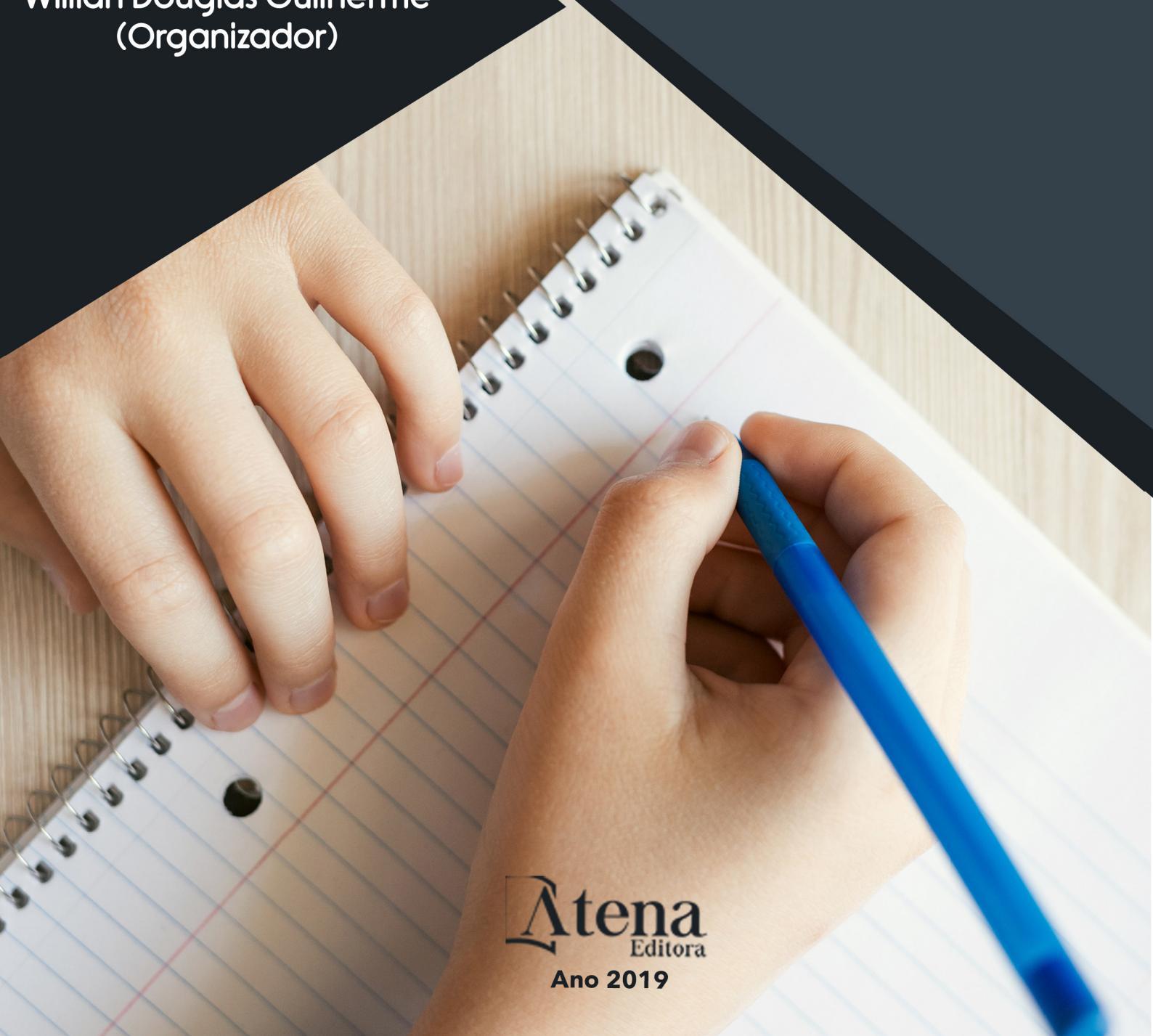


Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira 12


Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2019

Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira 12

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A945	<p>Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira 12 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 12)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-758-1 DOI 10.22533/at.ed.581191211</p> <p>1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série. CDD 379.981</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Estamos na décima primeira edição do e-book “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”. Foram selecionados 77 artigos e estes, separados em 3 volumes. O objetivo em organizar esta coligação foi dar visibilidade a temas contemporâneos que envolvem e discutem a educação, sobretudo, voltados as temáticas da avaliação e políticas educacionais e expansão da educação brasileira.

Neste **Volume XI**, são 27 artigos englobando o ensino fundamental e médio, trazendo embates sobre o processo de alfabetização, ensino de matemática, saúde, meio ambiente, metodologias, currículo, políticas públicas e relatos de experiências.

No **Volume XII** são 26 artigos subdivididos em 4 partes distintas, sendo a primeira, em torno do Ensino Superior; a segunda, Formação de Professores; a terceira, Educação de Jovens e Adultos (EJA); e por fim, História e Política.

E no **décimo terceiro volume**, são 24 artigos, organizados em 3 partes: Educação Infantil; Uso de Tecnologias na Educação e; Educação e Diversidade. Os artigos apresentam resultados de pesquisas conforme objetivo deste e-book, abordando temáticas atuais dentro de cada uma destas partes.

Sejam bem-vindos ao e-book “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira 11” e boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

PARTE 1 - ENSINO SUPERIOR

CAPÍTULO 1	1
A EDUCAÇÃO FREIRIANA NO ENSINO SUPERIOR: A RESISTÊNCIA COMO FORMA DE TRANSFORMAÇÃO	
Juliana Fonseca de Oliveira Neri Mariangela Camba	
DOI 10.22533/at.ed.5811912111	
CAPÍTULO 2	15
A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DAS RESIDENTES DE PEDAGOGIA DO UNIFOR-MG NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
Elizabeth Rocha de Carvalho Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.5811912112	
CAPÍTULO 3	25
APLICAÇÃO DO TBL (TEAM BASED LEARNING) NA DISCIPLINA CIRCUITOS ELÉTRICOS II	
Geraldo Motta Azevedo Junior	
DOI 10.22533/at.ed.5811912113	
CAPÍTULO 4	29
AS MÁSCARAS DA PEDAGOGIA: ANÁLISE DOS REFERENCIAIS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E SUA RELAÇÃO COM O PROJETO PEDAGÓGICO	
Marciléia Egidio Sampaio	
DOI 10.22533/at.ed.5811912114	
CAPÍTULO 5	42
AVALIAÇÃO E MATEMÁTICA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA REALIDADE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	
Sandra Regina D'Antonio Verrengia Pedro Gabriel Papa Torelli Wellington Rodrigues Emídio	
DOI 10.22533/at.ed.5811912115	
CAPÍTULO 6	51
AVALIAÇÃO QUANTITATIVA DAS APRENDIZAGENS EM UM PROJETO INTEGRADOR: A UTILIZAÇÃO DA ESCALA LIKERT PARA A MENSURAÇÃO DOS RESULTADOS DE UM PROJETO INTEGRADOR	
Carlos David Pedrosa Pinheiro Marcos Antônio das Chagas Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.5811912116	
CAPÍTULO 7	62
COMBINAÇÃO DE SALA DE AULA INVERTIDA COM EDUCAÇÃO <i>HANDS ON</i> : UMA NOVA FORMA DE APRENDER SOBRE CÓDIGO GENÉTICO E SÍNTESE PROTÉICA	
Amanda Santos Franco da Silva Abe Andréa Castro de Lacerda Cardoso	
DOI 10.22533/at.ed.5811912117	

