”. Outro aspecto a se considerar é que a natureza dessa prática interfere diretamente no tipo de ferramenta metodológica adequada ao estudo científico, de forma que, a pesquisa científica possa mostrar as características reais do objeto. Por isso, Marx (2013, p. 78) destaca que “[...] na análise das formas econômicas não podemos nos servir de microscópio nem de reagentes químicos. A força da abstração [*Abstraktionskraft*] deve substituir-se a ambos”.

Na *Dialética do Concreto*, Kosik (1976, p. 13) reconhece que o “esforço direto para descobrir a estrutura da coisa e ‘a coisa em si’ constitui desde tempos imemoriais, e constituirá sempre, tarefa precípua da filosofia”. No entanto, nos marcos dos problemas hermenêuticos da ciência, a condição de existência de qualquer problemática filosófica, qualquer diferença entre realidade e abstração, entre “*coisa em si*” e conceito, entre fenômeno e essência, tem como fundamento último um caráter eminentemente material. Para Kosik (1976, p. 12) a “realidade é a unidade do fenômeno e da essência”, uma realidade objetiva que pode ser percebida pelos sentidos e observada empiricamente, por isso, sua existência é anterior a qualquer especulação metafísica.

Refletindo sobre o conhecimento e o método dialético que busca explicar a relação abstrata aproximativa entre conceito e realidade, entre a capacidade real do sujeito em conhecer o objeto e possibilidade real do objeto em ser apreendido pelo sujeito. Kosik (1976, p. 14) afirma que o “conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura”. Para isso, o método que aproxima a realidade e o conceito pode ser demonstrado através de um processo abstrato de separação dos aspectos essenciais e secundários de um fenômeno, possibilitando a “decomposição do todo”, mesmo quando se trata de fenômeno derivado da ação humana.

O conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa. Neste processo, o secundário não é deixado de lado como irreal ou menos real, mas revela seu caráter fenomênico ou secundário mediante a demonstração de sua verdade na essência da coisa. Esta decomposição do todo, que é elemento constitutivo do conhecimento filosófico – com efeito, *sem decomposição não há conhecimento* – demonstra uma estrutura análoga à do agir humano: também a ação se baseia na decomposição do todo (KOSIK, 1976, p. 14).

A condição natural de toda pesquisa é desafiar o desconhecido. E, considerando-se que o desconhecido se esconde por trás do conhecido, pode-se deduzir que a pesquisa científica tem como fundamento conhecer a natureza ontológica de uma dada realidade, que nem sempre é visível ao senso comum. Por isso, a ciência busca superar esse fetichismo<sup>9</sup> que pode permear a realidade como um fenômeno a esconder sua essência. Como afirma Kosik (1976, p. 11) o “fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças a seu contrário.” Daí a importância de compreender a unidade dialética entre “fenômeno e essência”, pois quando eles aparecem separadamente, em partes isoladas, numa dualidade metafísica, passam a expressar apenas parte do real, criando a ilusão de representar a realidade em sua totalidade. Sendo assim, não se deve incorrer no descuido de isolá-la em partes, destituindo-a de sua unidade dialética (KOSIK, 1976).

Sobre a historicidade humana, volta-se aos comentários de Emir Sader em *A ideologia alemã* de Marx e Engels (2007, p. 10), em que o “mundo é criado pelos homens, embora não de forma consciente, o que permite explicar tanto a relação intrínseca entre eles quanto o estranhamento do homem em relação ao mundo e a distância deste em relação ao homem”. Portanto, há sempre certa tensão entre teleologia humana e causalidade natural, como destaca Lukács (2010). Nesse sentido, por sua natureza, a matéria em voga nesse estudo encontra-se no terreno das relações sociais que se revela enquanto “atividade sensível” dos seres humanos históricos, mediada pelo trabalho concreto que constitui ontologicamente o ser social. Dessa forma, entende-se com Marx e Engels (2007, p. 41) que “a efetiva riqueza espiritual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais”. Ademais, dada à importância ontológica do trabalho em Marx, segundo a compreensão de Lukács (2010), essa categoria específica será desenvolvida mais a frente e ao longo de toda a pesquisa.

A definição onto-metodológica de análise da realidade pela busca de sua verdade constitutiva, principalmente, no campo das ciências sociais porque trata diretamente das relações humanas, pressupõe a eficácia de um método revolucionário de análise do concreto, baseado numa concepção dialética que propicie a compreensão do fenômeno social pela separação e análise dos elementos contraditórios que compõem sua unidade interna. Dessa forma, essa pesquisa parte do pressuposto metodológico de que o materialismo histórico-

---

<sup>9</sup> “Desse modo, para encontrarmos uma analogia, temos de nos refugiar na região nebulosa do mundo religioso. Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relação umas com as outras e com os homens. Assim se apresentam, no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana. A isso eu chamo de fetichismo, que se cola aos produtos do trabalho tão logo eles são produzidos como mercadorias e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias” (MARX, 2013, p. 147-148).

dialético é a ferramenta mais apropriada para desvendar os mistérios da natureza e da realidade social.

O materialismo dialético, de forma resumida, seguindo Triviños (1987, p. 23), “reconhece como essência do mundo a matéria que, de acordo com as leis do movimento, se transforma, que a matéria é anterior à consciência e que a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis”. Portanto, considera-se a matéria como o fundamento básico da natureza, a condição primeira de existência de toda e qualquer realidade natural ou social, de todo objeto ou preceito subjetivo, a despeito de qualquer explicação idealista que considere a matéria como ser cristalizado. Em geral, de acordo com a ciência, segundo Triviños (1987, p. 60) pode-se “[...] distinguir três grandes formas de movimento da matéria: os característicos da natureza inorgânica, os da natureza orgânica e os que peculiarizam os da vida em sociedade”.

Enquanto fenômeno educacional, o objeto dessa pesquisa está relacionado de modo intrínseco ao movimento da sociedade capitalista. Assim, do ponto de vista onto-epistemológico, e mais especificamente do campo da teoria da História, o caminho a ser percorrido nessa investigação pretendeu debater as implicações da crise do capital sobre a formação do professor de História. Para tanto, procurou-se identificar as relações epistemológicas dessa ciência com a formação, o ensino e a didática da História, tendo em vista a crítica marxista à concepção idealista-metafísica, num diálogo aberto com as concepções da História Tradicional, em seus modelos positivistas e fenomenológicos com vieses historicistas.

A concepção marxista reconhece que o “primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal desses indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza”, como expressado por Marx e Engels (2007, p. 87). A partir dessa historicidade concreta, busca-se compreender os aspectos epistemológicos que envolvem as concepções e as teorias da História, destacando suas relações com o ensino e a didática da História no contexto da crise do capitalismo atual. Destaque-se que o homem não só é um ser histórico e faz história, mas também o único ser capaz de interpretá-la e dar-lhe um sentido.

A influência das teorias históricas na formação do professor de história se desenvolve no terreno da práxis social, considerando-se que em Marx e Engels (2007, p. 94) “[...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. Logo, a ciência histórica não se resume a esquemas teórico-abstratos, distanciados da realidade concreta, dos modos de produção e reprodução das relações sociais. Contudo, não se

pode esquecer que a “realidade social” também pode originar ideias falsas ou ideologias<sup>10</sup> para servirem a determinados interesses de classes e, por isso, podem distorcer a ideia acerca da realidade concreta para hegemonizar uma posição política no confronto inerente às lutas de classes.

Marx e Engels (2007, p. 523) compreendem que até o seguinte momento “os homens sempre fizeram representações falsas de si mesmos, daquilo que eles são ou devem ser” e, no entanto, mesmo essas ideias distorcidas ideologicamente, surgem da realidade histórica concreta e do embate das lutas de classes. Desta feita, o pensamento histórico-didático, enquanto categoria abstrata do conhecimento histórico, deve se fundamentar ontologicamente na realidade empírica da práxis social dos homens, situados historicamente no tempo-espaço, buscando aproximar o fenômeno e a essência, visando compreender o fato histórico real.

A ciência histórica deve partir da realidade social concreta para além da narrativa de uma “verdade racional” em contraposição à “verdade factual”, mesmo se se considerar a visão arendtiana, segundo Silva (2013, p. 107) de que a “verdade factual é a verdade da vida, ou seja, a verdade que corresponde à atuação do homem no espaço público”, pois, nessa visão, “homem” e “espaço público” estão refêns de um conceito genérico. A ciência histórica enquanto produção historiográfica deve partir do concreto para construir os seus conceitos filosóficos, epistêmicos e científicos, desenvolvendo os objetos próprios de pesquisa, as metodologias e procedimentos que passam pelos modos de catalogação e seleção das diversas formas didáticas de socialização do conhecimento histórico.

Do ponto de vista do arcabouço teórico da ciência histórica e dos objetivos específicos dessa disciplina, os conceitos históricos são fundamentais para a formação científica do historiador iniciante, propiciando o conhecimento sobre o seu papel de historiador no aspecto da pesquisa ou da docência, além das teorias e suas didáticas, dando-lhe acesso aos conhecimentos socialmente produzidos ao longo do tempo pela ciência da história. Os conceitos são ferramentas que expressam determinadas realidades históricas e, assim, eles não podem ser descontextualizados, por isso, em nível de procedimento metodológico, no âmbito teórico-aplicado da disciplina, a pesquisa se limita a explanar panoramicamente e descritivamente os principais conceitos de História, como passado, verdade e consciência histórica, práxis social, didática, anacronismos e fatos históricos, entre outros.

---

<sup>10</sup> Marx e Engels (2007, p. 33 e p. 548) fazem referência aos franceses e ingleses em relação a estarem “cativos da ideologia política”. Assim, ideologia no sentido napoleônico, distante da realidade e falsa consciência.



No âmbito de análise da crise do capital e seus desdobramentos na educação, partindo do ensino e da formação dos professores de História, fez-se necessário estabelecer um diálogo crítico com a teoria e a didática da História, onde se investigou as possíveis implicações conceituais das teorias sobre o ensino e a didática, tendo por base as discussões de alguns historiadores contemporâneos, como os alemães Jörn Rüsen, *A razão histórica* (2010) e Klaus Bergmann, *A história na reflexão didática* (1990) que tiveram marcantes influências no Brasil.

De forma resumida, buscou-se responder às discussões sobre as teorias e os conceitos específicos de História, além de identificar as principais abordagens históricas e suas implicações didáticas no ensino de História. No caso do Brasil, apoiando-se em Monteiro (1999, 2003, 2007), Bittencourt (2011) e Guimarães (1995, 2014), elencam-se entre as principais abordagens, a *História tradicional positivista, os Annales ou Nova História, a História social, o marxismo historiográfico e as tendências pós-modernas atuais calcadas na teoria das competências*, buscando relacionar cada abordagem histórica com a particularidade que a diferencia na didática do ensino de História.

O *historicismo positivista* parte do pressuposto de que o fato histórico é único e não tem possibilidade de repetição no tempo. Sua principal característica é a busca da neutralidade e objetividade do fato-acontecimento, apresentando-se como uma “história verdadeira” e evolutivamente observável. Bittencourt (2011, p. 141) entende que “[...] essa tendência passou a ser denominada de *historicismo*, cuja metodologia foi conhecida como *positivista*, por basear-se nos princípios da objetividade e da neutralidade no trabalho do historiador”. Tais fatos eram vistos de forma meramente descritiva, como se a mera descrição dos fatos correspondesse a sua realidade objetiva. A crítica ao historicismo parte também do renomado historiador Ciro Flamarion Cardoso (1988, p. 37-38): “os historicistas viam nos fatos singulares ou individuais do passado o objeto da História; porém, não lhes atribuíam o caráter de fatos reais, externos ao observador: viam-nos como ‘fatos de pensamento’, como uma criação subjetiva”.

Já a *Escola dos Annales* ou *Nova História* faz uma crítica conceitual ao método tradicional típico do positivismo. Ela levanta o papel da hipótese e do constructo teórico na pesquisa historiográfica, amplia o conceito de documento, cria a ideia de história-problema, debate o fato histórico com outras ciências sociais e provoca uma revolução teórica na historiografia. Entretanto, conforme Silva (2001, p. 200), a própria “[...] expressão Nova História guarda muita semelhança com certas expressões abrangentes, que supostamente

possuem um conteúdo definido, mas que se recusam a uma definição precisa”. Afora as críticas de ser comparada a uma “história em migalhas” alienada e alienante, a *Nova História* ou *Annales* impactou sobre a forma e o conteúdo do ensino de História e possibilitou ao historiador, mas também ao aprendiz, pensar e refletir sobre sua prática social, embora numa perspectiva mais fenomenológica e subjetivista de se fazer História (SILVA, 2001).

No tocante ao pensamento marxista, considera-se que este alterou a compreensão humana de sociabilidade dentro do conceito de História. “Depois da obra de Marx e Freud, o historiador não tem desculpa para se considerar um indivíduo isolado que se situa fora da sociedade e da história”, segundo o historiador Edward Hallet Carr (2002, p. 173). De fato, a compreensão marxista teve um impacto muito prático enquanto tendência historiográfica na resistência ideológica ao período pós-ditadura no Brasil. A influência marxista nas obras, currículos e métodos se reflete na tendência de parte da sociedade de questionar os modelos tradicionais de História, embora que os desejos da sociedade e dos historiadores não se coadunassem de forma absolutizada com a realidade social e histórica do país.

Sobre o marxismo no ensino de História, Bittencourt (2011, p. 146) diz que “a tendência marxista foi marcante a partir do fim da década de 70 e ainda permanece como base da organização de conteúdos de várias propostas curriculares e de obras didáticas”. No entanto, o tipo de marxismo aplicado ao ensino de História no Brasil foi considerado por demais ortodoxo e tido como teleológico, mecanicista e muitas vezes a-histórico dada a influencia das correntes próximas ao stalinismo.

De acordo com Guimarães (2014, p. 49): “outra abordagem, tratada por alguns setores da historiografia brasileira, como renovação em currículos e livros de história nos anos 80, já mencionada anteriormente, foi a versão marxista ortodoxa da ‘evolução dos modos de produção’”. Em nível mundial havia um esforço dos historiadores marxistas de responderem a essas dificuldades conceituais que emaranhavam o marxismo com o estruturalismo de Althusser tanto no Brasil quanto na Europa.

Sem entrar no mérito do problema por não ser foco do momento, pode-se relatar uma tentativa de autocrítica marxista feita por alguns historiadores, como o inglês E. P. Thompson (1981, p. 12) que denunciou o dito marxismo estruturalista de Althusser: “E se, (como suponho), o marxismo althusseriano não é apenas um idealismo, mas tem muitos dos atributos de uma *teologia*, então o que está em jogo, dentro da tradição marxista, é a defesa da própria razão”. Ele pretendeu inaugurar uma renovação conceitual no materialismo histórico,

ampliando o conceito de poder para além dos limites e das esferas do Estado, abrindo perspectivas para pensar a realidade em termos de classes sociais e cultura.

As diversas correntes historiográficas apontam para a necessidade de se repensar os conceitos e a práxis na teoria da História. A posição de Cardoso (1988, p. 49) traduz um pouco do “espírito” do historiador atual: “História é, para nós, uma ciência em construção”, porque “[...] a conquista do seu método científico ainda não é completa, que os historiadores ainda estão descobrindo os meios de análise adequados ao seu objeto”. Admitir os limites teóricos é uma forma de avançar nas possibilidades da ciência histórica.

No bojo dessa discussão, tem-se que recentemente a ciência da História tem sido invadida por interpretações pós-modernas que têm fundamentado as atuais reformas curriculares do ensino de História no Brasil com base na teoria das competências. Trata-se de uma leitura fortemente ancorada numa visão neoliberal do capital em crise e será também objeto de análise e crítica da presente pesquisa.

Como foi exposto, ainda na introdução desse trabalho, pensa-se ter explicado minimamente os problemas que orientam a pesquisa. Assim, reafirma-se a problemática central que pode ser apresentada nos seguintes termos: quais as implicações da crise estrutural do capital sobre a formação e atuação do professor de História no Brasil contemporâneo, a partir das novas diretrizes curriculares nacionais para a área? Este é o desafio principal dessa investigação, porém, não existe a pretensão e nem a possibilidade real de se esgotar o tema.

A História tem uma longa tradição narrativa, desde os gregos e romanos da Antiguidade até aos dias atuais. No entanto, foi no século XIX, que o marxismo e a História se encontraram, bem no calor dos embates revolucionários que engendraram as novas classes sociais, a burguesia e o proletariado, num processo histórico dialético de desenvolvimento do capitalismo, propiciando transformações gigantescas no universo das forças produtivas e das relações sociais de produção, causando revoluções políticas e econômicas, além de avanços tecnológicos e científicos.

Nos conflitos político-econômicos das classes sociais, o materialismo histórico se consolida e se apropria da dialética hegeliana, mas invertendo sua perspectiva metafísica, na tentativa metodológica de encontrar a essência objetiva das coisas (realidade). A dialética enquanto método possui categorias e leis próprias, por isso, Triviños (1987, p. 54) afirma que a “categoria essencial do materialismo dialético é a contradição que se apresenta na realidade objetiva. E a lei fundamental também é a *Unidade* e luta dos contrários, a Lei da contradição”. Além da narrativa já consolidada pela tradição, observe-se também o papel fundamental da

História enquanto processo sócio-histórico dialético contínuo de realização da práxis. Dessa forma, pode-se deduzir que a dialética auxilia a pesquisa científica em sua busca de conhecer o fundamento, a natureza ontológica de uma dada realidade, nem sempre visível ao senso comum. A dialética possui categorias e leis fundamentais que expressam a contradição social:

Entre a categoria e a lei da contradição existem diferenças notáveis. “A Lei da ‘unidade’ e da ‘luta’ dos contrários reflete e fixa o fato que há luta entre os contrários (contrários característicos dessa ou daquela formação material) que se excluem e, ao mesmo tempo, estão unidos, e que esta luta, em última análise, leva à solução da dita contradição e à passagem da coisa de um estado qualitativo a um outro.” Entretanto, a categoria da contradição, ao mesmo tempo que se refere ao conteúdo da lei mencionada, estabelece, por exemplo, que a contradição é uma *interação* entre aspectos opostos, distingue os *tipos* de contradições (interiores e exteriores, essenciais e não-essenciais, fundamentais e não-fundamentais, principais e acessórias), determina o *papel* e a *importância* que ela tem na formação material e ressalta que a categoria da contradição é *a origem* do movimento e do desenvolvimento (TRIVIÑOS, 1987, p. 54).

A perspectiva da totalidade social permite a compreensão da teia de relações do objeto dessa pesquisa, por isso, o marxismo, fazendo uso da dialética, se torna a ferramenta adequada para compreender as implicações da crise do capital sobre a formação do professor de História no país. Dessa feita, comunga-se da perspectiva de Triviños (1987, p. 51), de que o “*materialismo dialético* é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento”. Mas, nas ciências sociais e pedagógicas, a escolha do método pelo pesquisador implica também em se defrontar com os problemas inerentes à natureza filosófica desse método.

Destarte, a problemática metodológica está para além de uma escolha arbitrária do pesquisador, pois, segundo Netto (2011, p. 9-10), a “questão do método – que também é polêmica nas ciências que tem por objeto a natureza (Popper, 1980; Geymonat, 1984-1985; Feyerabend, 1990, 2007) - apresenta-se tanto mais problemática quanto mais está conectada a supostos de natureza filosófica”. E, nesse percalço, além da dialética sofrer com as dificuldades reconhecidas no âmbito das ciências sociais, também se complica quando confrontada com razões “ideopolíticas”. Por isso, conforme Netto (2011, p. 10), “no que toca à teoria social de Marx a questão do método se apresenta como um nó de problemas”, dada à sua vinculação a um “projeto revolucionário”, ela ameaça interesses das classes burguesas, tanto em seu tempo, mas também na atualidade.

Por outro lado, além dos problemas metodológicos com tentativas reducionistas e economicistas advindas com as deturpações propositais dos adversários do marxismo,

também surgiram influências “positivistas” internas “dominantes nas elaborações dos principais pensadores (Plekhanov, Kautsky) da Segunda Internacional, organização socialista fundada em 1889 e de grande importância até 1914”, segundo Netto (2011, p. 12). Mas, essa crítica exige outro espaço e o devido aprofundamento que não são objeto desta pesquisa. Porém, quanto a este suposto determinismo do marxismo, relembra Netto (2011, p. 15) que muitos “[...] estudiosos já mostraram sobejamente a inconsistência dessa crítica (Mészáros, 1993, p. 198-202; Wood, 2006, p. 129-154; Borón *et alii*, 2007, p. 43-47); [...]”. Dessa forma, reafirma-se a validade do método histórico-dialético contra qualquer tentativa de reduzir o marxismo a uma visão idealista, economicista ou determinista.

Na perspectiva metodológica de Marx, o objeto não é uma invenção metafísica do sujeito que a “*bel-prazer*” se utiliza da imaginação para reconhecer as qualidades do objeto. O método marxista parte do objeto concreto, que existe de forma objetiva, independentemente do sujeito, por isso, caracteriza-se como o oposto da dialética hegeliana. Nas palavras do próprio Marx (2013):

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (MARX, 2013, p. 90).

Destarte, a concepção materialista da História de Marx, a despeito de qualquer especulação idealista ou metafísica, analisa as sociedades a partir de suas bases materiais de produção e reprodução social, tendo como referencial a unidade dialética e contraditória entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção. E, no caso da teoria social, conforme Lukács (2012, p. 40): “Toda práxis está diretamente orientada para a consecução de uma finalidade concreta determinada”. Então, o objeto precisa ser captado em seu movimento real, observado na práxis social historicamente condicionada pela divisão social do trabalho, pelo nível de desenvolvimento das forças produtivas em contraposição às relações sociais existentes.

Segundo Marx (2007, p. 40) a “história nada mais é do que o suceder-se de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; [...]”. Entretanto, essa afirmação precisou de uma longa pesquisa e desenvolvimento de um método científico capaz de se apropriar desse conteúdo histórico.

Do ponto de vista epistemológico, de acordo com Triviños (1987, p. 51), o “materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade”. É uma forma de analisar a sociedade invertendo o ponto de partida, saindo da especulação do pensamento metafísico e idealista. O método materialista começa pelas relações que os seres humanos estabelecem entre si enquanto produzem a partir da natureza o seu modo de vida.

Portanto, os conceitos do materialismo histórico surgiram no desbravamento do objeto, no caso, a sociedade burguesa que se fortalecia nos períodos revolucionários dos séculos XVIII e XIX contra as relações feudais, enquanto se solidificavam novas relações sociais e econômicas que traziam a marca das revoluções comerciais, mas se realizavam mesmo num novo terreno, no espaço da indústria. Entretanto, alguns conceitos do materialismo histórico não serão caracterizados nesse espaço, mas a posteriori, como por exemplo: *ser social, consciência social, meios de produção, forças produtivas, relações de produção e modos de produção*. Mas, além desses:

O materialismo histórico define outra série de conceitos fundamentais para compreender suas cabais dimensões como: sociedade, formações sócio-econômicas, estrutura social, organização política da sociedade, vida espiritual, a cultura, concepção de homem, a personalidade, progresso social etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 52).

Neste sentido, em que pese o idealismo histórico, não se pode negar as contribuições hegelianas ao marxismo, porque em nível de historicidade, o conhecimento histórico ocorre na práxis social, movendo-se também em forma de processo educativo formal e informal, sendo possível estabelecer uma relação entre passado, presente e futuro, tal qual considerado por Costa, Moraes e Maia Filho (2012, p. 215) em que “a educação é uma ponte entre o acúmulo de objetivações das gerações passadas e o presente que precisa dar respostas novas a novas situações próprias da construção permanente do futuro”.

Dessa forma, pensa-se ter explicado minimamente os problemas que orientam a pesquisa e de forma bem resumida, buscou-se também responder às discussões sobre as teorias e os conceitos específicos de História, além de identificar as principais abordagens históricas e suas implicações didáticas no ensino de História, no contexto da crise o capital.

Na próxima parte desse texto, após destacar a importância do referencial teórico, delimitam-se os procedimentos metodológicos da pesquisa, destacando os passos que

fundamentam a análise dos dados, as técnicas de pesquisa utilizadas e a diferenciação entre método de investigação e método de exposição em Marx.

## 2.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

O suporte teórico-metodológico dessa investigação teve como norte a dialética materialista sob a perspectiva do referencial marxiano que possibilitou uma análise mais articulada do objeto com o contexto sócio-histórico. Assim, essa investigação privilegiou o estudo bibliográfico e documental, de caráter analítico-exploratório, orientando-se pelo horizonte metodológico do materialismo histórico-dialético.

Não obstante, o estudo de tipo analítico-exploratório possa ser considerado aparentemente fácil, é um ledo engano, pois ele não exime o pesquisador de ser rigoroso na *apuração, catalogação e análise dos dados*. No caso dessa investigação, considerem-se os documentos referentes às reformas educacionais, as legislações e currículos prescritos para os cursos de História no país. De acordo com Triviños (1987, p. 109-110) esse “tipo de investigação, por exemplo, não exime a revisão da literatura, [...] tudo dentro de um esquema elaborado com a severidade característica de um trabalho científico”. Visando se aproximar ao máximo do seu principal objeto, Marx utilizava inúmeras técnicas de pesquisa no estudo das sociedades burguesas:

O próprio Marx recorreu à utilização de distintas técnicas de pesquisa (hoje caracterizadas como análise bibliográfica e documental, análise de conteúdo, observação sistemática e participante, entrevista; instrumentos quantitativos etc.); conhece-se, inclusive, um minucioso questionário que elaborou, disponível em Thiollent (1986) (NETTO, 2011, p. 26 – Grifo nosso).<sup>11</sup>

Quanto ao uso das terminologias como “dados” ou “materiais”, seguindo os argumentos de Triviños (1987, p. 141) usa-se “indistintamente ‘dados’ e ‘materiais’ para referir-nos a todo tipo de informações que o pesquisador reúne e analisa para estudar determinado fenômeno social”, logo, acomoda-se à linguagem tradicional com sentidos diferentes, entendendo não ser necessário introduzir mudanças léxicas (TRIVIÑOS, 1987).

Um aspecto metodológico de Marx que deve ser comentado é sobre a diferença entre método de investigação e método de exposição. É comum o pesquisador iniciante confundir os passos didáticos na caminhada.

---

<sup>11</sup> Nas referências bibliográficas de Netto (2011): THIOLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1986.

Como se vê, para Marx, os pontos de partida são opostos: na investigação, o pesquisador parte de perguntas, questões; na exposição, ele já parte dos resultados que obteve na investigação - por isso, diz Marx, “é mister, sem dúvida, distinguir formalmente o método de exposição do método de pesquisa” (NETTO, 2011, p. 27).

Destarte, nessa empreitada, pretendia-se realizar certo número de entrevistas, pois a intenção era se apropriar dos discursos, analisando a prática pedagógica dos sujeitos diante das consequências da crise estrutural do capital. No entanto, não foi possível nesse momento a realização desse intento, contudo, tem-se consciência da importância desse instrumento para a pesquisa, tanto que se tomou a liberdade de lembrar, segundo Netto (2011), que o próprio Marx aplicou entrevistas em sua investigação. Certamente, dado o seu valor metodológico, o diálogo com os sujeitos deverá constar necessariamente em outro projeto de aprofundamento dessa temática. Por outro lado, essa pesquisa manteve o rigor metodológico e científico com vistas a contribuir com a compreensão das implicações da crise do capital sobre a formação do professor de História.

Doravante, quanto aos **procedimentos metodológicos** em pesquisa educacional e no tocante ao domínio teórico do acervo bibliográfico, Triviños (1987, p. 99) entende que as “maiores deficiências nos resultados de uma pesquisa podem derivar de um embasamento teórico para explicar, compreender e dar significado aos fatos que se investigam”. Portanto, nesse trabalho, buscou-se superar essas deficiências, de forma que, o processo de análise bibliográfica desse estudo já vinha ocorrendo há algum tempo, através de leituras e fichamentos minuciosos dos livros e artigos acadêmicos, visando compreender a relação categorial nas diversas literaturas pertinentes ao problema, mapeando o cenário teórico que se ia enfrentar.

Enquanto procedimento em pesquisa social, dentro do “processo de trabalho científico”, Minayo (2007) divide-o em três etapas: (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo e (3) análises e tratamento do material empírico e documental. Nesse sentido, fez-se um aporte metodológico nos passos dessa pesquisa, separando-a em 03 (três) momentos distintos: fase exploratória (projeto e leituras teórico-bibliográficas); fase do trabalho de campo (documentos); fase de análise e interpretação dos documentos (procedimentos organizacionais), e a escrita do texto. Mas, essa separação ocorre somente a título de exposição didática, pois, obviamente que não são momentos estanques, ao contrário, são momentos que estão sempre se entrecruzando, influenciando-se mutuamente.

Nessa pesquisa, a **fase exploratória** refere-se às leituras teórico-bibliográficas e, para efeito didático, foram divididas em três tipos de conteúdos: (1) Materialismo histórico-



dialético, crise estrutural do capital, trabalho e educação, basicamente de referenciais marxistas; (2) História da educação, didática e teorias da História, com debate entre historiadores, inclusive de viés marxista; (3) ensino e formação de professores de História, com autores renomados da didática, especialmente autores contemporâneos e críticos.

No *primeiro tipo teórico-bibliográfico* têm-se as leituras e fichamentos das referências em questões metodológicas e conceituais do materialismo histórico, destacando-se os seguintes autores: Augusto Triviños, *Introdução à pesquisa em ciências sociais* (1987); José Paulo Netto, *Introdução ao estudo do método de Marx* (2011); Ivo Tonet, *Método científico* (2013) e Karel Kosik, *Dialética do concreto* (1976). E ainda, Maria Cecília de Souza Minayo, em sua obra *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (2007).

Seguiram-se com as leituras das concepções teóricas que fundamentam a pesquisa, destacando os conceitos de crise do capital, trabalho, educação e alienação, apresentadas nas obras de Marx: *Os manuscritos econômicos e filosóficos* (2004); *A ideologia alemã* (2007); os *Grundrisse* (2011) e *O capital* (2013). A mediação desses conceitos foi feita com o estudo exegético das obras de István Mészáros: *Para além do capital* (2002) e *Educação para além do capital* (2008).

A pesquisa estabeleceu uma relação entre trabalho e educação fundamentada na ontologia do ser social nas obras de Geörgy Lukács: *Para uma ontologia do ser social I* (2012) e *Prolegômenos para uma ontologia do ser social* (2010). Teve apoio das linhas do marxismo (UECE/UFC) na obra de Santos, Costa e Jimenez: *Ontologia, estética e crise estrutural do capital* (2012) e, principalmente, nos textos de Maia Filho, Mendes Segundo e Rabelo, em *O problema do mundo do trabalho no atual contexto da crise estrutural do capital* (2016) e Maia Filho *et al.*, em *O impacto da aceleração tempo-espço nas relações de produção* (2014).<sup>12</sup>

De forma mais geral, sem se prender a obras específicas sobre marxismo, crise do capitalismo, pós-modernismo e neoliberalismo, História da educação e ideias pedagógicas, tem-se as obras de Perry Anderson, em *As origens da pós-modernidade* (1999); David Harvey, *A condição pós-moderna* (2008) e *Para entender o capital* (2013); E.P. Thompson, *A miséria da teoria* (1981); Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido* (1982); Otaíza Romanelli, *História da educação no Brasil* (2014); além de artigos recentes, entre outros.

---

<sup>12</sup> Esta é a referência completa: MAIA FILHO, O. N.; CHAVES, Hamilton Viana; RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SOUSA, Natalia Dias de. O impacto da aceleração tempo-espço nas relações de produção. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 21, n. 2, mai./ago. 2014.

No *segundo tipo teórico-bibliográfico*, no âmbito da educação, das teorias da História, das abordagens históricas e da didática da História, estabeleceu-se um diálogo crítico com os historiadores contemporâneos, Jörn Rüsen, *História viva* (2007), *Razão histórica* (2010); Klaus Bergmann, *A história na reflexão didática* (1990); Eric Hobsbawm, em *Era dos extremos* (1995) e *Sobre história* (1998); Marc Bloch, *Apologia da história* (2001); Edward Hallet Carr, *Que é história* (2002); Jean Glénisson, *Iniciação aos estudos históricos* (1983); Oscar Hamdlin, *A verdade na história* (1982); Ciro Flamarion Cardoso, *Uma introdução à história* (1988); José Honório Rodrigues, *História viva* (1985); José Carlos Reis, *A história entre a filosofia e a ciência* (2004); dentre outros.

No *terceiro tipo teórico-bibliográfico*, no campo da formação dos professores de História no Brasil, dialogou-se principalmente com Circe Bittencourt, *Ensino de história: fundamentos e métodos* (2011); Ana Maria Monteiro, *Professores de história: entre saberes e práticas* (2007); e Selva Guimarães Fonseca, *Didática e prática de ensino de história* (2014) e *Caminhos da história ensinada* (1995); entre outros pesquisadores reconhecidos pela produção acadêmica no assunto.

Na fase do trabalho de campo (documentos), sobre os procedimentos práticos da pesquisa, evitou-se estabelecer uma diferença entre pesquisa do tipo quantitativa e/ou qualitativa. Segundo Triviños (1987, p. 118), os “marxistas afirmam que existe uma relação necessária entre a mudança quantitativa e a mudança qualitativa”, portanto, essa discussão teórica, *a priori*, no âmbito do materialismo histórico-dialético, é uma falsa dicotomia entre quantitativo e qualitativo, uma vez que na dialética o objeto pode fazer a passagem do quantitativo ao qualitativo e vice-versa (TRIVIÑOS, 1987).

Em termos procedimentais, fez-se um levantamento das possibilidades reais de apreensão do objeto de estudo. Para Triviños (1987, p. 152) “é necessário lembrar que os instrumentos de coleta de dados não são outra coisa que a ‘teoria em ação’, que apoia a visão do pesquisador”. Os dados aqui se referem aos documentos, leis, currículos, atas e planos pedagógicos, entre outros.

Na **fase de análise e interpretação dos documentos** (procedimentos organizacionais), analisaram-se os documentos referentes às reformas curriculares dos cursos de História, tendo como pressuposto o desdobramento das implicações da crise estrutural do capital sobre a formação do professor de História. Conforme Romeu Gomes (2007, p. 81) “não há fronteiras nítidas entre coleta de informações, início do processo de análise e a interpretação”. Assim, de forma bem esquemática, o trajeto de análise e interpretação dos

dados passou pela seleção do material, problematização do conteúdo e síntese textual, entrelaçando-se em todos os momentos, por isso, não necessariamente seguindo uma ordem pré-estabelecida.

Com base nesse arcabouço metodológico, realizaram-se a análise e interpretação dos documentos referentes à legislação brasileira que têm inferência direta ou indireta nos cursos de História, principalmente, as normas administrativas e os currículos, além da Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para os cursos de História, os pareceres e atos normativos do Conselho Nacional de Educação (CNE), o Plano Nacional de Educação (PNE) e projetos do Ministério da Educação e Cultura (MEC), dentre outros.

Portanto, a pesquisa buscou compreender as implicações da crise do capital sobre as reformas educacionais e a formação do professor de História, partindo do pressuposto de que o desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção, no atual estágio de crise do sistema produtor de mercadorias, tem inferências diretas no jogo de interesses político-ideológicos sobre as instituições do Estado.

A crise acelera uma possível tentativa de adequação do sistema educacional aos interesses do capital, sendo que, provavelmente, com desdobramentos conceituais e práticos no ensino de História como um todo. Pensa-se ter iniciado uma jornada epistemológica à luz do referencial bibliográfico marxista, tendo por instrumento essa pesquisa exploratória sobre os documentos, coerente com os aspectos históricos que colaboram para o entendimento da realidade educacional nesse contexto de crise.

A proposta de organização dos capítulos dessa dissertação procurou relacionar os aspectos epistemológicos, refletidos através da pesquisa bibliográfica, com os referidos dados teóricos da pesquisa, no intuito de deixar fluir coerentemente as informações fundamentais da investigação, numa sequência concatenada dos capítulos.

Conforme o objeto de estudo e os objetivos, nos limites de tempo exigido para conclusão do mestrado, pensou-se que as categorias de análise próprias desse desafio foram explicitadas ao longo do texto, a saber: Crise Estrutural do Capital; Trabalho e Educação; Teoria e Didática da História; Currículo, Formação e Práticas Docentes de Professores de História.

Posto isso, entende-se que a problemática central da pesquisa pode ser recolocada nos seguintes termos: quais as implicações da crise estrutural do capital sobre a formação do

professor de História? Desse questionamento básico, subtede-se que, em última instância, o professor se reveste de um potencial político-ideológico com inferências práticas sob o ensino de História. Por isso, dado a sua relevância enquanto agente político-educacional, essa pesquisa visa compreender, ainda que de forma descritiva e exploratória, as implicações da crise estrutural do capital sobre a formação e prática docente do professor de História e, conseqüentemente, sobre as concepções de trabalho e educação no processo de sua formação acadêmica.

### 3 CRISE DO CAPITAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO

#### 3.1 NATUREZA ONTOLÓGICA DO TRABALHO

O conceito de trabalho suscita inúmeras reflexões sobre sua importância e centralidade no desenvolvimento das sociedades modernas. Mas, o que se entende por trabalho? Marx tem uma visão do trabalho na sociedade capitalista enquanto instância negativa e positiva. Na concepção marxista se encontra implicada uma dimensão positiva do trabalho, na qual nenhum ser humano está isento do trabalho para manutenção da própria vida. Marx (2013, p. 255) pressupõe “o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem”, logo, ele reconhece a dimensão ampla do trabalho descrevendo-o como instância criadora, como atividade exclusivamente humana e promotora do humano, pois, quando o homem interfere na natureza usando suas energias, transforma-a em utilidade para si e por ele é transformado.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 255).

Contudo, a inversão sofrida por essa dimensão do trabalho, tornando-se trabalho abstrato, que reduz tudo a produto (mercadoria), inclusive o próprio homem, é que se torna alvo de investigação e crítica de Marx (2013). Essa compreensão vem acompanhada do desenvolvimento de conceitos como modo de produção, forças produtivas, divisão do trabalho social e propriedade privada, entre outros, já consagrados pelo materialismo histórico-dialético e que, são fundamentais para se buscar entender todo esse processo social que tem como mediação o trabalho.

Nesse sentido, nas condições históricas das sociedades divididas em classes sociais, Marx e Engels (2007, p. 72) compreendem que o trabalho humano compõe uma “totalidade de forças produtivas que assumiram como que uma forma objetiva e que, para os próprios indivíduos, não são mais as forças dos indivíduos, mas as da propriedade privada e, por isso, são as forças dos indivíduos apenas na medida em que eles são proprietários privados”.

Em nenhum período anterior as forças produtivas assumiram essa forma indiferente para o intercâmbio dos indivíduos *na qualidade de* indivíduos, porque seu próprio intercâmbio era ainda limitado. De outro lado, confronta-se com essas forças produtivas a maioria dos indivíduos, dos quais essas forças se separaram e que, por isso, privados de todo conteúdo real de vida, se tornaram indivíduos abstratos, mas que somente assim são colocados em condições de estabelecer relações uns com os outros *na qualidade de indivíduos*. O trabalho, único vínculo que os indivíduos ainda mantêm com as forças produtivas e com sua própria existência, perdeu para eles toda aparência de autoatividade e só conserva sua vida definindo-a (MARX; ENGELS, 2007, p. 72).

Na condição de indivíduos abstratos que por meio do trabalho são separados de “todo conteúdo real de vida”, arrisca-se dizer que a reflexão marxiana a respeito do trabalho alcança uma análise ética. Isso se dá por não tirar do trabalho sua centralidade, e, assim, investigar o trabalho em seu confronto com o existir do homem. É ético porque visualiza uma posição moral no seio da relação de produção, onde o homem “possuidor de dinheiro”, no contexto da sociedade de mercado, estabelece uma relação de troca com seu semelhante em que a sua capacidade de trabalho, ou força de trabalho, enquanto mera ferramenta de produção, se posta à venda “como mercadoria no mercado” (MARX, 2013).

Lógico que essa reflexão sobre os aspectos éticos nas formulações de Marx é bastante espinhosa e sujeita a críticas de renomados marxistas. Em sentido contrário, Jacob Gorender na introdução de *O Capital* (2013, p. 19-20) considera que nos *Manuscritos*, Marx ainda não podia explicar, “a situação de desapossamento da classe operária por um processo de *exploração*, no lugar do qual o trabalho alienado constitui, em verdade, um processo de *expropriação*. Daí a impossibilidade de superar a concepção *ética* (não científica) do comunismo”. Nesses termos, a ética é vista como um elemento de não amadurecimento teórico do “jovem Marx” sob os enalços do condicionamento histórico que limitava a explicação do real em termos científicos. Nessa condição de análise, para além de uma questão meramente metodológica, ética e ciência são considerados elementos dissociados e mesmo estranhos um ao outro.

Mas, diferentemente de Gorender, pensa-se que em *O Capital* (2013) a concepção ética subsiste de forma implícita na denúncia das condições de vida dos trabalhadores, ao mesmo tempo, em que elabora uma crítica científica ao trabalho abstrato enquanto instância de alienação objetiva que expropria as energias vitais do trabalhador, na perspectiva de sua superação.

Nesses termos, enquanto denúncia fática, não haveria uma posição ética em Marx? Interessante observar que sobre a *humanização* não harmônica da natureza, nesta mesma introdução de *O Capital* (2013, p. 32), Gorender diz que Marx aponta “o caráter

predador da burguesia, com reiteradas referências, por exemplo, à destruição dos recursos naturais pela agricultura capitalista” e, considera-o como “o precursor dos modernos movimentos de defesa da ecologia em benefício da vida humana”. Ao entender que Marx denuncia o caráter “predador” da burguesia e, por outro lado, torna-se um expoente defensor ecológico da “vida humana”, parece-nos que Gorender aplica também um fator ético em sua análise sobre o pensamento marxista.

A visão marxista em torno da categoria trabalho se explica na sua lúcida compreensão de que na sociedade capitalista o trabalho aparece como instância exploradora e negadora da existência humana. Cabe explicar, que não se trata de uma oposição gratuita ao trabalho, mas uma crítica a um modelo específico de trabalho, ou seja, o trabalho abstrato que se acontece no interior das sociedades de mercado. Assim, como toda sua teoria, não apenas o trabalho está posto enquanto crítica dessa sociedade, mas a sua própria teoria aprofunda o questionamento sobre as bases materiais da exploração capitalista com força e consistência epistêmica.

Como disse Lênin (1984, p. 91) “a doutrina de Marx é toda poderosa, porque é justa (...) dá aos homens uma compreensão coerente do mundo, inconciliável com toda a superstição, com toda reação, com toda defesa da opressão burguesa”. De modo que a teoria de Marx é, sobretudo, uma teoria do engajamento social. Percorre seu pensamento uma ética. Não uma ética no sentido burguês de ser, em que a manutenção da situação vigente deva ser preservada, mas uma ética que considera o ser humano enquanto tal, e não apenas como instrumento em uma linha de produção.

É no bojo desse contexto da exploração do homem e de análise da sociedade capitalista, e em especial da categoria trabalho, que Marx leva à última consequência às manifestações do trabalho no interior dessa sociedade. Marx não é um ingênuo que inicia uma crítica pautada apenas na sua boa vontade, ou no simples desejo de fazer as coisas melhorarem para o proletariado. Sua crítica não é voluntarista. Sua crítica é científica, haja vista que, para elaborar suas teses, ele recorre a estudos de economia política, principalmente os textos de Adam Smith e David Ricardo. A partir dessas teorias, passa a elaborar suas considerações.

Marx (2004) desconstrói o modelo do capital a partir de uma crítica interna ao sistema, utilizando os argumentos da própria economia nacional (política),<sup>13</sup> assim ele mostra

---

<sup>13</sup> Ver traduções em MARX (1963, p. 157) onde aparece economia política; e Marx (2004, p. 79) onde aparece economia nacional.

nessa crítica, as nuances de exploração do capitalismo e como o trabalhador torna-se uma mera mercadoria.

A partir da própria economia nacional, com suas próprias palavras, constatamos que o trabalhador baixa à condição de mercadoria e à de mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência (*Macht*) e à grandeza (*Grösse*) da sua produção, que o resultado necessário da concorrência é a acumulação de capital em poucas mãos, portanto a mais tremenda restauração do monopólio, que no fim a diferença entre o capitalista e o rentista fundiário (*Grundrentner*) desaparece, assim como entre o agricultor e o trabalhador em manufatura, e que, no final das contas, toda a sociedade tem de decompor-se nas duas classes dos *proprietários* e dos *trabalhadores* sem propriedade (MARX, 2004, p. 79).

O trabalho, nesse contexto, emerge como a mola propulsora do capitalismo. Assim sendo, o mesmo representa toda exploração sofrida pelo proletariado enquanto mercadoria. Esse operário, sinônimo de produção, é paradoxalmente, tratado pelo capitalista apenas como mera ferramenta, tendo em conta que seu salário não expressa a riqueza que o mesmo produz, ao contrário, só serve como base de reprodução da mera existência, para poder retornar cotidianamente como operário ao posto de produção. Segundo Marx (2004, p. 24), baseando-se em Smith, o salário é compatível com uma simples humanidade ou com uma existência animal, pois a “[...] taxa mais baixa e unicamente necessária para o salário é a subsistência do trabalhador durante o trabalho, e ainda [o bastante] para que ele possa sustentar uma família e [para que] a raça dos trabalhadores não se extinga”. A riqueza por ele gerada fica acumulada para o proprietário capitalista.

A sociedade de mercado subverte os valores de tal modo que a *coisas* parecem ganhar *status* de *persona* enquanto as pessoas são reduzidas às *coisas*, aos seus objetos de trabalho ou de consumo. O trabalho, portanto, coisifica o homem, exaurindo suas energias ao criar um produto que se autonomiza em relação a ele, ao mesmo tempo, que é fundamento de sua escravização nas relações com os outros homens.

A *exteriorização* (*Entäusserung*) do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência *externa* (*äussern*), mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe *fora dele* (*ausser ihm*) independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência (*Macht*) autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha (MARX, 2004, p. 81).

O trabalho nos moldes do capitalismo em que o operário se transforma em mercadoria e não tem acesso ao seu produto é criticado por Marx (2004, p. 24), pois a “existência do trabalhador é, portanto, reduzida à condição de existência de qualquer outra mercadoria”, tendo em vista que o fenômeno que emerge da produção capitalista é o do



produto que se opõe ao seu criador. Entende-se que Marx enxerga o trabalho também do ponto de vista do operário que sofre suas manifestações de exploração, contudo não reduz o trabalho a isto, na medida em que a crítica marxista recai sobre o trabalho localizado na sociedade mercantil.

Ao afirmar que trata do trabalho na sua forma exclusivamente humana, Marx destaca dois importantes significados: um explícito e outro implícito respectivamente. A saber:

- I) O trabalho por ele estudado se refere a uma atividade que é exclusivamente humana. Não se encontra nada semelhante no “reino da criação”. Portanto, o ato de transformar o meio em todas as direções e possibilidades é um ato de realização plenamente humano. Corrobora ainda mais, com esta posição, o fato de que todo trabalho humano é dotado de um *télos*, isto é, de uma finalidade, de uma teleologia. Isto ocorre porque o trabalho, antes de tarefa esgotada, existe como ideia, como projeto e, portanto, pode ser alterado ou não. Contudo, sua dimensão idílica o retira do condicionamento animal determinista;
- II) Está implícita uma positividade do trabalho. Haja vista que este, antes de ser tocado pela lógica do capital, subsiste como atividade necessariamente humana. Ou seja, o ser humano não tem como se privar do trabalho sobre pena de negar-se em sua condição de homem enquanto ser historicamente postado. O mundo como resultado de uma construção social cotidiana é um mundo feito por seres humanos, logo “não são anjos que descem para realizar essa tarefa”. Contudo na sociedade do capital, esse trabalho foi envolvido pela lógica da mercadoria que visa o lucro e passou a produzir elementos apenas voltados para a satisfação do valor de troca.

Nessa perspectiva, esta pesquisa interessa-se pela problemática do mundo do trabalho em sua historicidade, enquanto trabalho socialmente organizado, destacando como o mesmo apresenta-se, como é ontologicamente determinado e como a sociedade capitalista o entende e o desenvolve. Desta feita, de acordo com Lukács (2012, p. 157), uma “verdadeira ontologia do ser social é impossível sem que se estabeleça o contraste correto entre a causalidade da natureza e a teleologia do trabalho, sem o esclarecimento de suas inter-relações dialéticas concretas”.

### 3.2 RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO EM MARX

Durante o século XX, as grandes revoluções socialistas na Rússia, China, Leste Europeu, Cuba, Nicarágua etc., em que pese às particularidades de cada uma delas e as discordâncias com os modelos dito “socialistas”, o marxismo teve influência ideológica direta em todas elas, promovendo uma verdadeira revolução conceitual na forma de pensar as revoluções e de organizar o movimento operário mundial. Mas, não só no pensamento de esquerda, também nas ciências sociais, inclusive, abrindo o debate nas Academias dos principais centros universitários do planeta.

Posto a influência do pensamento marxiano no século XX e sua importância para a leitura da conjuntura mundial vigente, entende-se ser ele capaz de fundamentar uma compreensão emancipatória para além da sociedade dividida em classes sociais antagônicas. Essa sociedade do capital nos termos de uma hegemonia burguesa se ocupou de reproduzir uma ideologia que respondesse apenas a seus interesses, negando aos trabalhadores a possibilidade de uma vida digna, inclusive, ao direito de uma educação livre.

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

Nesse pensamento, quais as possibilidades de resistência das classes dominadas? Num momento de crise político-econômica pode se desencadear um processo de fragilidade da hegemonia dominante, criando-se condições de enfrentamento entre as concepções de educação reprodutoras, que se ocupam em responder às necessidades e aos valores do sistema vigente, e as concepções de educação transformadoras, resultando probabilisticamente numa práxis que visa à criação e emancipação da humanidade. Para isso, o marxismo aponta novas possibilidades filosóficas de reflexão sobre a realidade, por isso, de acordo com o pensamento de Gramsci (1999, p. 101), uma “filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente)”.

Porquanto, a educação na realidade brasileira como desenlace do desenvolvimento das sociedades capitalistas modernas encontra-se permeada pela produção tecnológica e científica, donde a temática da educação surge na primeira ordem do problema. Por outro lado, Romanelli (2014, p. 61) ao se referir às contradições entre a expansão econômica do

capitalismo e as questões educacionais do período da Revolução de 30 no Brasil, observou que “a expansão capitalista trouxe também a luta de classes”. E, hoje, muito mais acirrado se dá o processo multilateral de enfrentamento de classes tanto em seus aspectos materiais quanto espirituais, num contexto de capitalismo globalizado com características sociais de desigualdade e exclusão de milhões de seres humanos das possibilidades concretas de vida digna.

Não é possível pensar coerentemente o mundo do trabalho sem pensar a categoria educação, considerando esta última como ferramenta de produção e reprodução de ideias, pois são fenômenos que estabelecem relações intrínsecas enquanto concreticidade material da vida humana e modelos de concepções da realidade social. Para Marx e Engels (2007, p. 93), a “produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real”. Nessa mesma lógica, Gramsci (1999, p. 95) também se refere ao entendimento entre concepção e realidade em que a “própria concepção do mundo responde a determinados problemas colocados pela realidade, que são bem determinados e ‘originais’ em sua atualidade”.

Do ponto de vista da crise do capital, a indissociabilidade relativa <sup>14</sup> das categorias trabalho e educação, historicamente condicionadas, estão no cerne do debate atual sobre a crise estrutural do capitalismo, considerando-se a revolução da microeletrônica, das comunicações e da informática no desenvolvimento das forças produtivas, com alto grau de especialização da força de trabalho que possibilita mudanças nas relações sociais de produção. Por isso, sobre a divisão do trabalho na sociedade no tocante à densidade populacional e às transformações advindas com as comunicações, Marx (2013, p. 426-427) diz que um “país de povoamento relativamente esparso, com meios de comunicação desenvolvidos, possui um povoamento mais denso do que um país mais povoado, porém com meios de comunicação pouco desenvolvidos, [...]”. Na realidade atual, o capitalismo redimensionou o conceito de espaço e tempo, pois o desenvolvimento das forças produtivas e das comunicações superou qualquer expectativa positiva de um pesquisador do século XIX, por isso, o exemplo de Marx se torna um emblema quase profético das possibilidades de transformações no capitalismo.

