

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO CIENTÍFICA,  
EDUCACIONAL E TECNOLÓGICA

ÍTALO SALOMÃO RIBAS

**O PRAGMATISMO MERCADOLÓGICO MANIFESTADO NOS ENUNCIADOS  
SOBRE A MATEMÁTICA: UM OLHAR SOBRE A BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR**

CURITIBA  
2021

ÍTALO SALOMÃO RIBAS

**O PRAGMATISMO MERCADOLÓGICO MANIFESTADO NOS ENUNCIADOS  
SOBRE A MATEMÁTICA: UM OLHAR SOBRE A BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR**

**MARKETING PRAGMATISM MANIFESTED IN STATEMENTS ABOUT  
MATHEMATICS: A LOOK AT THE COMOM NATIONAL CURRICULUM BASE**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito à obtenção do Título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), área de concentração: Educação Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lucia Panossian.

**CURITIBA  
2021**



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es) e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Campus Curitiba



ITALO SALOMAO RIBAS

**O PRAGMATISMO MERCADOLÓGICO MANIFESTADO NOS ENUNCIADOS  
SOBRE A MATEMÁTICA: UM OLHAR SOBRE A BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Ensino, Aprendizagem E Mediações.

Data de aprovação: 10 de Agosto de 2021

Prof.a Maria Lucia Panossian, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Edgar Miranda Da Silva, Doutorado - Colégio Pedro II - Cpii

Prof.a Flavia Dias De Souza, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 10/08/202

## **AGRADECIMENTOS**

Diante da materialidade da minha vida, das minhas experiências, da minha história, das rupturas e transformações em que tantas biografias alcançaram e alcançam o desenvolvimento que experimento todos os dias, de maneira imensurável agradeço primeiramente a meus pais, Sr. Ricardo Ribas e Sra. Nice Terezinha Ribas, pela vida, pelos primeiros passos, pela infinita amizade, pela infinita afetividade, pela guarda que garantiu aos meus dias a estrutura necessária à proteção e à sustentação de minha vida. À minha esposa, Sra. Vanessa Novaes Toda, que suportou ao meu lado as dificuldades e compartilhou as alegrias no cotidiano dinâmico e exaustivo dessa etapa. Aos mestres que dedicaram e dedicam sua jornada às tantas jornadas, sejam estes do infantil, do fundamental, do médio, do superior e todos aqueles que estiveram e que permanecem em minhas lembranças ao refletir sobre os saberes e conhecimentos acadêmicos. Especial agradecimento à Profa. Dra. Maria Lúcia Panossian, à Profa. Dra. Flavia Dias de Souza e ao Prof. Dr. Edgar Miranda, nesse momento de grande transformação as suas orientações elucidaram o árduo percurso. Aos meus amigos que marcaram presença apoiando e muitas vezes tolerando a minha ausência frente a tantos compromissos. Dentre os amigos, cabe especial atenção aos companheiros de trabalho, estes que colaboraram muito para que eu pudesse conciliar estudos e rotinas profissionais. Por fim, registro agradecimento aos autores que li, ouvi e assisti, são livros, artigos, ensaios, entre outros, um arcabouço teórico que trouxe esclarecimento e humanização. Ademais, devo ressaltar que meu ser inexistiria sem a reflexão sobre a existência de cada um em meu caminho. Assim, a todos os guerreiros, por uma realidade em verdadeira liberdade, o meu obrigado.

## DEDICATÓRIA

Quem sou eu? Pois, que sou filho de um casal que me disse uma frase inesquecível: “[...] não temos muitos a lhe dar, a não ser ofertar o conhecimento – estudo [...]”. Claramente, meus pais me deram muito mais do que isso, uma infinita afetividade, um amor incondicional, mas eu entendi que o presente que me ofertavam era apoio para meu desenvolvimento, venho de uma família de trabalhadores que lutavam sol a sol para garantir dignidade, não percebíamos as grandes riquezas, os grandes patrimônios, assim, por um grande custo meus genitores dedicaram suas vidas ao desenvolvimento da minha. Então quem eu sou? Sou aquela criança, aquele adolescente, aquele jovem que percebeu em meio ao caos da sociedade em que vivemos um porto seguro, meus pais. Deste adulto que me tornei, resta, sem sombra de dúvidas, dedicar minhas conquistas a quem dedicou sua vida à minha e registro esse reconhecimento. E disto aprendi que o desenvolvimento humano para a capacidade de refletir sobre a humanidade é algo inviolável, assim, espero que possa contribuir para que outros alcancem novas perspectivas e contribuam para uma felicidade coletiva, que se mostra tão distante, mas de maneira nenhuma inatingível.

## RESUMO

O estudo dos documentos federais regentes do ensino, constituições, leis e orientações pode revelar presença do pragmatismo mercadológico? Questionamento orientador da pesquisa conduzida pelas lentes do Materialismo Histórico-dialético, objetivando investigar como se mostra o pragmatismo mercadológico no contexto constitucional, legal e, especificamente, nos enunciados sobre a matemática nas disposições da recente Base Nacional Comum Curricular. O procedimento analítico, sobre o enlace entre economia e política, é conduzido primeiramente por um resgate dos contextos constitucionais e do que se prende à Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), em um segundo momento, volta-se para duas orientações específicas: os Parâmetros Curriculares Nacionais, desdobramento infralegal para a década de 1990; e a BNCC, aderente às movimentações dos anos 2000. Em linhas gerais, trata-se de uma condição pragmática dominante: estrutural quando se mostra nas relações humanas, ou seja, no contexto histórico-social que conduz enlaces políticos e econômicos concebidos como inquestionáveis, constituindo o que foi chamado de apropriação capital sobre as relações humanas essenciais ao desenvolvimento humano, núcleo ideológico que sustenta e expande o caráter pragmático do mercado; e sua projeção na educação, o que, nessa obra, é tratado como utilitarismo, objetos aderentes a um estrito saber-fazer útil à ordem trazida pelo mercado. Metodologicamente, prende-se pela revisão bibliográfica e documental investigativa e por um processo descritivo e qualitativo. Os fundamentos teóricos advindos da revisão bibliográfica, realizada sobre autores imersos ou que se aproximam do olhar materialista, histórico e dialético, esclarecem relações humanas essenciais ao desenvolvimento humano que foram chamadas de dimensões, das quais se torna possível interpretar contextos e disposições presentes na norma federal selecionada. O procedimento executado no documento federal está planejado sob a perspectiva de Bakhtin, da análise do discurso, que alcança a profundidade histórica, material e dialética quando considera aspectos trazidos de Gramsci, da hegemonia e dos subalternos, da intelectualidade e da ideologia hegemônica. Essa profundidade procura expor a formação promovida pelo Estado, explorando a permanência curricular de contextos históricos reduzidos por uma condenação ou desqualificação, processos que retiram apenas o que apresenta utilidade mercadológica, limitando possibilidades da reflexão e gerando, conseqüentemente, ausência curricular. Por conseguinte, tem-se a negligência, no currículo, do contexto social contemporâneo, que também é reduzido pela utilidade mercadológica, limitadora das novas possibilidades para as relações humanas. Esses comportamentos foram investigados e percebidos nos enunciados que permeiam o documento federal atinente à educação e, especificamente, no que se refere ao ensino de matemática, fortemente ligado ao imediatismo tecnológico das relações capitais do século XXI. A relação pragmatismo-utilitarismo, quando evidenciada, revela uma estrita funcionalidade atribuída aos processos de ensino institucionalizados, mediante relações humanas apropriadas pelo capital e absorvidas no corpo legal do Estado, ou seja, esta entidade reguladora que, atendendo aos interesses capitais, modela condutas que promovam necessidades e objetivos da ordem social estabelecida, regulada pelo mercado. Cabe salientar que as análises sobre o documento resultaram em um livro eletrônico, destinado aos docentes da rede pública, que constitui o produto educacional e objetiva a reflexão coletiva, dando vida aos debates com foco no inconformismo e na desconstrução.