CAPÍTULO 8	68
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, SUBJETIVIDADE E REFERENCIALIDADE SIMBÓLICA: A EXPERIÊNCIA DE UMA EGRESSA DO CURSO TÉCNICO EM ANÁLISES QUÍMICAS	
Paulo Cesar Fernandes da Rosa Junior	
DOI 10.22533/at.ed.5811912118	
CAPÍTULO 9	80
EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - CAMPUS DE CRATEÚS	
Natália Viviane Santos de Menezes	
Tamyllle Kellen Arruda Prestes	
Deysiele Bezerra Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.5811912119	
CAPÍTULO 10	89
FIES: UMA ANÁLISE CRÍTICO-HISTÓRICA	
Rodrigo Meleu das Neves	
Denise Lindstrom Bandeira	
Nalú Farenzena	
DOI 10.22533/at.ed.58119121110	
CAPÍTULO 11	97
O PLANEJAMENTO DA AÇÃO DIDÁTICA NA PRÁXIS DA DOCÊNCIA	
Sandra da Silva Kinalski	
Luciane Cezar Padilha	
Sandra Leontina Graube	
Vivian Lemes Lobo Bittencourt	
Eliane Raquel Rieth Benetti	
Marinês Tambara Leite	
Leila Mariza Hildebrandt	
DOI 10.22533/at.ed.58119121111	
CAPÍTULO 12	107
O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO NO ENSINO SUPERIOR	
Marlene Lima Temponi	
Kíssila Zacché Lopes Andrade	
Lissandra Lopes Coelho Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.58119121112	
CAPÍTULO 13	113
PERCEPÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA DOCENTE NO BRASIL	
Alexey Carvalho	
Maria Alzira de Almeida Pimenta	
DOI 10.22533/at.ed.58119121113	

CAPÍTULO 14	127
REFLEXÕES DOS ALUNOS CONCLUINTEs DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO, NA MODALIDADE EAD, DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE	
Emerson dos Santos Lima Andréa Karla Ferreira Nunes Alessandra Conceição Monteiro Alves	
DOI 10.22533/at.ed.58119121114	

PARTE 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CAPÍTULO 15	138
A ENUNCIACÃO DA DIFERENÇA CULTURAL NOS CURRÍCULOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DO CURRÍCULO ESCRITO E SEUS USOS	
Denise da Silva Braga	
DOI 10.22533/at.ed.58119121115	
CAPÍTULO 16	151
A EXPANSÃO DA MODALIDADE EAD NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM LICENCIATURA	
Luís Fernando Correia Célia Regina Vieira Souza-Leite	
DOI 10.22533/at.ed.58119121116	
CAPÍTULO 17	162
LIMITES E POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: SUPERAÇÃO DO COLONIALISMO	
Silvana Elisa de Moraes Schubert Maria de Fátima Rodrigues Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.58119121117	

PARTE 3 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

CAPÍTULO 18	176
A FORMAÇÃO CONTINUADA E A (TRANS)FORMAÇÃO NA REALIDADE DOS EDUCANDOS DA EJA: CUIABÁ 300 ANOS	
Angélica Kury Barros Loedilza Milícia da Silva Marilene de Souza Carvalho Zeile Lima de Oliveira Silva	
DOI 10.22533/at.ed.58119121118	
CAPÍTULO 19	188
CURRÍCULO EM MOVIMENTO NA PERSPECTIVA DA EJA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA	
Cristino Cesário Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.58119121119	

CAPÍTULO 20	202
MATERIAIS PEDAGÓGICOS DO PROJovem URBANO: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE JUVENTUDE, PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA	
Jessica Thomazini Joyce Mary Adam	
DOI 10.22533/at.ed.58119121120	

PARTE 4 - HISTÓRIA E POLÍTICA

CAPÍTULO 21	214
CRÍTICOS DO <i>ETHOS</i> MODERNO E CAPITALISTA: POSSIBILIDADES DE HUMANIZAÇÃO? (!)	
Patrícia Maria Guarnieri Ramos	
DOI 10.22533/at.ed.58119121121	
CAPÍTULO 22	229
DA REPÚBLICA E A ESCOLA REPUBLICANA	
Gian Eligio Soliman Ruschel Vânia Lisa Fischer Cossetin	
DOI 10.22533/at.ed.58119121122	
CAPÍTULO 23	245
DISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: O HOMEM DE LATA X O HOMEM DILATA	
Adriana Martins Ianino	
DOI 10.22533/at.ed.58119121123	
CAPÍTULO 24	264
O INGLÊS EM ALERTA: A EXPANSÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO SÉCULO XIX	
Elaine Maria Santos	
DOI 10.22533/at.ed.58119121124	
CAPÍTULO 25	275
"O QUE ACONTECEU AINDA ESTÁ POR VIR": A MÚSICA "ÍNDIOS" E O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL	
Fábio Chilles Xavier	
DOI 10.22533/at.ed.58119121125	
CAPÍTULO 26	291
O TEMOR DA RESSIGNIFICAÇÃO DO TEMA FINANCIAMENTO PÚBLICO EDUCACIONAL NO ATUAL CENÁRIO BRASILEIRO	
Roberta Maria Bueno Bocchi	
DOI 10.22533/at.ed.58119121126	
SOBRE O ORGANIZADOR	303
ÍNDICE REMISSIVO	304

CRÍTICOS DO *ETHOS* MODERNO E CAPITALISTA: POSSIBILIDADES DE HUMANIZAÇÃO? (!)

Patrícia Maria Guarnieri Ramos

UNIMEP/Piracicaba

Endereço eletrônico: psicopmgr@gmail.com

RESUMO: O presente artigo é fruto de um estudo teórico realizado como trabalho de conclusão de uma disciplina no curso de Mestrado em Educação. Trata-se de uma reflexão a partir da obra de autores críticos da relação existente entre a Modernidade e o sistema capitalista de produção. Problematisa o quanto tal sistema tem colocado em risco a concepção de homem e sua possibilidade de humanização. Todavia, identifica-se também, nesta reflexão, a possibilidade de uma aposta em utopias possíveis de transformação deste ethos-capitalista. O artigo apresenta como via de transformação a educação escolar, entendida como locus de formação de uma consciência crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Modernidade; Capitalismo; Educação.

CRITICS OF THE MODERN AND CAPITALIST ETHOS: A POSSIBILITY FOR HUMANIZATION? (!)

ABSTRACT: This paper is the result of a theoretical study made as the final work for the conclusion of a discipline in the Master's degree

on Education. This is a reflection from works written by critics of the connection between the Modernity and the capitalist production system. Problematising how much this system has compromised the conception of the mankind and its possibility of humanization. However, it is also possible to see in this reflection the possibility of a bet in possible utopias of transformation of this capitalist *ethos*. This article presents as a transformation pathway the school education, seen as a shaping locus of a critical awareness.
KEYWORDS: Modernity; Capitalism; Education.