O objetivo desse projeto foi discutir os entrelaçamentos que permeiam essa relação, identificando seus aspectos ideológicos e possibilidades políticas de atuação, visando

---

<sup>14</sup> As categorias *trabalho e educação* resguardam determinadas características particulares e que não se confundem em suas autonomias, logo não podem ser associadas de forma absoluta, mas somente como indissociabilidade relativa.

compreender as implicações da crise do capital sobre as atuais reformas educacionais e suas repercussões no ensino e na formação do professor de História no Brasil. Assim, mesmo considerando os limites de atuação do professor de História, quais respostas ele pode dar a esse modelo que só reproduz o sistema atual? Como enfrentar os desafios de um modelo educacional comprometido com o sistema, voltado exclusivamente para o mercado de trabalho? Ainda mais, na medida em que a educação aparece “naturalizada”, reforçando no campo educacional o conformismo e a manutenção da ordem do capital.

Sim, “a aprendizagem é a nossa vida”, como Paracelso afirmou há cinco séculos, e também muitos outros que seguiram seu caminho, mas que talvez nunca tenham sequer ouvido seu nome. Mas para tornar essa verdade algo óbvio, como deveria ser, temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de internalização, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal (MÉSZÁROS, 2008, p. 55).

Neste fragmento, entendemos que fica explícito a inter-relação entre “vida” e “aprendizagem” como partícipes de um mesmo processo social, mas que no capitalismo ocorre como internalização do fetichismo <sup>15</sup> da mercadoria, portanto, nesse sistema a aprendizagem para a vida não é plena. Para uma educação verdadeiramente plena subtende-se uma “reforma radical”, uma superação das “formas dominantes de internalização” do sistema capitalista, mas que não se dá apenas no aspecto educacional ou ideológico, e sim, fundamentalmente nas contradições internas de reprodução do próprio sistema capitalista e que se desdobram nas disputas socioeconômicas e culturais, ou seja, no contexto concreto das lutas de classes (MÉSZÁROS, 2008).

Portanto, do ponto de vista epistemológico, a resposta ao sistema não se encontra somente em ações limitadas e fragmentadas, é necessário partir da noção de totalidade para a compreensão da realidade social, na perspectiva do método materialista histórico-dialético, buscando um processo similar ao de destruição da pseudoconcreticidade apresentado por Karel Kosik, no livro, *Dialética do Concreto*:

---

<sup>15</sup> Uma percepção diferente de acordo com Jappe: “O fetichismo não é um fenômeno pertencente apenas à esfera da consciência, não está limitado à ideia que os atores sociais fazem de suas próprias ações – nesse estágio inicial de sua análise, Marx não se preocupa em saber como os sujeitos percebem as categorias de base e a elas reagem. O fetichismo, portanto, faz parte da realidade básica do capitalismo; é a consequência direta e inevitável da existência da mercadoria e do valor, do trabalho abstrato e do dinheiro. A teoria do fetichismo é idêntica à teoria do valor, porque o valor, assim como a mercadoria, o trabalho abstrato e o dinheiro são, eles próprios, categorias fetichistas” (JAPPE, 2014, p. 9).

Portanto, a destruição da pseudoconcreticidade se efetua como: 1) crítica revolucionária da práxis da humanidade, que coincide com o devenir humano do homem, com o processo de “humanização do homem” (A. Kolman), do qual as revoluções sociais constituem as etapas-chave; 2) pensamento dialético, que dissolve o mundo fetichizado da aparência para atingir a realidade e a “coisa em si”; 3) realizações da verdade e a criação da realidade humana em um processo ontogenético, visto que para cada indivíduo humano o mundo da verdade é, ao mesmo tempo, uma sua criação própria, espiritual, como indivíduo social-histórico (KOSIK, 1976, p. 19).

Buscou-se compreender a realidade social em sua totalidade, decompondo os fatos a partir da intrínseca relação entre fenômeno e essência, no contexto específico da realidade sócio-histórica dominada pelo capital.

Assim, estudou-se a questão das *Implicações da Crise do Capital sobre a Formação do Professor de História no Brasil*, a partir da relação intrínseca entre trabalho e educação, subtendendo-se que a transformação da natureza exige certa mediação intelectual para este fim, daí a compreensão da ontologia do trabalho enquanto elemento fundante do ser social. Segue-se com Lukács (2012, p. 108) que “o trabalho é inclusive a atividade humana pela qual algo fundamentalmente novo, realmente novo, pela primeira vez ingressa na realidade”. Porquanto, nessa perspectiva ontológica, compreende-se o trabalho como determinante na criação de qualquer elemento realmente novo, e cria também as possibilidades para um novo homem.

### 3.3 SOBRE O CONCEITO DE CRISE DO CAPITAL

Marx não desenvolveu um conceito amplamente elaborado de crise do capital, pois dificilmente se encontrará em suas obras uma análise exclusiva sobre o tema. Sendo assim, como se podem perceber os elementos constitutivos do conceito de crise do capital em Marx?

Primeiramente, faz-se necessário demonstrar que embora Marx não desenvolvesse pormenorizadamente um conceito de crise em suas obras, fazia parte do seu plano inicial em 1857 escrever vários livros ligados à temática do capital, e especificamente, pretendia elaborar um sexto livro (capítulo ou seção) sobre o “mercado mundial e as crises”, mas, na versão definitiva, alguns livros acabaram incluídos naquele que originalmente seria apenas o primeiro livro – *O capital* (GRESPLAN, 2009; ROSDOLSKY, 2001).<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Versão de parte da citação em Rosdolsky (2001, p. 27): “No plano de 1857, o conjunto da obra estava dividido em seis “livros” (ou “seções” ou “capítulos”). O primeiro deveria versar sobre o capital; o segundo, sobre a propriedade da terra; o terceiro, sobre o trabalho assalariado; o quarto, sobre o Estado; o quinto, sobre o comércio exterior; o sexto, sobre o mercado mundial e as crises”.

Conforme Rosdolsky (2001), que fez um estudo detalhado sobre o esquema expositivo de *O capital*, baseado em comentários do próprio Marx, os assuntos ligados ao Estado, ao comércio exterior e ao mercado mundial e suas crises seriam apenas esboçados, limitando-se a meros ‘traços fundamentais’. Nesse estudo, Rosdolsky (2001) compreende que existe uma “lacuna” na obra de Marx sobre o conceito de crise e seus desdobramentos, por isso, concorda que nesse ponto a crítica de Rosa Luxemburgo “contém um núcleo de verdade”. Considera também que esses temas só são abordados ocasionalmente, desse modo, justifica a chamada “teoria das lacunas”, conforme a expressão de Grossmann.<sup>17</sup> Então, considerando-se essa possível “lacuna”, como se pode definir a crise do capital?

Os planos originais de Marx não parecem terem sido abandonados, mas apenas postergados, ou mesmo foram tratados na ordem em que surgiram os problemas no decorrer da necessidade expositiva da própria obra. Por isso, Grespan (2009, p. 29-30) entende que essa “aparente diluição do tema fez com que a crise fosse abordada ao longo de toda a obra, de modo mais ou menos explícito”, e ainda, conforme o autor citado, a “cada nível de complexidade em que o conceito de valor e de capital é apresentado, também o de crise o é, com conteúdo correspondente”. Se for verdade, de que forma o conceito de crise do capital se apresenta no pensamento de Marx?

De acordo com Mészáros (2002, p. 796), a associação entre capital e crise é muito comum, pois, as “crises de intensidade e duração variadas são o modo *natural* de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação”. Já Beviláqua (2011, p. 197), de forma também direta, considera que a “definição do conceito de crise do capital está compreendida no conceito de capital em geral, de Marx”. Logo, essa relação entre os conceitos de crise e de capital nos leva ao próximo passo.

Primeiramente, considere-se que o conceito geral de capital é apenas uma abstração para efeito de estudo das relações concretas da sociedade de mercado, é um conceito que está em oposição dialética ao “capital real”, pois, segundo Rosdolsky (2001, p. 55), “[...] no conceito geral de capital, ‘*está contido*’, em embrião, ‘*o desenvolvimento posterior*’, ou seja, não só as tendências ‘civilizatórias, que impulsionam o capital adiante, mas também as contradições que o conduzem além de seus próprios limites”. E, segundo, este conceito torna-se um elemento teórico fundamental que permite compreender o movimento

---

<sup>17</sup> Nota de Rosdolsky sobre a expressão “teoria das lacunas” (embora negue a existência de qualquer “lacuna” em *O capital*), argumento que pode ser encontrado em Grossmann (1967, p. 417) [GROSSMANN, Henryk. *Das Akkumulations- und Zusammenbruchsgesetz des kapitalistischen Systems*. Frankfurt, 1967].

real, a dialética entre expansão e limites do capital, o desenvolvimento do valor-trabalho e suas contradições, ou seja, a realidade do “devir do capital”.

Aparentemente, tudo leva a crer que o conceito de crise está relacionado de forma imbricada ao desenvolvimento de dois conceitos, tais quais as teorias do valor e do capital. Definindo estes conceitos, que surgem na produção social dos indivíduos, pode-se compreender o movimento real que desemboca nas crises e altera o universo das relações sociais dominantes no sistema mundial produtor de mercadorias. Entretanto, segundo Rosdolsky (2001, p. 51), para “alcançar o conceito de capital é necessário partir do valor e não do trabalho, mais precisamente do valor de troca já desenvolvido no movimento da circulação”.<sup>18</sup>

Dada às dificuldades de se passar diretamente do conceito de trabalho ao de capital, Marx começa investigando o valor propriamente dito no processo de produção e circulação de mercadorias. Segundo Marx (2011, p. 41), nos *Grundrisse*, “quando se fala de produção, sempre se está falando de produção em um determinado estágio de desenvolvimento social – da produção de indivíduos sociais”, nesse caso, a produção social no sistema capitalista.

Destarte, por questões metodológicas, Marx (2011) começa a análise do valor pelo aparecimento do seu fenômeno imediato (mercadoria-dinheiro). Assim, o dinheiro assume a forma imediata em que o valor de troca continua até se tornar capital, sendo que, para Marx (2011, p. 200) “a primeira *forma fenomênica* do capital é confundida com o próprio capital ou é considerada como a sua única forma adequada, é um fato histórico que, longe de contradizer nosso desenvolvimento, antes o confirma”.

De fato, no capitalismo, o dinheiro compra uma mercadoria especial, denominada de trabalho ou força de trabalho que é capaz de produzir outras mercadorias. A grande diferença é que essa capacidade da força de trabalho de criar mercadorias tem o potencial de criar muito mais do que o necessário para a sua própria reprodução, do que o seu valor pago pelo capitalista. Nesse caso, o capitalista compra uma mercadoria (força de trabalho) por um preço (salário) que é capaz de produzir para além do seu valor imediato e, essa diferença é o mais-valor que é apropriado pelos donos dos meios de produção (capitalistas). Segundo Marx (2013, p. 270) o mais importante é o “valor de uso específico dessa mercadoria [trabalho], o fato de ela ser fonte de valor, e de mais valor do que aquele que ela mesma possui. Esse é o

---

<sup>18</sup> De acordo com os *Grundrisse*: “Para desenvolver o conceito de capital, é necessário partir não do trabalho, mas do valor e, de fato, do valor de troca já desenvolvido no movimento da circulação” (MARX, 2011, p. 200).

serviço específico que o capitalista espera receber dessa mercadoria [...]”, dessa maneira, o capitalista segue as leis da troca de mercadorias.

Assim, quando os produtos do trabalho e as atividades são dissolvidos em valores de troca, ou simplesmente valor, consolida-se um processo de produção e circulação de produtos pela via do mercado que fundamenta o interesse dos capitalistas exclusivamente na busca pelo lucro (mais-valia) e da acumulação de capital. Mas, não necessariamente, isto significa que mais-valor e lucro sejam idênticos.<sup>19</sup>

Nessas condições específicas da sociedade capitalista, o trabalho produz a mercadoria que se transforma em valor de troca, ou simplesmente valor, sendo trocada pelo dinheiro como uma espécie de equivalente geral, que tem o poder de comprar mais trabalho (assalariado) para produzir mais-valor, assim, esta relação aparentemente *ad infinitum* hegemoniza as relações pessoais de tal forma que o poder é transferido para as coisas (mercadoria, dinheiro etc.) em detrimento das relações efetivas e afetivas (ou pessoais). Nessa conexão social, de acordo com Marx (2011, p. 106), cada “indivíduo possui o poder social sob a forma de uma coisa. Retire da coisa esse poder social e terá de dar tal poder a pessoas sobre pessoas”.

Quando o trabalho humano é transformado em mercadoria têm-se o pressuposto da “dissolução de todas as relações fixas (históricas) de dependência pessoal na produção, bem como a dependência multilateral dos produtores entre si”, segundo Marx (2011, p. 104). Os sujeitos (produtores) passam a ser dominados pela coisa (mercadoria). A relação pessoal entre os produtores é substituída pelas coisas ou representação das próprias coisas (dinheiro). Assim, de acordo com Marx (2011, p. 167), o “valor de troca como produto imediato do trabalho é dinheiro como produto imediato do trabalho”, logo, cria-se uma conexão social que num primeiro momento se revela por meio do trabalho assalariado (dinheiro) a serviço do capital.

A dependência recíproca e multilateral dos indivíduos mutuamente indiferentes forma sua conexão social. Essa conexão social é expressa no *valor de troca*, e somente nele a atividade ou produto de cada indivíduo devem uma atividade ou produto para si; o indivíduo tem de produzir um produto universal - *valor de troca*, ou este último por si isolado, individualizado, *dinheiro*. De outro lado, o poder que cada indivíduo exerce sobre a atividade dos outros ou sobre as riquezas sociais existe nele como o proprietário de *valores de troca*, de *dinheiro*. Seu poder social, assim como seu nexos com a sociedade, [o indivíduo] traz consigo no bolso (MARX, 2011, p. 105).

---

<sup>19</sup> Já citado no texto: “[...] como a taxa de lucro não é idêntica à taxa de mais-valia [...]” (ROSDOLSKY, 2001, p. 317).



De forma bastante resumida, nas sociedades produtoras de mercadorias, basicamente, o valor torna-se trabalho humano abstrato porque pode ser materializado ou objetivado na mercadoria, portanto, pode ser medido pelo tempo de trabalho social médio, enquanto trabalho em geral, ou pelo tempo médio de trabalho necessário para a produção da mercadoria em escala no mercado mundial (HARVEY, 2013). Dessa mesma forma, a mercadoria-trabalho pode ser medida pelo tempo de trabalho necessário à sua reprodução. Marx (2013, p. 250) entende que o “processo de consumo da força de trabalho é simultaneamente o processo de produção da mercadoria e do mais-valor”. Desta feita, as relações sociais possuem a marca do trabalho por um lado e do capital pelo outro, representando dois lados do mesmo processo de produção e de acumulação do capital no âmbito das sociedades modernas.

Nessas condições, o objetivo do capitalista é se apropriar do mais-valor não pago ao trabalhador, gerando o lucro que se apresenta na forma de equivalente geral (dinheiro) como parte do capital total. Assim, tem-se que a diferença entre a taxa de lucro e a taxa de mais-valor se origina diretamente no processo de produção como passo essencial de sua realização enquanto valor de troca, ou valor, na circulação de mercadorias, numa espiral cada vez mais complexa.

A taxa do mais-valor é determinada simplesmente pela proporção do trabalho excedente em relação ao trabalho necessário; a taxa de lucro é determinada pela proporção não só do trabalho excedente em relação ao necessário, mas pela proporção da parte do capital trocada por trabalho vivo em relação ao capital total que entra na produção (MARX, 2011, p. 643).

Portanto, a taxa de mais-valor compõe o elemento básico da formação do capital, mas também de sua crise, permeando a relação conflitante entre capital e trabalho por todo o processo de produção, distribuição e circulação da mercadoria. Dessa maneira, a “trindade” relacional dos conceitos de capital, valor e crise está no cerne mesmo da unidade estrutural do sistema capitalista, enquanto totalidade. Então, dialeticamente, parece que o conceito de crise vem geralmente implícito no conceito de valor e de capital como negação.

Essa crise enquanto negatividade do sistema aparece como componente substancial das relações sociais de produção, revelando-se enquanto crise do valor e do capital, no espaço-tempo da totalidade capitalista, pois, acompanhando Marx (2011, p. 594), da “mesma maneira que o sistema da economia burguesa só se desenvolveu gradativamente para nós, também se desenvolve a sua própria negação, que é seu resultado último”.

Assim, no processo de produção de mercadorias que visa o lucro através da extração de mais-valia dos trabalhadores, mais-valor consubstanciado no processo de

distribuição e circulação de mercadorias, ocorre um estrangulamento do sistema com a tendência à queda da taxa média de lucro. Este fenômeno é decorrente de um mecanismo incontrolável de superprodução de mercadorias advindo do alto nível de desenvolvimento das forças produtivas em contraste com as relações sociais de produção baseadas na propriedade privada. Essa contradição leva os trabalhadores a uma condição paupérrima de vida com baixo nível de poder de compra ou consumo, devido à tendência ao desemprego como resultado dessa superprodução, causando um desequilíbrio entre oferta e demanda, desembocando nas crises cíclicas do capitalismo e atingindo ao nível de crise estrutural do capital.

Seguindo a lógica apresentada por Maia Filho, Mendes Segundo e Rabelo (2016, p. 29), a crise estrutural do capital pode ser definida, “em linhas gerais, como uma fratura nos princípios e fundamentos que marcam o modo de funcionamento da sociedade capitalista de produção”. Para Marx, segundo esses autores, as causas da crise encontram-se nas condições de acumulação do sistema capitalista de produção, resultante do movimento decrescente das taxas de lucros, assim, essa tendência está combinada com o avanço das forças produtivas e a irracionalidade inerente à concorrência entre os capitais, mesmo que contrabalançada pela atuação do Estado.

Conforme Maia Filho, Mendes Segundo e Rabelo (2016), na prática, as crises conjunturais e estruturais estão intrinsecamente associadas e compõem o conceito de crise do capital, não sendo possível separá-las senão didaticamente. As crises conjunturais e a crise estrutural atingem os “princípios organizativos do sistema social” conduzindo mudanças na orientação produtiva da sociedade capitalista. Para Maia Filho, Mendes Segundo e Rabelo (2016, p. 30), as crises parciais fazem parte dos “ciclos econômicos e elas são as faces mais visíveis do sistema capitalista de produção: elas envolvem surtos de crescimento e prosperidade aparentemente ilimitados acompanhados de declínio da atividade econômica e de ‘queima’ de capital”.

A elite mundial que controla o capital financeiro e industrial não conseguiu eliminar os efeitos dessas crises cíclicas ou temporárias, e muito menos estabelecer a felicidade para todos apregoada por elas mesmas no pós-segunda guerra mundial. A realidade econômica capitalista continua apontando para a destruição das forças produtivas com o objetivo de estancar a tendência à queda da taxa média de lucros com ilusões sobre novas possibilidades de crescimento econômico. Essa operacionalização de contenção das crises cíclicas do capital é apresentada detalhadamente por Marx.

Do mesmo modo, em *O Capital*, Marx (1989) discute as estratégias que o sistema se utiliza para contrabalançar a tendência decrescente das taxas de lucros inerente à lógica do processo de acumulação ampliada do capital, as chamadas contratendências, tais como: o aumento da taxa de exploração do trabalho, a diminuição dos salários, a redução de custos com capital constante, a valorização do comércio exterior, entre outros (MAIA FILHO; MENDES SEGUNDO; RABELO, 2016, p. 30).

O objetivo do sistema é garantir o corte nas despesas de produção e incentivar o crescimento do consumo na busca de equilibrar a balança econômica do capital. Segundo Mészáros (2002, p. 675), “tal expansão do consumo, em escala incomparável com os sistemas produtivos anteriores, é um dos aspectos mais significativos e uma conquista real da ‘vitória civilizadora da propriedade mobiliária’”. Deste jeito, fazendo ressalvas temporais, Mészáros se baseia nos *Grundrisse* para balizar este processo aparentemente civilizatório do capital:

A despeito de todos os discursos “piedosos”, ele [o capitalista] busca meios para impulsionar [os trabalhadores] ao consumo, procura dar aos seus produtos novos encantos, inspirar novas necessidades pela propaganda constante etc. É exatamente este aspecto da relação de capital e trabalho que é um momento essencialmente civilizador, e no qual se apoiam tanto a justificativa histórica como o poder contemporâneo do capital (MARX, 2011, p. 225; MÉSZÁROS, 2002, p. 675; RABELO *et al.*, 2012, p. 43).<sup>20</sup>

De fato, considere-se que essa tendência de justificativa histórica e do poder do capital atual se revela também na crise propriamente dele, ou seja, que a crise não é um fenômeno decorrente somente da queda do consumo, mas do cerne mesmo da produção. O aumento da produtividade no processo de trabalho visa aumentar os lucros dos capitalistas, mas se encerra em contradições internas que provocam uma superprodução sem o mesmo retorno no crescimento do consumo e do valor das mercadorias, fazendo os preços caírem e os lucros desabar. Maia Filho, Mendes Segundo e Rabelo (2016, p. 29) compreendem que nessa direção, “a taxa de lucro não cai porque o trabalho se torna menos produtivo, mas o contrário, porque este se torna mais produtivo”.

Segundo Rosdolsky (2001, p. 317), baseado na carta de Marx a Engels de 30 de abril de 1868 sobre a “lei do crescente aumento da parte constante do capital em relação à variável”, ou seja, na crescente composição orgânica do capital, resultaria num processo de queda da taxa de lucro pelo incremento da técnica e da produtividade, como segue:

---

<sup>20</sup> Tradução nos *Grundrisse* de Mario Duayer e Nélio Schneider: “Apesar de todas as fraseologias ‘piedosas’, o capitalista procura por todos os meios incitá-los ao consumo, conferir novos atrativos às suas mercadorias, impingir-lhes novas necessidades etc. É precisamente esse aspecto da relação entre capital e trabalho que constitui um momento essencial de civilização, e sobre o qual repousa a justificação histórica do capital, mas também do seu poder atual” (MARX, 2011, p. 225).

[...] como a taxa de lucro não é idêntica à taxa de mais-valia, a diminuição do capital variável em relação ao capital constante, produzido pelo permanente revolucionamento da técnica de produção, pelo acréscimo da produtividade, também deve expressar-se em uma taxa de lucro em processo de diminuição (ROSDOLSKY, 2001, p. 317).

A tendência à queda da taxa de lucro é o fenômeno que aparece imediatamente no bojo da crise, mas suas causas já estavam inscritas na lógica de produção e reprodução mesma do sistema, da necessidade deste de elevar o desenvolvimento das forças produtivas ao mesmo tempo em que causa crise de superprodução indo para além dos limites de valorização da mercadoria, ocorrendo exatamente o contrário.

Outro aspecto bastante importante no processo de valorização do capital é o papel destinado ao tempo e ao espaço na sociedade moderna, pois altera as condições materiais em que ocorre o valor de troca, causando mesmo uma nova percepção do espaço e do tempo devido à velocidade com que o capital necessita se valorizar no processo de circulação das mercadorias.

Nos *Grundrisse*, Marx (2011) considera que quanto mais a produção se baseia no valor de troca, tanto mais importantes se torna para ela as condições físicas da troca, como por exemplo, os meios de comunicação e transporte. Marx (2011, p. 432) percebe que é “da natureza do capital mover-se para além de todas as barreiras espaciais. A criação das condições físicas da troca devém uma necessidade para o capital em uma dimensão totalmente diferente, ou seja, a anulação do espaço pelo tempo”. E, na contemporaneidade, esta condição física extrapolou os limites da mecânica simples <sup>21</sup> através do aporte fantástico de altas tecnologias digitais ou virtuais que revolucionou a noção de tempo e espaço, além de mudar o patamar real das relações sociais para um campo também virtual, assim, a noção de contexto e de perspectiva histórica ganhou outra significação no sistema sócio produtivo do capital.

A noção de contexto ligada à dimensão espacial e à noção de tempo articulada à perspectiva histórica é fundamental para a compreensão dialética que Marx (1997) faz do desenvolvimento humano na sua relação com o mundo e a natureza, enquanto capacidade de agir, produzir e transformar a natureza e a si mesmo (MAIA FILHO *et al.*, 2014, p. 09).

As mudanças nas relações sociais provocam mudanças nas relações entre os homens e a natureza, e vice-versa. Os sujeitos desse processo de domínio da natureza buscam se apropriar do tempo de vida uns dos outros, mas só quem possui a vantagem dos meios de produção se sobressai perante aqueles que têm somente sua força de trabalho. Para Marx

---

<sup>21</sup> Na Física, a expressão máquina simples é utilizada para caracterizar instrumentos que permitam o controle de diferentes ações no cotidiano. Exemplos: martelos, chaves, trenas, tesouras, alavancas, roldanas etc..

(2011, p. 594) o “tempo livre, que é tanto tempo de ócio quanto tempo para atividades mais elevadas, naturalmente transformou o seu possuidor em outro sujeito, e é inclusive como este outro sujeito que ele então ingressa no processo de produção imediato”. Uma das disputas entre capital e trabalho é a disputa pela apropriação do tempo livre, que no capitalismo é subtraído do trabalho pelo capital.

O desenvolvimento das forças produtivas por intermédio do avanço técnico-científico potencializa os lucros do capital, mas dialeticamente se chocam com as atuais relações sociais de produção capitalistas. Essas relações sociais fundadas no antagonismo entre capital e trabalho, onde o tempo livre é destinado aos sujeitos do capital que dominam todo o processo de produção cada vez mais social entram em declínio. A contradição ocorre entre os sujeitos que se apropriam do trabalho excedente e dos produtos do trabalho através da exploração de mais-valia dos trabalhadores, e dessa forma, o capital se concentra nas mãos dos capitalistas e se materializa como propriedade privada dos meios de produção.

No entanto, essa disputa pelo tempo livre entre capital e trabalho se estrangula nas crises. Quanto mais exploração de mais-valia através do trabalho, menos tempo livre para o trabalhador, e menos valor tem sua própria existência enquanto indivíduo. Por outro lado, o Capital pode até aumentar a exploração de mais-valia através de novas técnicas que visem aumentar a produtividade no processo de produção, mas não necessariamente a taxa de lucro subirá.

A tendência à queda da taxa de lucro é, portanto, um reflexo das próprias leis contraditórias do capital que, com o crescimento da produtividade, promove a saturação de produção no mercado, tornando-se uma barreira intransponível para o próprio capital, que passa a destruir as forças produtivas para que o lucro volte a crescer (MAIA FILHO; MENDES SEGUNDO; RABELO, 2016, p. 29).

As tentativas de expansão da acumulação do capital através do aumento dos lucros com a redução de despesas na produção, ou mesmo com tentativas do estado de regular a economia, seja pelo modelo do Welfare State ou da economia planejada (modelo soviético), não parecem resolver os problemas estruturais da crise do sistema. A crise do capital com suas nuances de superprodução e especulação financeira sem lastro na produção desemboca indubitavelmente em recessão e na tendência à queda da taxa média de lucro em nível mundial.

É da natureza do capital pôr um limite ao trabalho e, de forma decorrente, ao valor, ao mesmo tempo em que busca se expandir ininterruptamente para superar este limite. Conforme Marx (2011, p. 345), o “capital põe um *obstáculo* para o trabalho e a criação de valor que está em contradição com sua tendência de expandi-los contínua e ilimitadamente”.

A passagem que mais brilhantemente resume essas contradições do capital foi apresentada por Marx nos *Grundrisse*, como segue:

A troca de trabalho vivo por trabalho objetivado, *i.e.*, o pôr do trabalho social na forma de oposição entre capital e trabalho assalariado, é o último desenvolvimento da *relação de valor* e da produção baseada no valor. O seu pressuposto é e continua sendo a massa do tempo de trabalho imediato, o *quantum* de trabalho empregado como o fator decisivo da produção da riqueza. No entanto, à medida que a grande indústria se desenvolve, a criação da riqueza efetiva passa a depender menos do tempo de trabalho e do *quantum* de trabalho empregado que do poder dos agentes postos em movimento durante o tempo de trabalho, poder que – sua poderosa efetividade<sup>i</sup> –, por sua vez, não tem nenhuma relação com o tempo de trabalho imediato que custa sua produção, mas que depende, ao contrário, do nível geral da ciência e do progresso da tecnologia, ou da aplicação dessa ciência à produção. (Por seu lado, o próprio desenvolvimento dessa ciência, especialmente da ciência natural e, com esta, todas as demais, está relacionado ao desenvolvimento da produção material.) A agricultura, p. ex., torna-se simples aplicação da ciência do metabolismo material, de forma a regulá-lo do modo mais vantajoso possível para todo o corpo social. A riqueza efetiva se manifesta antes – e isso o revela a grande indústria – na tremenda desproporção entre o tempo de trabalho empregado e seu produto, bem como na desproporção qualitativa entre o trabalho reduzido à pura abstração e o poder do processo de produção que ele supervisiona. O trabalho não aparece mais tão envolvido no processo de produção quando o ser humano se relaciona ao processo de produção muito mais como supervisor e regulador. (O que vale para a maquinaria, vale igualmente para a combinação da atividade humana e para o desenvolvimento do intercâmbio humano.) Não é mais o trabalhador que interpõe um objeto natural modificado como elo mediador entre o objeto e si mesmo; ao contrário, ele interpõe o processo natural, que ele converte em um processo industrial, como meio entre ele e a natureza inorgânica, da qual se assenhora. Ele se coloca ao lado do processo de produção, em lugar de ser o seu agente principal. Nessa transformação, o que aparece como a grande coluna de sustentação da produção e da riqueza não é nem o trabalho imediato que o próprio ser humano executa nem o tempo que ele trabalha, mas a apropriação de sua própria força produtiva geral, sua compreensão e seu domínio da natureza por sua existência como corpo social – em suma, o desenvolvimento do indivíduo social. O *roubo de tempo de trabalho alheio, sobre o qual a riqueza atual se baseia*, aparece como fundamento miserável em comparação com esse novo fundamento desenvolvido, criado por meio da própria grande indústria. Tão logo o trabalho na sua forma imediata deixa de ser a grande fonte da riqueza, o tempo de trabalho deixa, e tem de deixar, de ser a sua medida e, em consequência, o valor de troca deixa de ser [a medida] do valor de uso. O *trabalho excedente da massa* deixa de ser condição para o desenvolvimento da riqueza geral, assim como o não *trabalho dos poucos* deixa de ser condição do desenvolvimento das forças gerais do cérebro humano. Com isso, desmorona a produção baseada no valor de troca, e o próprio processo de produção material imediato é despido da forma da precariedade e contradição. [Dá-se] o livre desenvolvimento das individualidades e, em consequência, a redução do tempo de trabalho necessário não para pôr trabalho excedente, mas para a redução do trabalho necessário da sociedade como um todo a um mínimo, que corresponde então à formação artística, científica etc. dos indivíduos por meio do tempo liberado e dos meios criados para todos eles. O próprio capital é a contradição em processo, [pelo fato] de que procura reduzir o tempo de trabalho a um mínimo, ao mesmo tempo que, por outro lado, põe o tempo de trabalho como única medida e fonte da riqueza. Por essa razão, ele diminui o tempo de trabalho na forma do trabalho necessário para aumentá-lo na forma do supérfluo; por isso, põe em medida crescente o trabalho supérfluo como condição – questão de vida e morte<sup>f</sup> – do necessário. Por um lado, portanto, ele traz à vida todas as forças da ciência e da natureza, bem como da combinação social e do intercâmbio social, para tornar a criação da riqueza (relativamente) independente do tempo de trabalho nela empregado. Por outro lado,

ele quer medir essas gigantescas forças sociais assim criadas pelo tempo de trabalho e encerrá-las nos limites requeridos para conservar o valor já criado como valor. As forças produtivas e as relações sociais – ambos aspectos diferentes do desenvolvimento do indivíduo social – aparecem somente como meios para o capital, e para ele são exclusivamente meios para poder produzir a partir de seu fundamento acanhado. De fato<sup>1</sup>, porém, elas constituem as condições materiais para fazê-lo voar pelos ares (MARX, 2011, p 587-589).

O capital expressado como uma relação social se realiza nesse movimento de contradição, pois além das contratendências já citadas para tentar evitar as crises cíclicas, ele pode recorrer a outras estratégias menos civilizadas. De acordo com Maia Filho, Mendes Segundo e Rabelo (2016, p. 30), as pesquisas “mais recentes como a de Mészáros (2002) apontam outras estratégias utilizadas pelo capital com esse mesmo fim, tais como: a produção descartável e a produção destrutiva, esta última característica do complexo industrial militar”. Talvez, por isso, segundo Mészáros (2002, p. 632), absolutamente nada frutificou das promessas solenes de uma “sociedade imparcial e justa para o benefício de todos”.

Ao contrário, dadas as premissas e os imperativos operacionais necessários do capital como um modo de controle, tudo o que o sistema poderia realizar seria transformar uma das suas crises periódicas mais ou menos temporárias e conjunturais em uma crise estrutural crônica, afetando diretamente, pela primeira vez na história, toda a humanidade (MÉSZÁROS, 2002, p. 633).

De modo que, as contradições inerentes ao sistema ganharam proporções intensas e universais, não se limitando a crises temporárias que poderiam ser transferidas para outros setores da economia ou regiões distantes, ao contrário, atingiram todos os ramos econômicos e regiões centrais do planeta como Estados Unidos e Europa, bem no coração industrial e financeiro do modo de produção de mercadorias. A crise então força a elite econômica a instrumentalizar o Estado numa perspectiva bélica em guerras regionais, mas com possibilidades globais, na busca de outros mecanismos destrutivos de controle econômico.

Mészáros compreende que Marx não poderia prever o surgimento do complexo militar-industrial como parte do processo de acumulação interna do capital, pois diferentemente de sua época, mas com mesmo objetivo, a indústria militar bélica tende a limitar o excedente produtivo via consumo destrutivo, logo, tem-se uma questão bastante singular na atualidade.

De fato, as manifestações destrutivas dessa lei tendencial – dificilmente visíveis na época de Marx – entraram em cena com ênfase dramática no século XX, particularmente nas últimas quatro ou cinco décadas. Por consequência, a antiga formulação socialista da superação da *escassez* por meio da produção de uma antes inimaginável abundância necessita também de um reexame radical à luz dos mesmos desdobramentos (MÉSZÁROS, 2002, p. 675).

Do ponto de vista da superação desse modelo de sociedade, essa conjuntura da crise estrutural do capital só reafirma a importância do pensamento de Marx sobre as bases político-econômicas e sociais do capitalismo, por outro lado, de acordo com Mészáros (2002, p. 287), ele “nem poderia sonhar com a emergência do complexo industrial-militar como agente todo-poderoso e efetivo do deslocamento das contradições internas do capital”. Portanto, abrem-se novas reflexões sobre os meandros da crise e os caminhos de sua superação, mas, por enquanto, no rol das contradições, a vantagem de se apropriar do mecanismo militar como possibilidade de expansão é inteiramente do capital. Assim, baseando-se nas constatações de Rosa Luxemburgo (em 1913), ainda antes da Primeira Guerra Mundial, sobre “as grandes vantagens da produção militarista para a acumulação e a expansão capitalistas”, Mészáros (2002) pôde repensar e compartilhar as seguintes “determinações materiais subjacentes”, caracterizadas por ela:

Na forma de contratos governamentais para suprimentos militares, o poder de compra disperso dos consumidores é concentrado em grandes quantidades e, livre das *extravagâncias e flutuações subjetivas do consumo pessoal*, ele adquire quase *regularidade automática e crescimento rítmico*. O próprio capital basicamente controla este movimento rítmico e automático da produção militar por meio do legislativo e da imprensa, cuja função é moldar a assim chamada “opinião pública”. É por isso que, de início, esta área particular da acumulação capitalista parece capaz de *expansão infinita*. Todos os outros esforços para expandir o mercado e estabelecer as bases operacionais do capital dependem largamente de fatores históricos, sociais e políticos, que estão além do controle do capital, ao passo que a produção para o militarismo representa um campo cuja *expansão progressiva e regular* parece primariamente determinada pelo *próprio capital* (MÉSZÁROS, 2002, p. 679; LUXEMBURG, 2003, p. 446).<sup>22</sup>

De toda forma, a “produção militarista” explicitada por Rosa Luxemburgo sofreu mudanças em relação ao surgimento do “complexo industrial-militar”, tendo sido, segundo Mészáros (2002, p. 679), um fenômeno qualitativo diferente em relação ao Estado atual. Em todo caso, as “determinações materiais básicas” permanecem constantes do ponto de vista do processo de realização capitalista, sendo que, “apenas a sua implementação assume agora uma forma consideravelmente mais avançada – isto é, economicamente mais flexível e dinâmica,

---

<sup>22</sup> Tradução livre conforme esta publicação em inglês: “In the form of government contracts for army supplies the scattered purchasing power of the consumers is concentrated in large quantities and, free of the vagaries and subjective fluctuations of personal consumption, it achieves an almost automatic regularity and rhythmic growth. Capital itself ultimately controls this automatic and rhythmic movement of militarist production through the legislature and a press whose function is to mould so-called ‘public opinion’. That is why this particular province of capitalist accumulation at first seems capable of infinite expansion. All other attempts to expand markets and set up operational bases for capital largely depend on historical, social and political factors beyond the control of capital, whereas production for militarism represents a province whose regular and progressive expansion seems primarily determined by capital itself” (LUXEMBURG, 2003, p. 446). Tem também esta outra referência apontada por Mészáros: LUXEMBURG, Rosa. *The Accumulation of Capital*, Londres, Routledge, 1963, p. 466 [ed. bras., *A acumulação do capital*, São Paulo, Abril, 1984, vol. II, p. 97].



assim como ideologicamente menos transparente e, por isso, politicamente menos vulnerável”.

O capital expande o consumo atual utilizando-se de novos elementos destrutivos e sem controle social algum, desvirtuando o sentido do atendimento às necessidades humanas, passando a refletir uma produção destrutiva e não sustentável ambientalmente, ao mesmo tempo em que estabelece uma dimensão fetichista do consumo destrutivo para retroalimentar o processo de acumulação capitalista. De acordo com a explanação de Mészáros (2002, p. 687) a “grande inovação do complexo militar-industrial para o desenvolvimento capitalista é obliterar efetivamente na prática a distinção literalmente vital entre *consumo* e *destruição*”.

Dessa maneira, a diferença entre consumo e destruição desaparece literalmente nas necessidades beligerantes do capital e o problema posto passa a ter um duplo sentido. Primeiro, existe o fato da limitação dos recursos da sociedade, logo, de acordo com Mészáros (2002, p. 687) existe também a necessidade de “*legitimar* sua alocação entre alternativas, não apenas exequíveis, mas que efetivamente competem entre si. E, segundo, tem a ver com a constituição do próprio *consumidor*; ou seja, com todas as *limitações* naturais, socioeconômicas e até culturais de *seus apetites*”.

No primeiro caso, o processo de legitimação do desperdício do consumo pelo modo destrutivo ocorre em sintonia com o “dever patriótico absolutamente inquestionável” de alocar recursos para as guerras e o militarismo. No segundo caso, conforme Mészáros (2002, p. 688), é preciso alocar recursos materiais e humanos para uma “produção parasitária e que se *autoconsome*, tão radicalmente divorciada e, na verdade, oposta à real necessidade humana e seu consumo correspondente que pode divisar como sua própria *racionalidade* e finalidade última até mesmo a total destruição da humanidade”. Dessa forma, para Maia Filho, Mendes Segundo e Rabelo (2016, p. 30), ocorre um fenômeno que “derruba os obstáculos impostos pelo consumo real, através da forte intervenção do Estado moderno na compra de artefatos bélicos, além de beneficiar os interesses do capital rentista privado e das grandes empresas de armamentos [...]”.

Segundo Mészáros (2002) “a novidade *histórica* da crise” atualmente se manifesta em quatro aspectos principais:

- (1) seu *caráter* é *universal*, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.);
- (2) seu *alcance* é verdadeiramente *global* (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises no passado);
- (3) sua *escala de tempo* é extensa, contínua, se preferir, *permanente*, em lugar de

limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital; (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu *modo* de se desdobrar poderia ser chamado de *rastejante*, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia (MÉSZÁROS, 2002, p. 796).

A crise do capital, dada a sua natureza universal que afeta todos os setores econômicos, com alcance global para além das nações particulares e com escala de tempo contínua ou permanente e, por isso, não cíclico, em contraste com as crises do passado só revelam os limites da expansão do capital e seu agudizamento numa crise estrutural sem precedentes na história da humanidade. Esta análise, por si só, já seria uma grande descoberta de Mézáros se não fosse mais do que uma tentativa de conhecer a realidade em sua totalidade. Na verdade, é a busca engajada de um pensamento filosófico para tentar somar forças com o proletariado e evitar um colapso da vida na terra.

Santos e Costa (2012) publicaram recentemente um artigo denominado *A crise estrutural do capital: o verdadeiro mal-estar da contemporaneidade*, onde conseguem resumir magistralmente a interpretação de Ricardo Antunes (2002) acerca das principais características da crise estrutural do capital apresentadas por Mézáros (2002), elencando seis aspectos básicos: (1) queda da taxa de lucro; (2) esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista de produção; (3) hipertrofia da esfera financeira; (4) maior concentração de capitais; (5) crise do Estado de Bem-estar Social e dos seus mecanismos de funcionamento e, (6) incremento acentuado das privatizações.

As explicações possíveis para cada aspecto levantado pelos autores sobre a crise do capital, apoiando-se em Antunes (2002), apontam para as nuances limitadas do Estado em suas tentativas de responder adequadamente ao processo destrutivo dessa crise.

Conforme o autor, a queda da taxa de lucros é ocasionada, entre outros fatores, pelo acréscimo do preço da força de trabalho. Já o estrangulamento do binômio taylorista-fordista, que na verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital (ANTUNES, 2002), foi causado pela incapacidade de resposta deste modelo à retração do consumo que se acentuou. Os distúrbios da esfera financeira, por seu turno, também são - ao começarem a ganhar autonomia relativa perante os meios de produção industriais - expressões da própria crise. A concentração acentuada dos capitais dar-se-ia graças às fusões entre empresas oligopolistas, enquanto a depressão do Estado de Bem-estar Social acarreta uma aguda crise fiscal, tendo como consequência a transferência dos gastos públicos para o capital privado. Por fim, a acentuação das privatizações, tendência essa, seguidora do caminho generalizado de desregulamentações e flexibilizações do processo produtivo dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos contingentes que exprimiriam esse inédito quadro crítico (SANTOS; COSTA, 2012, p. 29).

Segundo Ricardo Antunes (2009, p. 48) a investigação de Mészáros ao longo do século XX, “o leva a constatar que o sistema de capital, por *não ter limites para a sua expansão*, acaba por converter-se numa processualidade *incontrolável* e profundamente *destrutiva*”. As consequências desse processo apontam não só para a crise do capital e a destruição das forças produtivas com a tentativa de voltar à expansão capitalista, mas para a própria tragédia social e ambiental, pondo em risco o sistema de vida humano em todo o planeta.

Conformada pelo que [Mészáros] denomina, na linhagem de Marx, como *mediações de segunda ordem* – quando tudo passa a ser controlado pela lógica da valorização do capital, sem que se leve em conta os imperativos humano-sociais vitais – a produção e o consumo supérfluos acabam gerando a corrosão do trabalho, com a consequente precarização do trabalho e o desemprego estrutural, além de impulsionar uma destruição da natureza em escala global jamais vista anteriormente (ANTUNES, 2009, p. 48).

Na perspectiva de superação da possibilidade desse desastre natural provocado pela destruição das forças produtivas, pelo uso e abuso do aparato industrial-militar em guerras genocidas e pelas crises socioeconômicas em todo o planeta, resta aos trabalhadores encarar as lutas de classes na disputa política sobre as alternativas para a crise. Em síntese, segundo Rabelo *et al.* (2012, p. 55), “a tese de Mészáros assevera que o sistema sóciometabólico do capital tornou-se todo-poderoso e abrangente, chegando ao seu limite incontrolável”.

Destarte, as reações ao possível fim trágico apontado não deve ser de paralisia histórica da humanidade, mas de reflexões sobre a práxis anterior. Nesse sentido, os marxistas buscam compreender os embates entre capitalistas e trabalhadores, tudo para tentar entender os limites da expansão do capital no âmbito das lutas de classes e das possibilidades da prática social que se propõe superar a sociedade de mercado.

Nesse próximo bloco, apresentam-se os processos fetichizados de produção da mercadoria subsumidos à lógica de dominação do capital que redundam num fenômeno ideológico “pós-moderno” de conformismo e descrença diante de possíveis alternativas à crise estrutural do capital.

### **3.3.1 O processo fenomenológico da crise do capital**

O século XXI, no contexto da unificação estrutural do capital e de suas crises, vem sendo marcado por fenômenos político-econômico-militares ímpares sem precedentes na história da humanidade que produzem uma sensação de incredulidade diante da ameaça do

fim da vida no planeta. São fatos históricos que no mundo do trabalho produzem uma sensação globalizada de “banalização” das crises capitalistas, de forma que, por mais bárbaros que possam ser os genocídios de indígenas, os atos terroristas e os horrores das guerras, as desigualdades socioeconômicas, o desemprego em massa, a barbárie contra as multidões de refugiados que passam a serem tratadas como “párias” imigrantes suas consequências não parecem ser reconhecidas ou mesmo não causam indignação no conjunto social. O termo pária é posto aqui no sentido político de Hannah Arendt que, segundo Silva (2016, p. 44), “apresenta uma configuração do pária em quatro ícones, a saber: o schlemihl de Heine, o vagabundo de Chaplin, o rebelde de Lazare e o homem de boa vontade, expresso no estrangeiro de Kafka”.<sup>23</sup>

Por trás desses fatos, na perspectiva unificada da nova divisão mundial do trabalho, subsistem relações sociais capitalistas que estão no âmago da crise e produzem uma banalização da tragédia.<sup>24</sup> Este fenômeno é agravado pela espetacularização do absurdo e do supérfluo por intermédio publicitário dos megacentros de telecomunicações, numa velocidade gigantesca de “bytes” de informações que afetam a consciência social de milhares de trabalhadores.

No modelo da sociedade de mercado, pedestal da terceira revolução industrial técnico-científica, cujo centro de irradiação é o trabalho abstrato, substância econômica reificada na abstração da forma-valor, os trabalhadores em geral são estimulados pelos megacentros de publicidade e comunicação a se transformarem em potenciais consumidores, sendo que, na realidade se tornam apenas “alvos” da “miragem” ideológica do “*status quo*” capitalista. Portanto, no campo da reprodução das fantasias e da violência latente, o processo fenomenológico da crise do capital se apresenta sob o símbolo da tragédia espetacular, “vendendo” a aparência como se fosse o conteúdo, tal qual a fenomenal análise do livro, “*A sociedade do espetáculo*” de Guy Debord (2003).<sup>25</sup>

<sup>23</sup> Ver mais no artigo de Ricardo George de Araújo Silva (2016, p. 37): “Todos são de algum modo expressões de luta e resistência. Todavia, nem todos alcançam, em seus enfrentamentos, a esfera do político ficando por vezes na dimensão do social”.

<sup>24</sup> Dada à subjetividade desse conceito, não se tem certeza sobre equiparar com o sentido de banalização do mal em Arendt. “Na sociabilidade atual, na qual a esfera e os padrões provenientes do social estão em vigor, o exercício da faculdade de julgar é dificultado, prevalecendo um horizonte meramente funcional e condicionado. Eichmann, o carrasco nazista que enviou os judeus para os campos de concentração, é o protótipo, para Arendt, do homem contemporâneo que age sem julgar, como se fosse uma coisa na engrenagem social e institucional, condicionado apenas pelos interesses funcionais. Esse tipo de homem age como o cão de Pavlov, treinado para salivar mesmo sem ter fome. Do mesmo modo, sem motivação alguma, desfeito da habilidade de julgar, o homem pode possibilitar ou realizar os maiores males. A isso Arendt chamou de a banalização do mal” (AGUIAR, 2004, p. 9).

<sup>25</sup> Entendendo com Debord que “espetáculo na sociedade representa concretamente uma fabricação de alienação” (DEBORD, 2003, p. 26).

Aquino (2006) entende que nessa fase do capitalismo espetacular, a abstração em sua forma-valor possui uma substância que Marx denominou de trabalho abstrato, mas sem as suas características qualitativas sensíveis e concretas, logo, quantificável. Essa abstração, segundo Aquino (2006, p. 163),

estende-se agora para além da relação imediata do trabalho assalariado para o conjunto da vida cotidiana: as experiências com o tempo, com o espaço, com a cultura são agora submetidas às relações de compra e venda e, com isso, submetidas também à contemplação, à passividade e à hierarquia que são nucleares à relação social do valor econômico.

Na verdade, ocorre uma espetacularização do estranhamento da vida do trabalhador, não somente do ponto de vista de sua individualidade, mas principalmente, de sua existência coletiva enquanto classe social que se encontra sob as rédeas de outra classe que domina o modo de produção de mercadorias. Conforme Silva (2008, p. 91) “Marx retoma esse conceito, puramente especulativo de Hegel, a saber: a alienação, nos textos de sua produção juvenil, e, então o desenvolve, considerando a situação do trabalhador no sistema capitalista”.

Assim, seguindo o pensamento de Marx e Engels (2007, p. 351), no âmbito da divisão social do trabalho, este processo produz um fenômeno ideológico que se autonomiza em relação à classe dos trabalhadores, ou seja, em que “essas relações obrigatoriamente se tornam independentes dos indivíduos”, transformando-se num processo de alienação ou estranhamento em relação à produção e ao produto do trabalho.

Todas as relações só podem ser expressas em termos de linguagem na forma de conceitos. O fato de essas generalidades e esses conceitos serem considerados como forças misteriosas é uma consequência necessária da autonomização das relações reais [*realen*], cuja expressão eles constituem (MARX; ENGELS, 2007, p. 351).

A consciência social autonomizada fica apartada da produção e do resultado do trabalho, produzindo um viés ideológico de naturalização da exploração do trabalho, mas não no sentido hegeliano, pois, segundo Silva (2008, p. 91), “Marx aponta que o equívoco de Hegel reside no fato dele confundir objetivação, que é o processo pelo qual o homem se coisifica, com a alienação que é, por sua vez, o processo pelo qual o homem se torna alheio a si, a ponto de não se reconhecer”.

O fetichismo da mercadoria se desenvolve durante todo o processo de sua produção, distribuição e circulação, a partir das relações alienantes de distanciamento entre produto e produtor, entre a produção e a posse privada das mercadorias pelo capitalista. Para Marx (2004, p. 80) o “trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz,

quanto mais sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria”.

Logo, o trabalho estranhado, a relação externa do trabalhador com a natureza, ou com o produto do seu trabalho e consigo mesmo resulta na existência da propriedade privada que fundamenta o poder do capital. Dessa forma, conforme Marx (2004, p. 87), a “*propriedade privada* resulta portanto, por análise, do conceito de *trabalho exteriorizado*, isto é, de *homem exteriorizado*, de trabalho estranhado, de vida estranhada, de homem *estranhado*”. A crise redimensiona em escala global o processo de estranhamento da classe trabalhadora diante do fantástico mundo das mercadorias especializadas e descartáveis, por exemplo, os bens supérfluos que advém das novas necessidades criadas pelo capital que se surgem como produtos estranhados, reproduzindo uma vida sem sentido e estranhada. As próprias ideias e concepções científicas passam a ser passageiras, descartáveis e se flexionam pelas prerrogativas “pós-modernas” de incertezas e fragmentações da realidade capitalista em crise.

A alienação se reproduz em novos mecanismos de produção e reprodução do capital, de distribuição e de circulação de mercadorias, visando o lucro para o capitalista. Segundo Mészáros (2002, p. 610) esta reprodução tem sua origem “[...] no ‘trabalho acumulado, objetivado, alienado’ assumindo a forma de ativos do capital legalmente protegido e de valor de troca sempre em expansão”. Dessa forma, até o conceito de propriedade se torna irreconhecível, distanciando o trabalhador de suas condições de vida, de forma que o deus-valor do capital consome a força física e o espírito do trabalhador na forma de exploração da mais-valia pelo viés da produção de mercadorias.