**Palavras-chave:** Matemática, Materialismo Histórico-dialético (MHD), Pragmatismo, Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

## ABSTRACT

Can the study of federal documents governing basic education, constitutions, laws, and guidelines reveal the presence of market pragmatism? This question guides this study through the theoretical lenses of Dialectical Historical Materialism. It aims to investigate how market pragmatism is shown in the constitutional, legal, and specifically in the statements about mathematics present in the provisions of the recent Common National Curriculum Base (BNCC). The analytical procedure on the link between economy and politics is conducted firstly on constitutional contexts and what is linked to the Law of Guidelines and Bases (LDB/1996). Then, it turns to two specific orientations: Parameters National Curriculums, infra-legal development for the nineties, and the BNCC, published in line with the movements of the 2000s. In general terms, it deals with a dominant pragmatic condition: structural when it is shown in human relations, that is, in the historical-social context that leads to political and economic links conceived as unquestionable, constituting the what was called capital appropriation of human relations essential to human development, an ideological core that supports and expands the pragmatic character of the market (gain/profit); and its projection in education, which in this manuscript is treated as utilitarianism, objects adhering to strict know-how that is useful to the order brought by the market. Methodologically, this study is linked to the bibliographical and investigative documental review while employing a descriptive and qualitative approach. The theoretical foundations arising from the bibliographical review carried out on authors immersed in or approaching the materialist, historical, and dialectical view clarify human relations essential to human development that were called dimensions, from which it becomes possible to interpret contexts and provisions present in the selected federal standard. The procedure carried out in the federal document is planned from Bakhtin's perspective (i.e., discourse analysis) reaches historical, material, and dialectical depth when it considers aspects brought from Gramsci, from hegemony and subordinates, hegemonic intellectuality, and ideology. This depth sought to expose the education promoted by the State by exploring the curricular permanence of historical contexts reduced by a condemnation or disqualification, processes that only remove what is marketable, limiting possibilities for reflection and consequently generating a curricular absence. As a result, there is negligence in the curriculum in the contemporary social context, which is also reduced by a marketing utility, thereby limiting the new possibilities for human relations. Behaviors investigated and perceived in the statements that permeate the federal document pertaining to education and specifically with regard to mathematics teaching, the latter strongly linked to the technological immediacy that marked capital relations in the 21<sup>st</sup> century. Pragmatism-utilitarianism, when evidenced, reveals strict functionality to the institutionalized teaching processes through capitalized human relations, absorbed in the State legal body, this regulatory entity that, serving capital interests, models conduct that promote the needs and objectives of the established social order: the market. The analyses resulted in an electronic book intended for public school teachers, and it is an educational product that aims at collective reflection, giving life to debates through non-conformity and deconstruction.

**Keywords:** Mathematics, Dialectical Historical Materialism (DHM), Pragmatism, Common National Curriculum Basis (CNCB)



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Procedimento e comportamentos possíveis.....	163
Figura 2 - Necessidades e objetivos do produto.....	166
Figura 3 - Estrutura considerada para demais análises.....	187

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Textos sobre a relação educação e capital.....	20
Quadro 2 – Textos que relacionam currículo e capital.....	32
Quadro 3 - Textos que relacionam matemática e capital.....	42
Quadro 4 - Termos recorrentes - dimensões essenciais.....	51
Quadro 5 - Dimensões das relações humanas apropriadas pelo capital.....	112
Quadro 6 - Constituições Federais Brasileiras – 1824 a 1988.....	120
Quadro 7 - Produtivismo – Mercado – Política e Ordem social.....	125
Quadro 8 - Algumas normas derivadas de 1996 a 2010.....	134
Quadro 9 – Aspectos indissociáveis dos corpos normativos.....	153
Quadro 10 - Concepções Bakhtinianas linguagem e discurso.....	160
Quadro 11 - Termos e significações aderentes pela não contraposição da índole pró-mercado.....	161
Quadro 12 - Normas que atingem a Educação no Brasil.....	162
Quadro 13 - Síntese de objetos do momento educativo proposto.....	166
Quadro 14 – Competências gerais e considerações.....	174
Quadro 15 - Ações propostas BNCC.....	183
Quadro 16 – Enunciados de interesse anos iniciais.....	188
Quadro 17 - Demais enunciados de interesse anos iniciais.....	190
Quadro 18 – Trechos similares de interesse – matemática ensino fundamental....	193
Quadro 19 – Trechos de interesse - saber em Geografia.....	194
Quadro 20 – Competências em matemática ensino fundamental.....	196
Quadro 21 – Competências em matemática ensino médio.....	206
Quadro 22 - Termos marcantes – reincidentes.....	210

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
BM	Banco Mundial.
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento.
FMI	Fundo Monetário Internacional.
LDB/1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação sancionada em 1961.
LDB/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação sancionada em 1996.
MHD	Materialismo Histórico Dialético.
OCDE	Organização Cooperação para o Desenvolvimento Econômico.
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 APROXIMAÇÃO AO TEMA: ESTUDOS ACADÊMICOS PERTINENTES .....</b>	<b>19</b>
2.1 Disposições Curriculares .....	32
2.2 Narrativas Conformadoras e o ensino da Matemática .....	41
2.3 Síntese das contribuições advindas dos textos avocados.....	50
<b>3 CONCEPÇÕES TEÓRICAS FUNDAMENTAIS: SOCIEDADE E CAPITAL .....</b>	<b>52</b>
3.1 Totalização realizada pelo capital .....	58
3.2 Liberalismo, Neoliberalismo e capitalismo .....	61
3.3 Marxismo e materialismo histórico-dialético em combate frente ao ideário capital .....	68
3.3.1 Produção, trabalho e atividade .....	70
3.3.2 Coletividade, liberdade e igualdade .....	87
3.3.3 Razão, conhecimento e reprodução social .....	97
3.3.4 Educação e ideologia .....	106
<b>4 CURRÍCULO: IDEOLOGIA, NORMATIZAÇÃO E MATEMÁTICA .....</b>	<b>114</b>
4.1 Constituições Federais Brasileiras.....	119
4.2 Lei de diretrizes e bases para educação: 1961 – 1996.....	128
4.3 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) .....	135
4.4 A Matemática como objeto de apropriação pelo capital nos documentos normativos .....	139
<b>5 METODOLOGIA.....</b>	<b>147</b>
5.1 Corpos normativos: algumas considerações.....	148
5.2 O corpo Normativo como discurso: análises a partir de Bakhtin.....	154
5.3 Procedimentos de investigação: norma orientadora do processo educativo .....	161
5.4 Produto educacional: facilidade de acesso à reflexão proposta.....	165
<b>6 ANÁLISES .....</b>	<b>168</b>
6.1 Dos debates que envolveram a BNCC: aspectos introdutórios no documento.....	168
6.2 Justificativas apresentadas no corpo documental.....	176
6.3 Ensino fundamental .....	187
6.3.1 Saber matemático .....	190
6.4 Ensino médio.....	198
6.4.1 Do saber matemático .....	205
6.5 Sínteses possíveis a partir das análises .....	207
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>211</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>213</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Por que ensinar? Por que aprender? Ou ainda, por que você foi ensinado e por que você aprendeu? Ora, é de se acreditar que as respostas a essas perguntas não sejam imediatas; porém, podem ser perpassadas por discussões sobre obrigação curricular, pela obtenção de grau profissional, por atender a uma imposição familiar e social, ou seja, pelos discursos que orientam os indivíduos pelas possibilidades de encaixe produtivo na ordem vivida.

De tal gama de respostas na linha das justificativas pragmáticas, é preciso salientar que essa pesquisa concorda com Scheibe e Silva (2017) quando destacam que ocorre uma dominação da educação por um pragmatismo de lógica mercantil. Ou seja, é possível observar que o saber insta reconhecido como um meio para algum ganho particular entre o indivíduo e a ordem social. Assim, conseqüentemente, considera que fica prejudicada a concepção do saber como fenômeno coletivo, advindo da força coletiva e das relações humanas históricas indissociáveis do desenvolvimento humano para a proteção à vida, como ensina Duarte (2013).

Entende-se que o processo de humanização, ou seja, de apropriação do saber humano historicamente produzido sofre prejuízos em benefício das práticas úteis à ordem de mercado estabelecida, ordenamento que está sob a égide do capital e dos seus fundamentos doutrinários liberais ou neoliberais, aspectos observados a partir de Duarte (1996). Portanto, cabe ressaltar a totalidade realizada pelo capital, perspectiva que se mostra de acordo com os ensinamentos de Chauí (2007), de modo que, na lógica da totalização do capital, é possível conceber não todo o processo histórico, mas a história sob o manto do capital. De tal olhar, essa pesquisa compreende que o conhecimento surge como produto de certo ideário que domina as relações humanas, tido como evolução e idealizado como responsável por possibilitar uma grande evolução linear e contínua, antes limitada e inviável.