INTRODUÇÃO

O trabalho aborda como tema, estudos críticos sobre a Modernidade e a sociedade capitalista e, demonstra a relação intrínseca entre esse período histórico e o avanço do sistema capitalista de produção que segue, desde então, em proporções de um sistema-mundo em progresso sem limites e fronteiras.

Com Enrique Dussel (2014), discute-se a tese do desenvolvimento da Europa como centro a partir da colonização da América. Com este fato, a Europa torna-se o primeiro sistema-mundo capitalista e tem sua raiz na colonização de outras terras e culturas, em geral, localizadas no hemisfério sul. Com os estudos de Michael Lowy e Robert Sayre

(2015), é possível identificar que o movimento Romântico – datado do início do período moderno - se constitui como um movimento crítico ao sistema capitalista, e que acontece simultâneo à sua própria constituição, ou seja, a crítica ao sistema vem de seu próprio interior.

Em seguida – da exposição destas teses – pretende-se articular a crítica de Adorno e Horkheimer (1985) à ciência moderna (fruto do pensamento moderno/capitalista) e a análise do conceito de indústria cultural - como uma atualizada forma de sistema-mundo decorrente do *ethos* capitalista. Com Paulo Arantes (2014), intenta-se visualizar o atual estado de exceção que se vive diante da consolidação da sociedade capitalista e de seus tempos na história. Além disso, busca-se relacionar a experiência e o horizonte de expectativas que se formaram ao longo do tempo moderno e o atual futuro “presentista”, que evoca a ausência de um horizonte de expectativas, para um presente sem futuro.

Pretende-se também articular estudos sobre as teses do conceito de história de Walter Benjamin, ressaltando a contradição que o progresso carrega em sua constituição. As teses de Benjamin contestam a concepção de progresso vindas tanto do capital (liberalismo), como do movimento socialista, realizando, assim, uma censura ao marxismo vulgar, que ele identifica em sua época.

Com o conceito de consciência de classe em Lukács (2012), quer se apontar para a tese de que a consciência crítica - ao sistema e do *ethos* capitalista - é possível e, contraditoriamente, acontece no sistema capitalista de produção.

Como caminho possível para essa construção, identifica-se, em alguns autores do campo da Psicologia e da Pedagogia - que vêm apontando para o fortalecimento da instituição escola como um lugar de saber que tem como responsabilidade transmitir às gerações os conhecimentos historicamente produzidos - um *lócus* de formação de uma consciência crítica.

A perspectiva a que se propõem não é a de negar a razão como uma conquista filogenética e ontogenética da humanidade, mas identificar que o sistema capitalista e a perpetuação de seus *ethos* têm justamente desapropriado essa conquista humana. Acredito que a consciência não se faz apenas numa sociedade capitalista, mesmo considerando que muito desta razão humana se desenvolveu nestas condições. O desenvolvimento da humanidade pode ganhar outras existências concretas. Negar esta condição é negar boa parte do desenvolvimento da filogênese humana.

O HOMEM MODERNO E A CULTURA MODERNA SE FORJAM NA EXPLORAÇÃO DO HOMEM PELO HOMEM: (DES)AVANÇOS DA COLONIZAÇÃO

Os estudos de Dussel (2014), na obra: **Política da Libertação: história mundial e crítica**, desconstroem as ideias que foram lapidadas do ponto de vista do homem europeu colonizador, sobre esse período. Desconstroem também a ideia da Europa como o centro do mundo em todo o período histórico e justificam o porquê e como a

Europa se tornou este centro. Ela se torna centro quando coloniza a América.

Com efeito, é neste processo que ela se torna sistema-mundo e o centro do mesmo. A lógica e a “crença” que subsidiam este fato são a de que o colonizador europeu veste-se da lógica da exclusão da alteridade e da negação do “Outro”. Nas palavras de Dussel, constata-se tal afirmação:

A colonialidade ameríndica e a escravidão africana deixaram vestígios indelévels até o presente e exigem uma profunda transformação prática e teórica, cultural e econômico-política que somente se levará a cabo numa etapa trans-moderna, futura, mediante a alteridade excluída durante séculos (2014, p.201).

Disto, decorre que a modernidade não nasce do movimento artístico-filosófico do renascimento italiano, mas tem seu nascimento quando a Europa reconecta, a partir da colonização, sua abertura para um novo mundo e, assim, estabelece o primeiro sistema-mundo, retomando suas relações comerciais com o mundo antigo asiático e oriental.

Para além das práticas mercantis, esse movimento subsidiou uma concepção do “eu” europeu com relação ao “outro” colonizado (ameríndio). O primeiro se constitui como superior, “o europeu venceu facilmente, do ponto de vista militar, os ameríndios” e, ao segundo, restou: a destruição de sua população, da sua cultura e a apropriação de suas terras. A concepção de “outro” era uma propriedade europeia que nega e extermina a concepção de um “outro infiel” - exterior ao europeu. Isto é, o europeu viu no índio o “outro” que fora ele que criara. Que exterior a ele, era inferior, era um “outro”, de quem ele mantinha a posse; o que se fez na América foi uma “guerra santa”. O “índio será tratado como “mão-de-obra” para as minas, as fazendas, as explorações tropicais” (DUSSEL, 2014, p. 209).

A conquista colonial dos povos europeus é justificada pela filosofia moderna nascente neste contexto. Esta filosofia tem por princípio justificar racionalmente aquilo que se constata como irracional e injustificável: dizimar populações e culturas que não poderiam ser entendidos por inimigos. Eram povos pacíficos em seus territórios. Não eram bárbaros, mas por serem o “outro” do novo sistema-mundo eram considerados como “inferiores” (DUSSEL, 2014p. 210).

A nascente filosofia moderna tem seu precursor, segundo Dussel (2014), em Ginés de Sepúlveda. Entretanto, identifica que, de Ginés a Hegel, a justificativa da dominação se torna um conteúdo desta filosofia e se mantém atualíssima, com os seguintes pressupostos:

a) nós temos ‘regras da razão’ que são as regras humanas em geral (simplesmente porque são das nossas); b) o Outro é bárbaro porque não cumpre estas ‘regras da razão’; suas regras não são racionais; por não ter regras racionais, civilizadas, é um bárbaro; c) por ser bárbaro (não-humano, em sentido pleno), não tem direitos; e mais: é um perigo para a civilização; d) e, como todo perigo, deve ser eliminado como um cachorro raivoso (expressão usada posteriormente por Locke) imobilizado ou sanado se sua enfermidade; e isto é um bem, vale dizer, deve ser negado por ser irracional sua irracionalidade alternativa. O que se nega não é ‘outra razão’ e,

O que se efetiva com esta filosofia “eurocêntrica” é a permissão para a exploração das terras, das pessoas, com vistas à sempre crescente margem de lucro do sistema capitalista. Essa concepção não está distante das formas que hoje temos de trabalho e de obtenção deste lucro incessante. Os mesmos argumentos são utilizados para repreender os que estão do lado da razão do “outro”, da razão do periférico, do marginal.