A crise não se revela, necessariamente, pela lógica do consumo sob a espiral da lei da oferta e da demanda, mas na superprodução de mercadorias, ampliando os aspectos alienantes do processo de trabalho e os efeitos da crise diante do fetichismo do consumo. Ancorada na revolução técnico-científica e informacional que disparou os avanços eletrônicos como as microtecnologias e as nanotecnologias, o capital intensificou o processo de exploração da mais-valia, dessa vez envolvendo todo o processo de vida do trabalhador.

Sob o comando do capital, o sujeito que trabalha não mais pode considerar as condições de sua produção e reprodução como *sua própria propriedade*. Elas não mais são os pressupostos auto-evidentes e socialmente salvaguardados do seu *ser*, nem os pressupostos naturais do seu *eu* como constitutivos da “extensão externa de seu corpo”. Ao contrário, elas agora pertencem a um “ser estranho” reificado que confronta os produtores com suas próprias demandas e os subjugam aos imperativos materiais de sua própria constituição. Assim, a relação original entre o sujeito e o objeto da atividade produtiva é completamente subvertida, reduzindo o ser humano

ao *status* desumanizado de uma mera “condição material de produção”. O “ter” domina o “ser” em todas as esferas da vida (MÉSZÁROS, 2002, p. 611).

A riqueza produzida revelou o grau de distanciamento entre o produtor e o fruto do seu trabalho, não apenas em seu estado espiritual ou consciência social, mas nas entranhas mesmas das relações sociais desiguais no processo de produção, apropriação e consumo das mercadorias. Mais do que nunca se abriu um abismo entre a produção coletiva e a apropriação individual da riqueza sob a forma da propriedade privada capitalista.

No geral, do ponto de vista ontológico, esta investigação fez uma análise, ainda que modesta da crise do capital, partindo da dimensão do trabalho em Marx enquanto esfera por ele destacado como central em sua percepção da sociedade de mercado. Acredita-se, na sequencia, poder refletir sobre as interseções históricas dessa crise estrutural do capital com o desenvolvimento político das lutas de classes no mundo e só, posteriormente, dever-se-á buscar compreender suas implicações em relação aos elementos educacionais e, em particular, à formação do professor de História.

Posto isto, avança-se em direção ao próximo ponto que trata sobre as experiências históricas de confronto entre capital e trabalho, num breve resumo que se desenvolve desde a crise do dito “socialismo real”, passando pela crise do capitalismo europeu e estadunidense, até o contexto específico latino-americano e brasileiro, num conjunto de eventos que marcaram sobremaneira o século anterior.

### 3.4 BREVES CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A CRISE

#### 3.4.1 A crise do “socialismo real” e a unificação do capital

O breve século XX, no dizer de Eric Hobsbawm (1995), foi marcado por grandes acontecimentos mundiais como a primeira grande guerra (1914-18), a revolução russa (1917), a hegemonia norte-americana (1918), a segunda guerra (1939-45), o nazi-fascismo (1920-45), a guerra fria (1945-91), o desastre na Usina Nuclear de Chernobyl (1986), a queda do muro de Berlim (1989), o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS (1991) e a terceira revolução industrial (ou técnico-científica), entre outros. Assim, sob o signo das guerras de posição, a disputa político-econômico-militar e ideológica entre EUA e URSS dominou sucessivamente o cenário global.

Entretanto, este pode ter sido o domínio de uma falsa dicotomia entre capitalismo e socialismo. A guerra fria entre Estados Unidos e União Soviética se revelou mais como uma

disputa ideológica maniqueísta entre supostos representantes do “bem” contra figuras do “mal” do que uma possibilidade real alternativa ao modelo social dominante. Para se compreender ligeiramente a ilusão desta dualidade é preciso levar em conta os possíveis equívocos da experiência revolucionária na Rússia, modelo que espelhou os partidos comunistas do mundo inteiro, mas que não alcançou os objetivos de rompimento com os entraves capitalistas.

Segundo Bettelheim (1979), os erros cometidos pela repressão política adotada por Stálin entre os anos 20 e 30 não atingiram apenas os inimigos do socialismo, estes até foram protegidos, mas as massas populares e os militantes revolucionários, constituindo-se numa lição exemplar para o proletariado mundial. “*Desse modo*”, para Bettelheim (1979, p. 47), “*ficou claro que certas formas de luta contra o capitalismo eram ilusórias e serviam apenas para reforçar a burguesia nos aparelhos políticos e econômicos*”. A despeito de milhares de trabalhadores e comunistas que perderam suas vidas e sonhos, esta lição precisa ser apreendida dialeticamente à luz do marxismo pelo proletariado em seu conjunto.

De fato, em que pese à validade histórica da revolução proletária na Rússia e sua importância como esperança socialista para milhões de trabalhadores, seu desdobramento posterior não rompeu com o capitalismo, muito pelo contrário, estabeleceu um tipo de sociedade peculiar com base em características de um capitalismo de estado.<sup>26</sup>

Inicialmente, o conceito de capitalismo de estado surgiu entre socialistas e anarquistas no final do século XIX, criando um impasse teórico sobre capitalismo de estado e socialismo de estado.<sup>27</sup> Posteriormente, este conceito foi estendido aos países capitalistas em que predominou uma forte intervenção do estado na economia tendo por base as políticas keynesianas do pós-crise de 1929, nos Estados Unidos, e em diversos tipos de estados de bem-estar social que surgiram na Europa após a segunda guerra mundial.

De acordo com João Amazonas (1993), a ideia do capitalismo de Estado teria se originado na necessidade imperiosa de vencer o atraso nas relações econômicas internas da Rússia. Assim, nos primeiros anos da revolução, a Rússia encontrava-se arruinada com um nível baixo de suas forças produtivas, sem recursos para desenvolver a economia, além da total desorganização do aparelho administrativo (AMAZONAS, 1993).<sup>28</sup>

<sup>26</sup> Ver o conceito de capitalismo de estado nos dois volumes do livro *A Luta de Classes na União Soviética*, de Charles Bettelheim (1979, 1983).

<sup>27</sup> Os principais nomes dessas disputas entre socialistas e anarquistas são Wilhelm Liebknecht, Mikhail Bakunin, Nikolai Bukharin e Lênin.

<sup>28</sup> João Amazonas é um dos expoentes da luta contra a ditadura no Brasil. Ler mais sobre O capitalismo de Estado na Transição ao Socialismo e o posicionamento do líder do Partido Comunista do Brasil (PC do B) em: <https://www.marxists.org/portugues/amazonas/ano/mes/capitalismo.htm>.



Segundo Bettelheim (1979), no caso da revolução russa, tendo como referência o conceito de ditadura do proletariado e a realidade político-econômica posta em bases camponesas, a questão à época era definir o tipo de medidas a serem adotadas pelo Estado logo após a tomada do poder pelos operários. Bettelheim (1979, p. 423) resgata a expressão “capitalismo de Estado sob a ditadura do proletariado”, utilizada por Lenin no texto “*La catastrophe imminente et les moyens de la conjurer*”<sup>29</sup> para caracterizar este período de transição como um “capitalismo de Estado”, pois se manteve nos limites das leis de mercado, surgindo “menos como uma etapa do que como uma política de ‘interrupção’ da ofensiva revolucionária”.

O processo de luta de classes na URSS não pode ser analisado pela perspectiva de um tempo histórico linear de causa e efeito, considerando-se suas infindáveis variantes e, nestes termos, é enorme a possibilidade de um anacronismo histórico quando se julga o passado com base em dados do presente, ou seja, quando já se conhece o resultado histórico final. Mas, de fato, em que pese às boas intenções de Lênin e dos bolcheviques, essa percepção sobre a realidade de atraso político-econômico da Rússia não foi refletida como possibilidade de uma autocrítica no sentido de aprofundar a ofensiva revolucionária contra o capital. Apesar da situação de guerra, do desastre econômico soviético e da análise política de Lenin, talvez as condições não possibilitassem outro desfecho, muito menos favorável aos bolcheviques e à revolução socialista.

Por outro lado, esse recuo analítico de Lênin sobre a realidade soviética ancorou a justificativa para que os bolcheviques adotassem medidas capitalistas emergenciais que permitiram a saída do Estado soviético do caos imediato. Na compreensão de Lênin *apud* Bettelheim (1979, p. 422), a fórmula simples de continuar a ofensiva contra o capital “não levaria em conta o *caráter particular* do momento atual quando, para assegurar o sucesso da ofensiva *posterior*, é preciso, *hoje*, ‘suspender’ momentaneamente a ofensiva”. Esta percepção leninista justificou no terreno político-ideológico uma visão etapista da revolução que posteriormente reforçaria a ideia de Stálin sobre o “socialismo num só país”, postergando para as gerações futuras a destruição do capitalismo e a construção do socialismo mundial.

Bettelheim (1979, p. 149) entende que, mesmo no “comunismo de guerra” e depois com a Nova Política Econômica (NEP), progressivamente, a luta de classes se revelou na manutenção das antigas relações sociais de produção via “penetração de uma parte da

---

<sup>29</sup> Segundo nota de Bettelheim (1979, p. 420), “esse texto foi escrito em setembro de 1917 e publicado em folheto no final de outubro; cf. Lênin, *O.C.*, tomo 25, págs. 347-397”. Nas referências encontra-se: *Oeuvres*, tomos 1 a 46, Éditions Sociales, Paris, 1958 a 1972 (tradução da 4ª edição das *Obras* em russo).

antiga burguesia nos aparelhos administrativos e econômicos do Estado”, possibilitando o “surgimento de uma burguesia estatal”. A exploração da mais-valia dos trabalhadores ocorreu sob a direção de uma nova classe social, uma burguesia de estado formada por burocratas que passaram a controlar os meios de produção e mantiveram seus privilégios através do controle do aparelho de estado.

Logo após a Revolução de Outubro e no começo dos anos 20 na Rússia, a burguesia está maciçamente presente nos aparelhos econômicos do Estado, nos postos de direção ao nível das unidades de produção e da gestão do conjunto da economia; está presente também nos aparelhos administrativos e escolares. Historicamente, esta situação decorre da origem de classe da maioria daqueles que se encontram nesses aparelhos, mas, para além dessa origem, constituem elementos decisivos nas práticas burguesas dos ocupantes dos postos de direção e a própria estrutura dos aparelhos do Estado. Essas práticas e esta estrutura tendem a consolidar as relações capitalistas e, portanto, a existência de uma burguesia que assume a forma de uma burguesia estatal (BETTELHEIM, 1979, p 129).

As bases reais da sociedade soviética se encontravam sob a disputa da luta de classes num terreno político-econômico e ideológico transitório, sendo de um lado, os burgueses, latifundiários e camponeses (médios e pobres) que defendiam interesses pequeno-burgueses e combatiam o “comunismo de guerra”, e do outro, os trabalhadores minoritários que ainda trabalhavam sob a égide do valor reinante no processo de produção de mercadorias que eram controladas pelo Estado. Para piorar, a correlação de forças do proletariado mundial, principalmente na Alemanha, não estava sendo favorável ao sucesso político-econômico do Estado soviético.

Segundo as ponderações de Trotsky (1980, p. 11): “[...] enquanto o proletariado europeu marchar de derrota em derrota e recuar, a força do regime soviético será medida, decididamente, pelo rendimento do trabalho que, na produção de mercadorias, se exprime pelos preços de custo e de venda”. Posteriormente, a partir do domínio de “setores burocráticos”, cristalizou-se progressivamente a condição do Estado soviético enquanto gestor do processo de produção de mercadorias e, dessa forma, possibilitou cotidianamente a exploração do trabalho abstrato e a expropriação estatal da mais-valia produzida pelo proletariado, colocando a URSS como segunda potência industrial do mundo.

Dessa forma, o Estado soviético desenvolveu seu potencial econômico em novas bases capitalistas sob o controle de uma burocracia que era remanescente da “antiga burguesia”, por isso, entre outras razões conjunturais, nesse contexto desfavorável das lutas de classes, a experiência soviética não avançou em direção ao socialismo. Assim, o modelo estatal soviético manteve o processo de divisão social do trabalho que obviamente separa os trabalhadores da posse social dos meios de produção através da forma “mutante” do

capitalismo de Estado, deixando intactas as relações sociais de produção e as categorias básicas do capital, como mercado, moeda, lucro, compra, venda, preços e salários.

A existência das formas ‘valor’, ‘dinheiro’ e ‘salário’ implica portanto que, a despeito da propriedade do Estado dos meios de produção, os trabalhadores permanecem socialmente *separados* de seus meios de produção, não podem colocar estes em movimento senão sob obrigações que lhe são exteriores (BETTELHEIM, 1983, p. 277).

O próprio Trotsky (1980, p. 20) acreditava que a circulação de mercadorias deveria fazer a “soldadura” entre os camponeses e a indústria nacionalizada, por isso, ele reconhece que “Lenin notou a necessidade de restabelecer o mercado pela existência no país de milhões de explorações campesinas isoladas e acostumadas a definir pelo comércio as suas relações pelo mundo circundante”. Lenin precisava também evitar uma debandada geral dos técnicos, por isso, propôs pagar salários diferenciados aos mesmos para que ajudassem na administração da máquina burocrática. Essa burocracia passou a gerir o Estado a partir de seus interesses de classe e de suas concepções tayloristas de administração da máquina pública, com o aval inicial do partido bolchevista-leninista.

As derrotas das lutas de classes no período revolucionário, associadas às condições objetivas de atraso do desenvolvimento das forças produtivas na Rússia e o desenrolar das relações sociais de produção baseadas na exploração de mais-valia da classe trabalhadora, não apontaram para uma ruptura das categorias capitalistas, e sim para a “convivência pacífica” entre as estruturas do capital, mediada no pós-guerra pela síndrome político-ideológica da guerra fria.

Esse panorama político-econômico começou a se configurar depois do fracasso do “comunismo de guerra”, a partir das concessões ao capital privado pelas políticas econômicas leninistas adotadas na Nova Política Econômica (NEP) numa tentativa vã de recuperar o controle econômico e, posteriormente, nas propostas de uma economia planificada nos moldes dos Planos Quinquenais de Josef Stálin (BETTELHEIM, 1979).

Noutra argumentação, a própria existência prolongada do estado soviético em bases capitalistas por si só revela o conteúdo de uma sociedade dividida em classes que não se realizou enquanto “ditadura do proletariado” contra o capital, e sim, numa ditadura contra o proletariado, apesar dos esforços heroicos e da intencionalidade revolucionária dos bolcheviques.

De forma que, visando conservar o *status quo* diferenciado, o estado soviético estabeleceu a cultura do partido único, a perseguição aos militantes revolucionários da oposição comunista, a ideologia do “socialismo em um só país” e proibiu a organização dos

trabalhadores em sindicatos livres. O fortalecimento do sistema de exploração da mais-valia proletária por meio do gigantesco desenvolvimento industrial sob a administração do estado teve a perspectiva nacionalista de buscar superar os modelos capitalistas ocidentais, sob o impacto da livre concorrência do mercado internacional e do “jugo” das regras capitalistas (BETTELHEIM, 1979).

O fim do “socialismo real” não se deu por uma hecatombe estrutural repentina. A política econômica da *Perestroika* (reestruturação) e da *Glasnost* (transparência) de Mikhail Gorbachev na URSS expuseram apenas o estopim de uma crise latente. De fato, a crise desse capitalismo estatal ocorreu durante um longo processo contraditório de desenvolvimento das suas forças produtivas como nunca antes tinha ocorrido em choque direto com as relações sociais de produção soviéticas e, por assim dizer, em direção contrária à práxis revolucionária dos princípios socialistas.

No entanto, a crise soviética vivia no subterrâneo das práticas cotidianas das relações sociais de produção como um fantasma a explorar o proletariado, mas sem aparecer no horizonte global devido à política autoritária do Estado de isolamento em relação ao ocidente. Por isso, com raras exceções, a maioria dos partidos marxistas de linhagens stalinistas, leninistas, socialistas, estruturalistas e trotskistas, não percebeu seu final se aproximando, pois se tornou imperceptível aos revolucionários do mundo. A dicotomia histórica entre dois modelos de capitalismo (privado e estatal), com suas diferenças e peculiaridades, parecia ser a única alternativa visível no horizonte mental de grande parte das forças intelectuais de esquerda e de lideranças políticas mundiais.

Destarte, a queda do muro de Berlim e o fim da URSS se enquadram no contexto da crise do capital pela necessidade deste de se unificar em escala global, tal qual assinalado por Debord (2003, p. 8): “[...] É unicamente porque esta fusão já se tinha produzido na realidade económico-política do mundo inteiro, que o mundo podia enfim proclamar-se finalmente unificado”. A lógica do capital não fora deveras superada no processo histórico das revoluções operárias do início do século XX, tanto pelas derrotas na Alemanha e demais países europeus, quanto pelo insucesso da aplicação de medidas socialistas pelas vanguardas que chegaram ao poder na União Soviética e, depois, leste europeu.

O capitalismo desenvolvido, espetacular, segundo Debord, constituiu-se historicamente – a partir das derrotas das primeiras tentativas de revolução social no início do século 20, das quais as vanguardas estéticas foram contemporâneas e solidárias – ao neutralizar, recuperar e mesmo deslocar (no sentido freudiano) para o interior de sua própria lógica as demandas que antes se lhe opunham (AQUINO, 2006, p. 167).

O capitalismo se unifica em todo o mundo sob a plataforma da produção de mercadorias e da especulação financeira que, por sua vez, está montada sobre uma crise estrutural sociometabólica do capital (MÉSZÁROS, 2002). Segundo Ricardo Antunes (2009), as conexões existentes entre produção, financeirização e mundialização do capital foram apontadas por François Chesnais, enfatizando que a esfera financeira nutre-se da riqueza gerada pelo investimento e da exploração da força de trabalho. E, ainda que, no tocante à unificação do capital, também Robert Kurz (1992) identificou a crise do “socialismo real” como expressão da crise do capitalismo ou modo de produção de mercadorias.<sup>30</sup> Mas, ainda de acordo com Antunes, foi Mézszáros quem demonstrou que ao “final de um longo período”, o sistema de metabolismo social do capital desregulamentou o “ente político” regulador do Welfare State e do Estado soviético, levando à falência os “dois mais arrojados sistemas estatais de controle e regulação do capital experimentados no século XX” (ANTUNES, 2009, p. 47).

O colapso do denominado “socialismo real” representou o fim de uma era de ilusão, porém, resta aos movimentos libertários compreender este momento para a sua superação, abrindo a esperança de outras perspectivas históricas para a humanidade, noutras bases econômico-sociais. Sob os escombros do passado, construir uma sociedade com ideais que favoreçam a coletividade, mesmo que ainda em bases incertas, porque o começo de uma nova era não surgirá magicamente ou em projetos escatológicos de um fim sabido.

Não sabemos o que virá a seguir, nem como será o segundo milênio, embora possamos ter certeza de que ele terá sido moldado pelo Breve Século XX. Contudo, não há como duvidar seriamente de que em fins da década de 1980 e início da década de 1990 uma era se encerrou e outra nova começou (HOBSBAWM, 1995, p. 15).

O adeus à guerra fria com a queda do muro de Berlim e o fim da URSS decretou de vez a unificação do capital ocidental e capital russo, sem falar na rápida integração do capital chinês que ironicamente surge como possibilidade de nova potência capitalista. Mas também, essa unificação do capital criou um novo inimigo comum: o terrorismo. Indiferente aos milhares de vítimas advindas dos atos terroristas, o capital se abraçou ao argumento do terrorismo como inimigo para alterar o processo de desenvolvimento das forças produtivas, investindo maciçamente na indústria bélica de destruição para aumentar a taxa média de lucro em escala global.

---

<sup>30</sup> Ver o livro de Robert Kurz: O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.

O que une efetivamente o terrorismo e o capitalismo são as relações sociais de dominação, onde uma classe social se utiliza da máquina do estado para estabelecer políticas econômicas e práticas violentas sobre as outras classes, povos e nações. Do ponto de vista ideológico, o capital justifica o terrorismo como responsável e antídoto necessário para a solução de seus problemas estruturais. Depois das duas grandes guerras, abre-se novamente um quadro de genocídios e guerras de destruição em massa com caráter imperialista.

Assim, a partir da análise da conjuntura internacional, aborda-se de forma superficial, mas necessária para este trabalho, o próximo ponto sobre as reverberações mundiais da crise estrutural do capital, tecendo breves comentários sobre o possível papel do terrorismo no processo crônico dessa crise.

### **3.4.2 As reverberações mundiais da crise do capital**

A crise do capital tem reverberações dramáticas sobre a vida no planeta com consequências terríveis sobre vários aspectos da sociabilidade humana. Nesse rol de acontecimentos, o dado que mais tem causado espanto é o fantástico desenvolvimento do denominado complexo industrial-militar (MÉSZÁROS, 2002). Esse complexo industrial-militar-bélico tem sido usado indiscriminadamente como pretexto para combater o terrorismo, mas, na verdade, busca expandir o consumo destrutivo associado ao comércio de armas de extermínio em massa, visando superar a crise pela expansão do consumo, concentração do capital e aumento dos lucros.

O terrorismo amorfo, secreto e poderoso, desvendado ocultamente pelo mundo da espionagem, aparece como possibilidade de justificar o aparato industrial-militar e ideológico numa tentativa de preencher a necessidade de expansão livre do capital em direção ao aumento da taxa de lucro. Nesse sentido substitui a dualidade da “guerra fria” e, assim, como um novo inimigo ideológico cumpre a função de recompor a falsa dicotomia entre representantes do “bem” contra os representantes do “mal”. A escalada da violência institucional ganha dimensões globais.

Nesse início de século XXI, a relação entre crise e terrorismo, com inúmeras variáveis de impacto e significação política, torna-se mais um capítulo da crise estrutural do capital na recente história da humanidade. Por exemplo, os bombásticos atentados terroristas (2001) em solo estadunidense desembocaram diretamente nas guerras contra o Afeganistão (2001) e o Iraque (2003). E, indiretamente, pelo montante de gastos de dinheiro público para financiar o “revanchismo”, influenciou a crise financeira de 2007–2008, sendo que,

politicamente, possibilitou o cenário propício para a inédita eleição do presidente Barack Obama que se propôs como resposta à crise. Recentemente, a crise continuou pautando as eleições presidenciais norte-americanas através da vitória controversa do empresário conservador Donald Trump, complementando um panorama complexo de guerras e fatos políticos com repercussões mundiais.

Entre outras razões, o fortalecimento das estratégias militares e das legislações contra o terrorismo, a desestabilização de governos populares na América Latina e o incentivo à aplicação de medidas econômicas neoliberais, logo após a crise do Estado do Bem-Estar Social, e até mesmo o ajuste pós-colapso do modelo soviético de integração ao mercado mundial, foram tentativas fracassadas de controle da economia visando à superação da crise.

Após a Segunda Guerra Mundial, na euforia que dominou por um bom tempo após o estabelecimento das Nações Unidas e das várias agências econômicas internacionais inspiradas nos Acordos de Bretton Woods, as personificações do capital prometeram as iluminadas relações sociais e econômicas de um mundo radicalmente diferente, reiterando absurdamente, mesmo após a dramática implosão do sistema soviético, suas promessas de uma “Nova Ordem Mundial” (MÉSZÁROS, 2002, p. 632-633).

No entanto, depois da queda do Muro de Berlim e da desestruturação político-econômica da União Soviética, a primeira grande inauguração espetacular da tragédia contemporânea ocorreu nos atentados terroristas contra as Torres Gêmeas, no complexo industrial do *World Trade Center (WTC)*, em New York, em 11 de setembro de 2001. O sequestro de aeronaves comerciais por terroristas suicidas, sendo transmitido em tempo real pelas redes midiáticas de telecomunicações de todo o planeta foram de uma gravidade sem precedentes na História mundial. O mundo do capital estava literalmente em perigo, incrédulo e assombrado com a audácia dos terroristas. As consequências foram catastróficas para os Estados Unidos e o planeta, desde o extermínio de milhares de vidas humanas, passando pelo fim das esperanças de paz em nível internacional até à crise da economia global.

O setor financeiro estadunidense <sup>31</sup> registrou enormes prejuízos, principalmente, nas bolsas de valores, nas indústrias aéreas e de seguro, além do desaparecimento de bilhões de dólares em escritórios destruídos com danos irrecuperáveis na economia de Lower Manhattan.<sup>32</sup> Porém, suspeita-se que o ataque de 11/09 ao priorizar investimentos na indústria

<sup>31</sup> O Setor financeiro compreende as “entidades e as organizações como bancos comerciais, bancos de investimento, bancos centrais, câmaras de compensação, empresas de crédito, casas de câmbio, corretoras, bolsas de valores etc., que prestam serviços variados de natureza financeira” (PINTO, 2009, p. 37. Disponível em: <[https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/dossie2015\\_06\\_04\\_10\\_19\\_3291.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie2015_06_04_10_19_3291.pdf)>. Acesso em: 09.05.2017).

<sup>32</sup> *Lower Manhattan* está localizada no sul da ilha de *Manhattan*, em Nova York, onde fica *Wall Street* e *NASDAQ*, o *Midtown Manhattan* e o Brooklyn.

bélica e na política antiterror tenha causado reveses econômicos internos que só se revelaram verdadeiramente no impacto na “bolha imobiliária” de 2007-2008.

A partir daquele momento, os governos estadunidenses adotaram a retaliação militar através do *USA PATRIOT Act* (Ato de Unir e Fortalecer a América Providenciando Ferramentas Apropriadas e Necessárias para Interceptar e Obstruir o Terrorismo) que, entre outras medidas, autorizava os órgãos de segurança e inteligência dos EUA a investigarem qualquer organização ou pessoa estrangeira ou americana, sob a suposição de terrorismo, através da interceptação de ligações telefônicas, e-mails e redes sociais, sem necessidade de qualquer ordem judicial.<sup>33</sup> Esta lei foi proposta pelo então presidente George W. Bush, influenciando diretamente mudanças nas legislações de combate ao terrorismo, sendo que, não foi uma invenção típica daquele momento político, pois o conceito de terrorismo<sup>34</sup> já vinha sendo adotado pela Resolução 49/60 da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), aprovada em 17 de fevereiro de 1995.

Atos criminosos pretendidos ou calculados para provocar um estado de terror no público em geral, num grupo de pessoas ou em indivíduos para fins políticos são injustificáveis em qualquer circunstância, independentemente das considerações de ordem política, filosófica, ideológica, racial, étnica, religiosa ou de qualquer outra natureza que possam ser invocadas para justificá-los (ONUBR - RESOLUÇÃO 49/60 da Assembleia Geral da ONU, parágrafo 3).<sup>35</sup>

Porém, a aplicação imediata do conceito de terrorismo virou uma norma da estratégia política e não uma exceção, pois, as novas motivações revanchistas advindas dos atentados de 11/09 foram legitimadas pelo *USA PATRIOT Act*, justificando tanto o aumento dos recursos financeiros e militares com estruturas e gastos de guerras, quanto às campanhas midiáticas e ideológicas de recrutamento para o alistamento militar. A indústria militar passou a ter um papel econômico fundamental no processo de desenvolvimento das forças produtivas, possibilitando a destruição de ativos armamentistas e, contraditoriamente, uma maior acumulação e concentração de capital, afetando as relações sociais entre classes, povos

<sup>33</sup> As medidas políticas de exceções do *USA PATRIOT Act* (*Uniting and Strengthening America by Providing Appropriate Tools Required to Intercept and Obstruct Terrorism Act* - 2001) foram prorrogadas várias vezes por George Bush. Em 27 de Julho de 2011, o presidente Barack Obama sancionou a sua extensão. (WIKIPÉDIA. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/USA\\_PATRIOT\\_Act](https://pt.wikipedia.org/wiki/USA_PATRIOT_Act). Acesso em 13.01.2017).

<sup>34</sup> “A palavra francesa *terrorisme* (do latim *terror*, *terroris*, “terror, espanto”) foi empregada pela primeira vez em 1794 com o sentido preciso e restrito de “doutrina dos partidários do Terror”, o mesmo com que desembarcaria em inglês um ano depois (em português, o termo só foi dicionarizado em 1836)” (Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras/palavra-terrorismo-nasceu-na-revolucao-francesa/>. Acesso em: 22.01.2017).

<sup>35</sup> Tradução livre desta publicação em inglês: “*Criminal acts intended or calculated to provoke a state of terror in the general public, a group of persons or particular persons for political purposes are in any circumstance unjustifiable, whatever the considerations of a political, philosophical, ideological, racial, ethnic, religious or any other nature that may be invoked to justify them*” (*RESOLUTION 49/60 adopted by the General Assembly paragraph 3*. Disponível em: <http://www.un.org/documents/ga/res/49/a49r060.htm>). Acesso em: 14.01.2017.



e nações em âmbito mundial. “O capital não conhece outra solução senão a da violência, um método constante da acumulação capitalista no processo histórico, não apenas por ocasião da sua gênese, mas até mesmo hoje”, conforme Luxemburgo (1985, p. 255).

Dessa forma, motivados pelos aspectos econômico-militares e juridicamente amparados em resoluções da ONU,<sup>36</sup> os Estados Unidos criaram legislações específicas para o combate ao terrorismo, liderando coalizões internacionais contra o *Taliban* e o *Al-Qaeda*, invadindo os territórios do Afeganistão e depois o Iraque, na chamada Segunda Guerra do Golfo. Progressivamente, eliminaram algumas lideranças também alguns antigos aliados, denominados posteriormente de terroristas como *Saddam Hussein*, *Muammar al-Gaddafi* e *Osama Bin Laden*, entre outros.

Criou-se também o ambiente necessário para a instalação de um estado de terror ocidental, uma polícia do mundo que faz lembrar o terror na era das bombas atômicas de *Hiroshima e Nagasaki*, lançadas por ordem de *Henry Trumann* em nome da paz. Hoje, o terror de estado tem a conivência impotente da ONU, tudo acontecendo sob a égide da democracia do capital, desde os recursos militares, da espetacularização midiática até à justificativa legal para o combate ao terrorismo.

Entretanto, esses *flashes* político-econômicos e ideológicos são apenas efeitos das crises estruturais mais profundas das sociedades contemporâneas. A partir da crise do estado de Bem-Estar Social (1970) e da aplicação de políticas neoliberais nas décadas de 1980 e 1990, a crise do capital se estendeu e se aprofundou no mundo.

A crise tem uma longa história que raia ao início do capitalismo contemporâneo. Entretanto, em tempos mais recentes, em torno de 1997, a crise afetou vorazmente os países asiáticos, no caso, Malásia, Indonésia e Tailândia, estendeu-se à Coreia do Sul e ao Japão, e elevou-se a dimensões globais com a bancarrota da Rússia, da Argentina e do Brasil. Apesar da influência reguladora do Estado, em 1999, a crise avançou sobre os EUA com a bancarrota da *Nasdaq* entre 2000 e 2002, registrando uma queda de 5.132,52 pontos para 1.114,11 pontos em seu índice, e depreciação de 60% do valor de face das ações.<sup>37</sup> O estouro da bolha das *Dot.com* desvela o *default*<sup>38</sup> de toda a economia dos EUA. O ataque terrorista às Torres

<sup>36</sup> A primeira operação militar (*Operação Enduring Freedom* – OEF) envolve Estados Unidos e Organização do Tratado do Atlântico Norte. A segunda operação começou com a formação da Força Internacional de Assistência para Segurança (ISAF), criada pelo Conselho de Segurança da ONU (Dezembro/2001). (WIKIPÉDIA. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra\\_do\\_Afeganist%C3%A3o\\_\(2001%E2%80%93presente\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_do_Afeganist%C3%A3o_(2001%E2%80%93presente))>. Acesso em: 19.01.2017).

<sup>37</sup> Dados apresentados por *Shiller* (2008 *apud* BEVILÁQUA, 2011).

<sup>38</sup> O valor de face é uma obrigação, nota ou outro título como expresso no certificado ou instrumento. Apesar do preço das obrigações flutuar a partir do momento de emissão até o seu resgate, elas são resgatadas no prazo de

Gêmeas e ao Pentágono, seguido da guerra antiterror contra o Afeganistão e o Iraque postergou a transparência e a profundidade da crise (BEVILÁQUA, 2011).

Segundo dados do Fundo Monetário Internacional, apresentados resumidamente por Beviláqua (2012, p. 58-59), a crise econômica mundial se revelou nos Estados Unidos e Europa empiricamente nos seguintes fatos:

a) a bancarrota da Nasdaq em março de 2000 (SHILLER, 2008); b) os custos de guerra de US\$ 3 trilhões de dólares no déficit dos EUA (BILMES e STIGLITZ, 2008); c) a crise nos títulos de hipotecas subprime nas mãos dos Hedge Funds em julho de 2007 (SHILLER, 2008); d) a bancarrota das companhias Fannie Mae e Freddie Mac quebra a Lehman Brothers em setembro de 2008; e) a bancarrota das três gigantes automobilísticas estadunidenses: Ford, Chrysler e General Motors (KRUGMAN, 2009), e finalmente, na Europa, a crise se apresentou mais sentidamente na forma de dívida pública: Irlanda, Grécia, Portugal, Itália e Espanha. Em síntese: o PIB mundial caiu de 3% em 2008, para -0,6% em 2009; queda de -3,6%. Nas economias avançadas (G-7) o PIB passou de 0,2% em 2008, para -3,4% em 2009; queda de 3,6% (EUA de 0,4% para -2,4%, União Europeia de 0,9% para -4,1%, com a Zona do Euro de 5,5% para -6,6% e o Japão de 1,2% para -5,2%) (IMF, 2010).

E os dados da crise, embora temporariamente se mantenham no patamar de positividade, são preocupantes a médio e longo prazo nos países emergentes. Assim, de acordo com o Fundo Monetário Internacional (2010), os países do BRIC (Brasil, Rússia, China e Índia)<sup>39</sup> foram na média os menos atingidos: o PIB da China caiu de 9,6%, em 2008, para 8,7%, em 2009 e a Índia caiu de 7,3% para 5,7%, mas permaneceram positivos; o Brasil caiu de 5,1% para -0,2% e a Rússia caiu de 5,6% para -7,9% de forma expressivamente negativo, no mesmo período (BEVILÁQUA, 2011).

As consequências da crise financeira de 2007-2008 abriram precedentes para alternativas políticas aventureiras no principal centro econômico-militar do capitalismo, os Estados Unidos, com efeitos destrutivos em toda a economia global, inclusive nos países emergentes, caso dos BRIC'S (incluindo-se a África do Sul) que ficaram temporariamente como reserva de aplicações financeiras do mercado global.

Na Europa destacou-se a crise financeira gerada pela estratosférica dívida pública em Portugal e na Grécia<sup>40</sup> (2007-2010), a “bolha imobiliária” e o desemprego na Espanha,<sup>41</sup> a

---

vencimento pelo seu valor de face, a menos que tenha ocorrido *default*, ou melhor, falta de pagamento ou um calote. (IGF. Disponível em: <[http://www.igf.com.br/aprende/glossario/glo\\_Resp.aspx?id=3052](http://www.igf.com.br/aprende/glossario/glo_Resp.aspx?id=3052)>. Acesso em: 26.02.2017).

<sup>39</sup> A África do Sul só entrou depois neste grupo.

<sup>40</sup> “A dívida internacional da Grécia, hoje, está 177% acima do PIB do país. Ou seja, a soma de todas as riquezas produzidas pelos gregos, se fosse usada apenas para amortecer o montante devido, não seria suficiente para pagar nem a metade” (Disponível em: <http://www.abc.com.br/noticias/internacional/2015/07/entenda-crise-na-grecia>. Acesso em: 21.01.2017).

<sup>41</sup> As políticas de austeridade, a baixa de salários, a diminuição da proteção social e os cortes do gasto público, estão a criar um problema gravíssimo que se chama Grande Recessão, causada pela enorme queda da procura

crise dos refugiados (vindos da África, Síria e Líbia) que praticamente foram rejeitados no continente, lembrando os “apátridas” ou “párias” no auge do holocausto contra os judeus na Segunda Guerra Mundial.<sup>42</sup> De forma inesperada, a mídia mundial anunciou uma cisão na União Europeia através do plebiscito apelidado de BREXIT, onde os ingleses decidiram pela saída do Reino Unido, além dos atentados terroristas na França (*Bataclan, Charlie Hebdo e Nice*) e na Alemanha (Mercado de Natal em Berlim). Sem falar ainda na crise diplomática da Síria, envolvendo EUA e Rússia numa guerra de posição estratégica na região.

Na Ásia, além das crises decorrentes da superprodução e especulações financeiras internas ao sistema do capital, somam-se os elementos da política autocrática e da superpopulação asiática, a tragédia do *Tsunami* na Indonésia, Sri Lanka, Índia e Tailândia (2004) que deixou mais de 220.000 mortos e o terremoto de 7,9 graus na Escala Richter, que afetou a província de *Sichuan* na China (2008) e vitimou mais de 87.000 pessoas, entre mortos e desaparecidos. Foram duas grandes catástrofes naturais que se juntaram ao caos socioeconômico dos últimos tempos.

Na América Latina tivemos a aproximação entre EUA e Cuba, atendendo aos interesses das grandes corporações financeiras de globalizar seus projetos de mercado, isolando possibilidades alternativas de sociedades livres; o quadro conjuntural latino-americano se agita com as pressões oposicionistas na Venezuela contra o governo de Maduro, na eleição de Macri na Argentina, a queda do presidente Fernando Lugo no Paraguai, na vitória do “NÃO” no plebiscito colombiano sobre a paz com as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia – FARC, além do impeachment de Dilma Rousseff no Brasil. A onda conservadora faz coro por uma saída da crise pela direita, desde suas opções neofascistas até às políticas neoliberais por dentro do chamado “jogo democrático”.

Do ponto de vista político, as iniciativas do capital sobre a solução para uma saída econômica no pós-crise de 1973 do *Welfare State* estadunidense, vêm desde as tentativas históricas das propostas neoliberais adotadas por Ronald Reagan, passando pela política antiterror de George W. Bush, além da eleição de Barack Obama que herdou a crise de 2007 e

---

interna e pela escassez de crédito, e que é a causa da diminuição da atividade econômica e com isso da queda das receitas do Estado (e o conseqüente aumento do déficit da dívida pública) (NAVARRO, 2012. Disponível em: <http://www.esquerda.net/artigo/espanha-causa-real-da-crise-financeira/22928>. Acesso em: 19.01.2017).

<sup>42</sup> Há diferenças entre refugiados e apátridas: “Ainda que alguns apátridas sejam também refugiados, a maioria não é. Apátridas que também são refugiados têm direito à proteção internacional conferida pela Convenção de 1951 - Relativa ao Estatuto dos Refugiados (Convenção de 1951). Para resolver os problemas de proteção enfrentados pelos apátridas, em particular aqueles que não são refugiados, a comunidade internacional adotou a Convenção de 1954 sobre o Estatuto dos Apátridas (Convenção de 1954)” (ACNUR, 2011. Disponível em: <[http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2011/Protegerendo\\_os\\_Direitos\\_dos\\_Apatridas](http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2011/Protegerendo_os_Direitos_dos_Apatridas) >. Acesso em: 15.01.2017).

apostou num leve fortalecimento dos direitos sociais, e recentemente, na vitória do empresário Donald Trump.

Entretanto, neste formato político dualista norte-americano, o sistema eleitoral se apresentou cada vez mais instável do ponto de vista dos princípios democráticos, levantando suspeitas sobre a representatividade do modelo adotado ou validade dos resultados, como se pôde perceber na eleição de George W. Bush contra Al Gore em 2000 que foi decidida juridicamente na Suprema Corte dos Estados Unidos, por meio do “*Per curiam*” quando a decisão não é assinada e, portanto, fica limitada às circunstâncias atuais não servindo como precedente jurídico.

Os dados eleitorais continuam dividindo opiniões nos Estados Unidos, fato normal não à disparidade entre voto popular e voto do colégio eleitoral. Mais recentemente, em números absolutos, Hillary Clinton teve 65.853.625 votos, em torno de 48% do total, mais de dois milhões de votos que Donald Trump que obteve 62.985.106 votos, perto de 46%, enquanto o colégio eleitoral ratificou a vitória a deste último por 306 a 232 votos, causando um incômodo político ao vitorioso.<sup>43</sup> Por outro lado, o surgimento de candidatos mais extremistas ou sem identidade partidária como Trump (e ainda por cima eleito presidente) no Partido Republicano e Bernie Sanders (derrotado nas prévias por Hillary) no Partido Democrata, aponta para um processo de radicalidade no debate político e perspectivas eleitorais para além deste binômio partidário e, talvez, pouco ortodoxas para as soluções políticas da crise em médio e longo prazo.

A título de verificação das alternativas para a crise, segundo Ramonet (2016), veja-se resumidamente as principais propostas do programa político de Donald Trump: combate aos corruptos dos meios de comunicação; crítica à globalização econômica que acabou com a classe média; defesa de uma política protecionista, aumentando as taxas sobre produtos importados; contra os ajustes neoliberais na seguridade social; crítica a *Wall Street*, propondo aumentar os juros dos corretores da bolsa e o reestabelecimento da *Lei Glass-Steagall*;<sup>44</sup> Em política internacional, flerta com a possibilidade de estabelecer uma aliança com a Rússia para combater o Estado Islâmico (ISIS), além de considerar que os Estados Unidos já não dispõem de recursos para uma política exterior intervencionista indiscriminada (RAMONET, 2016).

---

<sup>43</sup> **Dados retirados do site: *The New York Times. Presidential Election Results: Donald J. Trump Wins.* Disponível em: <https://www.nytimes.com/elections/results/president>. Acesso em: 29.04.2017.**

<sup>44</sup> Esta lei foi aprovada em 1933, como parte das medidas keynesianas do New Deal que visavam superar a crise e proteger os ativos essenciais da economia americana. A lei rachou a bancada de investidores, separando a banca tradicional da banca de investimentos.

Sobre o projeto de educação, Trump aparece como uma incógnita, posto não ter apresentado ainda suas propostas ao Congresso Americano, embora a escolha de Betsy DeVos como Secretária de Educação aponte alguns rumos.<sup>45</sup> No geral, Trump pretende deixar a educação sob a responsabilidade dos estados, sem interferência do governo federal, embora pense em mexer nos empréstimos estudantis. Um ponto bastante polêmico é o fim das “zonas livres de armas” nas escolas, pois considera que elas são “iscas” fáceis para pessoas desajustadas. Assim como sua secretária, Trump defende que alunos tenham o direito de escolher em que escola estudar, sem ficar preso à escola pública considerada sem qualidade, pois, a educação, ou melhor, a escolha da escola é “a questão dos direitos civis do nosso tempo”.<sup>46</sup>

As orientações desse projeto de Trump tem por objetivos publicizados recuperar a credibilidade da economia estadunidense, combatendo o desemprego, a falência educacional, as ameaças terroristas, principalmente muçulmanas, além de proibir a entrada de imigrantes latinos, visando atrair investimentos para o fortalecimento da indústria nacional através de medidas políticas e comerciais protecionistas. Porém, revelou-se aparentemente mais como uma “bolha eleitoreira” que visou apenas ganhar votos de eleitores médios e conservadores, não colocando em risco os planos tradicionais da elite política norte-americana de gerir o mercado financeiro global em parceria direta com *Wall Street*.

O Programa aponta para uma aliança entre Estados Unidos e Rússia, abrindo novas perspectivas só que na direção contrária ao pensamento e à prática governamental dos democratas nos últimos anos, porém, estas orientações políticas percorrem um caminho ainda duvidoso com caráter irremediavelmente “populista” de direita, que ao lado de outras propostas excêntricas de Trump, criam um clima de turbulência política nas bolsas, afetando os negócios do grande capital financeiro e industrial. No entanto, as aproximações com a Rússia do presidente Wladimir Putim parecem assustar os democratas, mas não ameaçam os interesses dos grandes investidores. Ou é o maior “blefe político” da história ou mais parece um tiro no escuro. E, um ou outro produz um futuro cada vez mais incerto, por isso, a comunidade internacional como espaço da convivência humana, ou mesmo como uma abstração conceitual está ameaçada.

---

<sup>45</sup> Betsy DeVos é levantadora de recursos financeiros para o Partido Republicano, além de ser filantropa e ativista em defesa das escolas autônomas (instituições particulares) que recebem verbas públicas. (Disponível em: <<http://www.betsydevos.com/>>. Acesso em: 29.04.2017).

<sup>46</sup> A expressão está nesse contexto: “Education is the civil rights issue of our time. I am calling upon Members of both parties to pass an education bill that funds school choice for disadvantaged youth, including millions of African-American and Latino children”. (Disponível em: <http://www.cnsnews.com/news/article/melanie-arter/trump-education-civil-rights-issue-our-time>. Acesso em: 29.04.2017).

Conforme Marx (2013, p. 162) a troca de mercadorias substitui as comunidades, “no ponto de seu contato com comunidades estrangeiras ou com membros de comunidades estrangeiras. A partir de então, as coisas que são mercadorias no estrangeiro também se tornam mercadorias na vida interna da comunidade”. Só que, na atualidade, do ponto de vista do capital não existe mais interno e externo, pois, apesar das diversidades culturais, tudo no planeta está sob o império da lei do valor, e por estes termos, esta comunidade mundial de troca de mercadorias também está ameaçada.

Apesar dos reveses político-ideológicos desse início de século, o panorama global de crise estrutural do capital não aponta para uma solução duradoura nos limites do sistema capitalista. Ao contrário, o fim escatológico está se transformando em realidade. Por isso, numa reflexão militante, os revolucionários precisam repensar e construir junto aos tecidos sociais explorados outras formas de viver em comunidade sob a bandeira da diversidade social, da liberdade política e da emancipação humana.

### 3.4.3 A crise brasileira em relação ao contexto latino-americano

Os reflexos da crise do capital no Brasil não podem ser deslocados de raízes históricas da constituição do Estado e das elites brasileiras, portanto, estão direta ou indiretamente associados ao processo de colonização da América Latina, embora, não mecanicamente ou de forma evolucionista. Na análise dessa premissa busca-se evitar o anacronismo histórico, por isso, parte-se do método dialético seguindo o procedimento “regressivo” de Bloch, exposto num livro sobre a história rural francesa, em 1931, onde nessa obra ele o aplica buscando ler a história ao inverso e utilizando-se de temas do presente (BLOCH, 2001).

Conforme o resumo exposto por Lília Moritz Schwarcz na apresentação à edição brasileira do livro, *Apologia da história ou O ofício do historiador*, a técnica regressiva permite tratar temas do presente que condicionam e delimitam um possível retorno ao passado. Assim, segundo ela, na percepção de Bloch (2001), a História não seria mais entendida como uma “ciência do passado”, uma vez que “passado não é objeto de ciência”.

Ao contrário, era no jogo entre a importância do presente para a compreensão do passado e vice-versa que a partida era, de fato, jogada. Nessa formulação pretensamente simples estava exposto o "**método regressivo**": temas do presente condicionam e delimitam o retorno, possível, ao passado. Tal qual um "dom das fadas", a história faria com que o passado retornasse, porém não de maneira intocada e "pura" (BLOCH, 2001, p. 7).

No caso particular da História brasileira, a atual crise se agrava diante do tradicional processo de “direito político” gerado no longo processo de colonização do país, onde historicamente, as elites econômicas, aqui identificadas com os grupos de colonos, artesãos, pequenos comerciantes e “senhores de engenho”, sendo esses últimos, aliados “menores” da Coroa portuguesa, constituíram um Estado para explorar a mão-de-obra escrava e as riquezas naturais da colônia sob os ditames do mercantilismo absolutista.

No passado colonial, os escravos faziam parte do sistema básico de produção que permitiam grandes lucros no modelo de colonização exploradora voltada para o mercantilismo europeu, mas enquanto as elites coloniais se protegiam debaixo das garantias de um Estado em formação, o trabalhador escravo sofria as consequências de uma vida sujeita a maus tratos, podendo ser vendido como mercadoria, sem direitos e sem perspectivas de mudanças. Essa exploração escravista, com danos físicos, morais e psicológicos, aliado ao distanciamento cultural do restante dos países sul-americanos em relação ao Brasil, entre outros argumentos, dá sentido à frase de Perry Anderson (2011, p. 52): “O medo da desordem e a aceitação da hierarquia, que ainda separam o Brasil da América Latina, são herança da escravidão”.

No rastro de Florestan Fernandes (2006, p. 43), crê-se que o contexto socioeconômico em que se projetou “a grande lavoura no sistema colonial anulou, progressivamente, o ímpeto, a direção e a intensidade dos móveis capitalistas instigados pela situação de conquista durante a fase pioneira da colonização”. Dessa forma, o senhor de engenho submergiu ao estilo de vida determinado pela tradição patrimonialista.

Isolado em sua unidade produtiva, tolhido pela falta de alternativas históricas e, em particular, pela inexistência de incentivos procedentes do crescimento acumulativo das empresas, o senhor de engenho acabou submergindo numa concepção de vida, do mundo e da economia que respondia exclusivamente aos determinantes tradicionalistas da dominação patrimonialista (FERNANDES, 2006, p. 43).

O tipo de Estado originado nesse longo processo de colonização ganha características de uma cultura patrimonialista que, conforme Faoro (2001, p. 757), fragmenta-se num localismo isolado e que o “retraimento do estamento secular acentua, de modo a converter o agente público num cliente, dentro de uma extensa rede clientelista. O coronel utiliza seus poderes públicos para fins particulares, mistura, não raro, a organização estatal e seu erário com os bens próprios”.

Entretanto, segundo Fernandes (2006), não perduraria muito que a grande lavoura fosse afetada pelas implicações políticas, econômicas e sociais de um Estado nacional, de forma que, gradualmente, uma parcela crescentes dos senhores rurais fosse extraída do

isolamento do engenho e projetada no cenário econômico das cidades e no ambiente político da Corte ou dos governos provinciais.

A urbanização avançava junto com o crescimento do comércio, apontando para a necessidade de novas relações sociais que mudasse as forças produtivas na perspectiva de superar o atraso das formas de escravidão e suas desumanidades. O homem “branco” queria ganhar também o status de libertador, ignorando a resistência de milhares de homens e mulheres escravas que se opuseram à escravidão com revoltas, quilombos e sacrificando as próprias vidas. Mas, do ponto de vista burguês, um movimento político abolicionista surgia como se fosse o elemento triunfante que faltava para libertar a mão-de-obra escrava e, ao mesmo tempo, apresentá-la à condição de força de trabalho livre, porém, despossuída dos meios de produção tão necessários a uma vida plena e com dignidade.

Foi nas cidades de alguma densidade e nas quais os círculos “burgueses” possuíam alguma vitalidade que surgiram as primeiras tentativas de desaprovação ostensiva e sistemática das “desumanidades” dos senhores ou de seus prepostos. Também foi aí que a desaprovação à violência se converteu, primeiro, em defesa da condição humana do escravo ou do liberto e, mais tarde, em repúdio aberto à escravidão e às suas consequências, o que conduziu ao ataque simultâneo dos fundamentos jurídicos e das bases *morais* da ordem escravista. Por fim, desses núcleos é que partiu o impulso que transformaria o antiescravismo e o abolicionismo numa revolução social dos “brancos” e para os “brancos”: combatia-se, assim, não a escravidão em si mesma, porém o que ela representava como anomalia, numa sociedade que extingiria o estatuto colonial, pretendia organizar-se como nação e procurava, por todos os meios, expandir internamente a economia de mercado (FERNANDES, 2006, p. 35-36).

Esse processo dos círculos “burgueses” solapou o tradicionalismo vinculado à dominação patrimonialista e desagregou econômica, social e politicamente o sistema colonial. Mesmo assim, com essa base política e econômica em crise, num processo de média duração, lembrando Fernando Braudel, as oligarquias se mantiveram dominantes nesse frágil cenário da política estatal. Essa oligarquia se estabeleceu no poder político do país em meio às contradições e conflitos entre os diversos grupos, setores ou classes, como por exemplo, imigrantes, comerciantes, militares, profissionais liberais; superando até mesmo as disputas regionais entre os próprios coronéis ou “senhores de engenho” ligados à cultura do gado, da cana-de-açúcar ou do café.

Nesse campo de transformações não linear, uma parcela de senhores rurais tendeu a secularizar suas ideias, concepções políticas e aspirações, no sentido de se urbanizar e adotar um estilo de vida segundo padrões cosmopolitas. “Em uma palavra, ela ‘aburguesou-se’, desempenhando uma função análoga à de certos segmentos da nobreza europeia na expansão do capitalismo”, de acordo com Fernandes (2006, p. 45).