Frente ao exposto, não prescinde previamente apresentar que essa totalização realizada pelo capital se torna o cerne pulsante da proposta de pesquisa, de tal forma que o mercado, ou seja, as movimentações do capital, ao dominarem o saber sobre as coisas e os processos educacionais, tornam explícita uma dicotomia para o conhecimento replicado geração após geração, orientada pela perda daquilo que não

é útil ao mercado: ausências (saber condenado – esquecido) ou negligências (saber desqualificado – relativizado).

Essa dicotomia advém de algo que outrora já foi explicado por Engels e Marx (1999) ao descreverem um processo de simplificação dos antagonismos entre classes, processo que é realizado pelo capital. Opressores e oprimidos abandonam as relações feudais ou pré-feudais do poder tradicional ou religioso, restando apenas de humano a humano o laço do frio interesse egoísta. Destarte, esse laço de frio interesse, composto pelo mercado e pelo ganho particular, impõe certo pragmatismo que conduz ao conhecimento pela utilidade, prejudicando aquilo que não se mostra atinente às necessidades e aos objetivos das trocas capitais, ora condenando o saber sobre experiências humanas históricas que ameassem ou não sirvam à ordem estabelecida, ora desqualificando o saber para que experiências humanas históricas caibam na ordem estabelecida, conformadas.

Ocupa o conjunto das relações humanas ao se totalizar sobre a história humana, de forma que inevitavelmente alcança os processos educacionais formais fomentados pela sociedade, ou seja, mais precisamente aquilo que se torna objeto da pesquisa proposta: a capacidade de normatizar tais processos. Da capacidade de normatização da educação, surge a inquietação de compreender como essas normas atendem a uma conformação em prol do capital. Diante das relações de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem, formais e amplamente presentes no que tange ao ambiente escolar ou ao ensino básico, a pesquisa direciona o olhar à figura Estatal representante do poder público (sociedade) e suas produções normativas, analisando os documentos curriculares como arcabouço que cristaliza o discurso educativo (necessidades e objetivos).

É possível conceber que essa totalização do capital, cristalizada no ensino formal, recaia, ou melhor, concentre-se no professor. Concebido como o primeiro sujeito em um processo de replicação, a figura docente se mostra como aquela que movimentava os discursos cristalizados, replicando maneiras do ser necessário, objetivado e conformado para com o mercado. Dessarte, o docente se torna uma preocupação incessante e o destinatário primário dos resultados obtidos nessa pesquisa, os quais foram organizados como produto educacional no formato de um livro eletrônico a fim de promover a reflexão.

Assim, em síntese, a pesquisa está centrada na problemática que atende pelo seguinte objetivo: investigar como se mostra o pragmatismo<sup>1</sup> mercadológico nos contextos constitucionais e legais (infraconstitucionais) e, especificamente, analisar os enunciados da Base Nacional Curricular Comum, relacionados à matemática, publicada recentemente em 2017.

O leitor pode estar a indagar: por que olhar para a matemática? É necessário expor que existe uma proximidade entre a área e o pesquisador, que é educador matemático por formação acadêmica inicial. Assim, persiste uma afinidade entre esse saber e o pesquisador, a qual conduziu a uma inquietação originária sobre a complexidade econômica e política que envolve o saber. A matemática se mostra, diante da experiência do pesquisador enquanto discente e docente, descolada em relação aos contextos econômicos e políticos. Tal distanciamento se materializa na permanência de um olhar conservador, considerando o saber como estrita ferramenta ao processo científico e tecnológico em neutralidade e elegância determinística, como é possível observar na elaboração de Santos (2007) em sua tese.

A inquietação original conduziu o olhar desse pesquisador por uma série de leituras que levaram a outros estudos e reflexões, como as normas sociais – do direito – sob uma perspectiva marxista e analítica sobre o discurso e a conformação ideológica. Assim, pulsa uma possibilidade para a profundidade de que tanto a ciência na modernidade quanto a tecnologia para a pós-modernidade representam momentos críticos para a sociedade.

Alterando as relações humanas, valem-se da matemática como meio de publicizar uma suposta neutralidade que afugenta dúvidas quanto à imparcialidade daquilo que é naturalizado como verdade, em um corpo de verdades disposto em um linear contínuo que compõe um conjunto atinente à totalização histórica do capital.

Vigora, para o pesquisador, esse pulso de uma matemática obscurecida e mitificada, bem como outras áreas da dita ciência exata (neutra/imparcial/isenta do fator humano) que suportam com muita flexibilidade e robustez o mecanismo do capital.

---

<sup>1</sup> Pragmatismo se torna termo central da pesquisa, atende a totalização exercida pelo capital, assim, as necessidades, objetivos e objetos da vida seguem uma estrita orientação pragmática de mercado. De tal termo desdobra-se o utilitarismo, ou seja, os objetos do conhecimento e conseqüentemente da educação se fundam nas relações de mercado e procuram materialidade estrita nestas. O capital, é tratado como um cerne ideológico, e, o capitalismo se mostra em diversos relacionamentos humanos, ou seja, das relações capitais que são replicadas como ordem social estruturante, materializadas no mercado.

Assim, é possível indagar, por exemplo, sobre a estética das demonstrações elegantes da economia política, que apresentam movimentos incessantes para engendrar produtos e processos (científicos e tecnológicos) de sustentação e de expansão para o pragmatismo mercadológico vivido, supostamente melhorando as relações humanas sem, contudo, questionar a inerente opressão advinda da estrutura produtiva de aparatos tecnológicos e, conseqüentemente, de conhecimento.

O caminho trilhado para atingir o objetivo se prende inicialmente a três capítulos teóricos, definidos pelas intencionalidades: realizar uma aproximação a partir de estudos do pesquisador sobre obras que permitam reflexões sobre o enlace entre educação, currículo, matemática e capital; aprofundar questões pertinentes e evidenciadas na realização de uma aproximação, com fundamento no Materialismo Histórico Dialético (MHD); e aprofundar as questões fundamentadas a partir do MHD no universo da educação no Brasil, explorando as Constituições federais (centralidade no período de 1934 a 1988) e as normas infraconstitucionais (centralidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no período 1961 a 1996, nos Parâmetros e na Base Nacional Curricular Comum, entre 1996 e 2017). Assim, procura-se esclarecer contextos aderentes à cristalização do ideário mercadológico nos documentos do Estado.

A metodologia encontra fundamentação em duas perspectivas sobre as quais cabe um esclarecimento inicial. Primeiramente, da análise do discurso em Bakhtin (2000, 2010), a interpretação dos corpos normativos advém de termos regulares nas discussões do enlace entre educação, currículo, matemática e capital. Ainda, também estão regularmente presentes no corpo teórico do MHD e passíveis de compreensão e de conceitualização a partir desse referencial teórico, esclarecendo momentos da experiência histórica humana indispensáveis à investigação proposta. De maneira a proporcionar maior profundidade às concepções, Gramsci (1975, 2004) denota aspectos interessantes da hegemonia e o ideário dominante; dos subalternos oprimidos e dominados; e dos intelectuais que atuam na sustentação e na expansão do ideário dominante.

Sob os aspectos trazidos à reflexão a partir de Martins (2011), os termos são concebidos nessa pesquisa como dimensões e reconhecidos pelas movimentações materiais, históricas e dialéticas da experiência humana como relações essenciais ao desenvolvimento humano, tais como produção, atividade, razão, educação,



solidariedade, liberdade e igualdade. Essas dimensões concentram um intenso conflito entre a apropriação capital realizada e aqueles que a contestam, a contraposição entre hegemonia e subalternidade e o papel da intelectualidade no processo de dominação do capital.

Sumariamente, as dimensões concentradas em palavras específicas são buscadas no corpo do documento legal para compreender a aderência das disposições ao capital. Busca-se evidenciar ausências, aplicadas sobre a história e condenando e excluindo aquilo que ameaça ou que não é útil à ordem mercadológica estabelecida, e negligências, postas sobre o enlace entre história e contemporaneidade e fomentando apenas o útil à ordem estabelecida. Tem-se, portanto, lutas relativizadas, recortes reducionistas que compõe contextos e cenários desqualificados na materialidade histórica das transformações humanas, que sustentam e expandem o mercado do capital, ou seja, um passado que evidencie o capital como uma compulsão humana materializada no mercado, recortes reducionistas que encaixem a experiência humana em uma idealização linear evolutiva sob o capital, qualificadas no e para o mercado. Ademais, os resultados alcançados constam expostos em quadros explicativos que denotam a regularidade das ausências e das negligências percebidas.