Entretanto, surge, como discurso contra-hegemônico, uma posição crítica sobre o processo de colonização. Dussel (2014) identifica, nos escritos de Bartolomé Las Casas, uma primeira objeção a tal violência, pois ele não compreende a guerra com os índios americanos como uma “guerra santa”. Las Casas é um dos primeiros a identificar que as colônias europeias eram bases para a acumulação do capital de um sistema ainda regional, que se sustenta e se fortalece por três séculos até seu ápice com a “revolução industrial” que, por sua vez, supera esta regionalização para, em seguida, ampliar-se para um sistema-mundo capitalista. Ao negar as justificativas da “guerra santa” e ao falar do lugar dos povos colonizados, Las Casas oferece aos indígenas a categoria de “cidadãos potenciais da periferia colonial da nascente Modernidade” (DUSSEL, 2014, p. 223).

Os estudos que encontramos em DUSSEL (2014) trazem luz para cantos sombrios da história da origem da modernidade. E, desse modo, para estudos críticos sobre a história e a filosofia. Fica explícito que a hegemonia desta narrativa é de autoria do dominador e dá suporte a uma busca primária da manutenção do sistema de produção que se alastra, no caso analisado por Dussel (2014), sobre o nascente sistema-mundo. Na verdade, ao se comparar às condições atuais, vê-se que são semelhantes, isto é, a incessante divulgação do sistema mundo capitalista.

Na continuidade de nosso estudo, vamos continuar explorando o fato de que a Europa se torna o centro quando conquista, explora e absorve as terras da quarta parte do mundo: a América. Além disso, atualizamos a pergunta de Dussel (2014): Como um povo, que não era centro - e que, na verdade, era dominado pelos impérios do antigo mundo, como o império turco-otomano, - se torna, no século XVIII, com a consolidação da revolução industrial, o centro?

O Eurocentrismo dita as regras para as questões filosóficas, políticas, artísticas, culturais e econômicas. No entanto, para além de uma compreensão superficial, o que se torna centro é o modelo de dominação, de exploração e de acumulação do lucro, o que podemos sintetizar como: um “modo de promover a vida”, mas que, contraditoriamente, prevê a eliminação da vida do “outro” - este é o paradigma que o novo sistema-mundo impõe. Aquele outro que, no princípio da colonização, foi entendido como bárbaro. Assim, torna-se centro: este modo de encarar a vida do “outro” e de promover o sistema de produção capitalista.

Dussel (2014) encontra, na filosofia de Las Casas, um contraponto à justificativa

da dominação exercida de modo hegemônico; ou seja, um discurso contra a colonização, uma fala contra as formas de lucro e de exploração do “outro”. Lowy e Sayre (2015), no livro: **Revolta e Melancolia**: o romantismo na contracorrente da modernidade, também identificam, no movimento artístico do Romantismo, uma “força” contra as novas formas vigentes de viver, que a modernidade e a revolução industrial impunham aos humanos. Destaca-se que essa análise capta um movimento de dor e de oposição ao sistema capitalista, sentido pelo próprio europeu, pois é fato que as obras analisadas são frutos deste homem europeu. Para caracterizar essa constatação, nas palavras de Lowy e Sayre (2015), “o romantismo como crítica da modernidade, do âmago da modernidade” (p.9).

Na leitura do texto pudemos entrar em contato com as teses polêmicas que o autor nos provoca. A maior delas foi a de aproximar o romantismo ao marxismo, identificando, nas obras dos românticos, uma crítica ao sistema capitalista. Em geral, a leitura dos autores marxistas ortodoxos sobre os românticos era a de que estes demonstravam uma idealização, ou melhor, uma afirmação da vida burguesa. Assim, não poderia corresponder a uma crítica ao modo de vida do sistema capitalista.

Nesse sentido, o autor argumenta que o romantismo pode ser identificado como um fenômeno de oposição à sociedade capitalista, na medida em que tais obras manifestam: a contradição, a dissonância e o conflito interno de seus autores, isto é, sua inconformidade com a sociedade moderna/capitalista. Mais do que identificar nas obras essas manifestações, Lowy e Sayre (2015) defendem a tese de que o romantismo toma proporções de uma visão de mundo, uma multiplicidade cultural de oposição ao racionalismo abstrato, da filosofia das luzes (iluminismo), uma contradição à ideia de universalidade, objetividade e racionalidade, características das ciências modernas. E, com isso, afirmar que o romantismo é uma denúncia da ordem social e econômica, que se inicia bem antes da revolução francesa; assim, o romantismo é, por essência, uma reação ao modo de vida na sociedade capitalista e, portanto, começa no século XVIII e ainda não terminou, já que ainda vivemos em uma sociedade capitalista.

O romantismo censura a modernidade e a civilização capitalista, em nome de valores identificados na sociedade pré-capitalista. Por essência, o movimento nega a exploração, a reificação e a coisificação do homem. As obras revelam o luto por algo que ficou no passado; ou seja, numa sociedade pré-capitalista. Mesmo considerando os estudos que afirmam a construção da individualidade - como um fruto da sociedade capitalista - identifica-se, nos românticos, um indivíduo que não é o do liberalismo. Para argumentar sua tese, Lowy e Sayre (2015) categorizam em cinco as críticas que o romantismo apresenta sobre a sociedade capitalista. **O desencantamento do mundo**: o romantismo traz, como essência, uma tendência de reencantar o mundo através do retorno às tradições religiosas, de uma experiência religiosa e do misticismo; condição humana que a sociedade capitalista e a ciência moderna estavam retirando das relações entre as pessoas na sociedade. Sobre o desencantamento do mundo é

possível concluir que os românticos denunciavam que a sociedade capitalista moderna - apoiada na evolução das ciências naturais aplicadas aos avanços tecnológicos da revolução industrial - abandona o homem a uma relação fria, calculista e coisificada.

A quantificação do mundo: os românticos denunciam o pensamento restrito aos valores calculistas, contidos no *ethos* capitalista. Os autores destacam obras que buscam valorizar atitude de “bom coração”, ações benevolentes frente à forte tendência a transformar tudo em cálculo e, por consequência, em lucro. Desse modo, a quantificação mercantil é responsável pelo declínio dos valores qualitativos, sociais, religiosos, pela dissolução de todos os laços humanos, pelo fim da imaginação, em favor da uniformização da vida, da relação utilitarista entre os homens (Lowy, 2015, p. 59).

A mecanização do mundo: encontra-se, nas obras românticas, hostilidade a tudo que é mecânico, artificial, construído; ressaltando o natural, o vivo, o dinâmico. Apresentando certa nostalgia perdida da relação do homem com o campo com o natural, em contraposição ao aspecto infernal associado às fabricas, à condenação dada ao trabalhador. Uma manifestação temerosa da possibilidade do próprio homem tornar-se uma máquina. Destaca-se que os românticos associam o Estado moderno ao funcionamento de uma fábrica (empresa), pois este se faz no individualismo, na propriedade, no contrato e na administração burocrática racional - uma instituição fria impessoal, e mecânica (LOWY, 2015, p.63).