Seguindo Fernandes (2006), não é que se pretenda confundir o senhor de engenho com o “burguês”, pois é injustificável, e também, é um contrassenso pretender que a história da burguesia possa emergir com a colonização. Assim, muito antes do fim da escravidão e do processo de universalização do trabalho livre, a esfera de serviços passou por uma extensa transformação, tanto no nível das elites, quanto no nível das massas ou dos assalariados.

Mas, de toda forma, o processo de urbanização já se acentuava no país e o “espírito burguês” se aproximava por todos os lados.

De tais estratos é que procediam os representantes mais característicos e modernos do “espírito burguês” – os negociantes a varejo e por atacado, os funcionários públicos e os profissionais de “fraque e de cartola”, os banqueiros, os vacilantes e oscilantes empresários das indústrias nascentes de bens de consumo, os artesãos que trabalhavam por conta própria e toda uma massa amorfa de pessoas em busca de ocupações assalariadas ou de alguma oportunidade para “enriquecer” (FERNANDES, 2006, p. 45-46).

Não muito posteriormente, no decorrer do século XX, a nascente burguesia brasileira conseguiu se organizar num processo industrial tardio, de forma a validar e garantir sua parte na exploração da mais-valia dos trabalhadores sob a bandeira do nacional-desenvolvimentismo nos termos de um capitalismo associado dependente.<sup>47</sup>

O período de maturação histórica da burguesia brasileira vem desde o fim da Primeira Grande Guerra, mas não representa a época de formação dessa burguesia, nem corresponde à época de crise da oligarquia. “A crise se desenrolou, no Brasil, como uma recomposição das estruturas econômicas, sociais e políticas herdadas do passado, pela qual os estratos sociais de origem oligárquica, antiga ou recente, foram reabsorvidos pela organização da sociedade de classes em constituição e expansão”, segundo Fernandes (2006, p. 361).

No Brasil, ocorreu um fenômeno de acomodação dos interesses de classes, estratos ou setores sociais dominantes que se unificaram em torno das cidades, do comércio e da indústria, sob a perspectiva protetora de um Estado em formação. Não ocorreu um deslocamento das “velhas classes” dominantes por “novas classes” dominantes, mas a fusão estrutural dos vários estratos sociais e categorias econômicas, formando as “classes possuidoras”. Progressivamente elas foram se identificando “com uma concepção burguesa do mundo e com um estilo burguês de vida, graças à rápida e contínua aceleração da revolução urbano-comercial e, em seguida, à industrialização”, conforme Fernandes (2006, p. 361).

---

<sup>47</sup> Versão defendida por Bresser: “Surgindo depois dos golpes militares no Brasil, na Argentina e no Uruguai, a interpretação da dependência é uma análise sociológica da forma dependente de capitalismo que se manifestou na América Latina, geralmente associada ao marxismo porque seu fundador, André Gunder Frank, e Ruy Mauro Marini, um de seus principais representantes na América Latina, eram destacados economistas marxistas” (BRESSER-PEREIRA, 2010, p. 31).

Essas características da colonização de exploração, baseada no escravismo, na monocultura e no latifúndio, atrelada ao domínio do Estado brasileiro como elemento de herança familiar por ordem da coroa portuguesa justificou a posse privada dos meios de produção e fez das elites oligárquicas um corpo estranho que se distanciou dos interesses de boa parte da coletividade social, tida aqui como os indígenas, os afrodescendentes e os pobres em geral, nesse caso, a parte mais sofrida desse contraditório processo de construção de um país.

A burguesia nascente, que reuniu os diversos setores sociais, aparentemente em oposição às oligarquias, não pretendeu modificar essa realidade, mas adaptar-se a ela, portanto, contribuiu para desenvolver no país uma cultura de “rapina” em que o espaço público foi apropriado de forma privada pelas elites privilegiadas, ao mesmo tempo em que essas classes negaram ao coletivo social (trabalhadores) o direito ao bem público. Historicamente, o Estado tem sido tratado como aparelho privado para uso exclusivo das elites fundiárias, industriais e financeiras que aliadas associativamente ao capital internacional, e no último século, ao capital americano, à custa também do Estado, tem se consolidado “republicanamente” como burguesia industrial-financeira.

Assim, toda vez que algum setor da elite reformista se apoiou no Estado brasileiro para avançar minimamente na perspectiva dos direitos sociais para a maior parte da população, mesmo que assistencialmente, casos discutíveis de Getúlio Vargas, Juscelino Kubistchek, João Goulart e recentemente, numa versão mais trabalhista e popular, Luís Inácio Lula da Silva, na mesma proporção criou-se um movimento contrário a favor da intervenção militar visando manter o poder de classe estabelecido. As alegações desses movimentos reacionários recorreram sempre ao patriotismo, à defesa dos valores da religião, da família e da propriedade privada, e se arvoraram protetores do povo diante das ameaças comunistas e da subversão da ordem estabelecida.

Além de outros fatores, de acordo com Fernandes (2006), a natureza autoritária do presidencialismo e a forte lealdade dos militares à dominação burguesa, com sua profunda e obstinada identificação com os seus objetivos, facilitaram por demais o processo implícito de domesticação particularista do Estado. Conforme Fernandes (2006, p. 359), a militarização das estruturas e funções do Estado nacional simplificou e fortaleceu todo o processo, “conferindo, finalmente, à vinculação da dominação burguesa com uma ditadura de classe explícita e institucionalizada uma eficácia que ela jamais alcançaria sob o estado democrático-burguês convencional”.

No contexto recente das ditaduras latino-americanas, o Brasil esteve sob os ditames de um regime militar que durou mais de vinte anos (1964-1985), e que entre outras medidas, criou o Sistema Nacional de Informações (SNI) tendo a frente o general Golbery do Couto e Silva com o objetivo de “coletar e analisar informações pertinentes à Segurança Nacional”. Os militares governaram o país através de Atos Institucionais, dessa forma, o Congresso Nacional elegeu por votação indireta o general Humberto de Alencar Castelo Branco. O Ato Institucional nº 2 (AI-2) extinguiu os partidos políticos e autorizou somente dois, ou seja, a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Na sequência dos atos institucionais do governo militar, um dos mais impactantes foi o Ato Institucional nº 5 (AI-5) que fechou o Congresso Nacional, definiu a cassação dos políticos de oposição e a suspensão dos direitos políticos de milhares de pessoas (FAUSTO, 2002).

Os militares governaram o país, mas não sem a resistência de diversos setores populares, sindicais, religiosos e de juventude que se mobilizaram em favor da democracia. Somaram-se nessa luta de resistência por mudanças, os diversos setores de esquerda, como o Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR) e a Ação Popular (AP), entre várias entidades que organizaram a *Passeata dos Cem Mil*. A manifestação se concentrou na Cinelândia carioca, locomoveu-se pela Avenida Rio Branco até a Praça Quinze, onde os manifestantes defenderam a volta da democracia e protestaram contra a ditadura e a morte do estudante secundarista Edson Luís. Após o AI-5 que consolidou o fechamento político do país, as esquerdas foram às vias-de-fato pegando em armas contra o regime em duas frentes distintas: guerrilhas urbanas e rurais, destacando-se a Guerrilha do Araguaia (GORENDER, 1987).

Distante de qualquer visão romântica ou mesmo de vítima sobre a esquerda, Gorender (1987) enfatiza que a maioria das organizações adotou a reação armada ao regime militar:

Toda a esquerda se opôs à ditadura militar e a maior parte dela adotou a linha da luta armada. Organizações de esquerda praticaram atos aqui expostos sem subterfúgios: atentados a bombas e armas de fogo, assaltos a bancos, sequestros de diplomatas e de aviões, matança de vigilantes, policiais e elementos das Forças Armadas, justicamento de inimigos, guerrilha urbana e rural (GORENDER, 1987, p. 235).

Por outro lado, segundo Gorender (1987), o resultado desses movimentos de esquerda de inspiração marxista não apontou para uma vitória sobre o regime e questiona o

porquê da derrota dos comunistas.<sup>48</sup> Mas, ainda de acordo com o autor citado, a opção da luta armada pela esquerda também não fundamenta a visão de que houve violência de ambos os lados, pois os dois lados não julgam pelo mesmo critério as duas violências – a do opressor e a do oprimido. “A violência original é a do opressor, porque inexiste opressão sem violência cotidiana incessante. A ditadura militar deu forma extremada à violência do opressor. A violência do oprimido veio como resposta”, diz Gorender (1987, p. 235).

Em períodos mais recentes, entre as décadas de 1960 e 1980, logo após o período dominado pelas ditaduras militares, sob os ventos dos novos tempos democráticos, segundo Alysso Mascaro (2016), a esquerda latino-americana apostou no direito, nas instituições e na democracia como valores universais, além da cidadania como base da civilização, insistindo no direito como instrumento de transformação social. Assim, continua o autor, considerando os governos de João Goulart, Salvador Allende, Manuel Zelaya e Fernando Lugo, a experiência governamental da esquerda não encontra no direito um respaldo quando chega a ocasiões de decisões extremas. Entretanto, “tal aposta, ao se desconhecer a natureza do direito, do Estado e seus aparelhos, arma estratégias de ação no solo da sociabilidade capitalista que apenas a reforçam e em função das quais as esquerdas, os trabalhadores, explorados e oprimidos sofrerão, necessariamente, maiores revezes”, de acordo com Mascaro (2016, p. 10).

No Brasil, entre os anos de 1970 e 1980, já distante da luta armada citada por Gorender (1987), após o último suspiro do “milagre econômico” e da crise do petróleo de 1973, a situação de descontentamento popular se intensificou com o crescimento dos movimentos de mulheres, estudantes e professores, a intensidade das Comunidades Eclesiais de Base (Cebs) e das pastorais da terra e de jovens, além das greves dos metalúrgicos no Grande ABC paulista, as lutas pela anistia e por eleições diretas para presidente, entre tantas outras bandeiras e formas de luta pela liberdade e democracia (FAUSTO, 2002).

Diante dos efeitos da crise política e econômica, o país passou por um processo político de transição lenta e gradual em direção à legalidade, num estilo à brasileira que se expressou na Lei da Anistia de agosto de 1979. A proposta da anistia era uma das bandeiras de pressão dos trabalhadores que avançava devido ao desgaste econômico e político, porém, a lei foi “sacada” das mãos da oposição pelo recém-empossado presidente João Figueiredo. Então, como um “coelho tirado de uma cartola mágica”, os militares perdoaram os cidadãos que tiveram seus direitos políticos suspensos por possível cometimento de crimes políticos ou

---

<sup>48</sup> Na verdade, o questionamento de Gorender considera as derrotas da esquerda brasileira de inspiração marxista que pegou em armas, no período de 1935 e 1968-1974.

eleitorais, incluindo servidores públicos, e embora fosse um avanço rumo à abertura política, significou também concessões à “linha dura” do regime, anistiando torturadores e assassinos que estiveram a serviço do regime militar (FAUSTO, 2002).

Na continuação deste lento processo de transição negociada à brasileira, logo após as grandes manifestações populares pelas Diretas-Já para presidente da República que culminou na derrota desastrosa da Emenda Dante de Oliveira no Congresso, predominou o acordo político entre as elites e os setores de centro-esquerda. O pacto se estabeleceu nos limites do estado democrático burguês, com poucas vozes discordantes, constituindo-se mesmo num “pacto social das elites” ou numa “saída negociada” para os militares governistas pela via do “Colégio Eleitoral”, resultando na eleição indireta da chapa Tancredo Neves/José Sarney à presidência da República (FAUSTO, 2002). Dessa forma, Ghiraldelli Junior (2009, p. 159) entende que as “forças conservadoras no Congresso, ou seja, ligadas ao governo dos militares, barraram a Emenda, forçando uma ‘saída negociada’”.

A elite brasileira consolidou um acordo político em forma de “pacto social” que não foi abalado nem pela morte de Tancredo Neves, seu principal articulador, mas que, a despeito de qualquer instabilidade política e social, não impossibilitou a elite financeira e midiática de garantir a posse imediata do vice-presidente José Sarney. Estabeleceu-se um governo de transição negociada que aplicou as medidas econômicas orientadas pelo Fundo Monetário Internacional – FMI, sob a pressão de uma dívida externa cada vez mais insustentável tanto pelas altas de juros quanto pelas ondas inflacionárias no país (FAUSTO, 2002).

No âmbito dos Estados, no contexto inicial da Nova República, a conjuntura política de desgaste da ditadura militar junto com a esperança de novas alternativas no campo democrático tiveram fortes repercussões eleitorais, deixando suas cicatrizes nas eleições municipais e estaduais, além de aprofundar as crises que vivenciavam as oligarquias tradicionais.

A vitória de Luiza Erundina à prefeitura de São Paulo em 1988, depois da campanha das Diretas já, representou simbolicamente o acontecimento político mais importante do lento processo de redemocratização do país, tornando-se a maior façanha eleitoral da esquerda na América Latina. Erundina era integrante da ala mais radical do Partido dos Trabalhadores (PT) e, surpreendentemente, venceu as prévias do partido derrotando Plínio de Arruda Sampaio, que era apoiado pela ala majoritária, sob a liderança de Luís Ignácio Lula da Silva e José Dirceu.

Durante o processo eleitoral, Erundina teve o apoio das siglas de esquerda, como o Partido Democrático Trabalhista (PDT) e o Partido Comunista do Brasil (PC do B), além de agregar também as forças dos movimentos sociais e sindicais, e dessa forma, ela conseguiu o feito de derrotar o ex-prefeito e ex-governador Paulo Maluf do Partido Democrático Social (PDS) e João Oswaldo Leiva do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que era apoiado pelo governador Quéricia e o prefeito Jânio Quadros.

A própria Luiza Erundina, em entrevista a Carta Maior (2013), detalha um momento de disputa interna no PT e reconhece que seu governo não foi para o partido uma conquista própria: “Eu não era a candidata do Lula, do Zé Dirceu, do Rui Falcão. Eles apoiavam o Plínio Sampaio. Mas eu tive apoio de grupos mais à esquerda de dentro do PT, de Florestan Fernandes, José Genoíno, além dos movimentos populares”.<sup>49</sup>

A prefeita Luiza Erundina administrou o município de São Paulo entre 1989 e 1993, promovendo grandes mudanças nas áreas de educação sob a responsabilidade de Paulo Freire e, depois, Mário Sérgio Cortella. Entre as mudanças, destacaram-se os aumentos salariais e a capacitação dos professores municipais, a criação dos MOVAs (*Movimentos de Alfabetização*, centros de alfabetização e instrução de adultos) e a melhoria na qualidade da merenda escolar. E, Marilena Chauí, professora da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), foi indicada como Secretária de Cultura naquela gestão (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009).

O Partido dos Trabalhadores (PT) também elegeu Olívio Dutra à prefeitura de Porto Alegre, em 1988, contrariando todas as pesquisas, derrotando o então deputado federal Antônio Brito, candidato tido como favorito ao pleito. Foi o primeiro mandato do PT na capital rio-grandense, voltando a administrá-la depois por mais três vezes. A política petista na cidade tornou-se referencial nacional na aplicação do orçamento participativo e, posteriormente, por incentivo dessas administrações, destacou-se por sediar o Fórum Social Mundial. Portanto, conforme Ghiraldelli Junior (2009, p. 166), no “Rio Grande do Sul, o PT ganhou várias eleições e, então, a partir de experiências da educadora e depois deputada Esther P. Grossi, e de muitos outros intelectuais da região, também desenvolveu ações peculiares no campo da educação municipal”.

Na região Nordeste, especificamente no Ceará, a esperança política de mudança pôde ser visualizada na eleição de Maria Luiza Fontenelle à prefeitura de Fortaleza (1985)

<sup>49</sup> Texto jornalístico em meio eletrônico: SARACK, C.; GIORDANO, R. Erundina: “PT nunca incorporou à sua história a experiência da minha prefeitura”. Carta Maior. Seção de Cidades. São Paulo, 12/Out./2013. (Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Cidades/Erundina--%22PT-nunca-incorporou-a-sua-historia-a-experiencia-da-minha-prefeitura%22--/38/29188>. Acesso em: 30.03.2017).

pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e, no ano seguinte, na eleição de Tasso Ribeiro Jereissati pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) para o governo do Estado (1986) com o apoio do então governador Gonzaga Mota que rompera com os “coronéis”.

Maria Luiza foi eleita à Prefeitura de Fortaleza (1985) representando um projeto de parte da esquerda radical por dentro do Partido dos Trabalhadores (PT), tornando-se a primeira prefeita de uma capital de um partido com origem nos sindicatos e movimentos sociais. Essa eleição resplandeceu de esperança a cidade e, guardadas as devidas proporções, emocionou os progressistas do país que se espantavam com este feito, pois ajudava a enfraquecer as oligarquias locais e apontava para as mudanças políticas no resto da nação, no entanto, a administração Maria Luiza foi combatida pela classe política tradicional <sup>50</sup> e não logrou êxito, ficando isolada no campo político (ROCHA, 2008; BRAGA NETO, 2011).

A eleição de Tasso Jereissati (PMDB), com apoio dos partidos comunistas (PCB e PC do B), para o Governo do Estado do Ceará em 1986, inaugurou a representação dos empresários do Centro Industrial do Ceará (CIC) <sup>51</sup> na política cearense e estabeleceu a liderança de famílias burguesas tradicionais no poder executivo local. As promessas políticas do novo governador se alinhavam ao neoliberalismo, apelando para a austeridade financeira e o gerenciamento da máquina administrativa do estado com base na competência do empresário bem sucedido, modelo da iniciativa privada, no entanto, de acordo com o historiador Airton de Farias (2015, p. 524-525), “uma das marcas do Cambéba <sup>52</sup> seria o autoritarismo e a falta de concessões nas negociações com o funcionalismo público e suas representações de classe”.

Entretanto, as duas eleições representavam perspectivas diferentes de mudanças políticas e sociais no Ceará, pois enquanto Maria Luiza tinha um viés político voltado à esquerda, com forte inserção nos movimentos sociais, Tasso Jereissati tinha um projeto

---

<sup>50</sup> As dificuldades administrativas da gestão Maria Luiza em Fortaleza foram gigantescas, pois o governador Gonzaga Mota e, depois Tasso Jereissati buscaram isolar financeira e politicamente a gestão, impossibilitando até mesmo o pagamento de salário dos servidores municipais. No bojo dessas dificuldades e com a disputa interna no Partido Revolucionário Comunista (PRC), por dentro do PT, causaram um “racha” na esquerda local e a criação do Partido Revolucionário Operário (PRO), acirrando a disputa política neste campo e dificultando o sucesso da Administração.

<sup>51</sup> “O Centro Industrial do Ceará – CIC, fundado em 27 de julho de 1919, é uma sociedade civil sem fins lucrativos, constituída por pessoas físicas e jurídicas que exercem atividades industriais ou afins” (Disponível em < <http://www.cic.com.br/o-cic/>>. Acesso em 13/dez/2016).

<sup>52</sup> Palavra que designa o bairro onde passou a ficar a nova administração estadual dos governistas e simpatizantes de Tasso Jereissati.

político elitista, embora que marcado pela aliança de setores sociais tão diferenciados como burgueses e comunistas.<sup>53</sup>

De uma forma mais ampla, as eleições mais esperadas se concentravam mesmo no âmbito do governo federal, destacando-se as eleições diretas para presidente e deputados constituintes, por isso, os principais instrumentos de consolidação institucional da “Nova República” se deram através do processo Constituinte de 1987 e da promulgação da Constituição de 1988, balizando as eleições diretas que estabeleceram os chamados governos “democráticos” (FAUSTO, 2002).

O período de negociação em torno da transição política brasileira se integrou ao processo de redemocratização da América Latina, refletindo um momento particular do desenvolvimento capitalista no continente, num misto de pós-crise do Estado de Bem-Estar Social<sup>54</sup> e desgaste político dos regimes militares, predominando uma nova disputa político-ideológica por dentro do estado em torno das medidas econômicas do neoliberalismo.<sup>55</sup>

De forma geral, guardadas as particularidades de cada país latino-americano<sup>56</sup>, estas disputas sobre o papel do estado envolveram discordâncias e estratégias políticas diferenciadas entre as lideranças das classes hegemônicas, entre lideranças conservadoras de direita e representações progressistas, tanto de centro-esquerda quanto de esquerda. Já o processo de transição política brasileiro foi hegemonizado pelos partidos remanescentes do regime militar sob a condição de situação e oposição no chamado bipartidarismo, ou seja, Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e Aliança Renovadora Nacional (ARENA). Portanto, o campo político de negociação da transição lenta e gradual no país estava sob o controle indireto das lideranças que compunham os partidos anteriores à reforma política do pluripartidarismo estabelecida pela Lei Federal nº 6.767, de 20 de dezembro de 1979.

Enquanto as elites brasileiras buscavam superar suas crises políticas internas apresentando-se à sociedade como alternativa ao militarismo “em xeque”, a conjuntura

---

<sup>53</sup> Tasso Jereissati contou com o apoio eleitoral do Partido Comunista do Brasil, além de outros setores populares.

<sup>54</sup> “A literatura mais conhecida sobre o Estado do Bem-Estar assume que houve uma melhor e mais equilibrada de renda e/ou riqueza. Contudo, nos raros casos em que apresentam dados, as estatísticas são metodologicamente tão falhas que não passariam por uma banca de doutorado minimamente séria. O raro emprego dos dados estatísticos não é consequência de insanáveis dificuldades técnicas. É apenas o singelo resultado de vivermos em uma sociedade de classes em que os poderosos precisam velar as desigualdades inerentes ao sistema” (LESSA, 2013, p. 29).

<sup>55</sup> As origens do neoliberalismo remontam ao livro *O Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, de 1944. É uma teoria política do pós-guerra que aprofunda o liberalismo clássico e condena a intervenção do Estado na economia, fazendo um combate fervoroso ao estado de bem-estar europeu e ao keynesianismo, além do comunismo.

<sup>56</sup> Com exceções visíveis de Cuba e Nicarágua, devido respectivamente ao castrismo e ao sandinismo.



internacional apontava para a reeleição de Ronald Reagan <sup>57</sup> nos Estados Unidos, fortalecendo a aliança com Margareth Thatcher <sup>58</sup> que aplicava no Reino Unido a política neoliberal do estado mínimo em contraposição ao estado keynesiano de bem-estar social, enquanto na América Latina os princípios do neoliberalismo foram aplicados inicialmente pelo General Pinochet <sup>59</sup>, no Chile.

O cenário internacional pressionava as economias latino-americanas em direção às mudanças estruturais e criaram-se as condições que permitiram a aplicação das medidas neoliberais também no Brasil de acordo com o as reformas propostas pelo “Consenso de Washington”.

As reformas econômicas de “ajuste estrutural”, implementadas na América Latina, estão baseadas no que ficou conhecido como “Consenso de Washington” (GOMES, 1991:31). Em síntese, são medidas que visam a abertura das economias nacionais, a desregulação dos mercados, o corte nos gastos sociais, a flexibilização dos direitos trabalhistas, a privatização das empresas públicas e o controle do déficit fiscal (DEL PINO, 2008, p. 72).

Logo, a transição política brasileira oriunda nos anos de 1980 não apresentou uma alternativa independente que pudesse aliviar o desenvolvimento pífio do país das últimas décadas, e pior ainda, dificultou uma possível recuperação econômica nos moldes da concorrência internacional, devido a frágil centralidade política no âmbito estatal-administrativo das decisões econômicas, associadas à mentalidade subalterna e dependente do capital nacional em relação ao capital estrangeiro.

Portanto, do ponto de vista histórico, no contexto da América Latina, o painel político-econômico brasileiro esteve inserido no processo de globalização do capital que hegemonizou seu estilo mercantil de vida, porém, o crescimento econômico foi lento e o Produto Interno Bruto caiu progressivamente ao longo das décadas de 1960, 1970 e 1980.

Nos últimos 50 anos, a taxa de crescimento real do PIB no Brasil foi de 5,3%, mas o gráfico abaixo mostra que o crescimento vem caindo acentuadamente desde a crise da dívida dos anos 80. Na sequência de um aumento do crescimento entre o final da década de 1960 e o início da década de 1970, com base na liberalização econômica, as taxas de crescimento caíram, em parte devido a uma série de choques externos combinados com uma resposta política fraca em meio a uma transição política de um regime militar para uma democracia (SACHS, 2003, p. 15).<sup>60</sup>

<sup>57</sup> Ronald Reagan foi presidente dos Estados Unidos de 1980 a 1988.

<sup>58</sup> Margareth Thatcher foi primeira-ministra do Reino Unido de 1979 a 1990.

<sup>59</sup> Augusto Pinochet governou o Chile entre 1973 e 1990 por meio de um golpe militar que derrubou o governo popular do presidente Salvador Allende.

<sup>60</sup> No original: “Over the last 50 years, Brazil’s real GDP growth rate amounted to 5.3%, but the chart below shows that growth has been declining sharply since the debt crisis of the 1980s. Following a growth surge between the late 1960s and the early-1970s on the back of economic liberalization, growth rates fell-in part because of a series of external shocks combined with poor policy response amidst of a political transition from a military regime to a democracy” (SACHS, 2003, p. 15).

Logo, esse quadro de fortalecimento do neoliberalismo mundial em substituição ao frágil desempenho do estado de bem estar-social sob as rédeas das ditaduras militares latino-americanas teve enormes consequências sobre a economia e a política nacional brasileira. Mas, esse quadro foi terrivelmente ampliado no governo de José Sarney e no rápido período de Fernando Collor de Melo. De forma que, no governo de Fernando Henrique Cardoso, a dívida pública tinha dobrado e o déficit em conta era duas vezes a média da América Latina, e ainda mais, as taxas de juros nominais estavam acima dos 20% e a moeda havia perdido metade do seu valor durante a corrida eleitoral (ANDERSON, 2011).

Ainda, conforme Anderson (2011, p. 24), visando restaurar a confiança dos investidores, através de uma política econômica ortodoxa no Banco Central e no Ministério da Fazenda, o governo Lula “elevou ainda mais a taxa de juros e fez cortes no investimento público para atingir um superávit primário maior do que o próprio FMI havia recomendado”. As consequências para os cidadãos foram o aumento dos preços e do desemprego, e o crescimento caiu pela metade, porém, os que possuíam títulos da dívida pública tiveram a certeza de que “o fantasma do calote havia sido banido”, e isso desagradou os militantes de esquerda do partido. O crescimento voltou em 2004, com a recuperação das exportações, mas a dívida pública continuou crescendo junto com a elevação da taxa de juros. Os partidários do governo FHC remoíam as críticas de Lula a Cardoso e apontaram triunfantemente a continuidade entre os dois, enquanto para o PT não havia o que comemorar (ANDERSON, 2011).

Segundo a British Broadcasting Corporation - BBC Brasil (2010), citando a entrevista do jornal britânico Financial Times <sup>61</sup>, o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) criticou a oposição por “mitificar” o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Interessante, que nessa mesma reportagem, o economista-chefe do Goldman Sachs, Jim O'Neill e criador da sigla BRIC, questionou se Lula poderia ser “um descendente de Cardoso em uma fantasia engenhosa”. Ele argumentou que um dos méritos de Lula foi manter as políticas econômicas da era FHC, em especial as metas de inflação e o regime de flutuação do Real. Nas palavras de O'Neill, “Lula quer ser visto como o líder mais bem sucedido do G20 na última década”. Mas, segundo ele, muito do que Lula herdou de Cardoso foi o que deu a ele a plataforma de tal sucesso. Para o economista, “Outro fator de sucesso de Lula tem sido sua sintonia com as massas, o que lhe permitiu traduzir os benefícios da estabilidade para muitos” (BBC, 2010).

---

<sup>61</sup> O presente artigo é de origem do Jornal Financial Times citado pela BBC Brasil. Disponível em: <[http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2010/09/100925\\_fhc\\_eleicoes\\_pu.shtml](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2010/09/100925_fhc_eleicoes_pu.shtml)>. Acesso em: 28.01.2017.

A onda de otimismo dos mercados financeiros internacionais não se dava apenas pela continuidade das políticas de FHC, mas, principalmente, devido às medidas político-econômicas adotadas pelo governo Lula que tinham como baluarte a perspectiva da estabilização macroeconômica, um pré-requisito fundamental para uma reforma bem sucedida e que estava claramente em curso, entretanto, o mercado já apontava para a necessidade de reformas estruturais mais substanciais no âmbito do sistema (SACHS, 2003).

A administração Lula está fazendo alguns progressos. A estabilização macroeconômica é um pré-requisito fundamental para uma reforma bem sucedida e está agora claramente em curso. O resultado dessa estabilização provavelmente será uma melhora no crescimento no próximo ano ou dois que se reflete em nossas previsões atuais de cerca de 3,5% ao ano. No entanto, a estabilização será insuficiente para elevar e sustentar a taxa de crescimento do Brasil para os tipos de níveis estabelecidos nas projeções neste documento. Para alcançar esse objetivo, serão igualmente necessárias reformas estruturais substanciais (SACHS, 2003, p. 15).<sup>62</sup>

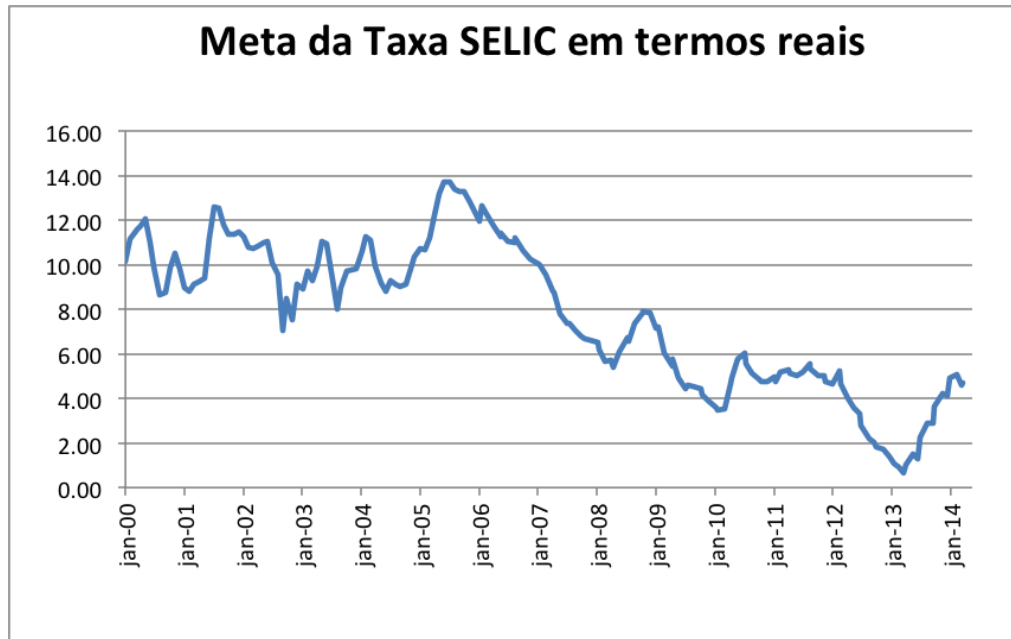
Entretanto, o final do governo FHC e o período do governo Lula, podem ser entendidos como um período de relativa estabilidade econômica e política com base no controle monetário da taxa de juros e de valorização da moeda nacional. O gráfico seguinte pretende dar uma ideia da magnitude dessas taxas e de sua evolução no período que engloba os anos de 2000 a 2014, então, observe a taxa da meta SELIC <sup>63</sup> vigente em cada mês, a partir de janeiro de 2000, descontado o valor do IPCA <sup>64</sup> acumulado nos 12 meses anteriores ao mês. Na verdade, a diferença entre a meta e a taxa que efetivamente ocorre é mínima, porém, o que interessa é o grau de liquidez da economia, ou seja, a rapidez com que um ativo pode se converter no meio de troca da economia, e isso tem a ver com as reservas disponíveis aos bancos para lastrear a concessão de crédito (MEDEIROS, 2014).

---

<sup>62</sup> *The Lula Administration is making some progress. Macro stabilization is a key precondition of successful reform and is now clearly underway. The result of that stabilization is likely to be an improvement in growth over the next year or two that is reflected in our current forecasts of about 3.5% a year. On its own, though, stabilization will be insufficient to raise and sustain Brazil's growth rate to the kinds of levels that are set out in the projections in this paper. If that goal is to be achieved, substantial structural reforms will also be needed (SACHS, 2003, p. 15).*

<sup>63</sup> O Sistema Especial de Liquidação e Custódia - SELIC é a taxa básica de juros no Brasil, utilizada no mercado interbancário para financiamento de operações diárias, lastreadas em títulos públicos federais.

<sup>64</sup> IPCA significa Índice de Preços ao Consumidor e serve para medir a variação de preços do mercado para o consumidor final. Representa também o índice oficial da inflação no Brasil e é medido todo mês pelo IBGE.



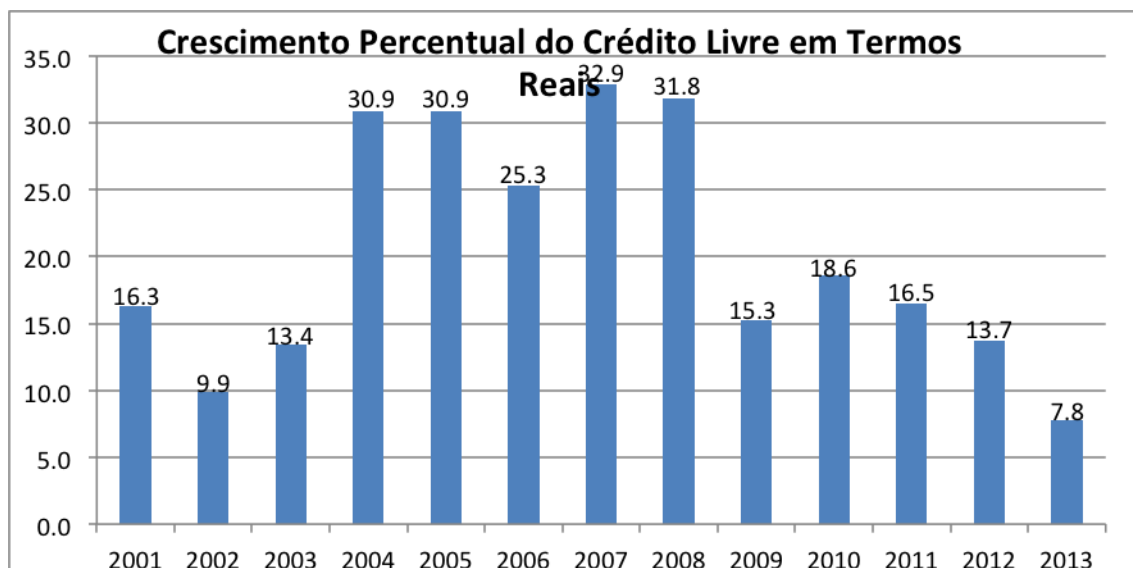
Fonte: <<http://agriforum.agr.br/politica-monetaria-realidade-ou-ficcao/>>.

Em situações normais, sem crises estonteantes ou flutuações abruptas do mercado financeiro, a fixação do nível de taxas de juros é o principal instrumento de política monetária, embora não seja o único. Esse instrumento não é o controle direto da taxa, mas a utilização de operações de mercado aberto para influenciar o nível de liquidez da economia e trazer o valor da taxa de juros de mercado para a meta definida pelo estado. Nesse rol de instrumentos tradicionais de política monetária têm-se os empréstimos do Banco Central aos bancos, a fixação da taxa de redesconto (taxa de juros punitiva) e a fixação do nível de reservas que os bancos são obrigados a depositar, compulsoriamente, no Banco Central. (MEDEIROS, 2014).

A política monetária pretendia influenciar o nível de liquidez da economia, consubstanciada na quantidade de moeda existente, definida na sua forma mais restrita, como a soma do papel moeda em poder do público e dos depósitos a vista nos bancos comerciais. Mas outros ativos financeiros também se constituíram, em variável medida, em repositórios de liquidez e os depósitos a prazo foram agregados à definição da moeda (MEDEIROS, 2014).

Apesar de o Brasil, quase sempre, ter os mais altos juros reais do mundo financeiro, a expansão do crédito no segmento livre do mercado, tem sido muito alta em todos os anos a partir de 2002, especialmente entre 2004 e 2008, quando se situou acima de 30% ao ano. Mesmo depois continuou alta, por volta de 16%, até 2012 (MEDEIROS, 2014).

Gráfico 1 – Crescimento percentual do crédito livre em termos reais



Fonte: Banco Central do Brasil, *apud* Medeiros, 2014.

O quadro de crescimento acima se coaduna com os dados apresentados por Anderson (2011), quando no governo Lula o PIB chegou ao patamar de 4,3% de 2004 até 2006, superando a pior estagnação do século, além do crescimento médio anual de 1,6% na década de 1990 e não mais de 2,3% em oito anos de FHC. Esse crescimento contou com os “bons ventos” vindos do exterior, pois as demandas chinesas pelas exportações de soja e minério de ferro decolaram com um aumento exorbitante no preço das commodities. Nos EUA, as taxas de juros eram mantidas artificialmente pelo *FED*<sup>65</sup> para impedir que a bolha financeira estourasse, enquanto o “*Greenspan Put*”<sup>66</sup> criou “um fluxo de importações de capital barato disponível para o Brasil” (ANDERSON, 2011, p. 28).

Deveras, o governo Lula pode ser considerado contíguo ao de Fernando Henrique Cardoso, por ser um desenvolvimento dentro da mesma matriz. Por outro lado, entendido como um processo social marcou uma ruptura distinta. Entre as condições para que essa mudança ocorresse criaram-se condições externas, muito propícias. A América do Sul como

<sup>65</sup> O Sistema de Reserva Federal (em inglês, *Federal Reserve System*, conhecido informalmente, como *The Fed*) é o sistema de bancos centrais dos Estados Unidos (Disponível em: <<https://www.federalreserve.gov/>>. Acesso em: 16.04.2017).

<sup>66</sup> “Put” é um termo que está relacionado às obrigações contratuais no mercado de ações das Bolsas. O detentor dessa obrigação pode se precaver de perdas adicionais vendendo-os a uma contraparte quando os preços dos ativos caírem abaixo do preço de venda aceitável. Portanto, “Greenspan put” refere-se à abordagem de política monetária que Alan Greenspan, ex-presidente do Federal Reserve Board dos Estados Unidos e outros membros do Fed exerceram encorajando a tomada e riscos pelos investidores entre os anos de 1987 e 2000 (WIKIPÉDIA. Disponível em: <[https://en.wikipedia.org/wiki/Greenspan\\_put](https://en.wikipedia.org/wiki/Greenspan_put)>. Acesso em: 16.04.2017).

um todo foi palco de uma virada para a esquerda, distinguindo-a de qualquer outra região do planeta (ANDERSON, 2011).

Na verdade, relativizando uma possível continuidade, havia um abismo político e social entre o governo de Lula e o de Fernando Henrique Cardoso, pois nenhuma empresa havia sido privatizada no governo do PT, ainda mais, quando a alienação de bens públicos, muitas vezes sob as condições mais tenebrosas, nunca foi popular no Brasil (ANDERSON, 2011).

De acordo com Perry Anderson (2011), a crise ainda não afetava visivelmente o país, por isso, mesmo nessas condições externas ligeiramente favoráveis, o PT governou e se beneficiou do “mar de lama” da corrupção e, provavelmente, ela tenha sido mais sistemática do que a de qualquer governo anterior. Já segundo Mascaro (2016), diferentemente do discurso anterior de defesa da ética, o partido adotava o agora o discurso da governança.

O PT, em sua alvorada na década de 1980, encampou o discurso da ética pública nos termos de uma legalidade a ser plenamente cumprida. Os governos civis brasileiros posteriores – José Sarney, Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso –, baseados no mesmo modelo ditatorial anterior de corrupção por simbiose com grandes empresas e acrescidos de um jogo constante de costura de acordos políticos nas casas legislativas, foram simbolizados pela esquerda brasileira naquele momento como falência de um republicanismo legalista idealizado (MASCARO, 2016, p. 8-9).

Entre tantos fatores, o processo de corrupção também tem bases no sistema eleitoral, por isso, em termos de custos absolutos, as eleições brasileiras perdem apenas para a dos americanos, e proporcionalmente à renda nacional pode superá-los. Em 1996, o presidente americano Bill Clinton gastou 43 milhões de dólares para assumir a Casa Branca; em 1994, Fernando Henrique Cardoso gastou 41 milhões de dólares para garantir o Palácio do Planalto, em um país com um PIB per capita inferior a 1/6 dos Estados Unidos (ANDERSON, 2011).

O site *El País* publicou uma interessante entrevista com o historiador Pedro Campos<sup>67</sup>, onde ele afirma que “o problema transcende as principais siglas partidárias, PSDB e PT. A prática de pagamento de propina na Petrobrás vai além disso. Pode ser que tenha surgido no governo do FHC e do Lula um esquema para financiamento de campanha” (ALESSI, 2015).

Este tipo específico de procedimento talvez tenha sido criado nestes governos, com o envolvimento de diretores da estatal e repasse para partidos. Mas isso é apenas um indicativo de quão incrustadas na Petrobras estão estas construtoras. Muitas dessas

---

<sup>67</sup> Pedro Campos é autor do livro “Estranhas Catedrais – As Empreiteiras Brasileiras e a Ditadura Civil-Militar” pela Editora da UFF, 2014 (ALESSI, 2015).

empresas prestam serviço para a estatal desde 1953, e existem registros de que essas práticas ilegais já existiam nesta época (ALESSI, 2015).

A corrupção penetrou no quadro político eleitoral brasileiro de forma endêmica muito antes do governo Lula, mas este cometeu um estelionato ético com parte dos eleitores e militantes do partido quando prometeu lisura no trato com as coisas públicas, mas recuou através de alianças também “fisiológicas”, fazendo concessões ao grande capital, no sentido de garantir, provavelmente, a estabilidade financeira e o pagamento da dívida externa, construindo com as elites um novo pacto social nos termos dos setores dominantes.

Em recente artigo publicado pelo site Justificando, o procurador do Estado de São Paulo, Márcio Sotelo Felipe, considera que há um terremoto político quando se descobre que “o comitê dos negócios da burguesia está funcionando sob propina. Mas não é a propina que explica a operação desse comitê. Ele funciona sempre, estruturalmente, no capitalismo, mesmo que políticos nunca ponham no bolso nada a não ser o próprio soldo” (FELIPPE, 2017).

O entendimento do procurador Felipe (2017) sobre os aspectos estruturais da corrupção no capitalismo explica parte das causas do fenômeno, mas não o justifica moralmente, pois as ações individuais dos corruptos continuam sendo motivos para as devidas reprovações. Portanto, nessa mesma direção, o pensamento do procurador se coaduna com a trilha deixada por Mascaro (2016, p. 7) em que a corrupção é estrutural no sistema capitalista. Segundo ele, a mercadoria é o fio condutor que atravessa a tudo e a todos, de forma que, a intermediação dos “vínculos jurídicos por estratégias de favorecimento pessoal não é uma negação da natureza desses mesmos vínculos, mas uma de suas possibilidades, sendo, inclusive, em modelos médios de reprodução capitalista, sua possibilidade central e provável”.

Do ponto de vista estrutural, o capital, podendo comprar tudo e todos, apenas se confirma quando a corrupção é instalada. O capital não tem limites éticos, morais, culturais ou sociais em sua determinação econômica, portanto, o sentido da acumulação não reconhece fronteiras. No entanto, existe uma especificidade da corrupção no capitalismo, na medida em que de alguma forma ela é a negação da legalidade, que, por sua vez, é sustentada pelo aparato jurídico e político-estatal, que são espelhos da própria forma mercantil (MASCARO, 2016).

A corrupção, assim, é uma contradição necessária da reprodução capitalista, na medida em que revela que as formas sociais pelas quais o capitalismo se estrutura não estabelecem um circuito lógico ou funcional de acoplamento. O capital só existe com o direito e o Estado – sendo a legalidade a resultante da conformação dessas

formas –, mas, ao mesmo tempo, toda ordem estatal e legalidade só existem em função do capital. Com isso, o poder do capital e as estratégias da acumulação atravessam negativamente o solo da legalidade que é, também, sua própria condição de existência. A forma de subjetividade jurídica arma-se como derivada da mercadoria, a forma política estatal do mesmo modo, e a legalidade, derivada secundária dessas formas quando conformadas, arranja-se em uma tensão constante entre limitar o poder do capital e/ou da força bruta ou apoiá-lo (MASCARO, 2016, p. 7).

No rastro de garantir a vitória eleitoral e as condições políticas para a governança do país, os ministros Antônio Palocci e José Dirceu foram os grandes nomes do esquema político-eleitoral. Enquanto Palocci consolidava os argumentos que compunham a “Carta aos brasileiros”, Dirceu articulava internamente o partido e externamente a base aliada visando o sucesso do projeto de poder da ala majoritária do PT (ANDERSON, 2011).

No raciocínio de Anderson (2011), diferentemente de Cardoso que ganhou as eleições no primeiro turno nas duas vezes como candidato da situação, e ainda comandou setores “fisiológicos” de aliados e funcionários públicos no Congresso, Lula já havia sido derrotado três vezes quando concorreu novamente a presidência no final de 2002. O PT era objeto de profunda desconfiança por parte da população e da elite econômica do país. Assim, Anderson (2011, p. 26) entende que “para superar essas dificuldades, recursos especiais se fizeram necessários, para os quais garantias especiais tiveram de ser dadas, no âmbito público e no privado”.

Já, no segundo ano de governo, Lula adotou a mesma estratégia assistencialista de governos anteriores, portanto, nada inocente e mesmo com um viés corruptivo, no sentido de dar garantias especiais também para as massas visando em troca o apoio delas ao seu projeto político. O Programa Bolsa Família corresponde, ainda hoje, a um depósito mensal de dinheiro para as mães nos setores sociais de menor renda, atrelado ao compromisso de enviarem seus filhos à escola e ao acompanhamento da saúde deles. Os pagamentos são muito baixos, média de 35 dólares por mês, feitos diretamente pelo governo federal, impedindo a malversação local, e atingindo mais de 12 milhões de domicílios. O custo efetivo do programa sempre foi baixo e o impacto político tem sido enorme (ANDERSON, 2011).

O Programa Bolsa Família, na visão de Anderson (2011), modestamente tem ajudado a reduzir a pobreza e estimulado a demanda nas regiões mais pobres do país, mas principalmente, tem deixado a mensagem simbólica de que o Estado se preocupa com as condições de todos os brasileiros, não importa o quão miseráveis ou oprimidos, como cidadãos com direitos sociais, por isso, conforme Anderson (2011, p. 29), “a identificação popular de Lula com essa mudança tornou-se o mais inabalável de seus trunfos políticos”.



Já no tocante à educação, além de adotar algumas políticas de inserção dos jovens de periferia no ensino superior, através do Programa Universidade para Todos (Prouni) do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) e das políticas reparadoras como as cotas, o governo Lula deu continuidade ao processo de democratização das escolas públicas, embora ainda de forma tímida, mas seguindo o Plano Nacional de Educação (PNE), tendo por base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ou seja, a Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

No entanto, no campo político, já sem o apoio político-administrativo de Antônio Palocci e de José Dirceu, investigados no esquema do “Mensalão”, no meio do seu segundo mandato, estourou a “bolha financeira” nos EUA, mas de acordo com Anderson (2011, p. 31), Lula soube conduzi-la internamente com segurança, declarando que a “quebra de Wall Street em 2008 pode ter sido um tsunami para os EUA, mas no Brasil ela estava mais para uma ‘marolinha’. A frase foi tratada pela imprensa como uma imprudente prova de ignorância econômica e de irresponsabilidade”.

Não foi uma “marolinha”, mas a crise econômica no Brasil e no restante da América Latina, só se apresentaria como um tornado crítico muito depois. De fato, segundo Mascaro (2016), os anos 2000 encontraram em solo latino-americano um sistema político relativamente progressista diante da crise capitalista mundial. Entretanto, tal experiência política progressista estava amparada em uma plataforma de distribuição atrelada à reprodução do capital, fortalecendo o poder de frações das burguesias nacionais e das classes médias que se apoiavam nos setores consumistas. A Venezuela baseava-se, e crê-se que ainda se baseia, em um nacionalismo de esquerda de retomada do controle do petróleo. O lulismo, no Brasil, com o peso de ser a maior economia da região, reorganizou a dinâmica da economia nacional mediante a forte expansão do consumo popular (MASCARO, 2016).

Dessa forma, as experiências populares ou de esquerda latino-americanas estiveram e ainda estão diretamente condicionadas a uma expansão capitalista internacional e, obviamente, também nacional. Portanto, as esquerdas são opositoras a setores da burguesia e do capital, mas apenas de maneira relativa. O formato em que foram assentados esses governos de esquerda não permite a nenhum deles ter a condição de superar as contradições capitalistas e de dar passos estruturais de chegada a sociabilidades socialistas (MASCARO, 2016).

No Brasil, nos limites do capital e sem perspectiva antissistêmica, a política econômica do governo Lula manteve um controle rígido sobre os multiplicadores da base

monetária, deixando-as bem abaixo dos níveis americanos, e com uma maior transparência financeira deixou os bancos brasileiros em melhor forma do que os dos EUA, protegendo o país da pior da crise financeira. Entretanto, foi a política de Estado vigorosa e orquestrada que manteve a economia estável (ANDERSON, 2011).

O governo Lula, ainda de acordo com Anderson (2011), consagrou uma nova posição para o país na geopolítica mundial quando da formação do quarteto de potências do BRIC em 2009, reunindo os chefes de Estado do Brasil, Rússia, Índia e China na antiga Sverdlovsk, a partir da proposta de uma moeda de reserva global. Em 2010, Lula recebeu a cúpula do BRIC no Brasil. “Na teoria, as quatro maiores potências fora do império euro-americano parecem representar, se não uma alternativa, ao menos uma área de atuação” afirma Anderson (2011, p. 32). Logo, no campo diplomático, o Brasil se estabelece como uma força independente dos interesses norte-americanos.

O Brasil que não é uma potência militar tem sido o único a ter desafiado os Estados Unidos sobre um assunto de importância estratégica, reconhecendo a Palestina como um Estado, recusando-se a integrar o bloqueio do Irã, convidando Ahmadinejad a visitar Brasília. Assim, o Brasil faz “uma declaração de independência diplomática. Washington ficou furiosa, e a imprensa local ficou fora de si com essa quebra de solidariedade atlântica. Poucos eleitores se importaram. Sob Lula, o país emergiu como uma potencia global”, assinala Anderson (2011, p. 32).

A desigualdade no Brasil não diminuiu significativamente e essa crença só pode ser recebida com ceticismo, pois se baseia em dados de renda nominal, excluindo das estatísticas os casos isolados na parte superior do cálculo, ou seja, ignora a supervalorização e o ocultamento de ganhos financeiros no estrato mais alto da sociedade (ANDERSON, 2011).

Os dados sobre os ganhos dos privilegiados no Brasil contrastam drasticamente com as “migalhas” referentes ao Programa Bolsa Família. Segundo Anderson (2011, p. 39), no país “estima-se que entre 10 mil e 15 mil famílias recebem a parte do leão dos 120 bilhões de dólares de pagamentos anuais da dívida pública” e os presidentes executivos em São Paulo ganham mais do que ganhariam em Nova York, Londres ou Hong Kong, enquanto o Programa Bolsa Família custa muito menos, em torno de 6 a 9 bilhões de dólares e abrange muito mais famílias (ANDERSON, 2011).

Pensando com Mascaro (2016), a relativa estabilidade capitalista brasileira da primeira década do século XXI deu-se sob a estrutura de um modelo econômico mantido sem grandes alterações, inclusive na correlação de forças entre classes e grupos sociais.

A distribuição de renda não afetou os grandes rentistas e capitalistas nacionais. Ocorreu, ainda, um processo de desindustrialização e de concentração de capital nas finanças, nos serviços e no agronegócio. Nesse sentido, a experiência brasileira é similar ao padrão reiterado do capitalismo pós-fordista. A economia mundial, desde a década de 1970, apresenta uma dinâmica de maior concentração de capital em um circuito liderado pelas finanças (MASCARO, 2016, p. 5).