Por fim, apenas permanece a necessidade de explicar a importância do contexto brasileiro e da atenção que é dada às movimentações europeias, explicando que não se trata de um eurocentrismo pois, afinal, as movimentações do contexto histórico-cultural europeu alcançaram as ditas colônias, conformando as relações sociais pelo interesse exterior e forjando concepções provenientes de um processo de repasse. Assim, o capital e seus alicerces pragmáticos em prol do mercado chegam a outros territórios e a povos oprimidos como um produto da evolução da sociedade.

Compreender o ideário mercadológico europeu é uma passagem para a percepção de um longo período de rupturas, um caminhar que conduziu o gênero humano pelos caminhos da reinvenção da opressão, como expõem Engels e Marx (1999). Assim, a discussão dos aspectos das sociedades coloniais, como a brasileira, não pode ignorar as origens de uma ideologia que paulatinamente se naturalizou pelos continentes do globo, dominando a vida e as convivências, parametrizando as culturas e exercendo condenação e desqualificação daquilo que é diferente e não útil, aspectos que constam na análise e na crítica dos dois primeiros capítulos.

Por outro prisma, o estudo da adaptação da sociedade colonial, como a brasileira, perante as artificialidades impostas na colonização proporciona valiosa possibilidade, pois a voracidade do capital, notoriamente, tem mostrado maior intensidade nas antigas colônias, ditas subdesenvolvidas e que buscam inserção nos mecanismos do mercado global. Esse ingresso vem operando apelos incessantes para que os processos educacionais sejam adaptados à matriz produtiva capital global. Vale salientar que se intrigar pelos aspectos formativos permite questionar os porquês de nosso ser, sendo a primeira tarefa naquilo que almeja romper com obscurantismos estruturais que forjam vivências na medida de seus interesses.

Esclarecer imprescindivelmente os contextos político-econômicos inerentes às convivências e suas implicações nas vivências, especialmente nos discursos que se entranham na subjetividade dos sujeitos e se fortalecem pelo engajamento reprodutivo na forma de um ser útil ao mercado, possibilita explicitar um pragmatismo mercadológico. Tarefa árdua, mas necessária, para compreender o papel exercido pela educação e pelos educadores na reprodução da forma vivida na complexidade do capital global que atinge a formação humana.

## 2 APROXIMAÇÃO AO TEMA: ESTUDOS ACADÊMICOS PERTINENTES

É preciso realizar duas considerações iniciais. Primeiramente, cabe ressaltar o objeto e o objetivo da pesquisa proposta e, conseqüentemente, como as reflexões trazidas nessa seção contribuem para alcançar o proposto. Assim, o trabalho tem por objeto o pragmatismo mercadológico na matemática, historicamente institucionalizado nos documentos legais da educação brasileira. Por conseguinte, objetiva investigar como esse pragmatismo se mostra no contexto constitucional e legal e na recente norma denominada Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Assim, o objeto de estudo se torna possível de apreciação pela investigação de como tal fenômeno se mostra nos movimentos históricos que influenciam as normas estatais determinantes nos processos educacionais.

A expressão “pragmatismo mercadológico” se refere ao modo como as relações humanas são organizadas sob o capital. Tem-se por hipótese que os processos educativos (ensino e aprendizagem), mais precisamente da matemática (perpassando a razão, a ciência, o método, a argumentação, entre outros) sob a organização capital, mostram-se como de singular importância para a sustentação e a expansão do capitalismo. Ao fixar o olhar sobre as emergências do cotidiano, da vida no século XXI e da intensa expansão do capital pelos mais diversos aspectos das relações humanas (trabalho, educação, alimentação, moradia, saúde e expectativa de vida), com o aporte da ciência e da tecnologia naturalizando a opressão (a desigualdade econômica e a marginalização), não é estranho imaginar que a sociedade tenha demonstrado interesse pelo enlace entre educação (dimensão que reproduz padrões desejados pela sociedade), matemática (linguagem que codifica a ciência e a tecnologia) e capitalismo (organização econômica).

Pelo estudo bibliográfico, são abordadas produções acadêmicas que se aproximam do objeto e do objetivo propostos nessa pesquisa, revelando, pelo olhar de outros pesquisadores, a pertinência do tema; os teóricos recorrentes; as dimensões das relações humanas recorrentes – temas de discussão que concentram o conflito entre a apropriação exercida pelo capital (gerando significados capitais para tais dimensões); e as concepções que o contestam.

Essas aproximações estabelecem sustentação para o que foi proposto inicialmente, uma vez que permitem iniciar a investigação pela materialidade das

relações vividas advinda da inquietação coletiva, ou seja, da percepção do pesquisador em convergência com outros perante as mazelas vividas sob a organização capital. Inicialmente foram relacionadas produções com aderência aos termos “educação” e “capital”, expostos no Quadro 1.

Quadro 1 – Textos sobre a relação educação e capital

<b>Título</b>	<b>Perspectiva aderente a proposta de pesquisa</b>
“Educação para todos e reprodução do capital” – Rabelo, Segundo e Jimenez (2009);	Dos documentos oriundos das Conferências e dos Fóruns mundiais de Educação;
“Educação na sociedade do Capital – Elementos para uma análise” – Silva, Oliveira e Neto (2013);	Elementos Marxistas e sua persistência perante as relações capitais;
“Memória, Educação e Trabalho no processo de reprodução da sociedade do capital” - Almeida e Alves (2016);	Da relação simbiótica: memória, educação e trabalho;
“Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia” – Neves e Sant’Anna (2005);	Relacional indissociável entre Estado, educação e hegemonia;
“Burguesia e sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo” Martins (2007);	Relacional indissociável entre burguesia, sociedade e educação na modernidade e na pós-modernidade;
“Modelo neoliberal e políticas educacionais” - Bianchetti (2005);	Do modelo neoliberal – aspectos conservadores liberais propagados e ressignificados – a política educativa atinente (ideias, organização e conformação);
“Institutos liberais e neoliberalismo no Brasil da nova república” - Gross (2002);	Do liberalismo e do neoliberalismo perante sua indissociabilidade das relações capitais;

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir desse momento, realizadas as considerações necessárias e explicitados os artigos pertinentes, insta relacionar as principais reflexões desse corpo analítico para a presente pesquisa. Cabe observar que não é a intenção exaurir o universo das pesquisas relacionadas aos termos selecionados (educação e capital).

Assim, embora isso seja uma limitação aceita para essa seção, não se mostra como uma limitação para a totalidade da pesquisa, uma vez que tais estudos arrolados denotam a emergência da reflexão proposta.

Rabelo, Segundo e Jimenez (2009) apresentam a análise dos princípios oriundos de eventos mundiais relacionados à educação, especificamente a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Nova Delhi (1993) e o Marco de Ação de Dakar (2000). As autoras observam a convergência das movimentações

educacionais na direção do que chamaram de uma minimização da universalidade do ensino básico.

Essa tendência à minimização atende aos interesses do mercado e seus relacionamentos com o capital global, este que busca sustentação e expansão perante as transformações necessárias para superar suas crises estruturais. Ao citar Mészáros, Rabelo, Segundo e Jimenez (2009, p. 05) expõem que

[...] o capital vem cavando, desde os últimos 30 a 35 anos aproximadamente, uma crise que se teria alojado na própria estrutura do sistema de acumulação, portanto, uma crise de natureza estrutural e, por conseguinte, significativamente mais complexa e severa do que as crises cíclicas que pontuaram a evolução desse modo de produção da existência dos homens. Por conta da natureza mais problemática e renitente da crise atual, o sistema precisou empreender uma profunda reformulação no âmbito do seu tripé de sustentação metabólica, ou seja, nas relações trabalho-capital-Estado. No sentido de fazer frente à crise, impõe regras a toda a sociedade denominada globalizada sob a coordenação de organismos internacionais, tais como FMI, Banco Mundial, BIRD e outros.