A abstração racionalista: sobre a abstração racionalista, podemos considerar a crítica à racionalidade instrumental, que se encontra na obra de Adorno e Horkheimer, que pretendem uma autocrítica da razão, defendendo uma razão humana substancial. A abstração racionalista aparece também em comportamentos não racionais, por exemplo: o amor e também a loucura, como rupturas do indivíduo com a razão social estabelecida. Ou seja, a negação da razão pela afirmação da ruptura com a mesma. E, por fim, a **dissolução dos vínculos sociais:** os românticos sentem dolorosamente a alienação das relações humanas, a destruição das formas orgânicas e comunitárias da vida social. Preocupam-se duplamente com a deteriorização radical das relações humanas na modernidade e a procura nostálgica da comunidade autêntica. Lowy identifica que a filosofia existencialista é um exemplo da manifestação dessa preocupação (2015, p.67).

Para Lowy (2015), a gênese do fenômeno do romantismo aparece a partir da virada do século XVIII. Tal século é caracterizado como pré-romântico. Por hábito, se identifica o período romântico mais próximo da revolução francesa, no entanto, o autor identifica uma pré-história do romantismo no desenvolvimento do antigo comércio, do dinheiro, das cidades e da indústria. O capitalismo e a sua antítese - o romantismo - permaneceu em gestão durante um longo período histórico. O núcleo de origem do romantismo é a Inglaterra, a França e a Alemanha, países mais avançados na revolução industrial. Desse modo, os autores concluem que o romantismo é uma resposta cultural global a um sistema socioeconômico generalizado e é um fenômeno, especificamente, moderno.

A leitura desta obra é bastante profunda e nos remete a reflexões inéditas. Auxilia-nos na contínua argumentação da crítica à sociedade moderna/capitalista, uma tensão muito atual.

A INDÚSTRIA CULTURAL E A RECENTE FORMA DE DOMINAÇÃO E EXPLORAÇÃO. UM NOVO SISTEMA-MUNDO?

Os autores Adorno e Horkheimer (1985) levantam como motivação para seu estudo uma questão da qual compartilhamos inteiramente: [...] por que a humanidade, em vez de entrar num estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma *nova espécie* de barbárie? (p. 11- grifo nosso).

Na busca por esta resposta – pela qual, ainda nos dias de hoje, lançamos esforços - os autores discutem o conceito de esclarecimento. Apresentam uma crítica severa às ciências positivistas que, na busca de livrar o homem de um pensamento primitivo mitológico, reduziram o esclarecimento ao “cálculo da eficácia e na técnica de produção e difusão” e constatam que “o progresso converte-se em regressão” (p.16).

Para estes autores, a ciência moderna positivista se adéqua ao sistema de produção capitalista. O esclarecimento retira dos homens suas mitologias, frutos de suas tradições, costumes e religião, dizendo que estas são primitivas e retrógradas, mas, em contrapartida, os lança debaixo de outras formas de dominação e escravidão: a ciência moderna e a indústria cultural.

Este modelo de ciência, que preconiza a utilização e a finalidade e serve aos interesses econômicos do sistema capitalista é a ciência moderna, que, como afirma Lowy e Sayre (2015), os românticos também criticam. Se retomarmos as cinco características descritas pelos autores, encontraremos as características da ciência moderna positivista, problematizadas também por Adorno e Horkheimer (1985).

A economia mercantil burguesa - sociedade capitalista - aliada às ciências modernas torna-se “um novo sistema-mundo” que escraviza: colono e colonizado, senhor e escravo, branco e negro, proletário e patrão, professor e aluno, homem e mulher, criança e adulto.

Os novos instrumentos de dominação, que são destinados a todos – linguagem, armas e máquinas – constituem-se em produtos do esclarecimento e da razão instrumental e se tornam os principais instrumentos de dominação das massas.

A indústria cultural, como modelo de cultura gerado pela sociedade moderna capitalista, promove a falsa identidade de universal e do particular - uma promessa feita pelas ciências modernas. O desenvolvimento da técnica - objetivação final das ciências positivistas - possibilitou a padronização dos produtos e sua produção em série, a racionalidade técnica torna-se a própria racionalidade do poder. O grande poder que a indústria cultural exerce é que ela não só oferece o que quer o consumidor; é ela quem diz o que o consumidor deve querer. Exerce, em nossa sociedade atual,

o poder de antecipação do desejo, isto é, o controle do desejo. Por isso seu potencial de ação é psicológico.

Sobre o desenvolvimento da indústria cultural, os autores identificam uma relação entre esta e os países industriais e neoliberais. Isso porque a meta da indústria e da política neoliberal nada mais é do que o avanço do sistema de produção. Com a indústria cultural, a exploração do trabalhador extrapola suas horas de trabalho excessivas na produção da fábrica e passa também a dominar o seu “tempo livre”, com os produtos oferecidos pela indústria cultural, que, como dito, antecipa seus desejos. O sujeito não tem mais autonomia para distinguir o que quer do que precisa. Conforme constata os autores (1985), esta cultura está inteiramente administrada pela indústria com suas estratégias de estatísticas, de catalogação, de classificação e de publicidade.

Ao subordinar da mesma maneira todos os setores da produção espiritual a este fim único; ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noite, até a chegada ao relógio ponto, na manhã seguinte, com o selo da tarefa de que devem se ocupar durante o dia, essa subsunção realiza ironicamente o conceito de cultura unitária que os filósofos da personalidade opunham à massificação. Assim a indústria cultural, o mais flexível de todos os estilos, revela-se justamente como a meta do liberalismo, ao qual censura a falta de estilo. (1985, p. 123).

Podemos concluir, com os autores, que a indústria cultural tem como finalidade a apreensão das consciências, nivelando as diferenças, na busca incessante de padronizá-las e, nesse sentido, enfraquece a luta de classes, por justamente ter em si, a promessa da extinção das classes, mas isso, apenas como promessa.

O dano psicológico promovido pela indústria cultural nos ajuda a pensar o quanto as estratégias de dominação do *ethos* do sistema capitalista têm sido soberanas e articulam-se, sempre na tendência de um sistema-mundo dominante.

Para além do domínio das riquezas produtivas e da escravização das colônias do hemisfério sul, para além do domínio do corpo no trabalho alienado, fruto da revolução industrial tem-se, com a indústria cultural, o domínio até mesmo do desejo do sujeito. A exploração/dominação é integral no tempo e na constituição das subjetividades.

Retomando a questão inicial dos autores, da qual nos apropriamos: de que progresso está se falando? Qual é a evolução que a humanidade atingiu em pleno início do século XXI? O que não podemos negar é o avanço das armas e das máquinas que constituem, para Adorno e Horkheimer (1985), formas de dominação. Então, qual é a evolução? Do esclarecimento? Como também vimos com os autores, a ciência moderna, ao destruir os mitos, moldou as novas subjetividades a um mito universal: o *ethos* capitalista. Há alguma esperança na razão como possibilidade de emancipação da humanidade?

O nosso tempo histórico atual nos confirma que um tipo de razão - nas palavras de Adorno e Horkheimer (1985) - a razão instrumental apenas nos escraviza. Há outra razão possível?

HÁ POSSIBILIDADES PARA A EMANCIPAÇÃO, NA MODERNIDADE?