E esse processo de acumulação de capital fica mais concentrado e desigual no Brasil. Anderson (2011) considera que a recente revolução tecnológica tem trazido como consequência involutiva e regressiva para o país, a migração da acumulação das fábricas para as transações financeiras e a extração de recursos naturais, através de um crescimento gigantesco dos lucros do setor bancário, da mineração e do agronegócio para a exportação. Isso, no primeiro caso, provoca uma involução porque desvia o investimento da produção e, no segundo, causa uma regressão porque o país volta aos ciclos de dependência de produtos primários para o crescimento. Ou seja, o comércio brasileiro está se tornando cada vez mais dependente do agronegócio e da mineração, onde se encontram as maiores concentrações de capital nacional, enquanto há um recuo da indústria automobilística, controlada pelas multinacionais. “Entre 2002 e 2009, a participação dos produtos manufaturados nas exportações brasileiras caiu de 55% para 44%, enquanto a das matérias-primas subiu de 28% para 41%”, conforme Anderson (2011, p. 48).

O lulismo, depois de 2002, visando um acordo com o capital teve de se ajustar ao mercado e transformar suas estruturas, ou seja, o partido e os sindicatos, garantindo o aparato de poder sobre o qual ele se fundamentava, de forma que, a liderança sindical cutista controlou o maior fundo de pensão do país e os quadros do partido colonizaram a administração federal com mais de 20 mil nomeações (ANDERSON, 2011).

De acordo com Anderson (2011, p. 33), “uma vez no poder, Lula não mobilizou e nem mesmo incorporou o eleitorado que o aclamara. Nenhuma conformação estrutural nova deu forma à vida popular”. Dessa forma, as classes populares no Brasil ficaram praticamente desmobilizadas, com raras exceções de movimentos minoritários mais a esquerda. Tanto que a própria vitória de Dilma Rousseff ocorreu nos termos de uma procuração, uma vez que era pouco conhecida da população, tornando-se o maior triunfo eleitoral de Lula (ANDERSON, 2011).

As contradições políticas da crise do capitalismo no Brasil afetaram por demais os movimentos sociais, principalmente suas lideranças, estabelecendo-se na prática uma situação de conformação ideológica diante do destino posto, ou seja, a aceitação dos limites institucionais como garantia democrática dos direitos sociais quase como dádiva do Estado,

com isso, evitando um processo de resistência mais acentuada às contradições do sistema capitalista.

A lógica dos mercados, reforçada pelos aparelhos ideológicos dos meios de comunicação de massa, mais uma vez penetrou na argumentação política brasileira, de modo exatamente igual a uma visão internacional média sustentada por financistas e seus porta-vozes. A crise do capitalismo presente, assim, não foi capaz nem de gerar um alto estoque de energias contestadoras (MASCARO, 2016, p. 6).

Porém, a crise não parecia tão distante do Brasil, mas a esquerda que flertava com o poder acreditou manter seu índice de aprovação popular em aliança com a burguesia nacional associada ao capital internacional. A crise do Paraguai com a destituição do presidente eleito Fernando Lugo não serviu nem para alertar sobre a gravidade da crise política que chegaria aos líderes principais da esquerda petista no Brasil, inclusive, o próprio Lula, que parecia estar acima do bem e do mal. A crise brasileira é uma prova tardia – e, junto com uma possível crise chinesa, a demonstração derradeira – de que a presente crise do capitalismo mundial não comporta excepcionalidades nem se nega por virtuosidades locais isoladas (MASCARO, 2016).

No redemoinho dos sucessos e fracassos da economia brasileira em conjunto, as datações e balizas sobre a crise são variáveis, sendo até mesmo relativa, por isso, é muito difícil estabelecer um marco geral de crise para o país. Em nível internacional, a recessão de 2008 foi enfrentada, pelo governo brasileiro, com medidas políticas anticíclicas e somente depois ocorreu uma perda de fôlego mais consistente. Em resumo, segundo Mascaro (2016, p. 2), “após o estouro da crise mundial, vemos que o final do governo Lula foi de crescimento alto, o primeiro governo Dilma foi de baixo crescimento e o segundo, de recessão”.

Assim, no quadro geral de tais influxos, temos: uma intermitente crise política desde 2005, sopesada pela sequência de vitórias eleitorais; uma crise econômica mundial com reflexos nacionais a partir de 2008, contrastando com um forte crescimento em anos anteriores; uma crise social a partir de 2013, com uma correspondente narrativa de crise a partir de então; e, depois, uma somatória de todas essas crises que chega a momentos agudos a partir do final de 2014 (MASCARO, 2016, p. 3).

No geral, as esquerdas latino-americanas apostaram em governos de conciliação de classes, garantindo, por certo tempo, alguns resultados em favor de políticas sociais de amplo apoio popular. Mas, o fascismo e os acordos golpistas apontavam para ares direitistas no horizonte, principalmente, no Brasil com a consolidação do impeachment de Dilma Rousseff através de um Congresso dominado por uma elite atolada na lama da corrupção, além de base de sustentação legal de um governo antipopular e neoliberal sob a liderança de Michel Temer.

Na Argentina, o processo de retomada do governo pela direita ocorre com a eleição aparentemente democrática do conservador Maurício Macri e, na Venezuela, vem ocorrendo cada vez mais o isolamento político de Maduro. Por isso, como nos adverte Löwy (2015, p. 663), “[...] o sistema capitalista, sobretudo nos períodos de crise, produz e reproduz fenômenos como o fascismo, o racismo, os golpes de Estado e as ditaduras militares. A raiz desses fenômenos é sistêmica e a alternativa tem de ser radical, isto é, antissistêmica”.

Na experiência brasileira, segundo Gorender (1987, p. 71), apesar da constante identificação da ditadura militar com o fascismo, essa tese parece ser falsa, pois, ao contrário de *fascistização*, ocorreu uma *militarização* do Estado, pois “a direção do Estado não foi controlada por um partido fascista – que se torna residual ou desaparece praticamente após a queda do regime fascista –, mas pela instituição estatal permanente detentora do exercício superior da coerção”.

Em tempos atuais, no Brasil, de acordo com Michael Löwy (2015, p. 662-663), sem haver qualquer equivalente direto na Europa, o elemento mais preocupante da extrema-direita conservadora é o apelo aos militares chamando-os a uma intervenção militar, de forma que, o saudosismo da ditadura militar é um fenômeno sinistro e perigoso da recente mobilização nas ruas do país, liderado por movimentos reacionários e “ativamente promovido pelo PIG, o Partido da Imprensa Golpista”.

Espera-se ter apresentado um breve resumo sobre a crise do capital e suas implicações históricas em âmbito mundial, com reverberações na América Latina, e particularmente, no Brasil. Pensar a crise em termos educacionais exige refletir em termos históricos conjunturais e globais, ainda mais quando essa análise ocorre com o processo em pleno movimento.

Traduzindo para uma linguagem mais estética, como diz o poeta Cazusa, “saiba que ainda estão rolando os dados, porque o tempo não para”, logo, o presente está sujeito às mudanças próprias de sua época histórica, ainda mais, no âmbito das relações sociais em constante ebulição no contexto do capitalismo contemporâneo.

Na sequência desse texto, pretende-se dissertar sobre as possíveis relações entre a crise do capital e as reformas educacionais, passando pela influência das teorias históricas com suas imbricações na didática da História. Nessa parte também se investigará sobre a formação do profissional de História e saberes docentes, além das implicações da crise no ensino de História.



## 4 CRISE, REFORMAS EDUCACIONAIS E ENSINO DE HISTÓRIA

### 4.1 SOBRE TEORIAS, DIDÁTICA E ENSINO DE HISTÓRIA

Toda nova análise numa pesquisa pode-se comparar alegoricamente a um parto difícil. Segundo Marx (2013, p. 79), uma sociedade “não pode saltar suas fases naturais de desenvolvimento, nem suprimi-las por decreto. Mas pode, sim, abreviar e mitigar as dores do parto”. Assim, parafraseando o mestre, espera-se poder abreviar a dor do caminhar teórico dessa pesquisa. E, recorrendo à literatura de Machado de Assis (2008, p. 21), essas dificuldades farão lembrar a indecisão de Brás Cubas em sua tarefa póstuma: “Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte”. Nesse caso, ao contrário de Brás Cubas, deve-se começar pelo princípio.

Seguindo o teor literário da História, tem-se dela o que fizeram os discursos dos historiadores, por isso, somente depois de reconhecido o “terreno” historiográfico e consequentemente da didática, é que se fizeram as devidas análises dos processos de crise do capital e seus desdobramentos no ensino de História. Primeiramente, a título de situar o leitor nesse tópico, de forma bem resumida, propõe-se compreender o significado original do termo didática e o conceito de “transposição didática”, buscando diferenciá-la das teorias e didática da História. No mais, não se deverá demorar nesses aspectos particulares da didática geral.

Etimologicamente, a palavra didática deriva da expressão grega *techné didaktiké*, que se traduz por arte ou técnica de ensinar. Foi usada oficialmente por Ratke, em 1617, na obra Introdução geral à didática ou arte de ensinar. A expressão foi consagrada por Comênio, no século XVII, quando escreveu a obra *Didactica Magna*: tratado universal de ensinar tudo a todos (OLIVEIRA, 1988). Portanto, uma tarefa por demais inglória ou impossível para qualquer educador individualmente, e mesmo, posto como objetivo para qualquer sociedade, pois restará sempre a incógnita formal: ensinar tudo de qual perspectiva? É como ensinar a todos sobre a verdade monológica absoluta, de forma que não haja espaço que possibilite um diálogo profícuo, nem espaço de crítica e, muito menos, limites epistemológicos que se sustentem nessa perspectiva metodológica *ad infinitum*.

Acompanhando a reflexão de Candau (2013), o maior desafio da Didática atual é assumir que o método didático tem diferentes estruturantes e que o importante é articular os diferentes estruturantes e não exclusivizar qualquer um deles. O desafio está na superação do

reducionismo e dar ênfase na articulação, tentando “trabalhar dialeticamente os diferentes estruturantes do método didático, considerando cada um deles, suas inter-relações com os demais, sem querer negar nenhum deles”, de acordo com Candau (2013, p. 43).

Centrando-se agora nos aspectos mais específicos da Didática da História, em recente artigo, tendo por referência espacial a região da Alemanha, mas sem se limitar a um único país da Europa Ocidental, Rüsen (2006) apresentou as bases de uma discussão teórica acirrada no campo dessa didática específica a respeito dos aspectos dicotômicos que separam a profissão de historiador e a formação do professor de História.

De acordo com Rüsen (2006, p. 8), a opinião padrão é que “a didática da história é uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias, que representa uma parte importante da transformação de historiadores profissionais em professores de história nestas escolas”, ou seja, é uma disciplina que faz a mediação entre a História como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar. No entanto, segundo ele, é uma opinião extremamente enganosa. Essa forma de raciocinar é falsa porque nega e limita ideologicamente o trabalho dos historiadores em sua própria disciplina, além de servir apenas como ferramenta que transporta o conhecimento histórico e acadêmico abundante para as mentes vazias dos estudantes (RÜSEN, 2006).

Essa opinião padrão sobre a didática da História possui características dualistas que tenta separar o saber acadêmico e o saber ensinado, ou tenta viabilizar uma metonímia da Academia para a escola, aproximando-se muito do conceito de “transposição didática”, defendido entusiasticamente por Yves Chevallard, um didata francês da área da matemática. De acordo com esse autor, essa expressão apareceu inicialmente na tese de doutorado *Le temps des études*, publicada em 1975, pelo sociólogo francês Michel Verret.

Segundo a pesquisa de Monteiro (2003, p. 14), Chevallard define o conceito de “transposição didática” como aquele processo que remete à “passagem do saber acadêmico ao saber ensinado e, portanto, à distância eventual, obrigatória que os separa, que dá testemunho deste questionamento necessário, ao mesmo tempo em que se converte em sua primeira ferramenta”.<sup>68</sup> Para Monteiro, Chevallard (1991) defende que existe uma impossibilidade de se passar do saber acadêmico diretamente para o saber ensinado, precisando ocorrer uma *deformação* nesse saber original para que possa então ser ensinado. Portanto, a didática teria a função de possibilitar essa deformação por meio de uma transposição didática. Ainda, conforme Monteiro (2003, p. 14), “Chevallard afirma categoricamente a diferença entre o

---

<sup>68</sup> Referência de Ana Maria Monteiro (2003): CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor s.d., 1991.



saber acadêmico (*savoir savant*) e o saber ensinado (*savoir enseigné*)” e, assim, para que o ensino seja possível,

o elemento de saber deverá ter sofrido certas deformações (grifo adicionado) que o tornarão apto a ser ensinado. O saber-tal-como-é-ensinado, o saber ensinado, é necessariamente distinto (grifo adicionado) do saber-inicialmente-designado como-aquele-que-deve-ser-ensinado, o saber a ensinar (CHEVALLARD, 1991, p.16-17 apud MONTEIRO, 2003, p. 14).

Na interpretação de Monteiro (2003, p. 14), o conceito de transposição didática permite a constituição do campo científico da didática e define uma ruptura, criando “um instrumento de inteligibilidade que possibilita a realização das investigações, abrindo caminho para que a caixa-preta em que tem estado inserido o ensino comece a ser desvendada”. Essa possibilidade de ruptura surge a partir do entendimento dessa *deformação*. De fato, parece um exagero utilizar a expressão *deformação* na concepção de transposição didática, mas em todo caso, não haveria uma passagem contínua ou linear entre o saber acadêmico e o saber ensinado nas escolas.

Bittencourt (2011) considera que a “transposição didática” torna a disciplina escolar dependente do conhecimento erudito ou científico, o qual utiliza a didática para se vulgarizar e chegar à escola. No tocante aos conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem, os defensores dessa ideia identificam uma separação entre eles, “entendendo que os conteúdos escolares provêm direta e exclusivamente da produção científica e *os métodos decorrem apenas de técnicas pedagógicas*, transformando-se em didática”, segundo a reflexão de Bittencourt (2011, p. 37).

Saindo do *métier* da dualidade explícita exposto pela ideia da “transposição didática” passa-se agora a discutir a problemática da dicotomia implícita que opõem didática da História e didática, com suas implicações no ensino e na teoria da História.

No final do século XX, essa discussão sobre teorias e didática volta à tona entre os historiadores, principalmente com os alemães Jörn Rüsen (2006) e Klaus Bergmann (1990), que passaram a refletir sobre a ciência histórica e sua relação com a Didática da História, momento em que ocorreram os maiores embates teóricos na Alemanha, estendendo-se a outras regiões da Europa.

Rüsen (2006, p. 8) recuperou esse debate e pretendeu “usar a Alemanha para ilustrar uma ampla discussão de como se pensa a história, quais são as origens da história na natureza humana, e quais são seus usos para a vida humana”. Seguindo esse rastro, crê-se que se pode incluir o Brasil nesse campo de reflexão, considerando-se tanto a influência europeia

na historiografia nacional quanto a tradicional divisão entre ensino didático de História e a pesquisa histórica acadêmica.

No Brasil, a Teoria da História de Jörn Rüsen vem transformando a Didática da História nas últimas décadas. Uma mudança paradigmática em direção à consciência histórica vem ocorrendo, onde, em especial, uma nova compreensão da ciência da história vem moldando e conferindo identidade às práticas de ensino. Teoria e prática se uniram a partir de uma compreensão da história enquanto ciência ligada ao cotidiano, o que vem provocando uma união crescente entre universidades e professores da rede de ensino básico (BAROM; CERRI, 2012, p. 992).

Nessa reflexão teórica, a História passa a ser compreendida entrelaçada com a Didática, pois, segundo Bergmann (1990, p. 35) ela se caracteriza como “uma maneira particular de pensar e não um conjunto de conhecimentos. Esta maneira de pensar será investigada pela Didática da História para saber o que se pode e deve ser transmitido sob o ponto de vista da prática social vital”. Nesse pensar, a didática da História desenvolve critérios de questionamentos que para Bergmann (1990) são deduzidos do próprio processo histórico.

Nesse quadro geral, qual a importância das teorias históricas na formação do professor de História? Qual a relação entre didática e teorias da História? O próprio questionamento exige uma contextualização e a resposta impacta diretamente na formação do professor-historiador. Mas, não há consenso em torno das teorias, assim mesmo no plural, e muito menos em relação à didática da História.

O próprio Rüsen (2007) entende que “Didática” é um conceito controvertido, referindo-se como um campo determinado da pedagogia que se ocupa do ensino em sala de aula, mas que vem ampliando seu campo de atuação e reflexão. Entretanto, de acordo com Rüsen (2007, p. 94) com “a mencionada ampliação do objeto da reflexão da didática da história ao vasto campo das atividades e funções da consciência histórica, esse confinamento foi, em tese, superado”.

O aprendizado histórico envolve o desenvolvimento de uma consciência histórica por intermédio da didática da História sob as bases reflexivas da ciência histórica, de forma que as competências da ciência histórica são fundamentais no processo de aprendizado prático com o auxílio do saber histórico.

Mesmo quando se deseja evitar o risco da onisciência da didática na ampliação imprecisa do que seja a “consciência histórica” e, ao invés, se queira caracterizar a didática, com mais exatidão, como a ciência do aprendizado histórico, “aprender” continua a significar o objeto da didática, na teoria da história. Se “aprender” for entendido, fundamental e genericamente, como processo no qual as experiências e as competências são refletidas interpretativamente, esse conceito de aprendizado diz respeito ao que se discute aqui: a contribuição da ciência da história para o

desenvolvimento daquelas competências da consciência histórica que são necessárias para resolver problemas práticos de orientação com o auxílio do saber histórico (RÜSEN, 2007, p. 94).

Em todo caso, busca-se não separar o ato de ensinar do ato de aprender, logo, o debate sobre as especificidades da didática da História vêm permeado pela antiga discussão sobre a importância das concepções históricas ou teorias em relação à profissionalização didática dos historiadores no ensino de História. A necessidade desses conceitos históricos envolvem essas teorias e a própria didática da História, principalmente, aqueles conceitos relacionados à aprendizagem que levam à consciência histórica por meio das competências e experiências interpretadas pela ciência histórica, obviamente, com o auxílio do saber histórico. Nesse sentido amplo ou restrito, na teoria da História, o ensinar e o aprender histórico é sempre objeto da didática.

Rüsen (2007) diz que a discussão em relação à didática leva ao conceito de formação histórica, assim, essa categoria articula as competências com níveis cognitivos e, inversamente, articula as formas e os conteúdos científicos às dimensões de seu uso prático. Portanto, formação histórica significa o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que, segundo Rüsen (2007, p. 95), “articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de auto-realização ou de reforço identitário. Trata-se de competências simultaneamente relacionadas ao saber, à práxis e à subjetividade”, opondo-se criticamente à unilateralidade, à especialização restritiva e ao afastamento da prática e do sujeito. Ainda segundo Rüsen (2007, p. 88) o “[...] método – conceito-chave da racionalidade – foi sempre visto pelos historiadores, até fins do século XVIII, como uma questão didática”. Ou seja, não havia uma separação entre teorias da História e didática, sendo que, hoje essa divisão está quase naturalizada no ensino de História.

Fazendo-se uma rápida retrospectiva sobre os caminhos teóricos que desembocaram nas reflexões sobre as teorias e didáticas da História, desde seu surgimento até o final do século XVIII, ela era tratada como “*historia vitae magistra*”, expressão latina que em tradução livre significa “história mestra da vida”, consoante com o pensamento do grande orador Cícero, na Roma Antiga. Essa expressão é retomada por Rüsen (2006) com um significado ampliado e estendido a todos os setores da vida humana.

Rüsen (2006, p. 8), voltando-se para o resgate histórico das questões da didática, procura relacionar esse período de cultura mais geral à limitação ou pouca influência do sistema escolar: “Ensino e aprendizagem eram considerados no mais amplo sentido, como o fenômeno e o processo fundamental na cultura humana, não restrita simplesmente à escola”.

Sem entrar, por enquanto, no mérito dessa problemática, as consequências mais diretas dessa concepção na sociedade era o fato de que a teoria historiográfica que dava sustentação a essa didática pretendia contar a “verdadeira história”. Portanto, seu relato representava a história de toda a sociedade e era utilizada como elemento de formação moral.

A História, a partir do século XIX, no contexto do capitalismo moderno e sob as condições de um rápido e violento desenvolvimento das forças produtivas, passa a se desenvolver sob a síndrome da tendência ao “cientificismo”, onde as diversas áreas humanas buscavam provar sua cientificidade do ponto de vista da concepção positivista. Por isso, nessa concepção, a narrativa histórica pressupunha uma seleção didática do conteúdo histórico, distinguindo os principais fatos sociais que passavam a ter relevância histórica, portanto, faziam dos feitos heroicos de alguns personagens a trama central da narrativa histórica.

Nesse contexto, Monteiro (2007, p. 96) também entende que o positivismo cientificista retoma a terminologia “história” destacando-a como uma narrativa do que realmente aconteceu, ou como assim a História se considerava, por isso, nessa “coletânea de *exempla*, tinha por objetivo formar o cidadão, esclarecer o homem político, mas também servia para a instrução do homem comum”. Nesse sentido mais ampliado, a lei histórica em sua expressão positivista se pretendia fiel à realidade dos acontecimentos em forma de narrativa.

Entretanto, frequentemente o homem se rebela contra as leis da História, contra o falso cientificismo, como posto por Tolstoi (1959, p. 615): “[...] Mas o homem, que é o objeto da História, afirma categoricamente: eu sou livre, logo não estou submetido a leis”. Na poesia como na vida, sob as condições materiais e subjetivas posta, nada mais eficaz que uma rebelião para se construir algo novo e se repensar os valores humanos.

A partir do desenvolvimento da educação formal, nos moldes do capitalismo industrial, os efeitos sobre a História, e especificamente, sobre a didática da História é que ela perdeu espaço para a metodologia, ela foi se especializando, ou seja, a “didática da história”, de acordo com Rüsen (2006, p. 8-9), “não era mais o centro da reflexão dos historiadores sobre sua própria profissão. Ela foi substituída pela metodologia da pesquisa histórica”. De uma forma geral, a didática da História ficou limitada aos preâmbulos da escola formal secundarista, atendendo às novas necessidades econômicas e culturais da burguesia industrial, limitada em seus horizontes metodológicos e histórico-filosóficos.

A principal crítica de Rüsen (2006) refere-se ao fato singular da didática ter perdido seu papel na reflexão da própria ciência histórica ao ficar à margem da escrita,

substituída por uma perspectiva metodológica apartada da “racionalidade histórica”. Por outro lado, concernente à teoria histórica, Rüsen aponta sua expectativa de que a didática se aproxime da disciplina acadêmica, caminhando para o que ele chama de racionalização, tal qual descrito a seguir:

A didática da história, que tinha sido originalmente interpretada como uma aplicação externa da escrita profissional da história, tem adquirido um status dentro da disciplina acadêmica na qual ela pode novamente facilitar e melhorar o entendimento histórico, mas agora dentro das suas formas acadêmicas novas e altamente racionalizadas (RÜSEN, 2006, p. 9).

A relevância das teorias da História em relação à didática pode ser resumida nas palavras de Jörn Rüsen (2010, p. 38) onde “[...] Em termos acadêmicos: no estudo de história, a teoria desempenha um importante papel na *profissionalização didática* dos historiadores”. E, de certo, sobre “a função didática de profissionalização da teoria da história para o estudo da história”. Resumindo, Rüsen (2010) cita seis pontos: *Função propedêutica, função de coordenação, função motivadora, função organizadora, função de seleção e fundamentação, e função mediadora*. No entanto, não se deve apresentá-las nesse espaço, posto não ser o objetivo desse trabalho, mas em outra oportunidade.

A preponderância do papel da teoria sobre o ponto de vista da profissionalização, no contexto de expansão tecnológica da sociedade do capital, relaciona-se a todos os aspectos que envolvem a formação histórica, a pesquisa científica, a reflexão didática e o ensino de História, e por fim, o arcabouço teórico que fundamenta a profissionalização didática do historiador.

Porém, qual a relação prática entre didática e teorias da História? Para Rüsen (2007, p. 86) o “efeito sobre a vida prática (mediado seja como for) é sempre um fator do processo de conhecimento histórico, de tipo fundamental, e deve ser considerado parte integrante da matriz disciplinar da ciência da história”. A ciência histórica se alimenta do terreno profícuo da prática social, provocando efeitos no pensamento histórico-didático que se reveste das teorias na perspectiva de refletir sobre os fundamentos filosóficos da produção historiográfica, dos conceitos históricos e dos estudos historiográficos, dos objetos da pesquisa histórica e das ferramentas metodológicas, além das formas didáticas de socialização desse conhecimento histórico.

O principal impacto didático da ciência da História ocorre porque, segundo Rüsen (2010, p. 48), “na medida em que a teoria da história explicita que a relação da ciência da história com a vida prática de seu tempo não pertence a um recanto abstruso do pensamento histórico, intensifica-se sua função didática com respeito a essa vida prática”. Porquanto, uma

vida prática que é apropriada pelo pensamento histórico através da didática da História e pela reflexão filosófica da teoria da História.

No processo prático da vida real, “uma reflexão é histórico-didática”, segundo Klaus Bergmann (1990, p. 29), “na medida em que, no que se refere ao ensino e à aprendizagem, se preocupa com o conteúdo que é realmente transmitido, com o que podia e com o que devia ser transmitido”. Destarte, esse movimento dos historiadores no sentido de estabelecer parâmetros científicos para os objetivos da didática da História se concatena ao próprio movimento da História, processo esse muito similar ao pensamento exposto no romance *Guerra e Paz*, de Leon Tolstói (1959, p. 566), em que “sempre que um homem se move, dá um objetivo ao seu movimento”, conquanto, reservem-se as proporções que separam individualidade e coletividade. E, no caso da História, numa perspectiva marxista, esse objetivo contém elementos dialéticos advindos da práxis social, sendo que, muda constantemente, e sua importância se eleva à medida do registro do movimento real da práxis social.

O teor da discussão desenvolvida por Bergmann na década de 60 e 70, na Alemanha, mesmo de forma normativa, remete-se praticamente ao campo didático, filosófico e político educacional, desestabilizando conceitos científicos e pedagógicos tradicionais, no contexto de uma crise de identidade da sociedade germânica, exposta em dois modelos diferenciados de sociedade. Os historiadores europeus (e do mundo) estavam diante dos novos desafios políticos da Guerra Fria, logo, eles não foram unânimes nesse debate sobre a compreensão sócio-histórica da Didática, e muito menos, aos sentidos empíricos, reflexivos e normativos, que Bergmann proclamava:

Refletir sobre a História a partir da preocupação da Didática da História significa investigar o que é apreendido no ensino da História (é a tarefa empírica da Didática da História), o que pode ser apreendido (é a tarefa reflexiva da Didática da História), e o que deveria ser apreendido (é a tarefa normativa da Didática da História). Esta é, portanto, uma disciplina científica que dirigida por interesses práticos, indaga sobre o caráter efetivo, possível e necessário de processos de ensino e aprendizagem e de processos formativos da História (BERGMANN, 1990, p. 29).

Constata-se que é uma construção teórica bastante sólida, dado o seu caráter normativo geral, entretanto, reveste-se de preceitos normativos por demais cartesianos, relembrando as origens de um “cientificismo” proveniente dos modelos positivistas. Porém, o simples fato de recuperar uma cientificidade da didática consoante à teoria da História causava um rebuliço no seio do pensamento histórico e abria um novo paradigma de debate entre pedagogos e historiadores. Assim, a produção textual de Bergmann elabora o que talvez

tenha sido a tentativa mais didática de apresentar a disciplina de Didática da História, destacando seus fundamentos reflexivos, empíricos e normativos.

Na busca de uma “racionalidade histórica” na questão da reflexão teórica Rüsen (2006, p. 15-16) é substancialmente crítico no desenvolvimento de sua análise, pois considera que “a definição de que a didática da história é a disciplina que investiga a consciência histórica é muito ampla”. Por isso, ele propõe como objetivo da didática da História a investigação do aprendizado histórico que segundo ele é “uma das dimensões e manifestações da consciência histórica”. Ou seja, estabelece-se o objetivo dessa didática a partir da relação ensino e aprendizagem na perspectiva da consciência histórica, porém, não no sentido amplo, mas em sentido restrito, aplicado à prática, com foco no aprendizado histórico. Daí a posição de Rüsen (2007, p. 85) sobre a “práxis como fator determinante da ciência”.

Rüsen (2006, p. 16) se reporta a outras possíveis relações para pensar a consciência histórica na prática da sala de aula com “respeito às reflexões sobre o processo específico sobre ensino e aprendizagem em sala de aula, a didática da história pode escolher os elementos da pedagogia pertinentes à peculiaridade da consciência histórica”. Portanto, numa análise mais objetiva e pragmática do conceito de aprendizado histórico, Rüsen (2006) parece abrir novos ângulos de diálogo entre didática da História e pedagogia, destacando os aspectos da importância dessas áreas na compreensão da consciência histórica.

#### **4.1.1 A formação do professor e alguns conceitos fundamentais da História**

As teorias da História imbricadas diretamente na reflexão da didática da História amparam epistemologicamente a formação dos profissionais de História. “Mesmo durante o Iluminismo”, de acordo com a reflexão de Rüsen (2006, p. 8), “quando as formas modernas de pesquisa e discurso acadêmicos foram sendo forjadas, historiadores profissionais ainda discutiam os princípios didáticos da escrita histórica como sendo fundamentais para seu trabalho”, pois não havia uma separação dualista entre teorias e didática da História. Nesse sentido, quais os principais conceitos históricos e sua relevância na formação do professor-historiador? Pode-se citar uma infinidade de conceitos que fomentam o conhecimento histórico.

No geral, a formação do professor-historiador deve abarcar o conjunto dos conceitos historiográficos: como concepções, conceitos e teorias; presente, passado e memória; objeto material e intelectual; documentos e fontes; anacronismos, verdades e fatos

históricos; didática, metodologias e ferramentas; consciência histórica e ciências auxiliares; abordagens históricas e produções historiográficas, entre tantos outros.

Dado a amplitude da temática, nessa parte do texto, abordam-se aqueles assuntos que envolvem a formação do professor-historiador em relação aos conceitos historiográficos e a Didática da História. Assim, o projeto se detém esquematicamente aos conceitos de História, significado de passado, fatos históricos, papel do historiador, verdade e consciência histórica, práxis social e totalidade, didática e anacronismos, teorias e filosofia da História, de acordo com as necessidades textuais e exigências do tema.

Nesse primeiro momento, a pergunta fundamental é: o que é História? Difícil responder mecanicamente sem parecer senso comum, por isso, deve-se procurar identificar alguns dos significados mais aproximados, registrando-se a ressalva de que conceituá-la parece mesmo precipitado e que, devido às controvérsias, deve-se explicitar muito mais por necessidade didática do que por conclusão epistemológica.

Na verdade, as questões sobre o significado e importância da História se metamorfosearam ao longo do tempo e sobreviveram com sentidos diferentes em cada época, desde Heródoto, Tito Lívio e Tucídides, na Antiguidade, passando pela historiografia eclesiástica da Idade Média, e mais recentemente, instigando as mais variadas reflexões de cientistas sociais e historiadores, oriundos das mais diversas tradições epistemológicas como positivistas, historicistas, marxistas e *Annales*, entre outras.

Mas como diz Cardoso (1988, p. 28) a “História” é um termo polissêmico, o que significa que possui significados variados”. Portanto, pode-se compreender que, se ao longo de sua existência histórica, o conceito passou por significações variadas, o seu objeto de estudo também passou por interpretações diferenciadas ou ressignificações, dependendo do contexto da análise historiográfica. Já o historiador Marc Bloch (2001), um dos fundadores da *Escola dos Annales*, refletindo sobre o objeto de estudo da História, afirmou em seu livro *Apologia da História*:

Há muito tempo, com efeito, nossos grandes precursores, Michelet, Fustel de Coulanges, nos ensinaram a reconhecer: o objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. [...] “Ciência dos homens”, dissemos. É ainda vago demais. É preciso acrescentar: “dos homens no tempo” (BLOCH, 2001, p. 54-55).<sup>69</sup>

A perspectiva historiográfica permite discutir os conceitos de objeto, verdade, liberdade ou livre arbítrio, que ganham contornos diferenciados em cada época histórica,

---

<sup>69</sup> Veja também parte dessa citação em Glénisson (1983, p. 13).



como por exemplo, na Antiguidade, em que os historiadores Heródoto e Tucídides “procuravam expressar o que chamavam de ‘verdade’ tal como a concebiam”, conforme Silva (2001, p. 28).<sup>70</sup> Entre esses, no século XIX, podem-se incluir também os professores de História da Sorbonne, Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos, quando escreveram *Introduction aux études historiques* em 1897 (GLÉNISSON, 1983). Por outro lado, Henri-Irénée Marrou<sup>71</sup> relativiza a verdade na História, “segundo a qual existe um processo cumulativo; conseguimos sempre verdades parciais em história, a qual é, a cada momento, reelaborada”, conforme Silva (2001, p. 18).

Sobre o conceito de História e seu objeto de estudo, Carr (2002, p. 65) estabelece como característica básica o diálogo permanente entre os historiadores e seus fatos, aproximando intrinsecamente o presente e o passado, como segue: “[...] minha primeira resposta à pergunta “*Que é história?*” é que ela se constitui de um processo contínuo de interação entre o historiador e seus fatos, um diálogo interminável entre o presente e o passado”.

Todo e qualquer conceito possui certo grau de complexidade e esse é o caso expresso pelo termo História que sofre metamorfose ao longo do tempo, passando de algum tipo de narrativa literária para o cientificismo positivista, e daí, às mais variadas versões, desde um simples “conto de fadas” nas mentes populares ao conceito mais elaborado e científico possível, no universo das mais variadas reflexões de historiadores, sociólogos e filósofos, nas diversas academias, durante os séculos passados, e ainda, no presente. Assim sendo, têm-se um conceito que oscila entre três sentidos possíveis, consoante Glénisson (1983):

Hoje ao pronunciarmos a palavra “história”, estamos diante de algo equívoco, dotado – ao menos – de três sentidos possíveis: o de realidade histórica, e história, neste caso, corresponde ao “conjunto dos fenômenos pelos quais se manifestou, se manifesta ou se manifestará a vida da humanidade”; o de conhecimento histórico, sendo a história, agora, não mais a realidade objetiva do movimento do mundo e das coisas, mas, em primeiro lugar, a observação subjetiva deste movimento pelo historiador e, em segundo, o registro desta observação num relato escrito, numa obra histórica (GLÉNISSON, 1983, p. 13-14).

O conceito de História vem expressando significados condizentes com as necessidades epistemológicas de cada momento histórico, pois é um conceito vivo, concebido pelos seres humanos de formas diferentes em tempos distintos. Logo, não se poderia substituir

<sup>70</sup> Esta citação também pode ser encontrada em GLÉNISSON, Jean. **Iniciação aos estudos históricos**. 4ª ed. São Paulo: DIFEL, 1983, p. 12.

<sup>71</sup> Henri-Irénée Marrou, **Sobre o conhecimento histórico**. Tradução de Roberto Cortes de Lacerda. Rio de Janeiro: Zahar, 1978 (1ª edição, 1954).

a palavra História a cada nova interpretação, pois isso se resumiria a perda de tempo. A este respeito, diz Bloch (2001, p. 51): “É a sorte, na linguagem, de todos os termos verdadeiramente vivos. Se as ciências tivessem, a cada uma de suas conquistas, que buscar por uma nova denominação para elas, que batismos e que perdas de tempo no reino das academias!”<sup>72</sup>

Destarte, em toda a historiografia, têm-se muitas conceituações para esse termo e em todas, veladamente ou não, encontram-se as marcas reveladoras do papel subjetivo do historiador em sua definição. Carr (2002, p. 18) argumenta que “a História é uma concepção particular do que constitui a racionalidade humana: todo historiador, quer saiba disso ou não, tem essa concepção”.

Nesse sentido, os conceitos e fundamentos, as teorias e a didática da História refletem as possibilidades epistemológicas e didáticas do profissional de História enquanto sujeito incluso no contexto histórico, determinado por condições socioeconômicas e políticas do presente (e que carece de consciência histórica), ao mesmo tempo em que se constrói como investigador capaz de tomar para si a responsabilidade de analisar os fatos históricos, visando reconstruir o passado de tal forma que sua produção historiográfica seja coerente com a realidade histórica.

Mas, o que são fatos históricos? Um passo teórico de cada vez, assim caminha o historiador. De um modo muito resumido e sujeito a protestos teóricos de alguns historiadores, apresenta-se essa tentativa de conceituá-lo.

“O fato histórico é um fato social”. Eis o que já pretendia demonstrar Lévy Bruhl. “Merecerá”, escreve ele, “a qualificação de fato histórico, todo fato passado tal como se refletir na consciência coletiva, e a importância histórica destes fatos medir-se-á pela importância que tiveram na sequência dos fatos da mesma ordem.” (LÉVY-BRUHL *apud* GLÉNISSON, 1983, p. 129).<sup>73</sup>

Um fato histórico é, antes de tudo, um fato social que tem relevância suficiente para ficar registrado na consciência da coletividade, deixando vestígios no espaço-tempo concreto de sua existência. Assim, para Hobsbawm (1998, p. 8), o fato histórico é concreto, real como o fato de que “Roma derrotou e destruiu Cartago nas Guerras Púnicas, e não o

<sup>72</sup> Veja também esta outra tradução: “Com toda certeza”, disse Marc Bloch, “desde que a pronunciaram pela primeira vez os lábios do homem, há mais de dois milênios [a palavra história] sofreu muitas alterações de conteúdo. Este é o destino, na linguagem, de todas as palavras efetivamente vivas. Se, por ocasião de cada uma de suas conquistas, as ciências procurassem para si um novo apelativo – quantos batismos e quanta perda de tempo no reino das Academias!” (BLOCH. *Apologie pour l’histoire ou Métier d’historien*. Paris, 1949, p. 01. *apud* GLÉNISSON, 1983, p. 14).

<sup>73</sup> Referência citada por Glénisson (1983): Henri Lévy-Bruhl. “*Qu’est ce que le fait historique?*”, in *Revue de synthèse historique*, t. 42 (1926), págs. 53-59.

contrário”. Ou seja, o fato histórico enquanto parte real constituinte do passado contém os elementos de sua verdade histórica. Mas, não é um fato dado, estático, sem significado na teia dos acontecimentos, mas um fato reconstruído pela interpretação do historiador, rodeado pelas perguntas do presente.

Pode-se reconstruir um fato histórico? Nessa perspectiva têm-se a linha de raciocínio que converge na citação de Glénisson (1983, p. 130): “[...] Opondo-se violentamente à concepção de um fato-acontecimento dado em estado bruto e que é suficiente constatar-se, a maioria dos teóricos contemporâneos insiste, efetivamente, no caráter reconstruído do fato histórico”. Ou seja, o historiador investiga os fatos do passado a partir da identificação e seleção dos fatos históricos, buscando fazer uma interpretação e exposição lógica dos fatos, tal que possa reconstruir coerentemente o passado da humanidade.

Hobsbawm (1998) compreende que o estudo histórico implica uma minúscula seleção de algumas coisas no âmbito da infinidade de atividades humanas do passado e, daquilo que afetou essas atividades. Mas, ainda com Hobsbawm (1998, p. 71), “[...] não há nenhum critério geral aceito para se fazer tal seleção e, na medida em que haja algum em qualquer momento dado é provável que mude”.

A compreensão de que o historiador é alguém que faz escolhas entre fatos primários e secundários, se coaduna com a afirmação de Carr (2002, p. 48) de que “o historiador é necessariamente um selecionador”. Mas isso não significa que os fatos secundários sejam descartados, significa apenas que cumprem papéis diferentes no processo de análise e registro histórico do passado. Assim, segundo Hamdlin (1982, p. 109) “[...] Toda fonte é primária com respeito ao momento no qual foi feita ou escrita; e nenhuma é fidedigna exceto para os assuntos dos quais ela fornece o registro”. Pensa-se que essa citação de Hamdlin (1982) esclarece a importância e natureza das fontes históricas em relação ao estudo do passado.

Mas, o que se entende por passado? Segundo Hobsbawm (1998, p. 37), “os historiadores são o banco de memória da experiência. Teoricamente, o passado – todo o passado, toda e qualquer coisa que aconteceu até hoje – constitui a História”. Mas isso não significa que metodologicamente a História domine isoladamente todos os processos do conhecimento histórico e possa ser a detentora exclusiva da “verdade”, se se considerar que existe uma “verdade absoluta” que possa ser desvendada e revelada por uma área específica do conhecimento humano.

O mestre Hobsbawm (1998) compreende que as relações entre passado, presente e futuro são vitais e indispensáveis para todos, como um *continuum* da própria existência, da família e do grupo a que se pertence, portanto, não se pode deixar de aprender com o significado dessa experiência. Nesse sentido, no clássico livro *Era dos Extremos*, Hobsbawm (1995) percebeu que muitos jovens crescem sem qualquer relação com o passado público de sua época, presos numa espécie de um presente contínuo. “Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores”. Portanto, para Hobsbawm (1995, p. 13), o objetivo do historiador deve ser o de “compreender e explicar porque as coisas deram no que deram e como elas se relacionam entre si”.

Num aspecto particular dessa linha de raciocínio, E. P. Thompson (1981) destaca a importância da explicação histórica como possibilidade de caracterização das relações sociais dentro de uma determinada lógica, dessa forma, ratifica:

A explicação histórica não revela como a história deveria ter se processado, mas por que se processou dessa maneira e não de outra; que o processo não é arbitrário, mas tem sua própria regularidade e racionalidade; que certos tipos de acontecimentos (políticos, econômicos, culturais) relacionaram-se, não de qualquer maneira que nos fosse agradável, mas de maneiras particulares e dentro de determinados campos de possibilidades; que certas formações sociais não obedecem a uma “lei”, nem são os “efeitos” de um teorema estrutural estático, mas se caracterizam por determinadas relações e por uma lógica particular de processo (THOMPSON, 1981, p. 61).

A possibilidade de explicação do passado humano pela inteligibilidade histórica pode ser resumida segundo o pensamento de Bloch (2001, p. 75): “[...] O passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa”. Portanto, um passado ainda “obscuro”, sujeito a investigações, não fechado em conceito definitivo, ainda não desvendado em sua constituição conceitual histórica, porquanto, é um objeto ímpar e ávido para ser compreendido enquanto conhecimento histórico pelo historiador. Doravante, por passado obscuro pode-se resgatar novamente a frase enigmática de Bloch (2001, p. 67) na abertura dessa pesquisa.

O passado é inerente à memória dos indivíduos e ao processo histórico das sociedades, no entanto, esse passado por ele mesmo é um misticismo do presente. Esse passado ideal desconhecido contempla em si os desafios que o historiador tem de se desfazer em sua pesquisa, pois o passado em seu sentido histórico só pode ser a expressão da vida social enquanto práxis no espaço-tempo.

Entretanto, qual a importância real da vida social para a teoria histórica? Em Marx e Engels (2007, p. 539), ela aparece nas *Teses sobre Feuerbach* como crítica ao teorismo metafísico: “A vida social é *essencialmente prática*. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na prática humana e no compreender desta prática”.<sup>74</sup> No sentido geral, vida social aparece como superação do misticismo e expressão racional do fazer-se humano na prática, e na teoria histórica, ela se torna referencial e fundamento da prática do historiador.

Os conceitos de passado, presente e futuro são categorias temporais e históricas difíceis de serem isoladas uma das outras, senão de forma abstrata, pois estão imbricadas na realidade histórico-cultural. Mas, como retrata Guimarães (2014, p. 52), a “opção historiográfica está intimamente relacionada à nossa postura diante do mundo, do conhecimento, da educação, do ensino e aprendizagem”. Não obstante, essa passagem de Guimarães esboça a influência da visão de mundo do historiador (no presente) sobre sua pesquisa, situado pelas contradições internas das sociedades do presente, sob pressões ideológicas das lutas de classes, que num processo invertido em direção ao passado, mas nem por isso anacrônico, é capaz de compreender o passado em suas características próprias e singulares.

Dessa forma, esse passado se revela objetivamente na práxis social dos seres humanos historicamente condicionados ao contexto organizacional de cada época, formando um elemento substancial e necessário para o entendimento sócio-histórico do presente, no ensino didático da História, quiçá com desdobramentos futuros na vida social.

O historiador sofre influência filosófica da contemporaneidade de sua pesquisa e de sua visão ideológica do mundo, de forma que sua concepção histórica se revela quando ele nega, ignora ou adota determinada abordagem histórica. Segundo Rodrigues (1985, p. 133) “[...] todos têm uma filosofia da história, mesmo os que pensam o contrário. Todos têm uma formação ideológica, uma concepção do mundo, que vem da vida familiar e dos bancos escolares”. Formação que vem da vida em sociedade, de acordo com os ditames do modo de produção capitalista, onde o indivíduo busca realizar seus interesses no espaço social, mas não de forma completa, pois, segundo Marx (2011), o indivíduo está sob a égide da divisão social

---

<sup>74</sup> Encontramos essa outra tradução em Konder (1992, p. 121-122): “A vida social é *essencialmente prática*. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis”. Aqui, práxis e prática contêm diferenças sutis de conteúdo, mas determinantes na interpretação do conteúdo sócio-histórico.

do trabalho, vivendo o cotidiano que se desdobra na experiência sensível de cada um com o seu meio social e que se manifesta pelo trabalho social, enquanto totalidade concreta.

O historiador é filho de seu tempo, dentro da mesma compreensão de Lucien Febvre de que “a História era filha de seu tempo” (BLOCH, 2001, p. 7), portanto, o historiador e sua obra passam a ser ou não referendados pelos seus pares no tempo futuro. Daí a constatação de Sirinelli (1999, p. 92) de que “o historiador, como homem do presente trabalhando sobre o passado, é, pois, julgado em segunda instância pelo futuro”. Sob o risco de ser julgado no futuro, o historiador deve investigar com rigor científico os fatos históricos para adequadamente revelar o passado nos elementos que compõem sua “verdade histórica”. Por outro lado, a prática e a verdade particular desse historiador terá seu julgamento pelo devir histórico, através da História da Historiografia.

No processo de pesquisa bibliográfica, documental e de catalogação das diversas fontes históricas, o historiador se esforça para compreender os aspectos que compõem a realidade do passado, porém, o faz a partir de seu próprio contexto histórico atual, ou seja, do presente. Como diz Reis (2004, p. 109), a “história tem, portanto, uma utilidade pragmática de valor incalculável: estabelece o diálogo entre os homens passados, em suas situações e soluções específicas, e os homens do presente, em seus problemas específicos”.

Um diálogo difícil, pois, a limitação prática do historiador não necessariamente surge da relação passado-presente em si, mas da própria natureza do fato histórico ou fenômeno estudado, pois como diz Kosik (1976, p. 11), “[...] O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde.” Por isso, o historiador terá dificuldades em abarcar teoricamente a compreensão do real ou todo o sentido real do passado, pois este se revela enquanto fenômeno que esconde sua essência.

A realidade é a unidade do fenômeno e da essência. Por isso, a essência pode ser tão irreal quanto o fenômeno, e o fenômeno tanto quanto a essência, no caso em que se apresentem isolados e, em tal isolamento, seja considerada como a única ou “autêntica” realidade (KOSIK, 1976, p. 12).

A realidade é mais complexa que nossa percepção primária, e por isso, ela deve ser vista em sua totalidade, num processo que vai da interpretação fragmentada dos fatos históricos à composição do todo histórico, sendo analisada da perspectiva dialética todo-parte e vice-versa.

O historiador busca conhecer o passado investigando os fatos históricos que se traduzem na práxis social da realidade objetiva, por isso, o passado quando tratado genericamente só pode ser entendido conceitualmente como abstração da realidade, como

representação conceitual aproximada da realidade social, logo, uma práxis social no sentido marxiano. De acordo com a interpretação de Konder (1992, p. 115) a “práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos”. Assim, o historiador se aproxima da lógica real do passado ao buscar dialeticamente compreender a práxis social dos sujeitos históricos (classes sociais), no contexto da realidade concreta enquanto totalidade histórica.

O historiador se apropria conceitualmente dos documentos, instrumentos e vestígios arqueológicos, na perspectiva dialética de reconstruir os fatos históricos que expressam as ações humanas no passado, através de seus aglomerados, grupos e classes sociais, permitindo a análise das contradições internas das sociedades, revelando os conflitos reais da práxis social.

#### **4.1.2 Ensino de História e tendências historiográficas clássicas**

Sobre a temática da educação no que concerne às tendências e ao ensino de História no Brasil, Cardoso (1988), Monteiro (1999, 2003), Bittencourt (2011) e Selva Guimarães (2014) perceberam relações intrínsecas entre as produções historiográficas, a formação de professores e o ensino. Partindo desse mote, os autores foram desvelando as características específicas de cada abordagem histórica do ponto de vista pedagógico.

De fato, refletindo com Monteiro (1999), é importante que o professor procure estar atualizado em relação à produção historiográfica mais recente, no sentido de evitar equívocos e distorções sobre determinados temas. É também relevante que ele busque ter clareza da concepção de História que utiliza no estudo da disciplina, pois tem implicações diretas sobre o conhecimento dos estudantes. Uma História positivista tem características muito diferentes de uma História cultural ou marxista. Conforme Monteiro (1999, p. 130), “ao explicar determinado acontecimento, o professor estará se baseando em algum trabalho teórico de interpretação do tema, ou poderá comparar diferentes interpretações sobre o mesmo tema, realizada por diferentes autores”.

As abordagens históricas ou tendências historiográficas são fundamentais para o entendimento prático do conhecimento histórico, provocando diferenças conceituais e metodológicas que inferem sentidos ímpares à efetivação do ensino-aprendizagem e revelam as contradições fundamentais de cada abordagem em relação ao contexto da práxis social:

Conhecer e acompanhar as principais tendências da produção historiográfica não é apenas uma questão de caráter teórico, mas trata-se também de uma necessidade prática, porque é com base em uma concepção de *história* que podemos assegurar um critério para uma aprendizagem efetiva e coerente (BITTENCOURT: 2011, p. 140).

Nesse sentido, o questionamento de como se dá o registro, a escrita e a transmissão da História para as outras gerações, também foi levantado por Selva Guimarães (2014, p. 41), considerando que a “resposta a essa pergunta está na explicação do ofício do historiador e das fontes que ele utiliza, no fazer histórico, nas formas como o conhecimento histórico é produzido e chega até nós”. Dessa forma, os historiadores através de suas obras se expressam conceitualmente por meio de determinados tipos de metodologias e abordagens históricas.

As relações pedagógicas entre as produções historiográficas e o ensino de História revelam características específicas de cada abordagem histórica. Mas, o que são abordagens históricas? Quais são as implicações didáticas das abordagens históricas no ensino de História? Para Selva Guimarães (2014, p. 42) desde a visão da História como “*ciência*” e “disciplina escolar”, na Europa do século XIX, “conhecemos diferentes maneiras de interpretar, escrever e ensinar a história”, sendo que, essas diferenças metodológicas se refletem na didática, no processo de pesquisa e na produção historiográfica, e geralmente, correspondem a determinadas concepções, tendências ou abordagens históricas.

No Brasil, têm-se inúmeras abordagens: História tradicional ou positivista, historicismo positivista, Nova História, História social inglesa, História cultural, materialismo histórico ou marxismo, entre muitas outras. No entanto, evitando fugir do nosso objetivo e levantando um panorama teórico da formação dos profissionais de História, o recorte dessa parte incluirá somente epílogos sobre a *História tradicional, a Nova História ou escola dos Annales e o marxismo*, buscando relacionar cada abordagem histórica com a peculiaridade que impacta sobre o ensino de História.

A História tradicional surgiu na Europa no século XIX e de forma hegemônica assumiu a perspectiva da cientificidade, sendo identificada com a concepção positivista de caráter historicista que teve em Leopold Von Ranke (1795-1886) um de seus maiores expoentes, por isso, Ranke é considerado o “pai da história positivista”.

A concepção que fundamenta o *historicismo positivista* parte do pressuposto de que o fato histórico é único, singular e não tem possibilidade de repetição no tempo. Sua principal característica é a busca da neutralidade e objetividade do fato-acontecimento, apresentando-se como uma “história verdadeira”. Segundo Bittencourt (2011), essa tendência



passou a ser denominada de *historicismo positivista*, por se basear nos princípios metodológicos da objetividade e da neutralidade no trabalho do historiador. As marcas dessa concepção de História atravessou todo o século XX e ainda planta sementes no novo milênio, tendo como elemento propagador da cultura enraizada do ensino de História tradicional.