Do tripé trabalho-capital-Estado surgem constatações interessantes, momento no qual as autoras elaboram que a reforma educacional se mostra indissociável da reforma do Estado, a qual atende à crise estrutural do capital; os instrumentos globais da educação atendem ao grande capital (sistema financeiro internacional - mercado), projetando uma reforma que se funda na crise dos processos educacionais e possibilidades de uma matriz para a promoção de ações auto-solucionáveis para a sociedade; de tal cenário, a crise educacional é compreendida como uma defasagem, e não como uma convergência, entre as relações educativas (preparação para o trabalho) e as relações produtivas sob o capital (universo de exercício do trabalho).

Os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), citados na obra em referência e operadores globais do mercado, reivindicam a educação como dimensão promotora das transformações sociais necessárias à amenização da pobreza e não à fraternidade (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009).

As instituições mundiais operam maneiras para o sucesso, responsabilizando o universo educacional por mazelas sociais, ou seja, projetando nos processos educacionais os fracassos estruturais do capital e da necessidade de adequar a educação aos processos produtivos vividos.

De tal legado, a educação, mesmo reconhecida como indissociável das movimentações econômicas e das relações de produção, assume a posição não de algo prejudicado pelo estrutural econômico (negligenciada a tantos pela pobreza e pela marginalização inerente ao capitalismo), mas como algo que impossibilita o desenvolvimento da estrutura do mercado financeiro (negligência que utopicamente parte da vontade política isolada e não da estrutura capital, isentando o capitalismo).

É possível observar que a apropriação realizada pelo capital sobre as relações produtivas se estende à figura do Estado, entidade que concentra o poder público - poder político - da sociedade/coletividade, depositando sobre este as necessidades e os objetivos do capital global, o frenesi mercadológico mundial em uma incessante busca pelo lucro, convergindo interesses particulares no sistema financeiro.

Conseqüentemente, no interior do poder normativo estatal situa-se a capacidade deste de adequar o processo educativo ao que é necessário e objetivado pelo mercado, fazendo convergir a educação e os interesses do mercado. Dessa convergência, advém a idealização da auto-solução, na qual as relações produtivas capitais possuem potencial para conciliar interesses e desenvolver amplamente a sociedade por meio da educação.

É possível conceber que o capital, exercendo domínio sobre a estrutura Estatal, alcança um meio de sustentação e de expansão e estabelece mecanismos para a naturalização de seus princípios no cerne do ordenamento social e jurídico (normas de condutas dispostas em leis e orientações). No tocante à educação, ocupa-se de fomentar modos de vida úteis às movimentações dos capitais, gerando uma conformação das potencialidades para o mercado e um sujeito padronizado não questionador, encaixado na estrutura capitalista. De tal enlace estruturante trabalho-capital-Estado, a dominação se sustenta e se expande tendo como cerne as relações produtivas. Então, a produção se mostra como dimensão indispensável de uma compreensão crítica para alcançar a rejeição ao modelo de capital. O Estado, que pode ser compreendido como sociedade ou coletividade, também representa uma dimensão a ser considerada perante seu caráter legitimador para com as relações capitais.

O olhar trazido pela análise de Silva, Oliveira e Neto (2013, p. 42) elabora, com fundamento em Marx<sup>2</sup>, uma argumentação de interesse:

A alienação, neste entendimento, reporta-se à relação do trabalhador com o seu trabalho, o qual deixa de se mostrar como objetivações que possuem características e identidade do trabalhador (singularidade), deixando também de espelhar aquilo que representa a humanidade (universalidade), passando a dominar o trabalhador, e expressando-se não como obra sua, mas sim como algo que lhe é estranho, em que o homem não se reconhece.

Os autores refletem sobre a condição que aprofunda a discussão sobre a crise estrutural do capital, estabelecida no cerne de uma problemática insuperável, ou seja, o trabalhador como mercadoria. Assim, o envolvimento para com o trabalho segue as demandas ordenadas pela lógica do mercado, partindo de uma dicotomia enraizada na matriz produtiva capital entre o detentor dos meios produtivos e o vendedor de força de trabalho (SILVA; OLIVEIRA; NETO, 2013).

Denota-se que o corpo social sofre fragmentação na medida dos relacionamentos da matriz produtiva capitalizada, inicialmente nas dicotomizações entre proprietários dos meios produtivos (compradores) e empregados (vendedores de força trabalho), alcançando a separação entre trabalho intelectual e manual, ou seja, o planejamento e a execução. Disso, é possível notar que esses aspectos progressivamente tensionam os sujeitos pela ordem do lucro e pelo mercado, traçando planos guiados estritamente pela lucratividade e execuções voltadas para os retornos possíveis na matriz produtiva capital (salário, bônus, outros).

Assim, perde-se, na produção do bem social, a perspectiva motivadora que supera o capital, gerando prejuízo na relação entre o sujeito e a experiência humana material, histórica e dialética. Ainda, torna-se possível perceber que as mutações capitais, tais como a reestruturação perante a industrialização e a globalização, sustentam o capital pela intensificação da fragmentação, ampliando a problemática, que se mostra complexa diante da multiplicidade das relações de mercado (da volatilidade dos processos de ganho de capital) e diversa frente ao avanço do mercado nas inúmeras relações humanas, como a educação.

---

<sup>2</sup> Karl Marx (1818-1883), economista e filósofo alemão, é expoente daquilo que atende por Materialismo Histórico-dialético e de diversas obras que estruturam e analisam a produção humana e os laços políticos e jurídicos que dela derivam, bem como analisam e criticam o sistema produtivo capitalista e seus desdobramentos.

A problemática atende pela concepção de alienação e essa pesquisa concorda com a consideração de Silva, Oliveira e Neto (2013) de que aliena-se pelo estranhamento, progressivamente complexo e diverso, entre o ator e sua obra que orienta as relações humanas estritamente a atender aos chamados mercadológicos.

Perante a dominação do capital exercida sobre a educação, cabe salientar que:

Na sociedade capitalista, o trabalho é expresso de forma alienada em relação ao trabalhador, impedindo que ele desenvolva plenamente suas potencialidades. Por sua vez, a educação tem papel fundamental no processo de compreensão e elaboração da realidade viabilizada pelo trabalho. Na atualidade, porém, em virtude das objetivações humanas terem sido produzidas no marco da sociedade de classes, caracterizadas pela divisão social do trabalho e apropriação privada das forças produtivas, a educação assume a forma desta sociedade alienada, mascarando as relações de dominação e exploração, apresentando a sociedade atual como processo natural e estruturado sem possibilidade de modificação. (SILVA; OLIVEIRA; NETO, 2013, p. 42)

Da imbricação da educação, como processo de compreensão e de elaboração da realidade, com o capital, urge um aspecto importante para a pesquisa proposta: os processos educacionais atuam ocultando as contradições, a dominação e a exploração da relação entre opressor e oprimido. Apresentam aos sujeitos o que está estabelecido na sociedade como algo naturalizado e imutável, alienando-os pelo aprisionamento de suas potencialidades nas intenções do mercado.

Do acima exposto, é possível conceber que, permeando o enlace estruturante entre trabalho-capital-Estado, a alienação insere e mantém o desenvolvimento da potência humana no interior das relações capitais e, desse processo, considera-se a educação como meio de sua promoção. Assim, a alienação se projeta das relações produtivas para a educação, e, conseqüentemente, estende as necessidades e os objetivos produtivos na reprodução do conhecimento e dos saberes úteis às movimentações capitais naturalizadas.

Diante de uma reflexão sobre a produção, o capital, o Estado, a educação e a alienação, é possível questionar a questão ideológica, uma vez que a imagem de uma doutrinação que conforma cidadãos em prol do mercado não representa exagero argumentativo. Almeida e Alves (2016, p. 191-192) apresentam, na relação entre memória e esquecimento, a perspectiva de interesse que permite vislumbrar o capital e a educação no âmbito da propagação de ideologias:



Ela (a educação) é um dos canais de reprodução ideológica – essencialmente fundada nas relações materiais – da lógica capitalista e, assim como a própria ideologia, não pode prescindir da objetividade das relações sobre as quais se produzem/reproduzem (também na forma de memória). Nesse sentido, é possível invalidar o padrão estruturante da racionalidade reprodutivista imposto pelo sistema capitalista à educação, rompendo a relação cristalizada entre trabalho alienado (desvinculado dos meios de produção/capital e do seu produto) e educação alienante (vinculada ao trabalho alienado), o que implica rompimento das relações sociais de produção capitalistas.