Boaventura de Sousa Santos (2010) aposta numa razão, que tem como paradigma a descentralização do conhecimento vindo do norte. Aposta na epistemologia do sul contra a primazia de conceitos coloniais e modernos. O autor apresenta o conceito de emancipação social, que pressupõe “um ponto de conhecimento, chamado de solidariedade” em contraposição a um conhecimento que é sinônimo de colonialismo (SANTOS, 2010, p. 85).

Sem nos ater às questões que se promovem no campo acadêmico sobre modernidade e pós-modernidade, destaca-se, da obra de Santos (2010), uma aposta, uma saída; ponto em que nos identificamos. Há uma saída que vem do sul!

Uma saída que não se identifica nos estudos de Adorno e Horkheimer (1985); parece-me que ali a *aposta* está perdida. A máquina de guerra criada pelo capitalismo, chamada indústria cultural, cooptou qualquer subjetividade. Resta-nos esperar passivos e consumindo.

Paulo Arantes (2014) - outro crítico da sociedade capitalista - ajuda-nos a pensar o sistema-mundo, em seu movimento temporal, quando pensado a partir do sistema economia-mundo. Tomamos do autor essa identificação de “tempos” para auxiliar a pensarmos as possibilidades de aposta. Identificamos no texto três tempos que o autor discute: *Passagem para o novo tempo (I)*, o tempo da relação de crise entre colônia e metrópole, que faz emergir um tempo de experiência com um “horizonte de expectativas”, em especial, o rompimento definitivo da colônia com a metrópole carrega o horizonte de expectativas. É este horizonte que institui o primeiro tempo do mundo (sistema-mundo econômico). O tempo das *Great Expectations (II)*. Este tempo refere-se a um futuro aberto. Um tempo de “fuga de uma crise econômica concomitante do antigo Regime e do Sistema Colonial”. Um tempo em que a diferença entre a experiência e a expectativa não para de crescer, “um sistema-mundo-capitalista em expansão” (53). Neste caso, é claro que nestes *tempos (I e II)* não se fala das vítimas que foram sucumbidas para a ideia de um horizonte de expectativas. Este ideal de horizonte é de quem está dominando, não é do dominado, o qual vive na história, sempre com poucas expectativas. Contudo, com um sistema-mundo-capitalista em ascensão, o tempo em questão era de grandes expectativas, que se caracteriza por um período de normalidade fundamentado na promessa iluminista e no *reconhecimento* do sistema-mundo capitalista. Esta normalidade se dá no consenso do liberalismo. (III) o outro tempo é a passagem do colapso do capitalismo liberal – das grandes expectativas- para o capitalismo administrado e o conceito de “sociedade de risco”. Este tempo é o fim do horizonte. Este tempo não está direcionado para o futuro e, sim, para o presente, “o horizonte do mundo encolhera vertiginosamente e uma *era triunfante de expectativas decrescentes* principiara” (p.94-grifo do autor).

Para Arantes (2014), neste novo tempo do mundo, não há um futuro colocado, mas um “presente prolongado”. O “progresso envelheceu a flecha do tempo orientada

para o futuro, que se tornou obsoleta”, estamos em um estado de exceção permanente (p. 97). Ainda nas palavras do autor,

É esse o horizonte negativo de um outro regime de urgência, lembrando que, a seu modo igualmente moderno, revolução e guerra nunca deixaram de configurar a emergência suprema, expectativas de exceção, portanto.(p.76). Se Walter Benjamin pudesse incluir postumamente um parágrafo na entrada “*Alarme de incêndio*” de sua *Rua de mão única* – entrada na qual redefiniria a luta de classes, não como correlação de forças sopesadas numa gangorra sem fim, mas como urgência de apagar o incêndio geral que de qualquer modo os dominantes já atearam [...](97).

Ressalta Arantes (2014) que é provável que, nesse tempo, o campo da experiência e o horizonte de expectativa voltem a se sobrepôr. Em nosso entendimento, um retorno ao tempo de esperança para uma promessa ainda não cumprida, que se faça, no mínimo, como esperança. E que o tempo do “presentismo” tenha o seu fim no horizonte.

Paulo Arantes, no livro acima referido no excerto que extraímos, faz referência a uma das obras de Walter Benjamin: “Alarme de incêndio”: sobre o conceito de história, onde o autor apresenta 18 teses, escritas em 1940, no ano em que, depois de uma tentativa de fuga frustrada da perseguição nazista, comete o suicídio.

Para compor este estudo vamos nos valer da introdução feita por Michael Lowy, na publicação destas teses feita pela Boitempo em 2005. Para Lowy, as teses são um dos textos mais filosóficos e políticos do século XX e afirma que a filosofia de Benjamin – apesar de identificar que a sua obra não corresponde a um sistema filosófico – está alicerçada em três fontes: “o romantismo alemão, o messianismo judaico, o marxismo” (p.17). Encontra-se em Walter Benjamin um crítico de arte e/ou um filósofo, mas, acima de tudo, um crítico moderno da sociedade moderna capitalista e industrial.

O Romantismo, presente em sua obra, está no desejo do *reencantamento do mundo*, que se manifesta pelo ataque frequente ao progresso: a transformação do “homem em máquina” e a “degradação do trabalho” (entre outras características que apresentamos anteriormente). Do Messianismo: o desejo de realizar o Reino do Deus, na Terra. Associando à imagem do reino messiânico, a revolução. A ideia de revolução está no marxismo, em especial, na concepção de luta de classe. Contudo, segundo Lowy, Benjamin não ocupa um lugar no marxismo que seja o do evolucionismo, da revolução como resultado natural da história. Para Benjamin, a revolução representa uma *interrupção* na evolução da história. “É preciso parar o trem da história”. Sua visão antiprogressista não comporta a visão marxista, também progressista da história. Sua preocupação não está na derrota do burguês ou da elite dominante, sua preocupação está em que o progresso tem promovido um grande peso na humanidade.

Diz Lowy sobre o pensamento de Benjamin:

A opção proletária de Benjamin não é de forma nenhuma inspirada por algum tipo

de otimismo sobre o comportamento das “massas” ou por uma confiança no futuro brilhante do socialismo. Trata-se essencialmente de uma aposta – no sentido de Pascal – na possibilidade de uma luta emancipadora. (Lowy, 2005, p. 26).

Uma aposta na possibilidade de uma luta emancipadora! (?)

Boaventura Santos (2010), Paulo Arantes (2005), Walter Benjamin (2005), entre outros, realizam um profundo olhar sobre a história e sobre suas possibilidades de futuro. Análises que nos condenam a um horizonte “presentista” - como afirma Arantes (2005) – e também um horizonte de retrocesso. Nem ao menos um retorno, que pudesse simbolizar o freio no trem do progresso, como desejava Walter Benjamin. Tem-se, com esses estudos, um futuro piorado, distante de qualquer promessa não cumprida e a realização da desumanização do homem.

Entretanto, ainda que apoiada em promessas de humanização frustradas e contestadas pela história, faço a opção pela aposta. A aposta na humanização, que, mesmo sendo negada hegemonicamente, encontra-se, resistindo. A aposta pela humanidade encontra-se no próprio homem.