Cardoso (1988) observa que os historicistas viam nos fatos singulares ou individuais do passado o objeto da História, acreditando fazer uma História científica, porém caminharam na direção contrária, tornando-se um freio na construção da História como ciência. Daí a crítica de Cardoso (1988, p. 37-38) aos historicistas, pois estes não atribuíam aos fatos “o caráter de fatos reais, externos ao observador: viam-nos como ‘fatos de pensamento’, como uma criação subjetiva”.

O método historicista tradicional é baseado em documentos oficiais, sendo que o sujeito se revela nos discursos de políticos e religiosos, heróis de guerra ou grandes personalidades. Por isso, a *História tradicional positivista* privilegiava, segundo Selva Guimarães (2014), o estudo dos fatos passados, sendo que estes se apresentavam numa sequência de tempo linear, cronológica e progressiva. No Brasil, a consequência mais direta do historicismo positivista na educação foi a tentativa de se construir uma História imparcial, sem povo, sem mudanças bruscas, num tempo cronológico, progressivo e linear, assim, o resultado só poderia ser o ensino de uma História elitista e excludente. Essa concepção tradicional voltada para a “ordem e o progresso” reforçou ideologicamente a noção de um estado-nação dependente e alinhado aos Estados Unidos.

Outra abordagem historiográfica que vem reformulando os conceitos históricos é a *Nova História*, embora não exista entre os historiadores uma percepção clara sobre a sua origem. Talvez, haja mesmo um impasse sobre o seu começo, e quem sabe, incertamente, a *Nova História* se confunda com a origem da *Escola dos Annales*, por isso, inicia-se esse tema pelo que há de consenso aparente entre os historiadores.

Segundo Silva (2001, p. 199) os historiadores “consagraram a existência de três momentos distintos na história” da *Escola dos Annales* ou *Nova História*. Assim, têm-se Marc Bloch e Lucien Febvre (1929) que provocaram mudanças e novas perspectivas históricas para a historiografia; Logo depois, Fernand Braudel que dirigiu a Revista até 1972, aproximando a História das outras ciências sociais; E, por último (1969), os jovens André Burguière, Jacques Revel, Marc Ferro, Ladurie e Jacques Le Goff, contribuindo para a reflexão historiográfica nos moldes da *Nova História* atual (SILVA, 2001).

Por outro lado, Cardoso (1997) faz uma distinção temporal no processo de análise conceitual da *escola dos Annales*. O período referente à Bloch, Febvre e Braudel que ocorreu entre 1929 e 1969 estaria diretamente ligado aos *Annales*, e quando Braudel deixou a direção da revista, teria ocorrido uma mudança de rumos e a queda do seu nível. Ainda segundo Cardoso (1997, p. 9), o período posterior a 1969 seria a *Nova História*, “já que a tendência diferente que a revista desde então passa a simbolizar escolheu chamar a si mesma de Nova História (escolheu também reivindicar uma continuidade com os *Annales* de Bloch, Febvre e Braudel na qual não acredito)”. Assim, por não ser o foco principal desse estudo, contentem-se com esse prólogo e subtraíam-se as outras possíveis interpretações sobre a origem da *Escola dos Annales* ou *Nova História*, sendo que, nesse texto, essa nomeação será tratada indistintamente.

Avançando na perspectiva da História do chamado homem comum, Guimarães (2014, p. 45) acrescenta que, a “História nova preocupa-se também com os acontecimentos do cotidiano da vida humana, ligados às famílias, às festas, às formas de ensinar e aprender”. Entretanto, como toda teoria nascente, a *Nova História* também tem seus limites práticos em contradição com seus objetivos teóricos, pois a teoria tem um espaço bem delimitado no condicionamento sócio-histórico da própria humanidade. Assim, Tolstoi brilhantemente se refere:

Seria de supor que, rejeitando a crença dos antigos na subordinação do homem à divindade e num objetivo definido para o qual tendem os povos, a nova história passasse a estudar, não as manifestações do poder, mas as causas que o produzem. A nova história não o fez, contudo. Rejeitando, em teoria, as opiniões dos antigos, continua a segui-las na prática (TOLSTOI, 1959, p. 591).

As contradições são inerentes a toda nova teoria quando se lança ao universo da disputa política por ideias na vida social, quando passa a questionar o modelo vigente de hegemonia histórico-cultural. A *Nova História* caminha na areia movediça da pós-modernidade e em disputas teóricas que beiram o relativismo de tudo concordar ou pouco se diferenciar no espaço político da prática social. De acordo com Bittencourt (2011, p. 145) a “*Escola dos Annales*, inaugurada por Marc Bloch e Lucien Febvre, centrou-se na produção da história-problema para fornecer respostas às demandas surgidas no tempo presente”. E, acrescenta que sua qualidade principal é a problematização do pensar histórico.

Para uma síntese sobre a *Escola dos Annales*, correndo o risco de se cometer alguma incongruência, tomou-se a liberdade de sintetizar suas características tendo por base o resumo feito por Cardoso (1988): passagem da “História-narração” a “História-problema”; crença no caráter científico da História; abertura para as outras ciências sociais; ampliação dos

aspectos da vida social: “civilização material”, poder e mentalidades coletivas; insistência nos aspectos sociais, coletivos e repetitivos, com ênfase na História demográfica, econômica e social; utilização de todos os tipos de documentos – vestígios arqueológicos, tradição oral, restos de sistemas agrários, escritos etc.; construção de temporalidades múltiplas em lugar do tempo simples e linear; reconhecimento da ligação indissolúvel entre presente e passado no conhecimento histórico, e destaque para as responsabilidades sociais do historiador (CARDOSO, 1988).

A *Escola dos Annales* faz uma crítica conceitual ao método tradicional, levanta o papel da hipótese na pesquisa historiográfica, amplia o conceito de documento, cria a ideia de História-problema, debate sua interface com as outras ciências sociais e provoca uma revolução teórica na historiografia. Entretanto, a própria “[...] expressão Nova História guarda muita semelhança com certas expressões abrangentes, que supostamente possuem um conteúdo definido, mas que se recusam a uma definição precisa” (SILVA, 2001, p. 200). E ainda, segundo esse mesmo autor, afora as críticas de ser comparada a uma ‘história em migalhas’ alienada e alienante, a *Nova História* impactou sobre a forma e o conteúdo do ensino de História, ao mesmo tempo em que possibilitou ao historiador, mas também ao aprendiz, pensar e refletir sobre sua prática social (SILVA, 2001).

Uma problemática recorrente na discussão sobre as tendências historiográficas, em particular, a *Nova História*, é o grau de influência que as ideias pós-modernistas têm em relação às teorias históricas e, portanto, ao ensino e à didática da História. Mas, poucos historiadores assumem abertamente um posicionamento pós-moderno. Em todo caso, na percepção de Callinicos (1989 *apud* Cardoso, 1997)<sup>75</sup>, parece ter havido um desencantamento com a geração de intelectuais da “geração de 68” em diante. De acordo com Cardoso (1997, p. 170) este “processo ocorreu tanto no Ocidente quanto no antigo bloco socialista, mesmo antes de 1989: recorde-se, por exemplo, a trajetória de Agnes Heller, de discípula de Georg Lukács a musa do pós-modernismo, sobretudo rápida após deixar o seu país”.

Nesse sentido, Rüsen (1997) relaciona a *Nova História* às concepções pós-modernas da historiografia, principalmente, naqueles aspectos que se referem à denominada micro-história.

Um outro traço distintivo específico da historiografia pós-moderna é a micro história. Ela é contraposta à macro-história como sendo a forma mais moderna de

---

<sup>75</sup> Referência citada por Cardoso (1997): CALLINICOS, Alex. *Against Postmodernism. A Marxist critique*. Cambridge: Polity Press, 1989; Heller, Agnes. “*La vida que cambio*”. Nexos, México, vol. 10, nº 118, outubro de 1987, pp. 47-51.

representar a história. Apresenta-se um indivíduo isolado como Menóquio,<sup>76</sup> ao invés de uma sociedade ou classe; fala-se de um segmento biográfico ou apenas de alguns dias ao invés de uma época ou de uma longa evolução; analisa-se um dia ao invés de um século, uma pequena aldeia no lugar de um país ou reino. Esses são os objetos da historiografia pós-moderna (RÜSEN, 1997, p. 92).<sup>77</sup>

De fato, o que se pode denominar de pós-modernismo? Para Cardoso (1997) e Harvey (2008), Lyotard caracteriza o pós-modernismo pela “morte dos centros” e pela “incredulidade em relação às metanarrativas”. Cardoso (1997) entende que a “morte dos centros”, se aplicado a história-disciplina, levaria a afirmar que os pretensos centros a partir dos quais se afirmariam as diversas posturas diante da mesma não são legítimos ou naturais, mas sim ficções arbitrárias e passageiras de interesses de grupos se sobrepondo aos demais. Já a crítica às metanarrativas tornou-se impossível de sustentar devido ao colapso da crença nos valores de todo tipo e em sua hierarquização como sendo universais. Isso explicaria, segundo Cardoso (1997, p. 15), “o assumido niilismo intelectual contemporâneo, com seu relativismo absoluto e sua convicção de que o conhecimento se reduz a processos de semiose e interpretação (hermenêutica), impossíveis de ser hierarquizados de algum modo que possa pretender ao consenso”.

É fácil perceber a base filosófica dessa concepção em Nietzsche e Heidegger, Foucault, Deleuze e Derrida, além de Wittgenstein (CARDOSO, 1997). Assim, para encetar essa reflexão, reporta-se à Eagleton em *As ilusões do pós-modernismo* (1998), para justificar do ponto de vista teórico, a diferença entre pós-modernismo e pós-modernidade.

A palavra *pós-modernismo* refere-se em geral a uma forma de cultura contemporânea, enquanto o termo *pós-modernidade* alude a um período histórico específico. Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a idéia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. [...] Pós-modernismo é um estilo de cultura que reflete um pouco essa mudança memorável por meio de uma arte superficial, descentrada, infundada, auto-reflexiva, divertida, caudatária, eclética e pluralista, que obscurece as fronteiras entre a cultura "elitista" e a cultura "popular", bem como entre a arte e a experiência cotidiana (EAGLETON, 1998, p. 7).

No texto, *A história entre a modernidade e a pós-modernidade*, Rüsen (1997) cita entre os historiadores pós-modernos Carlo Ginzburg, LeRoy Ladurie, Natalie Zemon Davis, Jacob Burckhardt (pós-moderno precoce), Walter Benjamin contra a ideia evolucionista e o antropólogo Clifford Geertz que é bastante referendado por eles, entre outros. Certamente que

<sup>76</sup> Menóquio (século XVI) era um francês que foi tratado como herege pela Inquisição por interpretar do seu jeito a criação divina. No livro *O Queijo e os Vermes*, o historiador Carlo Ginzburg analisa suas narrativas buscando relacionar um ser individual ao contexto macrocósmico.

<sup>77</sup> Esta citação também é apresentada por Barom e Cerri (2012, p. 999).

cada autor tem em sua obra uma particularidade narrativa e metodológica, caso que não se tratará aqui.

Hoje, os historiadores “estão menos interessados em reconstruir as condições estruturais da vida no passado, para explicar com isso a ‘vida real’ das pessoas. Ao invés disso, eles se concentram no modo pelo qual as pessoas vivenciaram e interpretaram seu mundo peculiar”, conforme a concepção de Rüsen (1997, p. 93). O método mais adequado a esta Nova estratégia paradigmática que garante a aproximação da autoconsciência e autocompreensão das pessoas é a *historia oral* (RÜSEN, 1997).

Rüsen (1997) refuta a concepção radicalmente pós-moderna da pós-história, pois, por razões lógicas e empíricas não pode existir um fim da história. O sistema ocidental, centrado no valor da liberdade, não pode representar o fim da história, considerando-se que, segundo Rüsen (1997, p. 94-95), o sistema “gerou tensões entre os hemisférios Norte e Sul (para não falar das novas tensões Leste-Oeste), que só podem ser solucionadas se o próprio sistema ocidental se modificar qualitativamente - e essa transformação será de natureza essencialmente histórica”.

A intenção de Rüsen (1997) é buscar atingir, por meio de um princípio normativo do reconhecimento recíproco de diferenças na vida humana, uma síntese adicional de elementos modernos e pós-modernos do pensamento histórico, a síntese da micro e da macro-história, entendendo-se que elas dependem uma da outra enquanto complementações necessárias e, caso contrário, elas tenderão a deshistoricizar seu objeto. Nas palavras de Rüsen (1997, p. 96) precisa-se “compreender que existe algo parecido com um processo contínuo e abrangente de modernização, independentemente de os homens o terem ou não percebido ou aceito no passado”.

De acordo com Araújo, Pinheiro, Santos Júnior (2016, p. 99) o pensamento histórico-filosófico contemporâneo ao rejeitar as metanarrativas, torna também patente o repúdio à ontologia que as fundamenta. Nessa perspectiva, a História não teria inteligibilidade, assim, não existiria uma reflexividade que apontasse para alguma direção nos moldes de um sentido coletivo, tendo como ator principal as relações sociais de um sujeito de classe ativo, mas existiria somente um amálgama de múltiplas histórias desconexas e particulares.

Assim, a crítica às metanarrativas, aos discursos globalizantes e, por assim dizer, à visão de totalidade da narrativa histórica, tornou-se senso comum nos discursos pós-modernos. Mas, na verdade, essa crítica se transformou num discurso único pós-moderno, ensejando sob as diversas nuances fragmentárias uma nova forma globalizante de relato histórico-social e de explicação da realidade social, ademais,

muito consoante com o atual desenvolvimento do capitalismo globalizado dito “pós-moderno” (ARAÚJO, PINHEIRO, SANTOS JÚNIOR, 2016, p. 97).

Por isso, pensa-se que este ponto de vista de Rüsen (1997) precisa ser mais bem analisado para não se cair na tentação pós-moderna de resolver as diferenças no campo das ideias e aproximar os elementos que só existem no mundo das ilusões. Mesmo reconhecendo que Rüsen se coloca na posição de pretender criticar o pós-modernismo.

Sobre o marxismo na História, começa-se parafraseando o manifesto comunista: um espectro ronda a História - o espectro do marxismo. De fato, é um exagero coloquial e proposital, mas a História obteve novos contornos metodológicos a partir do marxismo, mesmo que Marx não fosse historiador e nem se propusesse a tal. Não se pode deixar de registrar suas influências, embora que, em tempos de hoje, se tenha dificuldade em identificar que tipo de marxismo. Interessante recordar o que Max Weber teria dito a Oswald Spengler: “[...] O mundo intelectual no qual vivemos foi em grande parte formado por Marx e Nietzsche”.<sup>78</sup> Nesse caso, trata-se de perceber em que medida ou de que forma Marx influenciou a didática e as teorias da História.

O *marxismo* é uma tendência historiográfica que fecundou um posicionamento crítico no seio da sociedade brasileira em processo de mudança e que se refletiu no ensino de História. Na visão de Carr (2002, p. 173) depois da obra de “[...] Marx e Freud, o historiador não tem desculpa para se considerar um indivíduo isolado que se situa fora da sociedade e da história”. Essa compreensão teve um impacto muito prático, pois, essa tendência historiográfica foi muito forte no período pós-ditadura militar no Brasil. Assim, no campo do ensino de História no Brasil, a influência marxista foi destacada por Guimarães (1995) que cita, por exemplo, a proposta curricular adotada pelo sistema educacional de Minas Gerais:

Esta concepção fundamenta-se na teoria marxista de História: a valorização do método como garantia de objetividade e cientificidade, a valorização da teoria, dos conceitos instituídos para a produção do conhecimento histórico. E, mais que isso, a ideia de os homens, suas ideias, representações e valores serem condicionados pelo modo de produção da vida material e por um determinado desenvolvimento das forças produtivas (GUIMARÃES, 1995, p. 96).

A influência marxista nas obras educacionais, currículos e métodos pedagógicos se refletiu na tendência de parte da sociedade ao questionar os modelos tradicionais de História, embora que os desejos da sociedade e dos historiadores nem sempre se coadunassem de forma absoluta na realidade social e histórica, ainda mais, quando “sociedade” e

---

<sup>78</sup> Este comentário foi relatado por E. Baumgarten, Max Weber, *Werk und Person*, 354 s., conforme citação de COLLIOT-THÉLÈNE (1995, p. 39).

“marxismo” são deslocados das lutas sociais concretas, sendo apresentados como reflexo conceitual e de forma genérica.

Bittencourt (2011) destaca que a partir do fim da década de 70, a tendência marxista foi marcante no ensino de História e ainda permanece como base da organização de conteúdos de várias propostas curriculares e de obras didáticas. No entanto, a autora entende que o tipo de marxismo aplicado ao ensino de História no Brasil foi considerado por demais ortodoxo e tido como teleológico, mecanicista e a-histórico dada a influência das correntes próximas ao stalinismo. Crê-se que essa crítica de Bittencourt não faz jus ao pensamento de Marx, mas às interpretações equivocadas de correntes de inspiração marxista que raíam ao estruturalismo de Althusser ou ao economicismo stalinista.

Na autocrítica marxista se destaca Edward Thompson, historiador inglês que entre outros livros escreveu *A história da classe operária inglesa*, e também, *A miséria da teoria ou um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser*, onde desfechou suas maiores críticas ao pensamento estruturalista. Segundo Bittencourt (2011, p. 147) “[...] a partir de Thompson começou a aparecer uma produção historiográfica marxista com ênfase em conteúdos sociais. Articulando o conceito de classe social ao de cultura.” No tocante ao aspecto cultural, o próprio Thompson jamais concordaria, pois negou insistentemente essa mecha de culturalista, mas de fato, é uma questão complexa e polêmica.

Dessa feita, sem entrar no mérito do problema por não ser o objeto desse estudo, pode-se relatar essa tentativa de autocrítica marxista feita por alguns historiadores marxistas, através da influência da *História social inglesa*, como Thompson (1981, p. 12) que denunciou o estruturalismo de Althusser: “E se, (como suponho), o marxismo althusseriano não é apenas um idealismo, mas tem muitos dos atributos de uma *teologia*, então o que está em jogo, dentro da tradição marxista, é a defesa da própria razão.” Portanto, na relação entre filosofia e História, na perspectiva de uma disputa entre marxistas, e com impacto teórico no âmbito da *História social inglesa*, Thompson (1981) descreve textualmente um dos pontos de divergência teórica com o pensamento de Althusser:

Mas um historiador de tradição marxista tem o direito de lembrar a um filósofo marxista que os historiadores também se ocupam, em sua prática cotidiana, da formação da consciência social e de suas tensões. Nossa observação raramente é singular: esse objeto do conhecimento, esse fato, esse conceito complexo. Nossa preocupação, mais comumente, é com múltiplas evidências, cuja inter-relação é, inclusive, objeto de nossa investigação. Ou, se isolamos a evidência singular para um exame à parte, ela não permanece submissa, como a mesa, ao interrogatório: agita-se, nesse meio tempo, ante nossos olhos. Essa agitação, esses acontecimentos, se estão dentro do "ser social", com frequência parecem chocar-se, lançar-se sobre, romper-se contra a consciência social existente. Propõem novos problemas e, acima

de tudo, dão origem continuamente à *experiência* - uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento (THOMPSON, 1981, p. 15).

Thompson (1981) pretendeu inaugurar uma renovação conceitual no materialismo histórico, ampliando o conceito de poder para além dos limites e das esferas do Estado, abrindo perspectivas para pensar a realidade em termos do entrelaçamento conflituoso entre classes sociais e cultura, vivenciadas no contexto da experiência cotidiana. Daí a polêmica em torno de um marxismo culturalista, mas não reconhecido como tal pelo próprio Thompson e, se culturalismo, talvez, distante do pensamento de Marx.

Outra perspectiva de análise parte de uma crítica a certo tipo de marxismo vulgar. De acordo com Guimarães (2014), o marxismo ortodoxo, através do modelo da evolução dos modos de produção é outro esquema tratado por alguns setores da historiografia brasileira como renovação em currículos e livros de História nos anos 80. De forma esquemática e crítica, Guimarães (2014) expõe as principais características do esquema que ela chama de marxismo ortodoxo:

A humanidade evolui com o desenvolvimento inexorável das forças produtivas. Inicialmente o regime de comunidades primitivas, o modo de produção escravista, ou o modo de produção asiático, o feudalismo, a transição, o capitalismo, suas crises – e finalmente nosso destino se completa com o modo de produção socialista. Dessa forma, o início, o meio e o fim da história estão previamente determinados e, o mais grave, “o progresso”, nessa esquematização, é fundamental para que nosso destino se realize (GUIMARÃES, 2014, p. 49).

Percebe-se, nessa citação, uma crítica à concepção de uma História teleológica, como se a humanidade estivesse predestinada ao “paraíso”, materializada num tipo de sociedade com um final posto, determinado de antemão, uma “sociedade socialista”. De fato, nessa abordagem em tom irônico, Guimarães (2014) desfecha sua crítica à perspectiva de “progresso” imbricada nessa visão do dito marxismo ortodoxo. Assim, esse marxismo vulgar, apresenta-se como alternativa de reflexão histórica, desenvolvendo um modelo contraditório, mecanicista e a-histórico de análise da sociedade. Porém, não é próprio do Marx trabalhar nessa perspectiva enviesada do conhecimento histórico. Mas, não é aqui ainda, o espaço próprio para se fazer crítica ou autocrítica do tipo de marxismo aplicado ao ensino de História.

Bittencourt (2011, p. 145) relata que: “O paradigma marxista desenvolvido paralelamente ao do grupo dos *Annales* tem como princípio o caráter científico do conhecimento histórico, e o enfoque de sua análise é a estrutura e a dinâmica das sociedades



humanas”. Observe-se que aqui a autora se refere ao marxismo como uma generalidade, não especificando diferenças de abordagens e situando o debate no mesmo período da *Escola dos Annales*. Já do ponto de vista metodológico, a autora destaca que o marxismo estabelece uma vinculação epistemológica entre presente e passado, e que, no estudo das sociedades, utiliza como conceitos fundamentais modo de produção, formação econômico-social e classes sociais (BITTENCOURT, 2011).

A crítica histórica de Guimarães (2014, p. 50-51) ataca de uma só vez o discurso tanto da historiografia positivista quanto do marxismo ortodoxo, pois segundo ela: “Nos dois casos, a principal característica é a fragmentação das diversas dimensões constitutivas da mesma realidade social, política, cultural, econômica, espiritual e o privilegiar dos aspectos-chave para a elaboração do discurso explicativo”. Em todo caso, parece que Guimarães faz a crítica ao marxismo ortodoxo sem se preocupar em diferenciar as versões de marxismo. Porém, Marx sendo ou não marxista, não tem mais como remediar essa herança histórica. Se possível, essa é uma tarefa que cabe às novas gerações de historiadores marxistas.

Deveras, a posição do historiador brasileiro Ciro Flamarion Cardoso (1988, p. 49) traduz um pouco do espírito do historiador atual: “[...] História é, para nós, uma ciência em construção”, porque “[...] a conquista do seu método científico ainda não é completa, que os historiadores ainda estão descobrindo os meios de análise adequados ao seu objeto”. Admitir os limites teóricos é uma forma de avançar nas possibilidades da ciência histórica, assim, nessa reflexão sobre a História, Cardoso (1988) evita uma compreensão de História fechada, acabada ou completa sobre si mesma, absoluta em seus conceitos.

Segundo Suzana Magalhães (*apud* PEREIRA, 2015, p. 75) “[...] a pós-modernidade destituiu a legitimidade do discurso científico, que não será mais considerado como saber lúcido, apto a descobrir as determinações mais recônditas do real, mas apenas de forjar inúmeras virtualidades de ordem empírica [...]”. Assim, aparentemente, ao contrário do que se pudesse imaginar, pode-se considerar que o “empirismo” contaminou o “espírito científico”.

Por isso, na contramão do discurso pós-modernista, pensa-se que o materialismo histórico-dialético recupera esse teor científico, postando-se como ferramenta capaz de responder adequadamente ao desafio de compreender a crise do capital em suas implicações com o foco temático desse estudo. O materialismo dialético fundamenta as estratégias metodológicas para a realização da necessária aproximação entre teoria e prática (práxis),

entre crise do capital e formação epistemológica do professor, com seus devidos impactos reais e ideológicos na prática de ensino.

Na compreensão marxista dessa pesquisa, a definição científica do conceito de História parte do fundamento teórico-metodológico que tem como pressuposto básico o materialismo histórico-dialético no contexto da práxis social, portanto, pressupõe certa influência interpretativa do historiador em suas investigações, mas o critério de verdade reside sempre na percepção de totalidade da práxis dos sujeitos no processo de produção real da vida social.

A História nessa perspectiva materialista, de acordo com o pensamento de Marx (2007), tem como referência científica o método histórico-dialético, por isso, considera com rigor científico a produção da vida material, assim como a observação das fontes históricas, os documentos oficiais ou não, os vestígios de toda espécie que são postos a prova por condições concretas ou por constantes reflexões filosóficas e áreas afins. Esses são desafios provocados pelos teóricos marxistas que buscam na práxis social desenvolver e aprofundar os conceitos historiográficos, mas também pelos críticos que querem reduzir a História a uma simples narração romântica. Nada contra a narração literária, pois ela é fundamental na sua materialização, porém, a História se expande além da narrativa, ela faz parceria com a narrativa para se expressar enquanto ciência (ARAÚJO; PINHEIRO; SANTOS JÚNIOR, 2016).

Marx e Engels, em *A ideologia alemã* (2007), afirmam que os alemães de seu tempo se consideram isentos de pressupostos, mas que o primeiro pressuposto de toda a existência humana e de toda a História, é o pressuposto de que os homens necessitam ter condições de viver para poder “fazer história” e, nesse sentido, os homens precisam, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. Portanto, o primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material. Na sequência desse ato ocorre a satisfação dessa primeira necessidade, sendo que, a ação de satisfazê-la e o instrumento dessa satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades, e que leva à terceira condição em que os homens renovam diariamente sua própria vida pela procriação, evidenciado pela relação homem e mulher, constituindo a família (MARX; ENGELS, 2007). Porém, diga-se de passagem, que na sociedade do capital atual não só se constituiu a família mononuclear, como também novos tipos de famílias, por exemplo, homomaterna ou paterna, monoparental, extensa ou ampliada, entre tantas outras.

De todo, esses três aspectos da atividade social, ou seja, a produção das condições da vida material, a satisfação das necessidades e a procriação, não devem ser consideradas atividades distintas ou como três estágios separados, mas, como três aspectos ou “momentos” que coexistiram desde os primórdios da História, desde os primeiros homens e que ainda hoje se fazem valer na História. Assim, segundo Marx e Engels (2007, p. 34), a produção da própria vida pelo trabalho, ou da vida alheia, na procriação, “aparece desde já como uma relação dupla – de um lado, como relação natural, de outro como relação social –, social no sentido de que por ela se entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem as condições, o modo e a finalidade”.

Somente agora, depois de já termos examinado quatro momentos, quatro aspectos das relações históricas originárias, descobrimos que o homem tem também “consciência”. Mas esta também não é, desde o início, consciência “pura”. O “espírito” sofre, desde o início, a maldição de estar “contaminado” pela matéria, que, aqui, se manifesta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma, sob a forma de linguagem. A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens (MARX; ENGELS, 2007, p. 34-35).

Pensa-se ter respondido ao logo do texto, os problemas relacionados às tendências historiográficas e seus reflexos no contexto do ensino de História, buscando associar as implicações de cada abordagem ao seu devido resultado nas práticas de ensino. Na continuação dessa pesquisa abordam-se as implicações da crise estrutural do capital nas reformas educacionais e nos currículos, além dos dilemas da profissão de professor e os saberes docentes.

#### 4.2 A CRISE E SUAS IMPLICAÇÕES NAS REFORMAS EDUCACIONAIS

Nas sociedades contemporâneas, os elementos que compõem o conjunto do quadro social se entrelaçam com os elementos educacionais dentro da mesma base vital e histórica de reprodução social que tem por mediação o trabalho humano, enquanto ação potencialmente transformadora das circunstâncias reais. Marx (2011, p. 25) afirma que os “homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”. Entende-se com Lukács (2012, p. 40) que “Marx se ocupa particularmente com o efeito das tradições. Está claro, porém, que no plano filosófico ele entende as ‘circunstâncias’ num sentido bem geral”.

De certa forma, acompanhando o raciocínio de Marx e Engels (2007), compreende-se que há uma relação dialética entre as práticas humanas e as circunstâncias concretas que formam esse quadro social, e que essas circunstâncias são modificadas precisamente pela ação transformadora dos homens, sendo que, nesse ato educativo, o próprio educador precisa ser educado. Por isso, para Marx e Engels (2007, p. 537-538), a “coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*”.

Portanto, recorrendo-se à interpretação de Mészáros (2008, p. 25), compreende-se que os processos educacionais e os processos sociais mais amplos de reprodução estão intrinsecamente ligados, tornando-se lógico que uma “reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”.

Nos últimos 150 anos, de acordo com Mészáros (2008), a educação institucional ou formal serviu em sua totalidade ao objetivo de proporcionar os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em ampliação do sistema capitalista, como também conceber e transmitir um quadro de valores para legitimar os interesses dominantes, “como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas”, conforme Mészáros (2008, p. 35).

Entretanto, as reformas políticas, sociais, econômicas e, portanto, educacionais esbarram, de fato, nos próprios limites do sistema capitalista que não consegue garantir as promessas de empregabilidade e termina por avançar de forma voraz sobre os direitos mínimos necessários à sobrevivência do conjunto dos trabalhadores. Segundo Mészáros (2008, p. 26-27), a razão para o fracasso de todos os esforços anteriores que pretendiam “instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem *irreformáveis*”.

De toda forma, qualquer proposta de reforma educacional, seja sob a perspectiva liberal ou progressista, encontra-se com os limites contraditórios do sistema do capital e se insere no campo da mistificação das ideias mágicas. “Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez,

conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”, consoante Mészáros (2008, p. 27).

De fato, as implicações de dependência entre as crises capitalistas e as reformas educacionais permeiam a História das sociedades contemporâneas. Para Beviláqua (2011, p. 17) as “evidências de implicações das crises gerais da economia capitalista nas mudanças de paradigmas nas ciências sociais, em especial, na Educação, grosso modo, podem ser observadas a partir da segunda metade do século XIX”. Como pode ser comprovado historicamente pela literatura, o autor cita indícios desses fenômenos nas revoluções burguesas que adotaram o paradigma iluminista ao se confrontarem com o pensamento “metafísico eclesiástico”, tal qual posto na Obra *Emílio*, de Rousseau e na política educacional instituída na escola pública pela Revolução Francesa (KOSELLECK, 1999; RIBEIRO, 1979 *apud* BEVILÁQUA, 2011).

No início do século XX, na área da educação, segundo José Murilo de Carvalho (2002), as primeiras tentativas de reformas vieram de expoentes pensadores dos Estados Unidos, sobretudo do filósofo John Dewey, influenciando os defensores da Escola Nova no Brasil, entre os quais se sobressaíram Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, e que pretendiam adaptar o ensino ao mundo industrial, tornando-o mais técnico e menos acadêmico, condição que se tornava cada vez mais hegemônica. Por outro lado, os *escolanovistas* objetivavam um ensino mais democrático, “na medida em que apontavam a educação elementar como um direito de todos e como parte essencial de uma sociedade industrial e igualitária. Num país de analfabetos, tal pregação apontava para um problema central na formação dos cidadãos”, consoante Carvalho (2002, p. 92).

O sistema buscava resolver o problema do analfabetismo na educação de jovens pelo viés da quantidade de pessoas que poderiam ter acesso à escola, mas a qualidade do ensino ficava limitada ao tecnicismo, de acordo com os pressupostos de preparação de mão-de-obra minimamente qualificada para o mercado de trabalho. O Estado, nos termos de uma democracia frágil e dependente, buscava cumprir seu papel estrutural no processo educacional formal visando garantir a possibilidade de uma ferramenta ideológica de reprodução do modelo social dominante.

Nenhum Estado capitalista, portanto, pode prescindir de uma ideologia de justificação que dá conteúdo e substância à sua ação. Num país dependente, a essa ideologia, evidentemente alimentada pelas camadas ou grupos detentores do poder, corresponde, se não a ideologia alimentada pelas camadas dirigentes dos países centrais, pelo menos o reflexo dela (ROMANELLI, 2014, p. 216).

Desde a década de 1970, segundo Harvey (2008), o sistema mundial do capital vem passando por um profundo processo de transformação social, onde o maior projeto de reforma político-econômica tem sido a adoção de medidas de cunho neoliberal, afetando sobremaneira o conjunto social e, especificamente, o sistema educacional institucional. Para Maia Filho, Mendes Segundo e Rabelo (2016, p. 29) o “elemento central da discussão, porém, entre os marxistas, é saber o que representa para a sociedade capitalista atual estas tão expressivas mudanças, especialmente na educação e na formação do trabalhador, em meio aos desdobramentos da crise do capital”.

Corroborando com Maia Filho, Mendes Segundo e Rabelo (2016), entende-se que metodologicamente, a crítica marxista ao sistema sóciometabólico do capital pode explicar, em linhas gerais, as reformas e políticas de cunho paliativo, voltados à administração da crise. O capital, sob a direção do Estado, segundo Maia Filho, Mendes Segundo e Rabelo (2016, p. 29), vem “delegando à educação a função social de formação para a cidadania e para o mercado de trabalho que, em seus termos, contribuiria para a materialização das relações democráticas e de desenvolvimento nos moldes da sociedade atual”.

As crises do capital e as reformas (políticas, econômicas, sociais e educacionais) são fenômenos integrantes da estratégia de sobrevivência do capital frente ao desafio de superar seus limites históricos. Um processo advindo da lógica de superprodução e acumulação de capital que provoca a destruição das forças produtivas e a desvalorização da força de trabalho, provocando o subconsumo e a negação do valor. Nesse quadro de crise, a função social da educação busca preencher o vazio ideológico e a falta de esperança produzida pelo grau de competitividade desencadeado pelo sistema do capital, de forma que, em nível das individualidades, a meritocracia precisa se estabelecer no processo educativo pelo viés avaliativo e concorrencial no âmbito da disputa por uma vaga no mercado de trabalho.

Nesse sentido, acompanhando Mészáros (2008, p. 44), a educação cumpre um papel ideológico fundamental para a legitimação da ordem do capital, de forma que, “a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema”. O processo de *internalização* precisa fazer o seu papel fundamental na sociedade moderna, ou seja, garantir os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, permitindo que a brutalidade e a violência possam ser relegadas temporariamente, considerando que são formas dispendiosas de imposição de valores. Para Mészáros (2008, p. 44), somente “em períodos de *crise aguda*

volta a prevalecer o arsenal de brutalidade e violência, com o objetivo de impor valores, como o demonstraram em tempos recentes as tragédias dos muitos milhares de desaparecidos no Chile e na Argentina”.

As profundas mudanças que a crise estrutural do capital enseja começam a produzir efeitos sobre a realidade da educação, sobretudo da escola, referenciado como espaço privilegiado de formação dos sujeitos sociais e dos trabalhadores. O Estado, a sociedade no geral e os empresários, em particular, vêm atribuindo à educação a função de redentora dos males sociais, como espaço de formação para a cidadania e para o mercado de trabalho. Segundo Maia Filho, Mendes Segundo e Rabelo (2016, p. 29): “Lugar por excelência da formação do capital humano, cabe a escola uma função ideológica de que o capital em crise não pode prescindir”.

Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal das nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sansão ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. 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 (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Portanto, uma educação voltada para uma vida essencial e não apenas formal, não repousa somente na perspectiva de se tornar mão-de-obra barata destinada pelo sistema aos trabalhadores, mas, principalmente, numa aprendizagem para uma vida plena. A contradição entre os interesses do capital e o trabalho e que é inerente ao modo de produção capitalista, perpassa também todo o sistema educacional, assim, as transformações postas à educação não se reduzem apenas ao papel ideológico de manutenção do sistema ou de negação dele, mas estão imbricadas no próprio processo de luta de classes no âmbito das relações sociais capitalistas.

Necessitamos, então, urgentemente, de uma atividade de “contrainternalização”, coerente e sustentada, que não se esgote na *negação* – não importando quão necessário isso seja como uma fase nesse empreendimento – e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente *concretamente sustentável* ao que já existe (MÉSZÁROS, 2008, p. 56).

Para Mézáros (2008, p. 53), lembrando a importância da frase de Paracelso, a aprendizagem é a própria vida, por isso, muito do processo contínuo de aprendizagem se situa

fora das instituições educacionais formais e, felizmente, “não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada”. Ainda, segundo o autor (2008), a principal função da educação formal tem sido agir como um “cão de guarda *ex-officio* e *autoritário*” para induzir uma internalização conformista generalizada, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida. O fato dessa educação não ter êxito nesse objetivo de *conformidade universal*, significa apenas que ela não consegue implementar a contento seu objetivo final. “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 mais ampla da experiência educacional ‘desde a juventude até a velhice’”, conforme Mészáros (2008, p. 56).

Parafrazeando Brandão (2007, p. 97), as leis de ensino que tanto defendem os valores da democracia parecem muito mais negá-la, ocultando o fato real de que na prática a educação consagra a desigualdade social em vez de eliminá-la: “Afirmar como idéia o que nega como prática é o que move o mecanismo da educação autoritária na sociedade desigual”.

#### **4.2.1 Os organismos internacionais e a teoria das competências**

O século XXI, no contexto de mudanças mundiais provocadas pela crise estrutural do capital, apresenta-se sob o signo do neoliberalismo que se desdobra de forma particular em reformas políticas, econômicas, sociais e educacionais. Nesse cenário, a formação do professor ganha espaço expressivo na agenda internacional, conforme evidencia o mais breve exame das conferências, relatórios e documentos no campo da educação que expressam orientações desses órgãos. Assim, entre outros temas, vem se destacando as propostas de reformas educacionais que visam à suposta valorização do magistério através do aperfeiçoamento da formação dos professores e da melhoria do ensino-aprendizagem.

A *Declaração de Jomtien* foi a mais importante proposta de orientação político-educacional destinada aos países emergentes e industrializados, em favor da necessidade de reformas educacionais em nível global. Essa declaração foi aprovada em 1990, na Tailândia, como resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, e tem sido, desde então, o referencial dos organismos internacionais no sentido de adotarem reformas educacionais baseadas na necessidade de uma “Educação para Todos”, fundamentando um conjunto de mudanças e inovações no processo educativo (UNESCO, 2001).



A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), através de uma comissão internacional aprovou o relatório Jacques Delors produzido de acordo com as resoluções da Conferência Mundial. Este relatório tem sido a base que fundamenta a pedagogia do século XXI, resultando nos Parâmetros Curriculares Nacionais conforme as diretrizes dos quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (MAIA FILHO; JIMENEZ, 2013).

Segundo Maia Filho e Jimenez (2013, p. 115) as modernas teorias de aprendizagem estariam em sintonia com o atual modelo de competências que “apontaria não para a aprendizagem de conteúdos e habilidades, mas para o aprender a aprender: mais do que a apreensão de informações ou da aquisição da capacidade de operar no mundo, aprender é uma atitude embutida de valores e carregada de afetos e desejos”. O aprender a aprender seria inspirado nas escolas rogerianas em educação, além das escolas interacionistas como Piaget, Vigotsky ou Paulo Freire, e sintetizaria as quatro grandes dimensões da aprendizagem. Essas diretrizes implicam em reformas profundas no sistema educacional, na realidade da escola e da relação entre professor e aluno (MAIA FILHO; JIMENEZ, 2013).

Esse modelo, denominado por nós de CHAVE (C de conhecimento, H de habilidade, A de atitude, V de valores e E de existencial), é a base das atuais reformas educacionais postas em vigor em muitos países, inclusive no Brasil, pois, em tese, apontaria para a superação dos complexos problemas educacionais contemporâneos por dois motivos principais: em primeiro lugar, por sintonizar-se com as importantes mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas no mundo; em segundo lugar, por integrar as quatro dimensões centrais do processo de aprendizagem humana e, assim, superar os problemas postos pelos paradigmas que focavam o processo em uma, ou no máximo, em duas esferas (e, mais grave, não conectadas) do saber (MAIA FILHO; JIMENEZ, 2013, p. 115).

Continuando essa análise, Maia Filho e Jimenez (2013), resumem as quatro dimensões apresentadas pela Comissão que elaborou o *Relatório Delors*. A primeira dimensão é a do aprender a conhecer, ligada aos aspectos teóricos, chamado de eixo da compreensão, e diz respeito à cognição, à aprendizagem de conteúdos e de informações tecnicamente úteis e instrumentalizáveis. A segunda dimensão é a do aprender a fazer, ligada às atividades práticas do homem, sobreporia o *homo habilis* ao *homo sapiens*, o homem como habilidade ao homem como cognição. A terceira dimensão apela ao aprender a conviver, que caracterizaria o eixo da cooperação. Situa-se na base do desenvolvimento capitalista de produção, mas está diretamente ligado ao desenvolvimento de atitudes, valores e saberes relacionais, e não teria encontrado espaço na escola formal ou tradicional. Por fim, a quarta dimensão analisada trata do aprender a ser, que dimensiona o eixo da integração, ameaçada pela crescente desumanização do mundo com a evolução técnica (o tecnicismo) e o poder da

mídia que leva à padronização da comunicação, dos valores e da cultura, gerando uma contínua erosão da diversidade e da singularidade entre os povos (MAIA FILHO; JIMENEZ, 2013).

Nesse quadro geral, Maia Filho e Jimenez (2013) identificam que o papel da educação, segundo a ONU, seria contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, preparando os jovens estudantes para elaborar pensamentos autônomos e críticos, tendo seus próprios juízos de valor. A liberdade de pensamento na educação seria um motor da inovação, da criatividade e da capacidade de conviver num mundo em mudança. “É evidente que a elaboração de um modelo sistêmico e amplo é, não só inegavelmente tentador, como, ao que tudo indica, oferece uma resposta bastante simples a um problema deveras complexo”, segundo Maia Filho e Jimenez (2013, p. 121).

Essas quatro dimensões da aprendizagem aparecem nos parâmetros curriculares buscando ajustar os princípios educacionais da teoria das competências às novas necessidades do mercado provocadas pela revolução tecnológica e informacional. A ideia pedagógica do “aprender a aprender” busca reduzir a importância da apreensão de conhecimentos e de capacidades no ato do ensino-aprendizagem. Um ato pedagógico centrado no aprender envolto em atitudes de afetos, desejos e valores individuais que só precisam ser estimulados pelo professor, numa mescla de metodologias que se aproximam, talvez de forma imprópria, das ideias freireanas, piagetianas e rogerianas.

De acordo com Frigotto (1998), todos estes parâmetros tendem a ser definidos no mundo produtivo e, portanto, os intelectuais coletivos confiáveis deste novo conformismo são alinhados aos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT), associados aos organismos vinculados ao processo produtivo de cada nação. Os parâmetros apontam decididamente para “uma educação e formação que desenvolva habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para a gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a empregabilidade”, conforme Frigotto (1998, p. 45).

O Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), fundado em 1944, tem como missão combater a pobreza e apoiar os países de renda média, como o Brasil. O BIRD faz parte do Grupo Banco Mundial, um organismo associado ao sistema das Nações

Unidas.<sup>79</sup> O BIRD tem sido uma das maiores fontes de apoio ao desenvolvimento social e econômico no mundo, principalmente, países de renda média, como o Brasil. O Grupo Banco Mundial atua no combate à pobreza e na melhoria dos padrões de vida em seus 185 países-membros, por meio da promoção do desenvolvimento social, econômico e ambientalmente sustentável (BM, 2010).

A atuação do Brasil junto ao Banco Mundial (BM) vem desde 1949, envolvendo um financiamento em torno de US\$ 44,8 bilhões para projetos governamentais, o que transformou o país no maior parceiro do BIRD. Os projetos financiados são de desenvolvimento econômico e social, com enfoque sobre os principais desafios em áreas como infraestrutura, educação, saúde, água, meio ambiente, pobreza rural e proteção social. “Os projetos financiados pelo Banco Mundial são implementados principalmente pelos governos estaduais e federal, e normalmente requerem contrapartida igual ao valor do empréstimo” (BM, 2010).

No caso do Brasil, de acordo com Altmann (2002), a forte influência exercida pelo Banco Mundial (BM) na política macroeconômica irradiou-se sobre diversos setores, entre eles, a educação. O governo Fernando Henrique Cardoso deu continuidade às reformas educacionais, muitas das quais coincidiram com as propostas do BIRD. Um dos aspectos a se constatar é que os empréstimos têm um custo altíssimo para o país como se pode observar pelos recursos requeridos em forma de contrapartida, além do fato de que, nas últimas décadas, os governos “tucanos” e “petistas” rezaram fielmente pela cartilha religiosa do capital.

O Banco Mundial (2010) admite, posto que sejam contas públicas, que o crescimento do Brasil tem sido duradouro e sustentado sobre sólidos fundamentos econômicos, tendo por base medidas que apregoam a estabilização da economia, a responsabilidade fiscal, a política de metas de inflação e o câmbio flutuante. Segue conforme o documento do Banco Mundial (2010, p. 21): “Graças a esses fundamentos e ao seu forte mercado doméstico, o Brasil foi um dos países menos afetados pela crise financeira internacional de 2008-2009”.

Por outro lado, essa é uma estratégia de dimensão mundial, tal qual o documento *Prioridades y estrategias para la educación* (1996) que apresenta as diretrizes gerais em

---

<sup>79</sup> O Grupo Banco Mundial é formado pelas seguintes agências: Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento; Associação Internacional para o Desenvolvimento – AID; Corporação Financeira Internacional – IFC; Agência Multilateral Garante de Investimentos – AMGI; Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos - CIADI. O Brasil não é membro do CIADI (BM, 2010).

relação às políticas educacionais dos Estados periféricos, numa perspectiva basicamente neoliberal. Conforme este documento, o Banco tem dado suporte para mudanças ao nível primário e secundário, uma ênfase consistente com as recomendações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (BM, 1996).

A educação é fundamental para o crescimento econômico e a redução da pobreza. A evolução da tecnologia e das reformas econômicas está a causar mudanças dramáticas na estrutura das economias, indústrias e mercados de trabalho em todo o mundo. O rápido aumento no conhecimento e o ritmo de mudança na tecnologia levantam a possibilidade de alcançar um crescimento econômico sustentável, com mudanças de emprego mais frequentes durante a vida das pessoas. Estas circunstâncias identificaram duas principais prioridades para a educação: ele deve atender a crescente demanda de economias de trabalhadores adaptáveis sem dificuldade capaz de adquirir novos conhecimentos e deverá contribuir para a continuidade da expansão do conhecimento (BM, 1996, p. 1 – Tradução livre) 80.

Portanto, de acordo com as diretrizes do Banco Mundial (1996), essas mudanças têm duas implicações nos sistemas educativos. Primeiro, a educação deve atender à crescente demanda por trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos, ao invés de trabalhadores com um conjunto fixo de conhecimentos técnicos, daí “a importância das competências básicas adquiridas no ensino primário e secundário geral. Em segundo lugar, os sistemas de educação, especialmente nos níveis mais altos e de pós-graduação devem apoiar a continuidade da expansão da base de conhecimento”, conforme esse trecho do Banco Mundial (1996, p. 27).<sup>81</sup>

Nesse sentido, as reformas educacionais obedecem ao plano do capital de buscar qualificar mão-de-obra para um mercado flexível e termina por justificar ideologicamente a lógica de uma sociedade baseada no império do capital especulativo e do valor fictício, prometendo empregabilidade pelo viés da qualificação, ao mesmo tempo em que responsabiliza aqueles que não se adaptam às novas regras do jogo perverso da sociedade competitiva de mercado. Dessa forma, os aspectos meritocráticos dos que se qualificam sob o respaldo das teorias da competência ganham destaque pelo individualismo de suas conquistas,

---

<sup>80</sup> Tradução livre deste texto em espanhol: *La educación es crucial para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza. La evolución de la tecnología y las reformas económicas están provocando cambios extraordinarios en la estructura de las economías, las industrias y los mercados de trabajo de todo el mundo. El rápido aumento de los conocimientos y el ritmo de cambio de la tecnología plantean la posibilidad de lograr un crecimiento económico sostenido con cambios de empleo más frecuentes durante la vida de las personas. Esas circunstancias han determinado dos prioridades fundamentales para la educación: ésta debe atender a la creciente demanda por parte de las economías de trabajadores adaptables capaces de adquirir sin dificultad nuevos conocimientos y debe contribuir a la constante expansión del saber* (BM, 1996, p. 1).

<sup>81</sup> Idem para este outro texto: *“Esta necesidad aumenta la importancia de las capacidades básicas adquiridas en la enseñanza primaria y secundaria general. En segundo lugar, los sistemas de educación - sobre todo a los niveles superiores y de posgrado - deben respaldar la ampliación permanente del acervo de conocimientos”* (BM, 1996, p. 27).

enquanto, por outro lado, a negação meritocrática ao trabalho daqueles que compõem a maioria termina sendo socializada junto com a “culpa” de não encontrar emprego no mercado de trabalho.

Há também aqueles trabalhadores em potencial, menos para o sistema, que após tantas desilusões com o modelo social vigente se recusaram dramaticamente a serem explorados nos termos impostos pelo capital, tal qual certa parcela do lumpesinato que vive como mendigo ou pária nas ruas das metrópoles, numa expansão numérica crescente comparada somente em níveis proporcionais ao impacto sócioeconômico da crise estrutural.

De fato, consolidam-se nos documentos do Banco Mundial, os objetivos explícitos do Relatório Delors, que apontam para atender à demanda por trabalhadores adaptáveis, conforme as necessidades de flexibilização da economia e da expansão acumulativa do capital, estabelecendo um firme alicerce ideológico por intermédio de uma concepção educacional baseada nas teorias das competências e habilidades.

No entanto, ainda que tímidas, há contestações em setores da intelectualidade mundial. Conforme constatação de Bertrand (1991), interpretado por Paiva (2008, p. 61), a “ênfase francesa sobre as competências insere-se num debate que muitos consideram teórico conceitualmente, débil e disperso”. Entretanto, como eles próprios admitem esses setores não parecem negar a importância da questão das “competências” e nem sugerir a impossibilidade das reformas educacionais, mesmo que voltadas exclusivamente para o mercado sob a lâmina do diploma que garante ou nega o acesso ao emprego. Nesse sentido, são “visíveis as orientações que hoje nos chegam do BID, do BIRD, da UNESCO e outras agências, além de se poder constatar que os sistemas vão se movendo em direções que buscam criar e reordenar os diplomas visando atender às necessidades das empresas (Bertrand, 1991)”, segundo Paiva (2008, p. 61).<sup>82</sup>

Refletindo ainda com Paiva (2008), a entonação exagerada em torno das competências tem como base de argumentação também as dificuldades e a lentidão da mudança no sistema educacional, pois, “a velocidade da nova era dispensa longos cursos, mas demanda exatidão, rapidez de resposta, capacidade de lidar com novas linguagens”. Além do mais, corroborando com Saviani (2013), numa breve análise de um dos eixos desse documento, no que corresponde à perspectiva do “aprender a aprender”, esse tópico não

---

<sup>82</sup> Paiva (2008) cita nas referências: BERTRAND, Olivier (1991). “As dimensões da qualificação: especificidades e análises”, in: *Formação Profissional*. (Berlim) n. 2, pp. 28-32.

parece ser uma novidade no cenário educacional brasileiro, considerando sua semelhança com as ideias pedagógicas da proposta original elaborada pela Escola Nova.<sup>83</sup>

O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se numa teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar do aluno em seu próprio processo de aprendizagem (SAVIANI, 2013, p. 431).

Apesar de todos os elogios do *Relatório Delors* à função dos educadores como reserva de autoridade e de diálogo, o documento parece intencionalmente desfocar o papel do professor no processo ensino-aprendizagem. Assim, referindo-se aos indivíduos e a educação básica de qualidade, diz que “é desejável que a escola lhe transmita ainda mais o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual. Podemos, até, imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno”, como consta textualmente no Delors (1998, p. 18).