Almeida e Alves (2016) ressaltam que a educação, tal como a ideologia, é um processo fundado na dinâmica material/objetiva da sociedade, de modo que não a prescinde. A memória sobre a experiência humana material, histórica e dialética sucumbe frente a uma racionalidade capitalista que busca reprodução no corpo social.

O ideário dominante e seus aparelhos ideológicos percebem a permanência na memória coletiva pelo caráter dialético, através do qual certas ideias se sustentam e se expandem, enquanto outras são suprimidas e tendem ao esquecimento, gerando um processo de conformação das lutas de classes.

Essas lutas entre opressores e oprimidos, que historicamente marcam a experiência humana, conduzem um incessante movimento de adaptação do corpo social para a estruturação produtiva que gesta a materialidade. Com referência marxista, o estudo expõe:

Em qualquer forma de sociabilidade, a ideologia tem sua existência pautada na materialidade da vida (Marx, 2007), não é produto meramente teórico, abstrato, tendo como pontos de partida e chegada a prática social, cabendo-lhe um papel sociopolítico. A ideologia não é fruto da sociedade capitalista, mas, nesta, cumpre o papel específico de conformar a luta de classes a partir de uma visão distorcida da realidade. Sua objetivação se dá nas práticas sociais e toma forma no discurso. Neste campo, a ideologia se processa de forma a dar consistência às relações sociais de produção, contribuindo na sua reprodução, propagando ideias, significados e valores que confundem mais que esclarecem. (ALMEIDA; ALVES, 2016, p. 192)

Ainda, o estudo de Almeida e Alves (2016) considera que a ideia dominante, a ideologia que, nesse caso, é a do capital, carrega legitimidade para a condição de exploração do trabalho pela estrutura produtiva, mitigando perspectivas combativas pela propagação de um ideário conformador. Essa mitigação traz conformação na medida em que propaga um ideário que confunde e que não esclarece, uma vez que atende a sustentação e a expansão do capital, distorcendo a realidade na forma de interesses capitais, o que possibilita compreender que essa distorção da realidade

atende às movimentações do capital em suas transformações necessárias diante de uma crise estrutural, inegável e obscurecida.

Cabe notar que, na relação memória-esquecimento perante a estrutura capital, pulsa a sustentação e a expansão de uma ordem social orientada pela dominação política (relações de ordenamento para a coletividade) e intrinsecamente ligada à ordem econômica (relações de produção). A propagação da ideologia do capital se mostra como uma dominação ideológica imprescindivelmente aderente à conformação dos sujeitos e da sociedade pelas condutas aceitas e rejeitadas, o que remete novamente à figura totalizante Estado.

Retomando o relacionamento entre capital, trabalho, Estado e educação, é possível notar que os processos educativos sucumbem à estrutura produtiva (relações de trabalho capitalizadas) e à ideologia que se projeta dessas relações, formando orientações amplas para a coletividade a partir do poder normativo estatal. O sucumbir perante o capital apresenta uma alienação do sujeito, que advém das relações de produção e alcança as da educação, propagando e reproduzindo memórias para a coletividade atinentes aos interesses capitalizados. Ao conceber a questão da ideologia como matriz alienante, é possível fixar os olhos na educação formal, pois o universo das normas que conformam os processos educativos denota um complexo histórico que constitui saberes necessários e objetivados pelo corpo social. Forma-se um processo histórico normativo que valora concepções a serem propagadas e outras a serem mitigadas, tensionando e dirigindo a memória dos sujeitos segundo os interesses capitalizados. Portanto, a educação se mostra como uma dimensão imprescindível diante daquilo que pode ser reconhecido como ensino básico, balizado pelas intenções absorvidas pela figura Estatal.

Nesse sentido, Almeida e Alves (2016) encontram em Mészáros a compreensão que permeia a argumentação do texto: esclarecem que a postura formal da educação assume características aderentes a um mecanismo de condução da ideologia dominante e de conformação do coletivo, ou seja, não representa força ideológica primeira na consolidação do capital; não representa capacidade emancipadora quando fechada em si mesma, concebida apartada da experiência histórica e cultural que culminou na realidade político-econômica vivida; e recebe pela postura formal a função de promover a conformidade, diante de limitações institucionais e legais, de tal forma que as perspectivas de embate, de combate e de

superação para com o capital, no âmbito educacional, carecem em essência de um olhar amplo para a totalidade das práticas advindas da experiência humana. Dessa concepção, observa-se que a educação formal, o dito ensino básico, carece de uma tendência ao rompimento, de uma conotação histórica ampla a partir de reflexões sobre as relações de produção e de geração do saber humano, que considere o capital como um acontecimento da experiência humana e não a totalidade racionalizada da experiência humana, equivocadamente se naturalizando.

A estrutura produtiva capital percebe no processo de globalização das relações capitais, intensificado no período do final do século XX e início do século XXI, mudanças para as relações de trabalho e poder, perspectiva defendida na reflexão de Neves e Sant'Anna (2005). Os autores denotam como as mutações capitais conduzem a um caminho de maior apropriação da educação como meio de sustentação e de expansão.

Essas mudanças decorrem do caráter capital de adaptação diante de suas crises estruturais, advindas de problemáticas como opressão e alienação. Com base em Gramsci, é interessante ressaltar que, como teórico marxista, ele propõe olhar para a superestrutura (política e jurídica) que se edifica sobre a estrutura capital (produção), permitindo reflexões sobre a complexidade do poder hegemônico, da concepção de hegemonia e das suas relações de dominação. O poder hegemônico capital oprime a classe subalterna, estabelecendo verdades naturalizadas. Nesse processo de naturalização, é de grande interesse olhar para a questão dos intelectuais, os quais atuam, quando conformados pelo olhar hegemônico, pela sustentação e pela expansão daquilo que deve ser propagado como necessidade e objetivo da coletividade, disseminando certa intelectualidade.

Disso, é possível observar a importância e a fragilidade da posição docente no interior das relações capitais, pois aquilo que foi ensinado em sua formação e é propagado por sua intelectualidade pode estar aderente às relações naturalizadas. Na discussão que pretende esclarecer a educação, ou melhor, a educação básica como processo formal institucionalizado, a figura docente se mostra como agente em potencial para o êxito do capital. Dessa forma, as normas que orientam o ensino atingem primeiramente a atividade docente e aquilo que dá conformidade às discussões a serem propostas por esse ator, fazendo com que o que sofre rejeição não componha as reflexões a serem propostas. Do relacional capital, trabalho e

Estado nota-se, em consequência, que a alienação atinge primordialmente o professor, tido como meio de materializar o discurso ideológico capital.

A fim de apresentar momentos históricos indispensáveis a essa reflexão inicial, cabe mencionar argumentos advindos de Martins (2007), o qual refere que, ao fim da Segunda Guerra Mundial, o capitalismo operou novamente um momento próspero, conhecido como Era de Ouro. Em um lapso que superou vinte anos, viveu-se grandes ganhos fundados na produção e no consumo em massa.

Esse período alcançou êxito pela política econômica conhecida como Keynesiana, aparato que intencionou minimizar as desigualdades socialmente produzidas pela crise financeira do pós-guerra e lançar o bem-estar social oriundo de um Estado intervencionista, aderente à dominação da burguesia que legitimou a ordem vivida, sustentando e expandindo as relações capitais. Martins (2007) ainda expõe que esse momento capitalista percebeu como protagonistas a política econômica estadunidense e os organismos internacionais já citados, como o FMI e o BM; entretanto, após mais de duas décadas, a forma Keynesiana não persistiu sustentando e expandindo o capital.

Assim, ocorreu a fadiga das relações e a decadência do bem-estar social, ou seja, o inflacionamento dos custos produtivos e dos preços repassados ao consumidor, o aumento do desemprego, entre outras consequências. A reestruturação do capital como fenômeno mundial, seja nas relações produtivas, econômicas ou políticas, ou no ordenamento social, alcançou um aprofundamento da financeirização<sup>3</sup> internacional, liberando e desregulamentando os mercados locais e globais (MARTINS, 2017).