No estudo do texto de Georg Lukács (2003) **História e Consciência de classe** - um texto publicado em 1922 -, identificamos um estudo crítico sobre o materialismo histórico-dialético, quando este assume, para Lukács, um marxismo vulgar, mecanicista. Para o autor, “o caráter exagerado do conceito de práxis”, que ele identificava nos marxistas da época, que quase compreendiam a “práxis” como um conceito idealista, tornou-se distante do princípio materialista dialético de história, proposto por Marx.

Para nosso estudo sobre a emancipação possível do homem, vamos nos ater à afirmação que Lukács faz sobre consciência de classe.

Com o capitalismo, com o desaparecimento das estruturas estamentais e com a constituição de uma sociedade com articulações puramente econômicas, a consciência de classe chegou ao estágio em que pôde se tornar consciente. [...] A burguesia e o proletariado são as únicas classes puras da sociedade, isto é, são as únicas cuja existência e evolução baseiam-se exclusivamente no desenvolvimento do processo moderno de produção. Além disso, somente suas condições de existência permitem imaginar um plano para a organização de toda a sociedade (2003, p. 156).

Como contradição a esta luta de classes, tem-se o pequeno burguês, que, identificado com a estrutura de estamento – sem consciência –, objetiva pequenas revoluções, não se interessa com a mudança de toda a sociedade. Para Lukács, o pequeno burguês busca a harmonia entre a luta de classes.

Retomando a afirmação de Lukács que é no sistema capitalista que se torna possível a consciência de classe, é neste sistema que se produz a luta das duas classes possíveis, que lutam por um plano para a sociedade como totalidade, tem-se, até os dias atuais, a vitória da hegemonia burguesa. Em suas palavras, “a capitulação da consciência de classe da burguesia diante da consciência do proletário salta aos

olhos” (p.169).

Deste modo, vê-se mais uma posição que enverga a história para terrenos pantanosos para a luta de classe. Contudo, inspirada em Lukács na mesma obra, encontra-se outra afirmação:

Para o proletariado, a verdade é uma arma portadora da vitória e o é tanto mais quanto mais audaciosa for. [...] para o proletariado, e somente para o proletariado, uma noção correta *da essência da sociedade* é um fator de poder de primeiríssima ordem, talvez até a arma decisiva (p.171 – grifo no original).

Entretanto, adverte:

Toda a tática proletária sem princípios rebaixa o materialismo histórico à mera “ideologia”, impõe ao proletariado um método de luta burguês (ou pequeno-burguês); despoja-o de suas melhores forças ao atribuir à sua consciência de classe o papel de uma consciência burguesa [...] em vez da função motriz determinada à consciência proletária (p.174-175).

Diante destas afirmações, logo nos chega a constatação: tal consciência se faz impossibilitada frente à hegemonia da vitória da consciência pequeno-burguês - que nutre a própria vitalidade do capitalismo, como, em igual proporção, nega a consciência proletária. Os dias atuais em nosso país e o cenário internacional nos alertam para esta situação.

Os tempos atuais revelam, ao mesmo tempo, a força dessa hegemonia, como também dialeticamente, expõem suas limitações. A crise econômica do capital - o avanço de sistemas de governo autoritários, o terrorismo, a força crescente de uma visão de mundo conservadora e discriminadora - resultam como formas e conteúdo de “verdades” sobre o desenvolvimento da história da humanidade.

Poderíamos afirmar com Lukács que é tempo de despertar para a consciência de classe! (?) A esta exclamação ou interrogação, depende muito como se propõem a encara-la. É a utopia messiânica que se tem vivido ao longo da história e que, por mais irrealizável que se faça, é salutar exclamá-la?

Penso que a exclamo quando aposto (ainda) na emancipação. Que encontro possibilidade na formação do “homem novo”. Que aposto - que se forja na escola - nos conhecimentos historicamente produzidos, nas palavras de Lukács, a essência da humanidade. É possível identificar esta aposta de idealista, claro. Entretanto, vejo sua potência transformadora quando, em tempos atuais, o ataque da hegemonia do pensamento conservador - num tempo de exceção - volta-se contra esta aposta. Um exemplo disto é o projeto de lei Escola sem Partido, que está sendo apresentado à sociedade, como uma afirmação da intenção de neutralizar a escola de suas possibilidades.

A EDUCAÇÃO E SUA RESPONSABILIDADE COM A EMANCIPAÇÃO

Diante destas considerações, como atuante no campo da Educação - em especial na articulação entre Psicologia e Educação Escolar – ainda aposto no potencial da escola. Mesmo consciente de toda contradição que se encerra nesta instituição e que ao longo do tempo vem sendo projetada a sua falência.

Para o diálogo desta aposta - como vimos na discussão – podemos nos referir à Pedagogia de Paulo Freire, no livro a **Pedagogia do Oprimido** onde o autor, em suas primeiras palavras, justifica a quem se destina sua pedagogia.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? (FREIRE, 1987, p. 30)

Neste texto, em que Paulo Freire expõe sua “proposta educacional”- seja no espaço formal ou informal - compreendemos que a educação é *locus de transformação de consciência*. É *locus* de formação de consciência de classe. Pois não é uma pedagogia que se pauta em ideais de falsa igualdade entre os indivíduos. É uma educação que afasta a concepção bancária que apenas serve à adaptação dos indivíduos às tendências empregatícias do sistema e propõe, no lugar, uma educação libertadora. Libertadora a ponto de eliminar não só o opressor, mas o ideal opressor que mora dentro do oprimido. Para além da luta de classes, a pedagogia de Paulo Freire aponta para a liberdade do homem como gênero humano.

Acredito que Paulo Freire não fixe sua proposta para a educação em questões curriculares formais ou na discussão sobre o ensino de conteúdos escolares. Sua abrangência é para uma educação da consciência (e consciência de classe). Encontro em Paulo Freire um opositor e crítico da sociedade moderna e capitalista. Que questiona veementemente a exploração da classe trabalhadora, a divisão do trabalho social e a perpetuação da miséria.

Assim, sigo neste texto trazendo outros referenciais que - deste mesmo lugar de crítica e oposição - propõem ao debate contribuições para a discussão de uma educação que não reproduza os valores da sociedade capitalista e indiquem as contradições do atual “sistema educacional” ou da ausência deste sistema.

Trago como possibilidade, para esse debate, as referências dos estudos da Psicologia Histórico-cultural e suas articulações com a Pedagogia Histórico-crítica. Estes estudos – Luria (1991), Leontiev (1978), Vigotski (2000, 2001, 2012, 2014), Saviani (2008, 2013), Martins (2013), Duarte (2001, 2005), entre outros - têm me alimentado na investigação do fenômeno da alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental, numa perspectiva crítica e de identificação das engrenagens desse sistema, que também tem interferido no modo como se ensina às crianças brasileiras a língua portuguesa. Tal pressuposto, em que se apoia a pesquisa, reside numa base materialista histórica e dialética e caminha na direção da identificação

da hegemonia construtivista, sobre este tema. Esta concepção ancora os ideais neoliberais e promove formas de ensinar a ler e a escrever que apenas desenvolvem a adaptação dos indivíduos às formas sociais de uso da escrita, mas não alcançam os maiores patamares de desenvolvimento de consciência (MORTATTI, 2000, 2010, 2013). Segundo Vigotski (2012), a linguagem escrita é de fundamental importância para a formação da consciência no homem.