Mesmo considerando que o ensino-aprendizagem é uma “via de mão dupla”, o conhecimento nesses termos parece se diluir na forma do “aprender a aprender” e tende a se perder na falta de profundidade, sem uma verdade palpável, condizente com o pensamento pós-moderno, ou ainda, a forma do “aprender a aprender” parece se tornar o conteúdo a ser alcançado, visando atender às novas demandas fragmentadas e precarizadas do mercado de trabalho.

Em relação ao trabalho, a noção de competência parece embutir uma mentalidade ligada à “alfabetização tecnológica” que naturaliza imperceptivelmente a fragmentação, a precarização e a intensificação do trabalho. O mundo do trabalho em que a exploração da mais-valia se dava nos termos do fordismo e do taylorismo se transformou na flexibilização do direito ao trabalho, na terceirização, no risco e na incerteza provocada pela reestruturação produtiva, portanto, o ritmo de produção obedece à demanda do mercado, evitando, a estocagem de mercadorias. Nesses novos modos de produção tecnológica, fragmentada e de trabalho precarizado, o capital abandonou a noção de empregabilidade razoavelmente fixa do

---

<sup>83</sup> A Escola Nova surgiu na Europa, mas o grande referencial é John Dewey, filósofo norte americano. No Brasil, surgiu com Rui Barbosa, sendo que, o movimento ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Contava com a atuação destacada de Anízio Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meireles, dentre outros.

industrialismo, adotando a flexibilidade do trabalho, onde o trabalhador passa a executar diversas funções dentro da empresa.

A noção de competência parece trazer consigo uma outra mentalidade em relação ao trabalho e um outro conjunto de *silks* que começa com uma “alfabetização tecnológica” e termina na naturalização da fragmentação, precarização e intensificação do trabalho. Trata-se de abdicar – conscientemente ou não – das conquistas feitas ao longo de um século e meio de industrialismo e aceitar o risco e a incerteza como elementos constituintes explícitos do mundo do trabalho e, portanto, da organização da vida. Significa buscar – de maneira jovem (ou jovial) e competitiva – algum nicho de atividade remunerada, novas relações de emprego ou novas formas de inserção no mundo do trabalho (PAIVA, 2008, p. 58).

A perspectiva da competência no campo educacional parece se encaixar nesse modelo produtivo de sociedade tecnológica, onde a tônica do trabalho está sobre os ditames da precarização. Portanto, as propostas de reformas educacionais apresentadas pelo relatório não parecem reformar, mudar ou ser tão inovadoras assim; muito pelo contrário, pois desenvolvem uma perspectiva de educação nos limites estruturais da desigualdade social e da crise sistêmica do capital.

Na verdade, os conceitos de mudança, inovação e reformas tão observados nos discursos de especialistas não são necessariamente sinônimos, pois estes termos são polissêmicos e complexos, e estão imbricados de uma forma que são usados indistintamente nos discursos educacionais (FARIAS, 2006). Entretanto, a busca da especificidade de cada um desses conceitos “ao mesmo tempo em que revela sua teia de interações, destaca que o êxito de qualquer mudança em educação precisa contar com o apoio dos professores”, de acordo com Farias (2006, p. 66). Este é o ponto que aproxima os docentes e os processos de mudanças educacionais.

O *Relatório Delors* (1998)<sup>84</sup> faz um amplo levantamento de informações da Conferência Mundial e diagnostica o século passado sob o império da agitação, da violência, dos progressos econômicos e científicos, embora que estes últimos sejam desigualmente repartidos. Portanto, considera que o novo milênio passa pelo dilema da indecisão entre a angústia e a esperança, logo, “impõe-se que todos os responsáveis prestem atenção às finalidades e aos meios da educação”, conforme Delors (1998, p. 12).

A educação surge como a “tábua de salvação” ideológica de um tipo de sociedade que não absorve a responsabilidade de construir parâmetros voltados verdadeiramente para desenvolver oportunidades iguais entre todos, mas faz exatamente o contrário, transfere e

---

<sup>84</sup> Ver *Educação – um tesouro a descobrir* – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors (1998).

justifica o ônus da crise do capital por intermédio do Estado e de seu braço educacional para o conjunto das classes trabalhadoras, que estão à mercê da precarização do trabalho.

Paiva (2008) apregoa que a racionalização juntamente com a crise do assalariamento que a acompanha não apresenta qualquer homogeneidade “inter ou intrapaíses” ou regiões, sendo que os fenômenos tendem a se espalhar pelo conjunto dos países de forma semelhante com os países centrais. Devido à crise, o conceito de qualificação passou a ser contestado, “na medida em que este esteve colado à escolarização e sua correspondência no trabalho assalariado, no qual o *status* social e profissional estava inscrito nos salários e no respeito simbólico atribuído pela sociedade a carreiras de longa duração”, segundo Paiva (2008, p. 57).

Paiva (2008) considera que para muitos, o conceito de competência parece ser mais adequado ao novo ângulo da “empregabilidade”. Esse conceito compõe uma construção social descolada das instituições formais e da experiência adquirida, considerando aspectos pessoais e disposições subjetivas para além dos aspectos técnicos. “As “competências” não teriam um sentido mais restrito que qualificação; mas certamente supõem um atendimento mais estrito das necessidades do capital, por um lado, e a um preparo adequado aos novos tempos em que é preciso encontrar alternativas ao desemprego, por outro”, conforme Paiva (2008, p. 57).

Em relação à pedagogia das competências e à qualidade total inserida no Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE e no Decreto 6094/2007, referente ao Plano de Metas, Saviani (2013), avalia que a concepção que embasa as ações do MEC é a da pedagogia dos resultados, ligada às exigências do mercado, à pedagogia das competências e à qualidade total.

[...] sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do "método da qualidade total" que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo, conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. É isso, sem dúvida, que o movimento dos empresários fiadores do “Compromisso Todos pela Educação” espera do Plano de Desenvolvimento da Educação lançado pelo MEC (SAVIANI, 2013, p.440).

A pedagogia das competências se insere na nova divisão social do trabalho, transferindo para o nível educacional a responsabilização pelo grau de desigualdade socioeconômico do conjunto social. Essa responsabilização educacional ocorreria em graus diferenciados em relação aos aspectos institucionais e méritos individuais. Às instituições



caberia legitimizar e garantir o acesso eficaz a esse tipo de educação. Ao indivíduo, caso dos estudantes, caberia desempenhar suas competências e habilidades medidas por avaliações internas pelos estabelecimentos de ensino e referenciadas por diplomas e certificados públicos. Por fim, o mercado de trabalho tornaria possível a seleção dos indivíduos conforme a demanda, a submissão aos ditames da precarização e aos efeitos estruturais da crise.

A consolidação dessa educação nos moldes da globalização e das novas necessidades do mercado de trabalho se baseia na teoria das competências e habilidades sob a responsabilidade e parceria de três núcleos principais: a comunidade escolar, as autoridades oficiais e a comunidade internacional. Assim, segundo as necessidades do progresso tecnológico e do desenvolvimento desigual dos países, o *Relatório* considera a necessidade de reformas educacionais em consonância com a atuação conjunta desses atores, caso contrário, as mudanças podem ser rejeitadas como já ocorrera no passado (DELORS, 1998).

De fato, não haveria outra forma de participação da comunidade local que não fosse se submetendo ao modelo posto pelo capital. Por isso, o conceito de “competência” é construído para uma sociedade menos democrática e conectada à nova feição do conceito de empregabilidade, resultando o nível desta das competências modernas disponíveis do ponto de vista técnico e psicológico (PAIVA, 2008). Embora, esse conceito se apresente sob a base de um discurso plural e democrático, esse é apenas um dos aspectos ideológicos que busca legitimá-lo, posto ele se manter no limiar conservador de uma sociedade fundada na divisão social do trabalho, nos termos do modo de produção capitalista.

#### **4.2.2 As reformas curriculares e o ensino de História**

No final do século XX, as reformulações curriculares propostas se inserem no contexto da nova revolução industrial, tecnológica e informacional, como fenômenos a revolucionar o desenvolvimento das forças produtivas em associação com um processo mais abrangente de relações sociais marcadas pela crise estrutural do capital. Por isso, esses fenômenos e suas consequências não se limitaram aos espaços restritos dos cenários nacionais, consumindo as fronteiras geográficas na velocidade do tempo do capital.

Vários países passaram por mudanças em seus currículos, mantendo em suas propostas, segundo Bittencourt (2011), a mesma estrutura de organização dos documentos oficiais, até com as mesmas terminologias pedagógicas, como é o caso dos países integrantes do MERCOSUL, Portugal e Espanha que possuem a mesma estrutura na organização dos documentos oficiais e a mesma terminologia pedagógica. Essas reformulações curriculares

decorrem da nova configuração mundial, a partir de uma lógica que cria novas formas de dominação e exclusão, principalmente, depois do fim do socialismo que diminuiu os riscos ao capital, por isso, os seus parceiros impuseram um modelo econômico que fosse capaz de submeter todos os países à lógica do mercado (BITTENCOURT, 2011).

No geral, sobre a teoria do currículo, alguns autores remontam sua origem ao século XIX, no entanto, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2010), no livro *Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo*, dependendo da noção de teoria que se adote e da forma como o currículo é concebido atualmente, pode-se dizer que ele surgiu nos Estados Unidos acompanhando o processo de intensificação da industrialização juntamente com os movimentos imigratórios e a massificação da escolarização. Porém, de acordo com Young (2014, p. 197), “não sabemos muito sobre currículos, exceto nos termos cotidianos – grade horária, listas de disciplinas, roteiros de exames e, cada vez mais, matrizes de competências ou habilidades”. Mas, na verdade, o que é currículo? Quais os prováveis impactos dos currículos no ensino de História?

A teoria do currículo em seu aspecto mais tradicional, segundo Silva (2010), está amparada no conceito desenvolvido pela área da gestão administrativa, sob a influência do pensamento gerencial de F. W. Taylor que propunha racionalizar também a produção escolar. No livro de Bobbitt, *The Curriculum* (1918), ele é tratado como um processo de racionalização dos resultados educacionais que passam a ser rigorosamente especificados e medidos, conforme o sistema taylorista da fábrica. “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” (SILVA, 2010, p. 12).

Porém, esse conceito não é tão simples assim e ganha novos contornos dependendo da concepção teórica que fundamenta o sistema educacional. Por exemplo, de acordo com Young (2014, p. 193), nos Estados Unidos, essa teoria foi aplicada “às escolas, de maneira que os teóricos do currículo podiam dizer aos professores o que ensinar, como se fossem trabalhadores manuais – é por isso que muitos departamentos de currículo nas universidades estadunidenses se chamam Departamento de Currículo e Instrução”. Por outro lado, na Inglaterra, predominou uma visão elitista e complacente do que deveria ser ensinado nas escolas, conhecida como “educação liberal”. Essa visão, segundo esse autor, partia das premissas de que a teoria não era necessária e que os estudantes não aprendiam porque lhes faltava inteligência. Somente a partir da década de 1960 e 1970 é que essas tradições

perderam muito de sua credibilidade, embora a ideia de uma escola parecida com uma fábrica nunca tenha desaparecido por completo em nenhum dos dois países (YOUNG, 2014).

Bittencourt (2011) concebe o currículo em várias dimensões, distinguindo-os em *currículo formal*, *currículo real*, *currículo oculto* e *currículo avaliado*, da forma como aparece nessa sequência:

Atualmente, a ideia de currículo é concebida em todas as suas dimensões, distinguindo-se o *currículo formal* (ou pré-ativo ou normativo), criado pelo poder estatal, o *currículo real* (ou interativo), correspondente ao que efetivamente é realizado em sala de aula por professores e alunos, e o *currículo oculto*, constituído por ações que impõem normas e comportamentos vividos nas escolas, mas sem registros oficiais, tais como discriminações étnicas e sexuais, valorização do individualismo, ausência ou valorização do trabalho coletivo, etc. Estudos recentes incluem ainda o *currículo avaliado*, que se materializa pelas ações dos professores e das instituições ao “medirem” o domínio dos conteúdos explícitos pelos alunos e incorpora valores não apenas instrucionais, mas também educacionais, como as habilidades técnicas e práticas da cultura letrada (BITTENCOURT, 2011, p. 104).

No entanto, o currículo não se resume a uma formalidade que pode ser dividida em departamentos estanques e distantes da vida cultural e material das pessoas. O currículo é uma construção social e histórica, reflete os modos de vida e de consciência social de uma determinada sociedade. O currículo é, dessa forma, “um dos mecanismos de socialização do saber, sendo que os critérios de seleção, a organização dos currículos e a forma curricular estão diretamente relacionados com as condições históricas de sua produção: a realidade das escolas e da sociedade de uma forma geral” (GUIMARÃES, 1995, p. 131).

De acordo com Silva (2010), as teorias críticas tiveram um papel fundamental na observação de que é através da formação da consciência que o currículo contribui para reproduzir a estrutura da sociedade capitalista, atuando ideologicamente para manter a crença de que esse modelo capitalista de organização da sociedade é naturalmente o ideal. Através das relações sociais explicitadas pelo currículo, as várias classes sociais aprendem os seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas. “Há uma conexão estreita entre o código dominante do currículo e a reprodução de formas de consciência de acordo com a classe social. A formação da consciência – dominante ou dominada – é determinada pela gramática social do currículo”, conforme Silva (2010, p.148).

Luckesi (1985 *apud* Guimarães 1995), analisando o processo de distorção da consciência através do comunicado e do meio de comunicação faz uma comparação com a escola, onde compreende que o currículo é também um transmissor de ideologia:

A tomada do comunicado e do meio de comunicação de forma reificada e fetichizada, como se fossem a própria realidade, é que conduz à distorção do conhecimento e da consciência e permite a manipulação do educando, no caso da

escola, através do currículo, e na sociedade em geral através dos meios de comunicação abertos (LUCKESI, 1985 *apud* GUIMARÃES, 1995, p. 66).<sup>85</sup>

Assim, a deformação da consciência se reveste de manipulação ideológica e, nesse sentido, o conhecimento histórico tem sido um dos ramos do pensamento que mais tem enfrentado a desconfiança em relação aos seus usos ideológicos. Porém, também tem passado por constantes reflexões sobre seus fundamentos epistemológicos e metodológicos, com consequências diretas no desenvolvimento da didática da História e de seu ensino.

Na Alemanha, mas não restrito somente a este país, décadas atrás, segundo Rüsen (2011), esse processo de reformas curriculares já atingira a didática da História na vida prática, possibilitando que ela se configurasse como uma disciplina específica nos termos de suas próprias questões, concepções teóricas e operações metodológicas. “Durante os anos 70 esse movimento esteve ligado às necessidades de mudança curricular. Assim ela poderia ser discutida sem resolver a questão se a didática da história deveria ser agregada à história ou à pedagogia”, de acordo com Rüsen (2006, p. 11-12).

Rüsen (2006) entende que a didática da História passou por mudanças curriculares que refletiram na reorientação cultural geral junto com a mudança no sistema educacional, de forma que, essa indefinição influenciou os próprios fundamentos da disciplina. A concepção hermenêutica da didática da História “foi radicalmente alterada e transformada em uma nova forma de argumentação. Ela experimentou assim a chamada virada para a teoria do currículo”, consoante Rüsen (2006, p. 11).

Essa indefinição no campo curricular das atividades práticas, de acordo com Rüsen (2006), levou a didática da História a se aproximar da pedagogia e se afastar dos “estudos normais de história” com consequências problemáticas para a área do conhecimento histórico. A fascinação pelas reformas curriculares subestimou os aspectos peculiares da História como campo de aprendizado. A História correu sério risco de ser instrumentalizada para “objetivos não históricos de ensino e aprendizado. O papel específico da história em toda a área das ciências sociais e na educação política permaneceu secundário. A história poderia assim ser facilmente substituída por outros ramos da educação política e social”, como alerta Rüsen (2006, p. 12).

A crítica à tendência de uma instrumentalização do pensamento histórico desperta entre alguns historiadores, entre eles Gustav Droysen, o sentido de uma História

---

<sup>85</sup> Referência citada por Guimarães (1995) em nota de rodapé: C.C. Luckesi, Currículo e ideologia: uma contribuição à reflexão sobre a resistência à manutenção ideológica, Rio Grande do Sul, 1985 (Conferência).

autorreflexiva, tendo por base as particularidades do conhecimento histórico e buscando diferenciar-se das características de pensamento das outras ciências sociais; portanto, a teoria histórica passou de um processo hermenêutico e historicista para uma ciência social histórica (RÜSEN, 2006).

Aqueles que se opunham a essa tendência de instrumentalizar a história pressionaram pela peculiaridade e originalidade do pensamento e da explicação histórica e procuraram diferenciá-lo de outras formas de pensamento nas outras ciências sociais. Esse movimento trouxe a didática da história para bem perto do tipo de autorreflexão histórica que eu poderia chamar histórica (*Historik*), um termo que aponta para a similaridade dessas reflexões com o tipo de questão colocada por Gustav Droysen em seu famoso *Lectures on Encyclopedia and Methodology of History* (1857).<sup>86</sup> Este tipo de teoria floresceu nos anos 70 (RÜSEN, 2006, p. 12).

A didática da História se apoiou nos fundamentos dessa nova concepção social histórica para explicar o pensamento original histórico que deveria espelhar as formulações do novo currículo de História. A percepção prática do ensino-aprendizagem em sala de aula foi fundamental para a reflexão da didática da História na perspectiva de construir um currículo voltado para a “percepção teórica dos processos e funções da consciência histórica em geral”, como assinala Rüsen (2006, p. 12).

No Brasil, acompanhando a reflexão de Guimarães (1995), o sistema como um todo caminhou para exigir um controle técnico-burocrático baseado na definição de conteúdos mínimos e num processo que parte do planejamento, da seleção e definição dos conteúdos a serem trabalhados nas escolas. Nesse sentido, a reforma educacional de 1971 estabeleceu uma “nova organização curricular, definiu uma concepção de matéria, área de estudo, disciplina e atividade e traçou uma doutrina norteadora dos programas de ensino, os objetivos e os mínimos de conteúdos desejáveis em cada disciplina, área e atividade de estudo”, nos dizeres de Guimarães (1995, p. 53).

Porém, em plena ditadura militar (1964-1985), no campo do ensino de História, os historiadores brasileiros não tiveram a liberdade ou mesmo se dispuseram a refletir com independência sobre o novo currículo que se baseava nas experiências norte-americanas da disciplina de Estudos Sociais (década de 1930). Posto à situação de exceção política que vivia o país no período militar, o currículo adotado negava qualquer perspectiva de conhecimento histórico e de consciência histórica.

Entretanto, para Guimarães (1995), essa realidade educacional implantada pelos governos militares não era uma ideia original, pois já se apresentara nas tentativas dos

---

<sup>86</sup> J. G. Droysen, *Historik*, ed. P. Leyh (Stuttgart, 1977). (Tradução inglesa de seu *Grundriss der Historik*: *Outline of the principles of History* [1883] (Nova York, 1967).

movimentos educacionais inovadores da década de 1930, onde Anízio Teixeira publicou uma proposta de ensino de Estudos Sociais no Brasil. “A partir daí, a possibilidade de implementação de Estudos Sociais nos currículos passa a ser parte do debate educacional, surgindo experiências que demonstraram assumirem os Estudos Sociais diferentes papéis e significados nas diversas épocas”, alerta Guimarães (1995, p. 51).

Essas propostas de mudanças curriculares no ensino em geral e, em particular no ensino de História, não são de hoje e, geralmente, vêm atreladas aos interesses e à participação cada vez maior do empresariado da educação. O fortalecimento desse setor se expressou institucionalmente na publicação da Lei de Diretrizes e Bases nº 4024, sancionada em dezembro de 1961, que possibilitou legalmente um maior espaço de intervenção dos empresários da educação e dos representantes religiosos nos assuntos educacionais. Esses setores passaram a controlar os “Conselhos de Educação, consultores e executores das diretrizes educacionais. Assim, a concepção privatista de educação vinculada ao ideário de desenvolvimento e segurança nacional embasa todo o processo de reformas e mudanças ocorridas no período”, segundo Guimarães (1995, p.20).

A reforma educacional do ensino superior propugnada pela Lei 5540, de 28 de dezembro de 1968, seguida pelos Decretos-leis números 464 e 477, de fevereiro de 1969, veio confirmar os interesses financeiros e ideológicos na educação postos nas reformas anteriores. A reforma universitária supostamente atendia às demandas sociais por cursos superiores em nível de graduação e pós-graduação e aparecia como instrumento de desenvolvimento e progresso social. Mas, na verdade, pretendia desmobilizar os estudantes, atacava o movimento estudantil, a autonomia universitária e a possibilidade de contestação e crítica no interior das instituições de Ensino Superior (GUIMARÃES, 1995).

De fato, esse fenômeno político autoritário não se restringiu somente ao Brasil, estendeu-se pela América Latina como um desdobramento das políticas norte-americanas, caso que não se deve aprofundar devido aos limites dessa pesquisa, mas a título de registro histórico corrobora-se com Guimarães (1995) e descreve-se essa passagem na íntegra.

Em 1969, o Presidente Médici, através do Decreto nº 65.814/69, edita uma Convenção sobre Ensino de História firmada entre as nações latino-americanas no início dos anos 30, que previa: No artigo 1º: efetuar a revisão dos textos adotados para o ensino em seus respectivos países, a fim de depurá-los de tudo quanto possa excitar, no ânimo desprevenido da juventude, a aversão a qualquer povo americano. (...) No artigo 3º: fomenta em cada uma das Repúblicas Americanas o ensino de história das demais; procure que os programas de ensino e os Textos de História não contenham apreciações hostis para outros Países ou erros que tenham sido evidenciados pela crítica; não julguem com ódio ou se adulterem os feitos na narração de guerras ou batalhas cujo resultado haja sido adverso, e destaque tudo

quanto possa contribuir construtivamente à inteligência e cooperação dos países americanos. E ao final do artigo 8º, o documento traz uma declaração dos E.U.A. que diz: Os E.U.A. aplaudem calorosamente esta iniciativa e querem antes de tudo declarar a sua profunda simpatia por tudo quanto propenda a fomentar o ensino das Histórias das Repúblicas Americanas e particularmente na depuração dos textos de História, corrigindo erros, suprimindo toda parcialidade e preconceito e eliminando tudo que puder provocar ódio entre as nações. Entretanto justifica não poder assinar o documento pelo fato de o sistema de Educação nos E.U.A. ser diferente dos demais países americanos, uma vez que se situa fora do raio de ação do governo federal (GUIMARÃES, 1995, p. 43-44).

No contexto da guerra fria, do anticomunismo e da defesa dos princípios da Doutrina de Segurança Nacional, o grau de submissão explícita dos governos militares revela a dimensão dos acordos políticos destes com os norte-americanos. Dessa forma, Pinheiro (2017, p. 52) entende que a “implantação escancarada da ditadura se deu sobre o suporte ideológico da segurança nacional”.

Segundo Guimarães (1995), logo após essas orientações gerais do Decreto nº 65.814/69 que editou a Convenção sobre Ensino de História firmada entre as nações latino-americanas, essa política foi adotada pelo governo militar através da promulgação da Lei 5.692/71 que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. A reforma mudou a perspectiva metodológica do ensino de História de tal maneira que a didática da História foi afetada desastrosamente em forma e conteúdo por esse tipo de currículo.

Guimarães (1995) destaca ainda que essa reforma previa a adoção dos Estudos Sociais que substituiriam os conteúdos de História e também os de Geografia no curso de 1º grau. Assim, iniciava-se a implantação em instituições públicas e privadas dos cursos de licenciatura curta e longa em Estudos Sociais com o objetivo de formar professores de Moral e Cívica e de Estudos Sociais. Na verdade, essas mudanças estruturais na formação do professor afetavam os vários níveis profissionais, de forma que, a “implantação das licenciaturas curtas”, conforme Guimarães (1995, p. 26), “expressa a dimensão econômica da educação, encarada como investimento, geradora de mercadoria (conhecimento) e mão-de-obra para o mercado. Daí uma vinculação cada vez mais estreita do 1º, 2º e 3º graus com o mercado capitalista”.

A estrutura educacional do país passava a cumprir o papel de legitimadora da política de submissão ao poder estabelecido em todos os níveis, mas para isso, era necessário dismantellar os modelos curriculares anteriores, desde o ensino infantil, fundamental e médio até à pós-graduação em direção aos mais altos escalões. “As licenciaturas curtas vêm acentuar ou mesmo institucionalizar a desvalorização e a conseqüente proletarização do profissional da educação”, de acordo com Guimarães (1995, p.27). Assim, a formação de professores se

transforma em cursos polivalentes que exageram nos métodos e técnicas para reduzir os conteúdos reflexivos.

Nestes cursos, começa a ser formada a nova geração de professores polivalentes, e neles o principal objetivo é a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social. Esta concepção de curso de formação de professores segue o modelo norte-americano, que dá prioridade a uma formação ampla e também voltada para métodos e técnicas de ensino com pouca ênfase no conteúdo específico no qual o aluno pretende se formar. A especialização em História ou Geografia dá-se nos cursos de pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado (GUIMARÃES, 1995, p.27).

Essas mudanças curriculares descaracterizaram não só a didática da História, mas a própria ciência histórica, enquanto possibilidade de reflexão epistemológica sobre seus pressupostos metodológicos e sobre sua inserção prática no ensino de História.

Todavia, em meados da década de 1980, segundo Bittencourt (2011), essas reformas se desencadearam ajustando-se às particularidades da redemocratização do país. Por isso, as reformulações curriculares pautaram-se para uma formação política que incentivava a participação das camadas populares e de todos os setores sociais no processo democrático, inclusive com projetos vinculados às políticas liberais, voltados para os interesses internacionais. Bittencourt (2011, p. 102-103) salienta: “Como parte da política do governo federal, alinhado ao modelo liberal, o MEC comprometeu-se a realizar total reformulação curricular, que abarcasse todos os níveis de escolarização, do infantil ao superior, para atender aos novos pressupostos educacionais”. A peculiaridade brasileira tinha a ver com o processo de redemocratização do país que buscava superar o traumático governo dos militares por via de medidas neoliberais.

Na década de 1990, já sob a perspectiva do *Relatório Delors*, o sistema educacional precisou se alinhar à “nova ordem mundial”, apregoando um desenvolvimento baseado na submissão à lógica do mercado, instituindo uma nova concepção de educação e de Estado cada vez mais associada ao capital. Segundo Bittencourt (2011), o objetivo desse Estado na “nova ordem mundial” era garantir um maior fortalecimento das empresas privadas e financeiras, onde a lógica da privatização, do lucro e da tecnologia submetesse as políticas públicas, inclusive as educacionais, procurando impor suas metas a todos os países. Os Estados mais pobres ou emergentes deveriam “criar mecanismos para a entrada de ‘capitais estrangeiros’, ‘quebrar barreiras alfandegárias para os produtos estrangeiros’, fazer empréstimos junto a instituições financeiras internacionais e depois ‘pagar em dia os juros das dívidas externas’”, como salienta Bittencourt (2011, p. 101).



Na perspectiva de políticas neoliberais sob as bênçãos da “nova ordem mundial”, o governo federal e os Estados, segundo Altmann (2002), mudaram os sistemas avaliativos e passaram a estabelecer as metas e os padrões de rendimento, objetivando monitorar o alcance das mesmas. Assim, diversos sistemas de avaliação – nacionais e internacionais – foram aplicados, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Cursos (Provão) e a Avaliação dos Cursos Superiores. “O Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade de Educação e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) são exemplos de projetos internacionais de avaliação”, conforme Altmann (2002, p. 81).<sup>87</sup>

Os sistemas avaliativos aparentemente não ferem os direitos educacionais garantidos pela Constituição Federal. Muito pelo contrário, fundamentam a necessidade cartesiana de comprovar a defesa deles com dados numéricos, num modelo positivista de controle dos resultados pelo Estado, na intenção objetiva de garantir os direitos dos cidadãos. Entretanto, por ironia, o método positivista pode ser o caminho burocrático mais rápido de se negar os conteúdos democráticos e os direitos humanos fundamentais. A técnica passa a ser mais importante do que a garantia dos direitos. Assim, formalmente, a questão dos direitos educacionais é expressa na Constituição Federal do Brasil em seu Artigo 206<sup>88</sup> que resume as obrigações legais, garantindo a gratuidade do ensino público, a gestão democrática, o pluralismo de ideias e a valorização do magistério e dos profissionais da educação, entre outras obrigações, mas ainda a serem regulamentadas por leis posteriores.

Já em relação ao ensino superior, a Constituição Federal de 1988 busca garantir a autonomia universitária e a estreita relação entre ensino, pesquisa e extensão, conforme se refere o “Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre

---

<sup>87</sup> É interessante observar que o *Programme for International Student Assessment* (Pisa) é coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, no Brasil, é auxiliado pelo Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

<sup>88</sup> Segue: “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC nº 19/1998 e EC nº 53/2006) I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. *Parágrafo único.* A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (CF, 1988).

ensino, pesquisa e extensão (EC nº 11/1996)” (BRASIL, 1988). Porquanto, o artigo 213<sup>89</sup> confirma a disponibilização de apoio financeiro do Poder Público às atividades de pesquisa, extensão, estímulo e fomento às inovações realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional (BRASIL, 1988). Esses temas referentes às reformas universitárias voltarão na sequência desse texto.

Porém, entre a realidade e o escrito da lei se configura um hiato político que se define mesmo na área administrativa dos poderes executivos, em que as políticas públicas são alvos de interesses particulares de empresários e congressistas nem sempre condizentes com a moralidade e a ética pública. No entanto, os desafios da educação no país passam pelos problemas de altas taxas de repetência, analfabetismo de jovens e adultos e principalmente, maus usos dos recursos públicos por setores governamentais. No final das avaliações internas e externas, a educação formal sai da áurea da esperança de salvação pública para a posição de única responsável pelo fracasso escolar de milhares de brasileiros. Um “bode expiatório” denominado professor veste o mantra missionário da vocação salvadora e sucumbe exausto no chão da sala de aula, porém, desse jeito, ninguém conquista o ideal de “*Shangri-lá*”.

Segundo Altmann (2002), o plano de governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1994, apontava para as novas perspectivas educacionais a serem adotadas no país, visando combater as taxas de repetência do sistema e o brutal desperdício financeiro. A proposta previa a redução das taxas de responsabilidade do Ministério da Educação, o estabelecimento de conteúdos curriculares básicos e padrões de ensino-aprendizagem; um sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais para acompanhar a consecução das metas de melhoria da qualidade de ensino. Assim, no sentido de estabelecer uma referência curricular nacional, o governo federal elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino básico, estabelecendo uma meta educacional para a qual deveriam convergir as ações políticas, porém, enfatizado o caráter flexível dessa proposta, permitindo um diálogo em que as escolas poderiam elaborar seus projetos pedagógicos (ALTMANN, 2002).

A perspectiva de descentralização foi sempre um desejo incontido do período de redemocratização do país como pode ser identificado na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), em que esse processo é flexível no sentido de um

---

<sup>89</sup> Constituição Federal (1988): “Art. 213 - § 2º As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público”.

planejamento mais participativo, no entanto, bastante centralizador nos processos das avaliações de controle pelos órgãos governamentais.

Lima e Alves (2016) sinalizam que a LDB nº 9.394 de 1996, em seu art. 1º, estabelece que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM constituem um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser observados na organização pedagógica e curricular de cada estabelecimento escolar “integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho”, conforme Lima e Alves (2016, p. 103-104).

As mudanças provocadas pela nova lei não se resumem a aspectos formais e doutrinários somente, mas a perspectivas de planejamento participativo de cada unidade escolar e, principalmente, no controle estatal com base no sistema de avaliações.

A nova LDB opera mudanças significativas em relação às leis anteriores. De acordo com Carlos J. Cury (1996), há uma mudança na concepção da lei, havendo uma flexibilização em termos de planejamento e uma centralização da avaliação. O controle não é mais exercido na base – através de um currículo mínimo, estabelecimento de carga horária específica, etc. –, mas na saída, mediante a avaliação (ALTMANN, 2002, p. 81).

Dessa forma, um pouco flexível no planejamento, mas extremamente centralizada na classificação, os currículos e as avaliações passaram a constar na própria Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional - LDB 9.394/96 (BRASIL, 2005). Conforme o artigo 9º – incisos IV e VI –, a Lei afirma literalmente que o papel da União é estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, norteados os currículos e seus conteúdos mínimos, assegurando formação básica comum; e também, garantindo o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1998).

No tocante ao ensino de História, a LDB 9.394/96 (BRASIL, 2005) dedica somente e exclusivamente um parágrafo sobre o assunto que passa a servir de referência para vários documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Assim, conforme o “Art. 26, § 4º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 2005). Depois desse

parágrafo, não se encontra na LDB mais nenhuma palavra que faça menção à História, embora isso não seja um privilégio somente dessa área, o que torna mais importante os Parâmetros e as Diretrizes (PCN's e a DCN's). Por outro lado, as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares é que devem orientar o conjunto das discussões sobre o processo epistemológico e metodológico do ensino de História, conforme a Base Nacional Curricular Comum a ser discutida e aprovada pelos fóruns educacionais.

No PCN (1997) referente às quatro primeiras séries do ensino fundamental, essa orientação parece fundamentar a lógica do “aprender a aprender”, partindo da ideia de que o conhecimento é complexo e não se pode reduzi-lo sem falsificá-lo; como também é provisório, logo, não existe conhecimento correto mais apenas “aproximações sucessivas que permitem sua reconstrução” (PCN, 1997, p. 33). Além do mais, os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas somente meios para que os alunos possam desenvolver suas competências.

O preocupante nessa abordagem é o grau de flexibilidade a que o conhecimento está posto, quebrando na mente dos estudantes qualquer possibilidade mínima de alguma certeza, mesmo as mais óbvias. De fato, o conhecimento é complexo e provisório, mas mesmo assim, ele tem fundamentação epistemológica na realidade, na práxis social das relações humanas, portanto não deve ser relativizado nos moldes das teorias ditas pós-modernistas.

Destarte, nesse PCN (1997), a única certeza estabelecida é a verdade da teoria das competências centrada metodologicamente em despertar as habilidades dos alunos, condizente com um modelo de ensino-aprendizagem sob as bases conceituais técnico-científicas de capacitação para o trabalho qualificado ou precarizado, nos termos do capital.

Por outro lado, nesse documento, o papel do professor parece ambíguo, considerando que ele deve intervir no processo de aprendizagem do aluno, mas os conteúdos próprios de sua área específica de estudo e pesquisa são deslocados de sua importância estratégica. Assim, em termos de conhecimentos epistemológicos, o documento procura equiparar professor e aluno a partir das limitações conceituais deste último, focando preferencialmente no processo metodológico de desenvolver competências e habilidades, pois “o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento” (PCN, 1997, p. 33).

É ilustrativa e bastante significativa essa última frase, pois o grau de relatividade dos papéis dos sujeitos como nela está posto é uma forma de tratar por iguais sujeitos diferentes no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, essa frase se revela em seu real sentido e em sua intenção pedagógica, buscando reduzir a importância do conhecimento epistemológico do professor ao tentar diluí-lo no processo metodológico ou didático do ato de ensinar.

A orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo (PCN, 1997, p. 33).

Doravante, centrado no desenvolvimento das capacidades dos indivíduos, os PCN's seguem basicamente o mesmo processo de orientação meritocrática em todos os níveis de formação e aprendizagem dos estudantes, desde o infantil, fundamental e médio até o ensino superior. Assim, no contexto da ambiguidade pedagógica entre a “participação construtiva do aluno” e a “intervenção do professor” na aprendizagem para desenvolver as capacidades individuais deste, o que interessa é a reprodução da lógica hegemônica na sociedade do trabalho voltada para o mercado, ou seja, o cidadão existe para o trabalho abstrato enquanto condição mínima para satisfazer um conjunto de necessidades básicas (ou supérfluas) sob a mediação de um mercado voltado para o lucro, onde o consumo se revela apenas como um *Titanic* navegando num oceano de *icebergs*. Os futuros produtores/consumidores são reproduzidos no nível elementar de uma vida produtiva capitalista e ainda sob os ditames de uma consciência fetichizada, numa tentativa a-histórica e ideológica de eternização do tempo presente.

Essas reformas curriculares, no contexto da *Declaração de Jomtien* (1990), ultrapassam os conceitos e limites dos Estados e suas constituições nacionais, seguindo as orientações dos organismos internacionais que buscam administrar as zonas de interesses ou de conflitos do mercado mundial. Nesse ínterim, por exemplo, as reformas ganharam outras dimensões a partir das mudanças estruturais que dissolveram a União Soviética, alteraram a correlação de forças na concorrência internacional e intensificaram a reestruturação produtiva no âmbito da crise estrutural do capital.

Para Guimarães (1995, p. 134), essa nova realidade socioeconômica, política e educacional mundial “ampliou o debate sobre as relações entre o conhecimento escolar e a acumulação de capital. Os currículos, os livros didáticos e o processo ensino-aprendizagem, passaram a ser redimensionados, tendo em vista o novo contexto histórico”. Nesse novo

ambiente, as reformas curriculares afetaram profundamente as teorias, a didática e o ensino de História. Elas reforçaram as teorias das competências nos sistemas educacionais, produzindo mudanças curriculares que, no caso da didática da História, afetaram suas bases metodológicas e seus conteúdos epistemológicos em relação ao ensino de História.

No próximo tema, debatem-se os impactos dessas mudanças estruturais na atuação profissional do professor de História, destacando os saberes docentes e as dicotomias que dividem historiadores e professores em dois campos distintos. Embora haja especificidades na atuação profissional de cada um, parece estranho que historiador não possa lecionar sobre sua pesquisa e professor não possa pesquisar sobre o conhecimento de sua área de estudo.

#### **4.2.3 A profissão de professor e os saberes docentes**

Nas últimas décadas, no palco da crise estrutural do capital que afeta também o mundo educacional, entre tantas contradições, tem predominado certa dicotomia entre a ênfase no ensino e na didática e a pesquisa acadêmica, causando uma diferenciação prática e oficial entre bacharelado e licenciatura, com inúmeras reverberações teóricas e práticas na profissão de professor. Essa ambiguidade não acontece somente nos aspectos formais da profissão, mas também no desenvolvimento teórico das bases epistemológicas dos diversos cursos acadêmicos, criando uma disparidade conceitual do valor e importância de cada área profissional.

No Brasil, de acordo com Monteiro (1999), a formação inicial que tem por base os cursos de Licenciatura envolvem disciplinas teóricas que apresentam diferentes saberes necessários à atividade docente e que orientam o ensino dessas mesmas disciplinas, como por exemplo, Biologia, Física, Química, História, etc.. No entanto, embora o domínio desses conteúdos disciplinares seja fundamental, não é suficiente. A autora compreende que os aspectos de natureza teórica, as bases epistemológicas dos conhecimentos que o docente ensina precisam ser assimilados de forma que ele possa ensinar adequadamente os saberes curriculares, realizando, analisando e criticando com autonomia os processos de transposição ou mediação didática. “As bases teóricas de uma disciplina, fundamentais para a realização do trabalho de pesquisa, são também essenciais para a realização do trabalho docente”, conforme Monteiro (1999, p. 129-130).

De fato, além da dicotomia formal entre bacharelado e licenciatura, com seus desdobramentos epistemológicos e metodológicos, a própria profissão de professor no âmbito da prática tem se caracterizado por uma ambiguidade que coloca o docente em situação de ser considerado “funcionário do Estado” ou “profissional liberal”. Sem entrar necessariamente no mérito das diferenciações que justificam as duas condições, em última instância, o docente recebe a designação de confiança do Estado através de uma licença especial para exercer a sua profissão de forma razoavelmente autônoma, como se fosse uma “apólice de seguro” junto às instituições públicas e privadas.

Nesse contexto, as atividades inerentes aos *habitus*<sup>90</sup> constitutivos da profissão docente são constantemente alvos de reformas educacionais que pretendem controlar suas ações por meio de um *upgrade* “técnico-burocrático” padronizado transposto para “os cursos de formação inicial e continuada”, de acordo com Monteiro (1999, p. 124-125).

Objetivando responder aos fenômenos de instabilidade provocados pela crise do capital, o Estado em sua versão socialdemocrata ou neoliberal, através de seus órgãos administrativos, apresenta um conjunto de reformas educacionais buscando definir um controle regulamentado sobre a atividade do profissional docente. Assim, associado ao fator econômico em que a “quase totalidade dos docentes é hoje assalariada”, o professor torna-se dependente do Estado que tenta limitar sua autonomia por meio da atuação burocrática de técnicos com o poder de definir o que ensinar e como ensinar, portanto, provocando uma “parcelização das tarefas” educacionais. Assim, na percepção de Monteiro (1999, p. 126-127), em relação à profissão docente, a “perda de autonomia é uma tendência em ascensão”, transformando-a mesmo numa “semiprofissão”.

Destarte, no Brasil, a profissão docente tem sido tratada historicamente pelo viés ideológico de vocação ou missão, uma percepção de sujeito educacional estabelecida a partir da herança jesuítica do período de colonização cristã à brasileira. Essa percepção ideológica sobre a profissão docente terminou por transformá-la ou reduzi-la a um serviço espontâneo e quase voluntário, desvalorizando-a em relação aos direitos básicos de sua profissionalização.

Do ponto de vista epistemológico, os professores foram perdendo espaço na produção dos saberes, tornando-se progressivamente improdutivos no plano cognitivo, sendo relegados às tarefas técnico-pedagógicas de reprodução de saberes; tarefas cada vez mais fragmentadas e especializadas, e que poderiam ser realizadas por novos profissionais (MONTEIRO, 1999).

---

<sup>90</sup> Ver o conceito de *habitus* em BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2003, p. 64.

Bittencourt (2011) reconhece que o canadense Maurice Tardif e a brasileira Ana Maria Monteiro são os pesquisadores mais dedicados aos problemas do saber docente. Segundo eles, “os professores mobilizam em seu ofício os *saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência*. A pluralidade desses saberes corresponde a um trabalho profissional que se define como ‘saber docente’”, conforme Bittencourt (2011, p. 51). Esses saberes serão devidamente tratados na sequência dessa seção.

Monteiro (1999) compreende que Tardif, Lessard e Lahaye (1991) pesquisam a profissão de professor na perspectiva do saber docente caracterizando-o como saber plural e estratégico, mas também investigando o porquê de sua desvalorização, revelando-se mesmo como outra forma de ambiguidade da profissão docente.

Do ponto de vista histórico, no âmbito das sociedades modernas, de acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 223), essas relações entre técnicos e docentes, inscrevem-se na “lógica da divisão do trabalho entre produtores de saber e executantes ou técnicos”, mas, nem sempre foi assim, pois nas “sociedades ocidentais pré-modernas, a comunidade erudita assumia, em geral, as tarefas de formação e de conhecimento no quadro de instituições elitistas”; era o caso das universidades medievais. Já os saberes técnicos e as diversas formas de saber-fazer eram integrados à prática de inúmeros grupos sociais e, conseqüentemente, asseguravam a formação dos aprendizes, como no caso das corporações de artesãos e de operários, ainda conforme Tardif, Lessard e Lahaye (1991).

De acordo com esses autores, a integração da produção de saberes e a formação nos saberes por meio de setores sociais específicos foram paulatinamente eliminados com o desenvolvimento das sociedades modernas ocidentais. Estabeleceu-se progressivamente “uma divisão social e intelectual das funções de pesquisa, assumidas a partir de então pela comunidade científica ou por corpos de especialistas, e das funções de formação, assumidas por um corpo docente distanciado das instâncias de produção dos saberes”, de acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 223).

No século XX, as ciências e as técnicas, enquanto núcleo duro da cultura erudita contemporânea, foram consideravelmente transformadas em forças produtivas e integradas à economia. A comunidade científica se divide em grupos e sub-grupos dedicados a tarefas especializadas de produção restrita de conhecimentos. A formação nos saberes não é mais de sua competência; ela torna-se incumbência de corpos profissionais improdutivos no plano cognitivo, e dedicados às tarefas tecnopedagógicas de formação (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 223-224).



Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 215), “o professor é antes de tudo alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber aos outros”. No entanto, essa banalização é carregada de interrogações e problematizações quando se busca definir a natureza desses saberes docentes, além das relações entre os professores do ensino fundamental e médio com esses saberes. Mas o que são esses saberes docentes? Como se dão essas relações?

Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218), a “relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos”, pois a prática docente integra um arcabouço de diferentes saberes, mantendo assim diferentes relações, portanto, o saber docente é plural e “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Assim, apoiando-se nesses autores, discutir-se-á na sequência dessa seção o saber docente a partir desse amálgama diversificado que busca relacionar *a formação profissional aos saberes disciplinares, curriculares e experienciais*.

Nos aspectos que se referem aos saberes da *formação profissional* pode-se dizer que eles são transmitidos pelas instituições formativas de professores, de forma que docentes e os modos de ensino passam a constituir objetos de saber para as ciências humanas (ou ciências da educação), mas elas ou algumas dentre elas, procuram também incorporar esses conhecimentos à prática docente. “No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua do(a) professore(a)s”, conforme Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 219).

De acordo com os autores supracitados, os *saberes disciplinares* estão relacionados às práticas docentes que incorporam além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, os saberes sociais tais quais são “difundidos e selecionados” pelas universidades, através da formação (inicial e contínua) dos docentes nas diversas disciplinas. Desse jeito, os saberes das disciplinas, como matemática, física, história, biologia, literatura etc., são transmitidos pelos programas e departamentos universitários, independentes das faculdades de educação e dos programas de formação de docentes, pois surgem da tradição cultural e pela ação dos grupos sociais produtores de saberes (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Os *saberes curriculares* são adquiridos pelos professores no decorrer de suas carreiras e correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais que ela definiu e selecionou como

modelo de formação na cultura erudita, e que os professores devem aprender e aplicar na forma de programas escolares (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Os *saberes da experiência ou da prática* são adquiridos quando o professor, “no exercício de sua função e na prática de sua profissão, desenvolve saberes específicos, fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados”. Os professores incorporam à “vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, o saber fazer e o saber ser”, conforme Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 220).

Na interpretação de Monteiro (1999), os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais se revelam em todas as dimensões na prática cotidiana dos professores, constituindo-se enquanto saber docente heterogêneo e plural. Nesse sentido, segundo a autora supracitada, a proposta de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) é que estes saberes devam ser mais bem investigados e valorizados. Principalmente, os saberes da experiência que formam o “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e requeridos na prática docente, [...] conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões”, na visão de Monteiro (1999, p. 128).

No próximo tópico, discutem-se os desafios e possibilidades para a formação do novo professor de História no Brasil, envolvendo a própria disciplina e a condição reflexiva do historiador. Entre os desafios têm-se o distanciamento entre as universidades e as escolas secundaristas no país, as reflexões filosóficas sobre os anacronismos na produção historiográfica, as dicotomias da profissão docente e na didática da História.

#### **4.2.4 Desafios e possibilidades da formação do professor de História no Brasil**

No cenário brasileiro atual de reformas curriculares que apontam para o desejo de um novo professor é, por demais conhecido, o rol de problemas que cerca a formação do professor de História, tanto nas questões estruturais e curriculares das universidades e escolas, quanto nos aspectos pouco reflexivos das tendências historiográficas e dos conceitos didático-epistemológicos próprios da disciplina, já citados ao longo desse texto.

Nessa sequência, decidiu-se elencar ainda outros problemas, como a dicotomia acadêmica entre professor e pesquisador; os desafios sociais e didáticos do magistério em todos os graus; a desvalorização proposital dos cursos de licenciatura e da docência pelo

capital; a pouca relevância dada aos historiadores às pesquisas atinentes aos saberes da disciplina; a distância dos conteúdos entre universidades e espaços escolares; os anacronismos nos processos didáticos do ensino histórico; e os limites de atuação do professor de História, entre outros.

Historicamente, no contexto patrimonial brasileiro com base na sociedade de mercado, cristalizou-se uma realidade educacional no tocante ao profissional de História em que professor e historiador (pesquisador) se tornaram duas categorias distintas, separadas legal e academicamente pela nomenclatura de licenciatura e bacharelado, respectivamente. Os critérios legais para essa separação são bem recentes e atendem a interesses particulares do mundo do capital que busca transformar a educação superior no mundo dos “negócios universitários”. Entre protestos acadêmicos e desencontros argumentativos, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu um conjunto de normas <sup>91</sup>, visando orientar legalmente os projetos pedagógicos de formação acadêmica e profissional dos cursos de História oferecidos pelas instituições de ensino superior.

De fato, numa suposição ideal e pouco razoável, talvez pudesse ter ocorrido que alguns historiadores não tivessem interesse em ensinar e que, professores de História não quisessem se dedicar à pesquisa histórica. Assim, pode-se ter o professor que apenas leciona, sem participar de pesquisas no campo da docência ou da historiografia. Como também, pode-se ter o pesquisador em História que não pretende lecionar.

No entanto, percebe-se na realidade que o fator da necessidade profissional de ampliação das possibilidades concretas no mercado de trabalho influencia os profissionais a alinhar pesquisa e ensino quase de forma autodidata. Como possibilidade de superação dessa dicotomia se observa que em algumas universidades, os conteúdos de licenciaturas e bacharelados foram legitimados buscando entrelaçar os currículos acadêmicos, como por exemplo, a licenciatura com ênfase na pesquisa histórica que predominou por certo período no currículo de História da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Depois da reformulação curricular, pretendendo evitar a dicotomia, o curso manteve o estatuto duplo de licenciado e bacharelado na formação do professor-pesquisador ou profissional de História. “A organização curricular, portanto, procurou atender aos requisitos fundamentais, previstos em lei, para concretizar a formação do professor pesquisador, o licenciado/bacharel, ou simplesmente o profissional de história”, conforme documento interno da Comissão de

---

<sup>91</sup> Parecer CNE/CES 492 de 3 de abril de 2001 e fixadas pela Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002.

Reforma Curricular de elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos de História da UECE (2003, p. 19).

Isso permitiu que os profissionais de História, tanto professores quanto pesquisadores de História pudessem desenvolver em suas práticas uma postura de professor-pesquisador ou pesquisador-professor, quando esses profissionais se dedicam a pesquisar sobre aspectos epistemológicos e historiográficos específicos da área ou sobre as práticas docentes. Enquanto, por outro lado, outros se dispuseram a exercer somente a profissão de historiador baseado na pesquisa epistemológica. E, ainda, aqueles que se debruçaram sobre a profissão de professor, seguindo a mesma base de conhecimento, mas acrescentando à sua prática o fator didático-pedagógico.

Entretanto, no aspecto profissional do professor que pesquisa a prática docente, objeto complementar dessa investigação, compreende-se que para pesquisar ou lecionar, esse profissional com características de um professor-historiador teve que dominar impreterivelmente os conceitos históricos, as ferramentas e abordagens históricas, as teorias da História e a didática da História. Posto isso, visa-se nesse momento debater os preâmbulos conceituais que permeiam a formação e as práticas do professor de História.

Dessa forma, nesse texto, somente em relação à docência, arrisca-se como possibilidade de entendimento adotar a palavra *historiador* para designar indiscriminadamente o sentido de historiador-professor e professor-historiador, e assim, procura-se manter o foco nos aspectos específicos que valoriza a formação histórica do professor no âmbito da Didática da História.

Entretanto, quando for o caso, para se evitar dualidades, o historiador voltado à pesquisa histórica é identificado de acordo com o contexto da escrita; o mesmo para o historiador docente quando se referiu à pesquisa, logo não se entra no debate sob outras perspectivas. No mais, a temática desse tópico trata mais dos desafios propostos na formação do professor de História no tocante às diferenças conceituais entre didática e História, e apenas rabisca sobre os fatores profissionalizantes, por isso, posterga-se essa discussão de forma mais aprofundada para o decorrer de outra pesquisa propriamente dita.

No Brasil, logo no início do século XXI, sob a influência da tradição educacional e acadêmica, estabeleceram-se legalmente os parâmetros técnicos que regulamentam dicotomicamente a formação do professor e a do pesquisador de História, passando a serem seguidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES). As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação mediante o Parecer

CNE/CES 492 de 3 de abril de 2001, definiu o perfil básico dos formandos que deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de historiador (pesquisador), em todas as suas dimensões, tendo o pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional deve estar em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento, inclusive o magistério em todos os graus, entre outros (Parecer CES 492/2001).