Assim, é possível observar uma transformação dos países em sócios, na medida dos interesses particulares que operam no mercado, de uma sociedade mundial, na qual uns pagam a outros os títulos da dívida externa. Trata-se das negociações dos ditos periféricos frente aos interesses dos centrais, estes que são detentores de maior capacidade econômica. Dessas negociatas, resta que a

---

<sup>3</sup> Financeirização: trata da predominância das instituições financeiras para definição de rumos estratégicos, gestão e realização de riquezas para o capital no mundo contemporâneo. Assim, a frenética movimentação dos ganhos na forma de investimentos objetivam a ampliação incessante da lucratividade e impõe um domínio especulativo, no qual se investe para um lucro acelerado seguido da retirada do capital para outras possibilidades de ganhos em potência nas mais diversas regiões do globo. Por consequência, intensifica-se o relacional credor e devedor e o giro de valores monetários em busca de taxas de juros atrativas ao enriquecimento do capital. A financeirização apresenta uma condição especulativa de máxima insegurança e instabilidade para as relações sociais.

flexibilidade econômica reclamada por uma matriz financeira global tem por necessidade solucionar a crise dos anos 1970 para, então, sob os olhos dos organismos internacionais, promover a recuperação de taxas de lucros e superá-las.

De tal forma, é possível observar um novo momento do capitalismo, que se mostra na forma do neoliberalismo, constituindo um projeto e uma estratégia global de caráter econômico, político e jurídico, ou seja, ideológico. Pretende-se uma reforma que permita a sustentação e a expansão das relações capitais, a saber a privatização de entidades públicas e o fomento dos relacionamentos mercantis; as reformas tributárias e a desoneração pró-mercado; a redefinição dos gastos públicos prioritários de acordo com os anseios mercadológicos; a flexibilidade das normas trabalhistas e a desoneração das relações entre empregador e empregado; a mitigação dos movimentos sindicais; e a desregulação econômica como resultado exitoso pro mercado. Esse novo capitalismo encontra fundamento ideológico nas concepções liberais radicalizadas do mercado como organização social, do individualismo e da liberdade econômica em detrimento da intervenção Estatal.

Para essa pesquisa, é fundamental reconhecer que o capital, em suas movimentações globais, assume o caráter de uma ordem social, subjugando o Estado enquanto poder público e encontrando possibilidades de sustentação e expansão desenfreada na desregulamentação da sociedade em prol dos interesses mercadológicos. Nesse cenário, pulsa um ideário que atinge a educação em suas concepções para normatização, as quais giram em torno de um aspecto estruturante que se destaca: o ser flexível, apto ao frenesi das transformações capitais em seu incessante período entre crises.

Esse aspecto apresenta um aprofundamento interessante na obra de Bianchetti (2005) quando o autor menciona que o movimento global que engole e desregulamenta o Estado expõe que, para o neoliberalismo, a subjetividade se atrela ao acaso, tornando-se uma aptidão que conduz a capacidades orientadas pelas oportunidades, desprezando a interferência de outros sujeitos e não considerando a totalidade da experiência humana, ou seja, criando um ser não histórico. Considerado apenas pelo seu interesse, os sujeitos atomizados que estabelecem relações pelas trocas vivem sem questionamento no interior do capital e sob a proteção do estrito individual – o individualismo.

É possível conceber que a alienação, da ideologia dominante nas relações entre indivíduo e coletividade, cidadão e Estado, em um processo de memória e esquecimento, projeta uma totalidade obscurecida não pela coação diante de verdades impostas, mas pela naturalização da estrutura do capital vivida secularmente e sua capacidade de resignificar as lutas e as contradições. A flexibilidade do mercado atende às mais diversas demandas da sociedade, atuando no imediato, ou seja, na geração de oportunidade de tal forma que os ganhos individuais representam uma maneira de compor a sociedade.

Ao perceber as movimentações neoliberais, é necessário observar que o corpo social democrático de Direito, como disposto na Constituição Federal brasileira de 1988, funda-se em aspirações que pretendem a preservação da liberdade e da igualdade (BRASIL, 1988). Esse anseio, quando distorcido, adere muito ao discurso neoliberal em suas justificativas em prol do capitalismo, que age resignificando concepções no interior do mercado. Desenvolver a sociedade e progredir a humanidade assume convergência com a reestruturação do capital; assim, a exemplo do teórico Hayek, o que pode ser percebido é uma rejeição de linhas panificadoras da economia e, por conseguinte, da panificação social. A obra de Gros (2002, p. 100) denota um aspecto que permeia o avanço neoliberal, dando mais profundidade à reflexão:

O argumento central do livro de Hayek era que não há “caminho intermediário” ou “middle way” entre o totalitarismo e o sistema econômico liberal competitivo. Segundo Hayek, o liberal-socialismo proposto por Keynes levaria ao totalitarismo e à servidão. Ainda que a tese não fosse nova, o mérito de Hayek, segundo Cockett (1995), foi o de conseguir transferir o debate da academia para a esfera política e, assim, cativar uma parcela da imaginação popular com uma crítica ao coletivismo. Hayek identificou o socialismo não apenas como o comunismo soviético ou o nazismo alemão, mas como um inimigo da liberdade individual. Para os conservadores liberais ingleses, que se preocupavam com a política econômica que vinha sendo implantada no país, o livro de Hayek serviu como argumento intelectual para contrapor aos entusiastas do planejamento pós-guerra.

Dessa forma, ocorre o prejuízo do coletivo para a promoção do individualismo sob a alegação da proteção da liberdade individual. A escola Keynesiana<sup>4</sup> admitia a interferência do poder público (coletivo) na regulação da atividade econômica,

---

<sup>4</sup> John Maynard Keynes (1883-1946), economista britânico e expoente da corrente que ficou conhecida como intervencionismo, ou seja, a influência e o controle Estatal sobre o mercado.

preservando o dito Estado de Bem-Estar social. Entretanto, a teoria de Hayek<sup>5</sup> se opõe a tal premissa e, mascarando os movimentos conservadores por discursos de progresso, advoga em prol do liberalismo econômico amplo nas mais diversas relações humanas, de modo que a libertação se torna indissociável da competitividade, aproximando a ordem social da econômica fundada na competição, no capital e nas suas movimentações mercadológicas.

Então, é possível admitir que a concepção de um ser não histórico atende aos chamados individuais, pois despreza o caráter material, histórico e dialético que, da experiência humana, denota um ser social. No universo da educação, é possível observar que isso se mostra contundente, pois o que é o conhecimento senão uma experiência coletiva em benefício do coletivo? Assim, o distanciamento entre coletivo e individual atua como uma sujeição das necessidades e dos objetivos humanos ao mercado, ou seja, a livre competição se torna meio único para a liberdade individual.

O estudo de Gros (2002) permite considerar como dimensões imprescindíveis a liberdade e a igualdade, duas concepções indissociáveis pois aderem a um corpo coletivo que permite a liberdade igualmente percebida aos sujeitos em seu desenvolvimento em uma sociedade de máxima democracia, ou seja, na qual seus membros orientam o poder público em prol do bem público. Essa pesquisa compreende que se libertar também se mostra indissociável da dimensão da produção e do trabalho, uma vez que liberdade e igualdade representam a convivência colaborativa na edificação de um bem comum, que liberta das necessidades materiais, uma ordem econômica e social, a qual passa a preservar a vida. Portanto, liberdade e igualdade permanecem como dimensões a serem exploradas no contexto da educação, considerando que o desfigurar de tais concepções contribui para a alienação, justificando o capital.

Os estudos possibilitam realizar sínteses aderentes à proposta de pesquisa: a centralidade para a educação na relação entre capital e Estado, diante de os processos educativos representarem um direito social e uma política pública com potência para reestruturação econômica; a relação capital e trabalho, a partir da estrutura produtiva da economia, representa o cerne da coletividade, transportado historicamente como ideologia; a educação no enlace trabalho-capital-Estado se

---

<sup>5</sup> Friedrich August von Hayek (1899-1992), economista e filósofo austríaco, expoente do liberalismo renovado, neoliberalismo, ideário que o coloca como teórico central da escola austríaca de economia.

ocupa dos discursos absorvidos pelo Estado, aderentes à matriz produtiva e projetados por meio de normas sob a égide do poder público, as quais, ao atingirem a educação, encontram meio eficaz de propagação; do trabalho alienado à educação alienante, percebe-se um mecanismo que preserva a ordem posta, a dicotomia opressores e oprimidos; da perspectiva liberal à neoliberal, a desregulamentação do Estado encontra na minimização da educação possibilidades de forjar sujeitos modelos, criados no e para o mercado em suas transformações entre crises, alimentando o individual em detrimento do coletivo.