Todos esses estudos apostam numa consciência que se faz pela e na relação entre os homens e suas determinações históricas, com vistas à transformação e não à adaptação dessa consciência ao sistema-mundo capitalista.

Ainda como aposta, esses estudos margeiam as proposições de utopias. Mas algo que pude desenvolver, com os estudos críticos da sociedade moderna e capitalista, é que as utopias não podem se perder em nossos horizontes de expectativas (Arantes, 2014). A perda das utopias serve ao sistema capitalista, que se torna o único sistema-mundo possível. E, a quem não tem futuro, o mais já está dado.

Neste sentido, aposto na formação escolar e nos conteúdos historicamente produzidos pela história da humanidade como uma possibilidade de oposição ao *ethos* do sistema-mundo capitalista. E neste tempo histórico, em que o ataque a esta instituição se faz de modo muito intenso, é preciso uma resistência, uma aposta. Encontrar na escola possibilidades, como Lowy e Sayre (2015) encontram no movimento romântico. Possibilidades de resistência. Uma utopia ou uma aposta! (?)

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2 ed., 2001.

_____. **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2ed, 2005.

DUSSEL, Enrique. **Política da Libertação**: história mundial e crítica. Passo Fundo: IFBE, vol. I, 2014, p. 200-252.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed.17ª Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEONTIEV, Alexis N.. O homem e a cultura. In. LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978. p. 261-284.

LOWY, Michael e SAYRE, Robert. **Revolta e Melancolia: o Romantismo na contramão da modernidade**. São Paulo: Boitempo, 2015 (Cap. 01 e 07).

LUKÁCS, Gyorgy. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. Trad. Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LURIA, Alexander Romanovich. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais In: LURIA, A.R. **Curso de Psicologia Geral**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. p. 71-84.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876-1994. São Paulo, Ed. UNESP; Brasília, MEC/INEP/COMPED, 2000.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n.44, p. 329-341, 2010.

_____. Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, UNICAMP, v. 33, p.15-34, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 3ed. 2010.

VIGOTSKII, Lev Seminovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. **A Construção do Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

_____. **Psicologia Pedagógica**. 1. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

_____. **Obras escogidas III**. Madri, Centro de Publicaciones Del M.E.C. y Visor Distribuciones, 2012.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aula 8, 16, 18, 19, 20, 23, 24, 26, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 62, 63, 64, 65, 66, 75, 78, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 115, 129, 132, 134, 156, 158, 172, 176, 184, 187, 189, 192, 197, 201, 261, 276, 278, 280, 299

Aula invertida 62, 63, 64, 66

C

Circuitos elétricos 25, 26, 27, 28

Código genético 62, 63, 64, 66

Concepções de matemática 42

CREDUC 89, 90, 91

Currículo escolar 138, 146, 244

Curso de pedagogia 1, 2, 15, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 150, 303

Curso técnico em administração 127, 129, 130, 131, 132, 135

D

Diferença cultural 138, 140, 141, 142, 143, 146, 147, 148

Docentes 11, 16, 18, 22, 23, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 46, 50, 51, 52, 53, 56, 58, 60, 64, 82, 98, 99, 100, 101, 103, 106, 113, 114, 115, 116, 118, 124, 149, 152, 167

Domínio da frequência 25, 26

E

Educação a distância 61, 105, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 151, 152, 160

Educação física 18, 105, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 194, 244

Educação matemática 42, 50

Educação profissional 68, 69, 72, 73, 75, 77, 78, 79

Educação superior 18, 73, 74, 87, 89, 91, 92, 95, 96, 98, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 124, 125, 126, 137, 151, 155, 156, 159, 160

Endividamento 89

Enfermagem 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106

Engenharias 80, 86, 87, 120

Ensino 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 25, 28, 30, 33, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 52, 54, 57, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 125, 133, 134, 135, 136, 137, 142, 143, 145, 146, 148, 149, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 186, 188, 189, 190, 193, 194, 195, 203, 212, 226, 231, 238, 241, 242, 252, 260, 261, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 289, 290, 291, 293, 294, 295, 296

Ensino médio 42, 43, 49, 62, 63, 69, 84, 85, 94, 149, 157, 163, 170, 173, 175, 193, 212, 275, 276, 278, 280, 294

Ensino superior 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 13, 14, 18, 23, 33, 39, 40, 72, 73, 74, 80, 81, 82, 85, 86, 87,

90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 114, 115, 116, 154, 157, 158, 159

Evasão 11, 52, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 127, 128, 129, 136, 137, 143

Experiência 19, 20, 21, 22, 66, 68, 69, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 109, 111, 120, 135, 136, 140, 148, 153, 158, 179, 202, 203, 210, 215, 218, 222, 223, 230, 233, 236, 243, 251, 253, 257, 279, 289

F

FIES 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96

Filtros passivos 25, 26

Formação de professores 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 23, 24, 33, 34, 40, 138, 142, 143, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 303

G

Gestão 4, 57, 60, 61, 63, 66, 90, 95, 107, 108, 109, 110, 111, 146, 179, 183, 184, 204, 213, 219, 296, 301, 302, 303

I

Instituto Federal de Sergipe 127, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 136

J

John Dewey 68, 69, 72, 78

L

Licenciatura 17, 18, 20, 22, 23, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 47, 105, 138, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 303

M

Mão na massa 62, 63, 64

Mediação 1, 6, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 46, 135, 137, 156, 244, 247, 275, 277, 278, 289

Modalidade EAD 151, 156

Modelos didáticos 62

N

Neoconservadorismo 1, 13

P

Paulo Freire 1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 35, 176, 180, 183, 187, 226

Pesquisa 1, 15, 17, 18, 20, 21, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 60, 61, 69, 70, 78, 81, 90, 95, 98, 105, 109, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 136, 137, 138, 141, 142, 143, 148, 151, 152, 153, 156, 159, 164, 170, 174, 180, 186, 188, 200, 202, 203, 212, 213, 226, 229, 243, 246, 251, 270, 274, 275, 276, 278, 279, 280, 289, 290, 301, 303

Planejamento 19, 28, 32, 35, 56, 61, 63, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 132, 134, 137, 146, 182, 183, 184, 186, 301, 303
Plano de desenvolvimento institucional 101, 107, 108, 109, 112
Política de financiamento da educação superior 89
Processos acadêmicos 107, 108, 109
Produção acadêmica 113, 114, 115, 116, 117, 120, 122, 124, 125
Projeto pedagógico do curso 29, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 57, 150

R

Reflexões 1, 3, 6, 8, 9, 10, 20, 33, 44, 52, 77, 105, 127, 129, 132, 135, 136, 138, 141, 147, 148, 160, 176, 179, 182, 183, 212, 220, 229, 239, 248, 262, 296
Residência pedagógica 15, 17, 18, 19, 24

S

Síntese proteica 62, 64, 65
Subjetividade 68, 78, 212, 222, 235, 238, 239, 242, 254, 259, 260, 282, 300

T

Team based learning 25, 26, 28
Tecnologia da informação 80

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7247-758-1



9 788572 477581