No tocante à estruturação dos Cursos de História, o Parecer CES 492/2001 manteve a separação entre bacharelado e licenciatura, determinando que os colegiados das instituições adotassem programas, disciplinas, áreas, setores ou outras modalidades, de acordo com seus objetivos específicos, assegurando a plena formação do historiador.

Deverão incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado. O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior (Parecer CES 492/2001, p. 8).

A dualidade profissional na História entre licenciado e pesquisador se legitimou nos DCNs e pareceres do Conselho Nacional de Educação. Conforme Selva Guimarães (2014, p. 121), os textos das DCNs são explícitos: “os cursos de História formam o historiador, qualificado para o exercício da pesquisa. Atendida essa premissa, o profissional estará apto para atuar em diferentes campos, inclusive o magistério. Forma-se o historiador”. Identifica-se nesses trechos sobre o perfil dos graduandos, como posto nas DCNs e refletido pela autora, uma sobreposição ideológica de legitimação técnico-científica da profissão de historiador (pesquisador) em contraste com a formação pedagógica do professor de História. De fato, poder-se-ia imbuir no profissional o espírito do pesquisador, no entanto, o problema é que o profissional de História só tem mercado de trabalho no ensino de História; logo, não tem mercado para trabalhar na preservação e continuidade da História.

A Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002 fixou legalmente as definições do Parecer 492/2001, de forma que o projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional dos Cursos de História lacrou institucionalmente a separação entre bacharelado e licenciatura, definindo competências e habilidades específicas, além dos conteúdos curriculares básicos. Segue então conforme o artigo 2º da Resolução:

Art. 2º. O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de História deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura;
- d) a estrutura do curso, bem como os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura;
- e) os conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares;
- f) o formato dos estágios;
- g) as características das atividades complementares;
- h) as formas de avaliação.

As competências e habilidades da licenciatura e do bacharelado se distanciam em cada parágrafo como desenvolvimento geral e específico. No mais, segundo Ridson Miranda (2016), as lógicas das dicotomias denunciadas por Rüsen (2011a) e (2011b) e Costa (2011) repercutem no Brasil em larga medida, destacando que “Bittencourt (2009), por exemplo, alerta que o valor dado à docência nos cursos de licenciatura é retroalimentado pela pouca relevância atribuída pelos historiadores às pesquisas atinentes aos saberes docentes em História, o que é igualmente apontado por Fonseca (2009)”, de acordo com Miranda (2016, p. 66).<sup>92</sup>

O estudo de História no sistema educacional brasileiro foi analisado por Guimarães (2014) que percebeu certo distanciamento entre o conteúdo de História nas universidades e no ensino das escolas de educação básica, reflexo da falta de estrutura, projetos e práticas pedagógicas, além da incipiente pesquisa historiográfica dos referidos espaços educacionais.

Cabe registrar que, em algumas das instituições que ofertam cursos superiores de História, a pesquisa ainda é incipiente ou até mesmo inexistente. Por sua vez, muitas das nossas escolas de educação básica ainda carecem não só de acervo de uma bibliografia variada, mas de projetos e práticas pedagógicas que estimulem o debate, a investigação, a criação. Assim, as escolas podem configurar-se como espaços nos quais são recorrentes uma ou outra leitura historiográfica que, fragmentadas e simplificadas, acabam, muitas vezes, impondo uma versão como a verdade histórica sobre determinados temas (GUIMARÃES, 2014, p. 39-40).

Talvez a distância dos conteúdos entre as universidades e os espaços escolares seja quilométrica quanto à pesquisa e a produção historiográfica, mas não tão distante quanto aos anacronismos que possibilitam discorrer sobre o conteúdo histórico. Diga-se, anacronismo

---

<sup>92</sup> As referências do *apud* de Miranda constam no final, exceção dessas duas em que não se teve acesso direto: (I) RÜSEN, J. Aprendizado histórico: experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Org.). Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: UFPR, 2011a, pp. 41-49. (II) COSTA, A. L. Apologia do ensino de História: a Didática da História em Jörn Rüsen. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ANPUH. 26, 2011, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Anpuh, 2011.

que em nível acadêmico também pode produzir e repetir falsos conceitos sobre verdades históricas descontextualizadas, e mais, pode levar as universidades a serem simples espaços de repetição acrítica via leitura de determinadas abordagens historiográficas.

Portanto, observam-se anacronismos nos processos didáticos do ensino de História, talvez como reflexo das influências ideológicas do tempo presente que podem impregnar indiscriminadamente todas as abordagens históricas. Sobre conceituação de anacronismo histórico é mister que se reflita a partir da explicação de Circe Bittencourt:

A história ensinada por temas cuja problematização se baseie na história do tempo presente pode cometer o pecado de ser anacrônica, ao apresentar uma trajetória que se inicia no presente e depois retoma o tema em outras sociedades do passado de forma superficial, cobrando dos agentes de outrora valores que são contemporâneos nossos (BITTENCOURT, 2011, p. 154).

Muitas vezes, os discursos e os interesses do presente se sobrepõem à realidade dos fatos históricos passados, falseando de forma intencional a História, buscando o aval dela para reforçar concepções que se dizem proprietárias de “verdades históricas” no intuito de legitimar modelos e estruturas sociais, ou projetos sociais utópicos.

Todavia, mesmo sem intencionalidade, o historiador pode cometer alguns anacronismos que se tornam caminhos tortuosos, muito caro ao conjunto dos historiadores e à História. Detalhe que é caracterizado como “abuso ideológico” por Hobsbawm (1998, p. 19), como segue: “O abuso ideológico mais comum da história baseia-se antes em anacronismo que em mentiras”. Abuso ou mentira, o impacto negativo desse ato pode ser desastroso, porque se confunde com a tentativa de manipulação ideológica das produções historiográficas ou do sentido da História.

Nesse contexto, marcado pelos desafios de um modelo educacional que só visa reproduzir no campo ideológico o sistema atual, as possibilidades didáticas de atuação do profissional e do professor de História frente à crise estrutural do capital têm a ver com os desafios de superação coletiva dessa estrutura educacional comprometida exclusivamente com o fortalecimento do mercado de trabalho. Por isso, nesses termos, enquanto denúncia fática a posição ética do professor deve ser minimamente de uma atuação crítica sobre o sistema. Mas, não deve ser a de um herói *a lá Dom Quixote* que levanta sua espada de verdade sobre os reles mortais e substitui o movimento concreto dos trabalhadores.

A atuação do professor se reveste de um potencial político-ideológico com inferências práticas sob o ensino de História, mas essa atividade enfrenta dificuldades estruturais da própria sociedade de mercado, afetando todos os trabalhadores que são direcionados exclusivamente para o consumo e o lucro, por isso, esses desafios dificilmente

podem ser superados apenas nos parâmetros ideológicos do sistema educacional sob o império do capital.

No campo da ciência da História, as interpretações pós-modernistas têm feito coro com as teorias das competências que fundamentam as atuais reformas curriculares do ensino no Brasil. Entretanto, essa perspectiva de uma História pós-moderna não responde adequadamente ao processo neoliberal aplicado pelo capital em crise. Por isso, uma das ações pedagógicas do professor-historiador deve ser enfrentar a pseudoconcreticidade das ideias pós-modernistas tão fincadas no campo da História, e assim, do ponto de vista epistemológico, a resposta ao sistema não pode se limitar a reflexões e ações fragmentadas, distantes de uma visão de totalidade sobre a realidade social.

Ao contrário do discurso pós-modernista, o materialismo histórico-dialético recupera essa noção de totalidade de forma a compreender a crise do capital em suas implicações na História, buscando aproximar teoria e prática (práxis), relacionando os meandros que envolvem a crise do capital e a formação do professor, com seus devidos desdobramentos ideológicos na prática de ensino.

O objetivo de uma educação voltada para uma vida essencial e não simplesmente formal repousa num ensino-aprendizagem voltado para uma vida plena. A contradição entre capital e trabalho como sendo própria do capitalismo compromete todo o sistema educacional no processo da luta de classes que ocorre no âmago das relações sociais capitalistas, por isso, o profissional de História deve atuar em conjunto com os trabalhadores e encarar as lutas de classes na disputa política sobre as alternativas para a crise. Numa reflexão militante, arrisca-se afirmar que os revolucionários precisam construir alternativas sociais junto aos setores explorados, buscando encontrar formas de atuação em comunidade que inaugure a liberdade política.





## 5 CENÁRIO DE ALGUMAS CONCLUSÕES

Os cenários que se apresentam como possíveis conclusões dessa pesquisa são, na verdade, pequenos ensaios de respostas frente aos desafios de investigar uma temática tão complexa quanto à educação contemporânea inserida no contexto da mais violenta e prolongada crise do capital. Assim, nessas considerações finais, pretende-se resumidamente fazer um breve resgate das principais conclusões encontradas ao longo da pesquisa. Ressalte-se que o conteúdo da problemática investigada não se esgota nessa análise, tanto pela complexidade da temática quanto por ser um desses fenômenos que fazem parte de uma “história do presente”.<sup>93</sup>

Doravante, o processo investigativo desse escopo partiu expressamente da concepção materialista da história, de forma que fosse possível compreender o conceito de crise estrutural do capital em Mészáros (2002, 2008) sob a referência das obras de Marx (2007, 2011, 2013), auxiliado por vários outros autores. Assim, buscou-se estabelecer a relação entre crise do capital, trabalho e educação com suas implicações específicas no ensino de História.

No âmbito das sociedades capitalistas, entre as diversas problematizações que endossaram a curiosidade dessa pesquisa seguem-se algumas indagações que serviram de norteamento prático desse escopo: quais os elementos constitutivos da relação crise do capital, trabalho e educação? Quais as implicações da crise estrutural do capital sobre a formação e atuação do professor de História no Brasil contemporâneo, a partir das novas diretrizes curriculares nacionais para a área? Nesse sentido, visando solucionar essa problemática, elencaram-se as seguintes categorias de análise: Crise Estrutural do Capital; Trabalho e Educação; Teoria e Didática da História; Currículo, Formação e Práticas Docentes de Professores de História.

Nessa perspectiva, buscando atingir o objetivo geral de compreender as implicações da crise do capital sobre as atuais reformas educacionais e suas repercussões no ensino e na formação do professor de História no Brasil, adotou-se como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico e dialético, privilegiando o estudo de caráter analítico-exploratório a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental.

---

<sup>93</sup> Segundo Chauveau e Tétart (1999, p. 7) fazem parte de uma “história imediata, de história próxima ou de história do presente”, sujeita a problemas metodológicos, epistemológicos e, em certos aspectos, deontológicos (Ramo da ética em que o objeto de estudo é o fundamento do dever e das normas, segundo o filósofo inglês Jeremy Bentham, em 1834).

Nos procedimentos metodológicos pretendia-se realizar entrevistas com a intenção de se compreender os discursos e a prática pedagógica dos sujeitos diante das consequências da crise estrutural do capital, no entanto, não foi possível assumir essa empreitada, mas têm-se consciência da importância dessa ferramenta na pesquisa histórica e esta ausência instiga novos projetos.

Do ponto de vista dos objetivos específicos, como se pode observar no texto, realizou-se a fundamentação metodológica dos procedimentos da pesquisa, a conceituação das categorias crise do capital, trabalho e educação, a contextualização histórica da crise do capital em seus aspectos econômicos, culturais e políticos no mundo e no Brasil, desvelando suas repercussões nas reformas educacionais e no ensino de História; discutiu-se a didática e a teoria histórica, resgatando aspectos da didática da História no contexto da formação dos professores de História no país; avaliou-se a legislação pertinente ao ensino tendo em vista as reformas educacionais e suas implicações nas mudanças curriculares e na formação dos professores de História no Brasil.

Na concepção marxista, o trabalho constitui-se na dimensão ontológica e fundante do ser social, emergindo enquanto elemento central no desenvolvimento das sociedades modernas e, nesse quadro, adquire dimensões de instâncias negativas e positivas. De forma que, na dimensão positiva, nenhum ser humano está isento do trabalho para manutenção da própria vida, mas na dimensão negativa ele se apresenta enquanto alienação objetiva que expropria as energias vitais do trabalhador, ou seja, revela-se enquanto trabalho abstrato sob as condições da sociedade de mercado.

O trabalho abstrato, nesse contexto capitalista, emerge como substância de valor que se realiza na forma de exploração da mais-valia do proletariado, sendo este uma mercadoria que produz outras mercadorias fazendo girar a máquina de reprodução do valor. O operário, como ser vivo que gera valor, é tido como sinônimo de produção e, paradoxalmente, é tratado pelo capitalista apenas como ferramenta, tendo em conta que seu salário não expressa a riqueza que o mesmo produz, ao contrário, só serve como base de reprodução de sua existência para poder retornar todos os dias como operário ao posto de produção.

A sociedade que transforma o trabalhador em mercadoria subverte os valores de tal modo que a mercadoria adquire *status* de *persona* e a pessoa é reduzida à coisa-mercadoria. O trabalho abstrato, portanto, coisifica o homem, explorando suas energias ao criar um produto que se autonomiza em relação a ele, ao mesmo tempo, que é fundamento de sua escravização nas relações com os outros homens. Nesses termos, sustenta-se que enquanto

denúncia fática existe uma posição ética em Marx, ou seja, a concepção ética subsiste de forma implícita na denúncia das condições de vida dos trabalhadores; ao mesmo tempo em que ele elabora uma crítica científica ao trabalho abstrato na perspectiva de propor alternativas de superação da crise do sistema capitalista.

A noção de crise econômica tem uma história que raia ao início do capitalismo contemporâneo. Entretanto, em tempos mais recentes, final do século XX, a crise afetou os países asiáticos e elevou-se a dimensões globais com a bancarrota da Rússia, da Argentina e do Brasil. Já em 2008, a crise atingiu o primeiro mundo com a explosão da “bolha financeira” nos Estados Unidos que apertou a Europa e o resto do planeta. Os reflexos da crise do capital no Brasil são catastróficos, pois se associam aos problemas de desigualdades econômico-sociais a que são expostos os afrodescendentes, indígenas e pobres em geral, enquanto as elites se locupletam livremente sob as asas de um Estado oligárquico, nos termos de um empresariado subserviente aos interesses dos Estados Unidos e de outros países estrangeiros. Em todo caso, mais do que nunca, a crise historicamente é um fenômeno global que afeta todos os povos e nações.

O conceito de crise permeia toda a obra de Marx, relacionando-se de forma imbricada aos conceitos de valor e de capital, como resultado da produção social dos indivíduos no universo das relações sociais dominantes no modo de produção capitalista. O assunto da relação crise, valor e capital foi exposto a contento ao longo do texto, assim, de forma resumida, pode-se dizer que no processo de produção de mercadorias que visa o lucro através da extração de mais-valia dos trabalhadores, consubstanciada no processo de circulação das mercadorias, ocorre um estrangulamento do sistema com a tendência à queda da taxa média de lucro. Esse fenômeno é decorrente de um mecanismo incontrolável de superprodução de mercadorias e superacumulação de capitais, advindo do alto nível de desenvolvimento das forças produtivas em contraste com as relações sociais de produção baseadas na apropriação privada. Essa contradição põe os trabalhadores numa condição de vida com baixo nível de poder de compra, devido à tendência ao desemprego como resultado dessa superprodução, causando um desequilíbrio entre oferta e demanda, desembocando nas crises cíclicas do capitalismo e atingindo na atualidade, segundo os estudos de Mészáros, ao nível de crise universal, global, contínua e rastejante, ou seja, numa crise estrutural do capital que transcende o padrão clássico de crise cíclica.

O capital expande o consumo atual utilizando-se de novos elementos destrutivos e sem controle social algum, desvirtuando o sentido do atendimento às necessidades humanas,

passando a refletir uma produção destrutiva e não sustentável ambientalmente, ao mesmo tempo em que estabelece uma dimensão fetichista do consumo destrutivo para retroalimentar o processo de acumulação capitalista. Na perspectiva de superação da possibilidade desse desastre natural provocado pelo capital através da destruição das forças produtivas via também o uso e abuso do aparato do complexo industrial-militar em guerras genocidas, resta aos trabalhadores encarar as lutas de classes na disputa política sobre as alternativas para a crise.

As reações ao possível fim trágico apontado pela crise estrutural não deve ser de paralisia histórica da humanidade, muito pelo contrário, deve ser de reflexão sobre a práxis socialista anterior. De fato, em que pese à validade histórica da revolução proletária na Rússia e sua importância como esperança socialista para milhões de trabalhadores, seu desdobramento posterior não rompeu com o capitalismo, muito pelo contrário, estabeleceu um tipo de sociedade peculiar com base em características de um capitalismo de estado. Por isso, os marxistas buscam aprender com as experiências socialistas, com os embates históricos entre capitalistas e trabalhadores para compreender os limites da expansão do capital no âmbito das lutas de classes, vislumbrando as possibilidades da prática social que se propõe superar a sociedade de mercado.

No limiar das revoluções tecnológicas do século XXI, a percepção marxista da História entende que há uma relação intrínseca entre trabalho e educação, por isso subteme que a transformação da natureza exige certa mediação intelectual para este fim; daí a compreensão ontológica do trabalho enquanto elemento fundante do ser social. Por outro lado, a tarefa da classe operária está para além do aspecto político-educacional e de conscientização das massas. Na verdade, centra-se na superação do modo de vida capitalista, baseado na exploração do trabalho.

De fato, a relevância do trabalho intelectual nas sociedades atuais aproxima ciência e mundo do trabalho, não sendo possível pensar coerentemente o trabalho sem a categoria educação, considerando esta como fundamento da expansão técnico-científica que possibilita a produção e reprodução de conceitos que impactam na produção. Assim, trabalho e educação são categorias que estabelecem relações intrínsecas tanto na concreticidade material da vida humana quanto nos modelos de concepções da realidade social. Essa indissociabilidade relativa das categorias trabalho e educação, historicamente condicionadas, estão no cerne do debate atual sobre a crise estrutural do capital, considerando-se o impacto da revolução da microeletrônica, das comunicações e da informática no desenvolvimento das

forças produtivas, com alto grau de especialização da força de trabalho que possibilita grandes mudanças nas relações sociais de produção.

O pressuposto marxista da totalidade subtende que nessa teia de relações sociais capitalistas a educação passa a cumprir um papel fundamental de parceria indissociável com a categoria trabalho. O avanço técnico-científico aproximou essas categorias no campo da produção industrial de tal forma que desencadeou uma revolução tecnológica no processo produtivo, ao mesmo tempo em que edificou um modelo educacional de formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho que se consagrou como mais um mecanismo ideológico formal de justificação do estilo capitalista de ser.

No contexto da crise estrutural do capital, chega-se à conclusão de que o crescimento da demanda pela educação formal vem associado a um processo contraditório de expansão econômica baseada na concentração e acumulação de capital, esbarrando nos limites históricos de superprodução, superacumulação e destruição das forças produtivas, deixando milhares de pessoas sob o “chicote” das mazelas sociais criadas pelo sistema capitalista.

Dessa forma, o desenvolvimento das forças produtivas em contradição com as relações sociais de produção no contexto da crise atual do sistema tem inferências nos interesses político-ideológicos das elites na disputa pelas instituições reguladoras e administrativas do Estado. Essas disputas em torno do Estado e as contradições estruturais da sociedade do capital encerram os destinos de todos os seres humanos que se encontram na base social do trabalho produtivo voltado para o consumo que visa o lucro. Por isso, essas contradições dificilmente serão superadas nos limites ideológicos do sistema educacional, mas somente nos embates concretos das lutas de classes nos processos de resistência coletiva.

A crise acelera uma possível tentativa de adequação do sistema educacional aos interesses do capital com desdobramentos conceituais e práticos no ensino de História como um todo. Nessa direção, a ciência histórica e a didática da História têm se debatido entre pensamentos pós-modernos que buscam fundamentar ideologicamente as reformas curriculares baseadas na teoria das competências, fortemente ancorada numa visão neoliberal do capital em crise. Portanto, a História enfrenta dificuldades epistemológicas em seu próprio campo de reflexão didática e no ensino de sua disciplina.

Nesse quadro, a perspectiva pós-modernista de algumas tendências historiográficas, em particular a *Nova História*, de relativizar o conhecimento científico tem como argumento uma crítica ao cientificismo positivista, às metanarrativas e às visões iluministas. Essa crítica pós-modernista tenta fragmentar o pensamento histórico-científico e

pôr em xeque a cientificidade da História, buscando reduzi-la às narrativas românticas ou literárias, valorizando somente aspectos micro históricos e descontextualizados. Entretanto, o fato de se criticar o positivismo enquanto vulgarização da ciência, coisa que marxistas e historiadores podem concordar, não significa reduzir a História a um processo exclusivo de narração. Ademais, sem absolutizar, a narrativa histórica tem sido um dos aspectos mais fortes e fundamentais para a elaboração científica.

A preponderância do papel da teoria da História sobre o ponto de vista da profissionalização, no contexto da expansão tecnológica da sociedade do capital, relaciona-se a todos os aspectos que envolvem a formação histórica, a pesquisa científica, a reflexão didática e o ensino de história, e por fim, ao arcabouço teórico que fundamenta a profissionalização didática do historiador. Por isso, na contramão do discurso pós-modernista, o materialismo histórico-dialético recupera esse teor científico e se posta como ferramenta capaz de compreender a crise do capital em suas implicações no ensino de História, fundamentando as estratégias de aproximação entre teoria e prática (práxis), entre crise do capital e formação epistemológica do professor, com seus devidos impactos reais e ideológicos na prática de ensino.

De fato, o primeiro item a se considerar numa ciência histórica realmente dinâmica é admitir os seus limites teóricos quando se trata de explicar fenômenos intangíveis no contexto das relações sociais, composta por elementos vivos e em constante movimento. Uma ciência em construção fincada na práxis social das coletividades no contexto de uma realidade histórica mais ampla. A História não é apenas uma narrativa consolidada pela tradição ou fragmentada em recortes micro-históricos; ela pode cumprir um papel fundamental na análise do processo sócio-histórico dialético e contínuo de realização da práxis social.

No contexto patrimonial brasileiro, cristalizou-se uma realidade educacional no tocante ao profissional de História em que professor e historiador (pesquisador) se tornaram duas categorias distintas, separadas legal e academicamente pela nomenclatura de licenciatura e bacharelado, respectivamente. Os critérios legais para essa separação são bem recentes e atendem a interesses particulares do mundo do capital que busca transformar a educação superior no mundo dos “negócios universitários”. Por outro lado, a distância considerável entre as universidades e os espaços escolares quanto à pesquisa e à produção historiográfica é um dos desafios que tem sido enfrentado cotidianamente pelos profissionais de História em todas as frentes de batalha.

Outro grande problema de reflexão dos professores-historiadores tem a ver com os anacronismos que discorrem sobre o conteúdo histórico e que em nível acadêmico pode produzir verdades históricas descontextualizadas de legitimação dos poderes hegemônicos, podendo levar as universidades a serem simples espaços de repetição acrítica de pensamentos pós-modernos, universalizados como verdade única. De fato, os anacronismos nos processos epistemológicos e didáticos do ensino de História ocorrem como reflexo das influências ideológicas do tempo presente que podem impregnar indiscriminadamente todas as abordagens históricas, inclusive o pensamento stalinista de viés marxista.

Nesse processo, pode ocorrer também uma deformação da consciência histórica que se reveste de manipulação ideológica e, nesse sentido, o conhecimento histórico tem sido um dos ramos do pensamento que mais tem enfrentado a desconfiança em relação aos seus usos ideológicos. Porém, também tem passado por constantes reflexões sobre seus fundamentos epistemológicos e metodológicos, com consequências diretas no desenvolvimento da didática da História e de seu ensino.

Nesse ínterim, observa-se que, em última instância, o professor-historiador se reveste de um potencial político-ideológico com inferências práticas sob o ensino de história, possibilitando debater fraternalmente com milhares de estudantes sobre os caminhos que a humanidade percorreu ao longo do tempo, além dos possíveis desafios do presente frente ao futuro que se pode construir, daí sua importância ideológica enquanto agente político-educacional no processo de manutenção ou de negação do *status quo* capitalista.

Porém, segundo Mészáros (2002), para uma educação verdadeiramente plena subtende-se uma reforma radical, uma superação das formas dominantes de internalização do sistema capitalista, mas que não se dá apenas no aspecto educacional ou ideológico, e sim, fundamentalmente nas contradições internas de reprodução do próprio sistema capitalista. Portanto, do ponto de vista epistemológico, a resposta ao sistema não se encontra somente em ações limitadas e fragmentadas, é necessário partir da noção de totalidade para a compreensão da realidade social, buscando superar a pseudoconcreticidade.

De fato, as implicações de dependência entre as crises capitalistas e as reformas educacionais permeiam a história das sociedades contemporâneas. As primeiras tentativas de reformas vieram dos Estados Unidos, influenciando os defensores da Escola Nova no Brasil, que pretendia adaptar o ensino ao mundo industrial, tornando-o mais técnico e aplicado, menos verbalista e acadêmico, condição que se tornava cada vez mais hegemônica.



O sistema buscava resolver o problema do analfabetismo na educação de jovens pelo viés da quantidade de pessoas que poderiam ter acesso à escola, mas a qualidade do ensino ficava limitada ao tecnicismo, de acordo com os pressupostos de preparação de mão-de-obra minimamente qualificada para o mercado de trabalho. O Estado, nos termos de uma democracia frágil e dependente, buscava cumprir seu papel estrutural no processo educacional formal visando garantir a possibilidade de uma ferramenta ideológica de reprodução do modelo social dominante.

Entretanto, as reformas políticas, sociais, econômicas e, portanto, educacionais esbarram, de fato, nos próprios limites do sistema capitalista que não consegue garantir as promessas de empregabilidade e termina por avançar de forma voraz sobre os direitos mínimos necessários à sobrevivência do conjunto dos trabalhadores. De toda forma, qualquer proposta de reforma educacional, seja sob a perspectiva liberal ou progressista, encontra-se nos limites contraditórios do sistema do capital e se insere no campo da mistificação das ideias mágicas.

As crises do capital e as reformas (políticas, econômicas, sociais e educacionais) são fenômenos integrantes da estratégia de sobrevivência do capital frente ao desafio de superar seus limites históricos. Um processo advindo da lógica de superprodução e superacumulação de capital que provoca a destruição das forças produtivas e a desvalorização da força de trabalho, provocando o subconsumo e a negação do valor. Nesse quadro de crise, a função social da educação é preencher o vazio ideológico e a falta de esperança produzida pelo grau de competitividade desencadeado pelo sistema do capital, de forma que, em nível das individualidades, a meritocracia precisa se estabelecer no processo educativo pelo viés avaliativo e concorrencial no âmbito da disputa por uma vaga no mercado de trabalho.

Uma educação voltada para uma vida essencial e não apenas formal, não repousa somente na perspectiva de se tornar mão-de-obra barata destinada pelo sistema aos trabalhadores, mas, principalmente, numa aprendizagem para uma vida plena. A contradição entre os interesses do capital e do trabalho, condição inerente ao modo de produção capitalista, perpassa também todo o sistema educacional. Assim, as transformações postas à educação não se reduzem apenas ao papel ideológico de manutenção do sistema ou de negação dele, mas estão imbricadas no próprio processo de luta de classes no âmbito das relações sociais capitalistas.

O século XXI apresenta-se sob o signo do neoliberalismo que se desdobra em reformas políticas, econômicas, sociais e educacionais. Nesse cenário, a formação do

professor ganha espaço expressivo na agenda internacional, conforme evidencia o exame dos relatórios e documentos educacionais que expressam as orientações desses órgãos. As propostas de reformas educacionais visam à suposta valorização do magistério através do aperfeiçoamento da formação dos professores e da melhoria do ensino-aprendizagem (Declaração de Jomtien, UNESCO, Banco Mundial, OIT), mas, na verdade, abre-se como uma nuvem de fumaça que mal consegue camuflar o real interesse do capital nos negócios educacionais.

De fato, consolidam-se nos documentos do Banco Mundial, os objetivos explícitos do Relatório Delors que apontam para atender à demanda por trabalhadores adaptáveis, conforme as necessidades de flexibilização da economia e da expansão acumulativa do capital, estabelecendo um alicerce ideológico por intermédio de uma concepção educacional baseada nas teorias das competências e habilidades.

O *Relatório Delors* em suas quatro dimensões da aprendizagem (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser) fundamentam os parâmetros curriculares nacionais, buscando ajustar os princípios educacionais da teoria das competências às novas necessidades do mercado provocadas pela terceira revolução industrial e tecnológica. A ideia pedagógica do “aprender a aprender” tenta reduzir a importância do conteúdo no ato de ensino-aprendizagem. Desse jeito, o ato pedagógico fica centrado no aprender envolto em atitudes de afetos, desejos e valores individuais que só precisam ser estimulados pelo professor, numa mescla de metodologias que se aproximam, talvez de forma inapropriada, das ideias freireanas, piagetianas e rogerianas.

O ensino-aprendizagem é uma “via de mão dupla”, mas nos termos do “aprender a aprender”, ele se dilui na forma e se perde na falta de profundidade, sem uma verdade palpável, porém, condizente com o pensamento relativista e pós-moderno. A forma do “aprender a aprender” se torna o conteúdo a ser alcançado, visando atender às novas demandas fragmentadas e precarizadas do mercado de trabalho.

Nos moldes do trabalho contemporâneo, a noção de competência se liga à ideia de “alfabetização tecnológica” que naturaliza a fragmentação, a precarização e a intensificação do trabalho. O mundo do trabalho nos termos do fordismo e do taylorismo foi substituído pela flexibilização do direito ao trabalho em forma de terceirização, aumentando os riscos do desemprego e subemprego. A incerteza de empregabilidade provocada pela reestruturação produtiva segue o ritmo da produção que obedece à demanda do mercado, evitando, a estocagem de mercadorias. Nesses novos modos de produção tecnológica, fragmentada e de

trabalho precarizado, o capital abandonou a noção de empregabilidade razoavelmente fixa do industrialismo, adotando a flexibilidade do trabalho, onde o trabalhador passa a executar diversas funções dentro da empresa.

A perspectiva da teoria da competência no campo educacional se encaixa nesse modelo produtivo de sociedade tecnológica, onde a tônica do trabalho está sobre os ditames da precarização. Portanto, as propostas de reformas educacionais apresentadas pelo relatório não parecem reformar, mudar ou ser tão inovadoras assim, a não ser no formato do capital, pois desenvolvem uma perspectiva de educação nos limites estruturais da desigualdade social e da crise sistêmica do capital.

A educação surge como a “tábua de salvação” ideológica de um tipo de sociedade que não absorve a responsabilidade de construir parâmetros voltados verdadeiramente para desenvolver oportunidades iguais entre todos, mas faz exatamente o contrário, transfere e justifica o ônus da crise do capital por intermédio do Estado e de seu braço educacional para o conjunto das classes trabalhadoras, que estão à mercê da precarização do trabalho.

A pedagogia das competências se insere na nova divisão social do trabalho, transferindo para o nível educacional a responsabilização pelo grau de desigualdade socioeconômica do conjunto social. Essa responsabilização educacional ocorre em graus diferenciados em relação aos aspectos institucionais e méritos individuais. Às instituições caberia legitimar e garantir o acesso eficaz a esse tipo de educação. Ao indivíduo cabe o mérito de desempenhar suas competências e habilidades medidas por avaliações internas efetuadas pelos estabelecimentos de ensino e referenciadas por diplomas e certificados públicos. Por fim, o mercado de trabalho torna possível a seleção dos indivíduos conforme a demanda, a submissão aos ditames da precarização e aos efeitos estruturais da crise. A lei da “trindade” capital, trabalho e educação permeia toda a vida na sociedade mundial produtora de mercadorias.

As reformulações curriculares propostas pelos órgãos internacionais em consonância com o mundo do capital se inserem no contexto da nova revolução industrial, tecnológica e informacional, como fenômenos a revolucionar as forças produtivas em associação com um processo mais abrangente de relações sociais marcadas pela crise estrutural do capital. Essas reformas e suas consequências não se limitam aos espaços restritos dos cenários nacionais, de fato, avançam e consomem as fronteiras geográficas na velocidade do tempo do capital.

Essas propostas de mudanças curriculares no ensino em geral e, em particular no ensino de História, não são de hoje e, geralmente, vêm atreladas aos interesses e à participação cada vez maior do empresariado da educação. Essas mudanças curriculares descaracterizaram não só a didática da História, mas a própria ciência histórica, enquanto possibilidade de reflexão epistemológica sobre seus pressupostos metodológicos e sobre sua inserção prática no ensino de História.

No campo do ensino de História, as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais (DCN e PCN) orientam o conjunto das discussões sobre o processo epistemológico e metodológico da disciplina, conforme a Base Nacional Curricular Comum discutida e aprovada pelos fóruns educacionais. Destarte, nos DCNs e PCNs, a única certeza estabelecida é a verdade da teoria das competências centrada metodologicamente em despertar as habilidades dos alunos, condizente com um modelo de ensino-aprendizagem sob as bases conceituais técnico-científicas de capacitação para o trabalho qualificado ou precarizado, nos termos do capital.

Sob a orientação do *Relatório Delors*, o sistema educacional se alinhou à “nova ordem mundial”, apregoando um desenvolvimento baseado na submissão à lógica do mercado, instituindo uma nova concepção de educação e de Estado cada vez mais associada ao capital. Nesse sentido, os sistemas avaliativos compuseram o modelo cartesiano de controle dos resultados pelo Estado com a intenção objetiva de garantir os direitos dos cidadãos, só que, esse método positivista tem sido o caminho burocrático mais rápido de negar os conteúdos democráticos e os direitos humanos fundamentais. Dessa forma, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), esse processo se demonstra flexível no sentido de um planejamento mais participativo, mas bastante centralizador nos processos das avaliações de controle pelos órgãos governamentais.

No tocante ao ensino superior, a Constituição Federal (1988) busca garantir a autonomia universitária e a estreita relação entre ensino, pesquisa e extensão, porém, entre a realidade e o escrito da lei se configura um hiato político que se define na área administrativa dos poderes executivos, em que as políticas públicas são alvos de interesses particulares de empresários e congressistas nem sempre condizentes com a moralidade e a ética pública.

Os desafios da educação no país passam pelos problemas de altas taxas de repetência, analfabetismo de jovens e adultos, além dos maus usos dos recursos públicos por setores empresariais e governamentais. Mas, geralmente, no final das avaliações internas e externas, a educação formal sai da áurea da esperança de “salvação pública” para a posição de

única responsável pelo fracasso escolar de milhares de brasileiros. Um “bode expiatório” denominado professor veste o mantra missionário da vocação salvadora e sucumbe exausto no chão da sala de aula, sem alcançar o ideal de shangri-lá.

Nessa orientação metodológica, o papel do professor parece ambíguo, considerando que ele deve intervir no processo de aprendizagem do aluno, mas os conteúdos próprios de sua área específica de estudo e pesquisa são deslocados de sua importância estratégica. Assim, em termos de conhecimentos epistemológicos, os documentos (DCNs e PCNs) procuram equiparar professor e aluno a partir das limitações conceituais deste último, focando preferencialmente no processo metodológico de desenvolver competências e habilidades. O grau de relatividade dos documentos oficiais ao abordar o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem é uma forma de tratar como iguais sujeitos diferentes, buscando reduzir ou diluir a importância do conhecimento epistemológico do professor no processo didático do ato de ensinar.

Centrado no desenvolvimento das capacidades dos indivíduos, os PCN's seguem o mesmo processo de orientação meritocrática em todos os níveis de formação dos estudantes, desde o infantil, fundamental e médio até o ensino superior. A ambiguidade pedagógica entre a “participação construtiva do aluno” e a “intervenção do professor” no ensino-aprendizagem, visando desenvolver as capacidades individuais do estudante, o que interessa é a reprodução da lógica hegemônica na sociedade do trabalho abstrato.

Assim, nesse período de crise estrutural do capital, o cidadão existe para o trabalho abstrato enquanto condição mínima para satisfazer um conjunto de necessidades básicas (ou supérfluas) sob a mediação de um mercado voltado para o lucro. O consumo se revela apenas como um Titanic navegando num oceano de *icebergs*, onde os futuros produtores/consumidores são reproduzidos em nível elementar de uma vida capitalista sob os ditames de uma consciência fetichizada, numa tentativa a-histórica e ideológica de eternização do tempo presente.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Odílio Alves. A questão social em Hannah Arendt. **Trans/Form/Ação**, Marília, v.27, n.2, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v27n2/v27n2a01.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- ALESSI, Gil. Entrevista Pedro Campos. historiador: **“Pagamento de propina na Petrobrás transcende o PT e o PSDB” em 18/03/2015**. Madrid: Ediciones El País, 2015. Disponível em: <[http://brasil.elpais.com/brasil/2015/03/18/politica/1426706268\\_12230.html?id\\_externo\\_rsoc=FB\\_BR\\_CM](http://brasil.elpais.com/brasil/2015/03/18/politica/1426706268_12230.html?id_externo_rsoc=FB_BR_CM)>. Acesso em: 16 abr. 2017.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2017.
- ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- ANDERSON, Perry. O Brasil de Lula. Tradução de Alexandre Barbosa de Souza e Bruno Costa. **Novos estudos, CEBRAP**. [S.l.]. n.91, p.23-52, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002011000300002>>. Acesso em: 03 maio 2017.
- ANTUNES, R. A substância da crise e a erosão do trabalho. In: ARRUDA SAMPAIO JR., Plínio de. (org.). **Capitalismo em crise: a natureza e dinâmica da crise econômica mundial**. p. 45-55. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.
- AQUINO, João Emiliano Fortaleza de. **Memória e consciência histórica**. Fortaleza: EdUECE, 2006.
- ARAÚJO, F. M. L.; PINHEIRO, F. F. A.; SANTOS JÚNIOR, F. J. F.. O paradigma pós-moderno diante da história. **Revista Reflexões**, Fortaleza, ano 5, n.9, jul./dez. 2016. Disponível em: <[http://s3-us-west-2.amazonaws.com/revista-reflexoes-files/artigos/arquivos/000/000/133/original/9.2\\_F%C3%A1tima\\_Leita%C3%A3o.pdf?1491128406](http://s3-us-west-2.amazonaws.com/revista-reflexoes-files/artigos/arquivos/000/000/133/original/9.2_F%C3%A1tima_Leita%C3%A3o.pdf?1491128406)>. Acesso em: 27 abr. 2017.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo: revisão técnica: Adriano Correia. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Campinas: Komedi, 2008.
- BANCO MUNDIAL. **O Banco Mundial no Brasil: uma parceria de resultados**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <[http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1268664407478/ParceriadeResultados\\_folder2010.pdf](http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1268664407478/ParceriadeResultados_folder2010.pdf)>. Acesso em: 3 mar. 2010.

- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: examen del Banco Mundial. Washington, DC, 1996. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/149480spanish.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2008.
- BAROM, Wiliam Carlos Cipriani; CERRI, Luís Fernando. A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/15.pdf>>. Acesso em: 01.05.2017.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BERGMANN, K. A história na reflexão didática. **Revista brasileira de história**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, fev. 1990.
- BETTELHEIM, Charles. **A luta de classes na União Soviética**: primeiro período (1917-1923). Tradução de Bolivar Costa, revisão técnica de Sérgio Silva. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- BETTELHEIM, Charles. **A luta de classes na União Soviética**: segundo período (1923-1930); tradução de Flávio Pinto Vieira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- BETTO, Frei. Cristianismo e marxismo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1986, p. 35-43. In: LÖWY, Michael. **O marxismo na América Latina**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999, p.485-495.
- BEVILAQUA, Aluísio Pampolha. **A crise do capital em Marx e suas implicações nos paradigmas da educação**: contribuição ao repensar pedagógico no século XXI. Rio de Janeiro: Inverta; Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- BEVILAQUA, Aluísio Pampolha. Uma filosofia política para a crise do capital. In: CHAGAS, Eduardo F.; RECH, Hidemar Luiz; VASCONCELOS, Raquel; JOVINO, Wildiana M. (Orgs.). **Indivíduo e educação na crise do capitalismo**. Fortaleza: Edições UFC, 2012, p.57-70.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- BRAGA NETO, Aristides. **O Diário do Nordeste sobre a administração popular de Fortaleza**: palavras de oposição. 2011. 216 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em História) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos, 20, 49ª reimpressão da 1ª ed. de 1981).

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. v.1. Petrópolis: Vozes, 1986.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf?sequence=1](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 14 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - CNE. **Resolução CNE/CES 13/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 33. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 28 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

BRESSER-PEREIRA, Luís Carlos. As três interpretações da dependência. **Perspectivas**, São Paulo, v. 38, p. 17-48, jul./dez. 2010. Disponível em: <[http://www.bresserpereira.org.br/papers/2009/09.11.tres\\_interpretacoes\\_dependencia.perspectivas\\_26.pdf](http://www.bresserpereira.org.br/papers/2009/09.11.tres_interpretacoes_dependencia.perspectivas_26.pdf)>. Acesso em: 09 abr. 2017.

CANDAU, Vera Maria. (org.). **Rumo a uma nova didática**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e paradigmas rivais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997, p. 1-23.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Uma introdução à história**. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CARR, Edward Hallett. **Que é história?** Conferências George Macaulay Trevelyan proferidas por E. H. Carr na Universidade de Cambridge, jan./mar 1961. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, M. B. C.; NETTO, José Paulo. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHAUVEAU, Agnès; TÉTART, Philippe. **Questões para a história do presente**. Bauru: EDUSC, 1999.



CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor s.d., 1991.

COLLIOT-THÉLÈNE, Catherine. **Max Weber e a história**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

COSTA, A. L. Apologia do ensino de História: a Didática da História em Jörn Rüsen. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ANPUH. 26., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpuh, 2011.

COSTA, Frederico J. F.; MORAES, Betânea M.; MAIA FILHO, Osterne N.; Alienação, educação e reprodução social: notas de um debate necessário. In: FARIAS, I. M. S.; NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; CARVALHO, A. D. F.. **Diálogos sobre a formação de professores**. Teresina: EDUFPI, 2012, v.1, p.205-216.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Ebooks Brasil, 2003.

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. In: **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez; CLACSO Buenos Aires, 2008.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

DOMINIC, Wilson; ROOPA, Purushothaman. Dreaming with BRICs: the path to 2050. **GS Global Economics Paper**, n.99. out./2003. Disponível em: <<http://www.goldmansachs.com/our-thinking/archive/archive-pdfs/brics-dream.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 14. ed. v. 1/2. São Paulo: Globo, 2001.

FARIAS, Airton de. **História do Ceará**. 7. ed. Revista e ampliada. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2015.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do estado, 2002.

FELIPPE, Márcio Sotelo. Um comitê para gerenciar os negócios da burguesia. **Carta Capital**, 15 de abril de 2017. Disponível em: <<http://justificando.cartacapital.com.br/2017/04/15/um-comite-para-gerir-os-negocios-da-burguesia/>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5ª.ed. São Paulo: Globo, 2006.

FEUERBACH, Ludwig. **A essência do cristianismo**. Tradução de José da Silva Brandão. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FRIGOTTO, G. (Org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Coleção estudos culturais em educação).

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GLÉNISSON, Jean. **Iniciação aos estudos históricos**. Colaboração de Pedro Moacyr Campos e Emília Viotti da Costa. 4. ed. São Paulo: DIFEL, 1983.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 79-108.

GORENDER, Jacob. **Combate nas trevas**: a esquerda brasileira: das ilusões perdidas à luta armada. São Paulo: Ática, 1987.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRESPLAN, Jorge. Uma teoria para as crises. In: ARRUDA SAMPAIO JR., Plínio de (org.). **Capitalismo em crise**: a natureza e dinâmica da crise econômica mundial. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009, p.29-44.

GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da história ensinada**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1995.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. 13. ed., revista e ampliada. Campinas, SP: Papirus, 2014.

HAMDLIN, Oscar. **A verdade na história**. São Paulo: Martins Fontes. Ed. Universidade de Brasília, 1982.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17.ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, David. **Para entender o capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX – 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita. 2.ed., 26ª reimpressão, 2003. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre história**. 5. Reimpressão, 2002. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JAPPE, Anselm. Alienação, reificação e fetichismo da mercadoria. **Limiar**, [S.l.]. v. 1, n.2, 1.semestre, 2014. Disponível em: <<https://eleuterioprado.files.wordpress.com/2014/06/jappe-alienac3a7c3a3o-reificac3a7c3a3o-e-fetichismo.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

KONDER, Leandro. **O Futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSÍK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KURZ, Robert: **O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.

LARA, Ricardo; SILVA, M. A. A ditadura civil-militar de 1964: os impactos de longa duração nos direitos trabalhistas e sociais no Brasil. **Serv. Soc. Soc.** São Paulo, n. 122, p. 275-293, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n122/0101-6628-ssoc-122-0275.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

LÊNIN, Vladimir U. As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo. In: LÊNIN, Vladimir U. **Obras Escolhidas**. v. 2. Lisboa: Edições Avante, 1984.

LESSA, Sérgio. **Capital e estado de bem-estar: o caráter de classe das políticas públicas**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

LIMA, Isaías Batista de.; ALVES, Suiane Costa. **Educação ambiental e interdisciplinaridade: da explicitação de conceitos nos PCNs e DCNEM à prática pedagógica no ensino médio**. Fortaleza: EdUECE, 2016.

LÖWY, Michael. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. Tradução de Deni Alfaro Rubbo e Marcelo Netto Rodrigues. **Serv. Soc. Soc.** São Paulo, n. 124, p.652-664, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.044>>. Acesso em: 02.04.2017.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para ontologia hoje tornada possível**. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUXEMBURG, Rosa. **The accumulation of capital**. London and New York: Routledge Classics, this edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2003. **A acumulação do capital**, São Paulo, v. 2, p. 97, abr. 1984.

LUXEMBURGO, Rosa. **A acumulação do capital: contribuição ao estudo econômico do imperialismo**. São Paulo: Nova Cultural, [1913], 1985.

MAIA FILHO, O. N.; CHAVES, Hamilton Viana; RIBEIRO, Luís Távora F.; SOUSA, Natalia Dias de. O impacto da aceleração tempo-espaço nas relações de produção. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 21, n.2, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2768/1570>>. Acesso em: 18 maio 2016.

MAIA FILHO, O. N.; JIMENEZ, Susana. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: SANTOS, Deribaldo; JIMENEZ, Susana;

VIANA, Cleide M. Q. Q.; RABELO, Jackline Rabelo (Organizadores). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: EdUECE, 2013.

MAIA FILHO, O. N.; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; RABELO, Josefa Jackline. O problema do mundo do trabalho no atual contexto da crise estrutural do capital. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v. 23, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/4627/2503>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo, SP: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1963.

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

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MASCARO, Alysson Leandro. **Crise brasileira e direito**. São Paulo, SP: Blog da Boitempo, 26 nov. 2016. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2016/02/29/crise-brasileira-e-direito/>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

MEDEIROS, Paulo de Tarso. **Política monetária**: realidade ou ficção. Rio de Janeiro, RJ: AgriForum – Sociedade Nacional de Agricultura. 20/jun./2014. Disponível em: <<http://agriforum.agr.br/politica-monetaria-realidade-ou-ficcao/>>. Acesso em: 08 abr. 2017.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial e Editora da Unicamp, 2002.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo. **Formação, saberes e práticas dos professores da área de ensino de história no curso de história da UECE em Fortaleza**. 2016. 288 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 37-62, out. 2003. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12075/10607>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. O lugar da prática de ensino na formação do professor: um espaço de socialização profissional. **3º encontro perspectivas do ensino de história**, 1999. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/view/5827/4725>>. Acesso em: 09 set. 2017.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

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

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A didática e seu objetivo de estudo. **Educação Revista**, Belo Horizonte, n. 8, p. 36-41, dez. 1988. Disponível em: <[http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EM\\_450/didatica\\_objetivo\\_estudo.pdf](http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EM_450/didatica_objetivo_estudo.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **RESOLUÇÃO 49/60** da Assembleia Geral da ONU, parágrafo 3. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/acao/terrorismo/>>. Acesso em: 14 jan.2017.

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). In: **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez: CLACSO, 2008.

PARECER CNE/CES 492/2001. HOMOLOGADO Despacho do Ministro em 4 de julho de 2001, publicado no **Diário Oficial da União de 9 de julho de 2001**, Seção 1e, p. 50, 2001.

PEREIRA, Antonio Marcondes dos Santos. **História, educação e crise estrutural do capital: crítica ao currículo pós-moderno**. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

PINHEIRO, Francisco Felipe de Aguiar. **O ensino de história no Ceará durante a ditadura militar: entre o prescrito e as memórias de práticas docentes**. 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Suzana; CARMO, Maurilene do. A produção destrutiva como princípio da lógica expansionista do capital em crise. In: SANTOS, Deribaldo; COSTA, Frederico; JIMENEZ, Suzana. (Org.). **Ontologia, estética e crise estrutural do capital**. Campina Grande: EDUFCEG/ Fortaleza: EDUECE, 2012, p. 37-59.

RAMONET, Ignacio. Sete propostas de Donald Trump que a mídia censurou e que explicam a vitória dele. Tradução de María Julia Giménez. **Desinformémonos**, I México, 13 de novembro de 2016. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2016/11/13/as-7-propostas-de-donald-trump-que-a-midia-censurou-e-que-explicam-a-sua-vitoria/>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

REIS, José Carlos. **A história entre a filosofia e a ciência**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica,

2004.

ROCHA, Gilvan. **Meio século de caminhada socialista**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2008.

RODRIGUES, José Honório. **História viva**. São Paulo: Global Editora, 1985.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 40.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROSDOLSKY, Roman. **Gênese e estrutura de O capital de Karl Marx**. Tradução de César Benjamin. Rio de Janeiro: EDUERJ: Contraponto, 2001. 624p.

RÜSEN, J. Aprendizado histórico: experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2011, pp. 41-49.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. A História entre a modernidade e a pós-modernidade. In: **História: questões e debates**. Curitiba, v. 14, n. 26/27, p. 80-101, jan./dez. 1997.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2006, p. 7-16. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Brasil, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89410202>>. ISSN 1809-4031. Acesso em: 24 dez. 2015.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

SANTOS, Deribaldo; COSTA, Frederico. A crise estrutural do capital: o verdadeiro mal-estar da contemporaneidade. In: SANTOS, Deribaldo; COSTA, Frederico; JIMENEZ, Suzana. (Org.). **Ontologia, estética e crise estrutural do capital**. Campina Grande: EDUECE/ Fortaleza: EDUECE, 2012, p. 15-36.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

SILVA, Ricardo George de Araújo. A dialética do senhor e do escravo no contexto da consciência de si e o mundo do trabalho. In: CHAGAS, Eduardo F.; NICOLAU, Marcos F. A.; OLIVEIRA, Renato A. de. (org.). **Reflexões sobre a Fenomenologia do espírito de Hegel**. Fortaleza: Edições UFC, 2008, v.1, p. 81-99. (Coleção Diálogos Intempestivos, 64).

SILVA, Ricardo George de Araújo. A figura do pária rebelde na teoria política de Hannah Arendt. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, n. 28, 2016. (Especial II Encontro do GT de Filosofia Política Contemporânea). Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/116284>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

SILVA, Ricardo George de Araújo. Fiat veritas, et pereat mundus: considerações entre política e verdade. In: SCHIO, Sônia M.; KUSKOSKI, Mateus S. **Hannah Arendt: pluralidade, mundo e política**. Porto Alegre: Observatório Gráfico, v.1, p. 99-110, 2013.

SILVA, Rogério Forastieri. **História da historiografia**: capítulos para uma história das histórias da historiografia. Bauru: EDUSC, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIRINELLI, Jean-François. Ideologia, tempo e história. In: CHAUVEAU, Agnes; Tétart, Philippe. (Org.). **Questões para a história do presente**. Bauru: EDUSC, 1999.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria & Educação**. Dossiê: Interpretando o trabalho docente. v.4. Porto Alegre: Pannonica, 1991, p. 215-233.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erro**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio: Zahar, 1981.

TOLSTOI, Léon. **Guerra e paz**. Rio de Janeiro, RJ: Editor Globo, 1959.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács. 2013.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TROTSKY, León. **A revolução traída**. Tradução de Olinto Beckerman. São Paulo: Global Editora, 1980.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Proposta de Projeto Pedagógico**: curso de História. Fortaleza, Limoeiro e Quixadá. Departamento de História. Fortaleza: UECE, 2003.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2001). **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: Ação Educativa, 2001. 70p.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v.44, n.151, p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/10.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2017.