## 2.1 Disposições Curriculares

Os estudos arrolados nessa seção pretendem esclarecer aspectos da estrutura curricular acerca das dimensões anteriormente percebidas, quais sejam produção/trabalho, Estado/Coletividade, liberdade/igualdade, conforme se depreende do Quadro 2.

Quadro 2 – Textos que relacionam currículo e capital.

<b>Artigo – Referência</b>	<b>Perspectiva aderente à pesquisa</b>
“Das narrativas Humanistas à Educação Humanistas” – Valenzuela e Damião (2018);	Influência de documento internacional (OCDE);
“Urgência da reforma do Ensino Médio e emergência da BNCC” – Nagashima et al. (2017);	Reforma do ensino médio e Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
“Currículo e diversidade: A outra face do disfarce” – SILVA (2009) ;	Do universo social do currículo, das decisões políticas, dos desdobramentos na organização e na prática;
“Contribuição à crítica da educação sob a égide do capital: reflexões para uma educação emancipatória” – Costa, Paula e Xavier (2018);	Possibilidades de uma educação emancipatória, da formação para o enfrentamento;

Fonte: Elaborado pelo autor.

A obra de Valenzuela e Damião (2018) denota que, nas últimas décadas, ocorreu a consolidação global de certa narrativa que encontrou materialização no currículo. Os autores explicam que entidades em diversidade contribuem para algo que ficou conhecido como base humanista; porém, a análise dos discursos de organismos internacionais, tais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), revelam o objetivo de formar o dito capital humano, atendendo às necessidades de um mercado progressivamente competitivo:



A um nível tendencialmente global, nestes anos que antecederam a passagem de século – do XX para o XXI – e que lhe sucederam, tem-se assistido à produção e consolidação de uma certa “narrativa” acerca da educação escolar que dá forma e substância ao currículo. Essa “narrativa” decorre, em grande medida, do crescente protagonismo conseguido por entidades como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) nas decisões que cabem aos Estados e que se traduzem em políticas e medidas para os sistemas de ensino. Trata-se de uma “narrativa” (OCDE, 2017a) extensa e complexa, nela sobressaindo a ideia de que o mundo mudou substancialmente e que, em virtude disso, os alunos de hoje são substancialmente diferentes do que eram os alunos do passado. Logo, o currículo escolar não pode manter as suas características “tradicionais”, tem de sofrer, a breve trecho, alterações profundas. A mudança imputada ao mundo tem sido expressa na sigla/mnemônica VUCA, composta pelas iniciais das palavras que expressam quatro características que se lhe outorgam: “volatilidade” (*volatility*), ou seja, dinâmica e velocidade; “incerteza” (*uncertainty*), ou seja, falta de previsibilidade, “complexidade” (*complexity*), ou seja, multiplicidade e imbricamento de questões, e “ambigüidade” (*ambiguity*), ou seja confusão entre as causas e os efeitos [...] (VALENZUELA; DAMIÃO, 2018, p. 13)

Esse humanismo assume características capitais sob a égide do neoliberalismo. Os alunos são considerados nativos digitais e que percebem nos aparatos tecnológicos a substância que influencia a dinâmica das relações humanas.

A materialidade da influência se mostra principalmente nas relações produtivas e trabalhistas, com ênfase na empregabilidade, ou seja, na relação entre empregador e empregado e no preparo para o trabalho, de forma que o futuro é concebido na flexibilidade da incerteza, no multi-problemático, requerendo um novo modelo de sujeito forjado na resolução de problemas. Assim, a educação se mostra atingida pelo eufemismo da inovação, dos novos métodos, das estratégias, dos instrumentos, dos diferentes espaços e tempos, dos objetivos e do conhecimento, criando outra maneira de exercício da docência e transformando a educação em sua essência a partir do fomento da capacidade de perceber e de interagir do local ao global e da criação de soluções sustentáveis, concentrando o ideário na noção de competência.

Valenzuela e Damião (2018) denotam por competência a combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes, aplicados a certo contexto, expondo que esse conceito abarca diversas entidades sociais, políticas e econômicas que o defendem e, nesse olhar eclético, encontra sua maior justificativa, ou seja, beneficia a todos na busca por superação de questões inúmeras e complexas que se apresentam aos novos sujeitos, na edificação do futuro desejável a todos. A narrativa evidenciada

percebe termos recorrentes, tais como desenvolvimento humano, direitos humanos e dignidade humana, o que resulta em uma educação que projeta o perfil humanista.

Porém, esses termos convergem, nas análises do estudo, com outros que demonstram a intenção de formar mercadoria humana: capital humano, desenvolvimento econômico, mercado de trabalho, competitividade e empreendedorismo. Portanto, Valenzuela e Damião (2018, p. 17) observam que a perspectiva de uma narrativa humanista que orienta as disposições curriculares se mostra como uma máscara para adaptação dos currículos às condições do capital:

Assim, enaltece-se uma “base humanista” para o currículo, mas destaca-se a intenção de se conseguir “capital humano”; aponta-se para a plena expressão da personalidade dos alunos, mas destaca-se a sua preparação para fazer funcionar o “mercado de trabalho”; pede-se-lhes opinião acerca daquilo que querem aprender e de como querem aprender, quando isso se encontra previamente estabelecido; elogia-se o conhecimento, mas ele dissolve-se na noção de competência; sublinha-se a importância da aprendizagem activa e significativa, mas afasta-se o professor, que pode concretizar esse propósito, em favor do uso de tecnologias informáticas que se usam de modo mais aprazível. E poderíamos continuar...

Dessa maneira, permanece a possibilidade de centrar esforços na concepção de narrativas, discursos e aparatos ideológicos que conformam os sujeitos. Mais severamente, expõe uma crise existencial do capital projetada sobre o currículo e sobre o conhecimento a ser propagado, ou seja, um paradoxo que, em última instância, afasta o conhecimento advindo da experiência material e histórica humana em benefício do ideário capital.

Leva-se o saber a estar pronto a atender os chamados de interesses particulares que, em síntese, procura significar incessantemente uma questão atomizada: o que é bom ou ruim para a humanidade, ou o que é bom ou ruim relativizado a cada grupo, indivíduo a indivíduo. De tal forma, a concepção de uma educação humana se torna aderente às flutuações dos interesses advindos dos conflitos capitais vividos:

Uma reflexão desta índole, guiada pelo pensamento vigente acerca da educação traduz-se num curioso paradoxo: se, por um lado, aceitarmos que as inclinações e opiniões de cada indivíduo e de cada grupo, tal qual se expressam, têm de ser acatadas como critério supremo de tomada de decisões curriculares, chegaremos a múltiplas propostas e a não menos abordagens; se, por outro lado, aceitarmos o desenho curricular, dito do século XXI, que se quer implantar, e no qual vislumbramos a contribuição, quando não a pressão, de parceiros que se apresentam no terreno educativo, chegamos a uma única proposta e também a uma só abordagem curricular.

Em qualquer dos casos, entramos por vias que atendem a interesses particulares de ocasião, mais restritos ou mais amplos, mas autorreferenciados e potencialmente marginais à interrogação acima formulada. (VALENZUELA; DAMIÃO, 2018, p. 22)

Nesse ponto, Valenzuela e Damião (2018) adotam um posicionamento interessante. O caráter paradoxal apresenta novas formas de doutrinação refinadas por uma manipulação sofisticada, em geral invisível aos olhos dos sujeitos, criando uma defesa curricular de propósitos que não poderiam constituir o currículo escolar de orientação humanista, pois desviam os educandos da autonomia de pensamento e dos valores legitimados historicamente pela experiência material humana em prol da preservação da vida, no relacional entre o eu e o outro.

De maneira mais explícita, o estudo de Valenzuela e Damião (2018) denota que são objetivos que trazem benefícios aos interesses particulares que os determinaram e, de tal forma, não encontram justificativa para promoção no âmbito curricular coletivo. Assim, em uma instância ainda mais preocupante, há uma inquestionável promoção do individualismo para as mais diversas dimensões humanas, e desse fenômeno não está isenta a educação e o conhecimento:

Descartados os “grandes relatos” (do cristianismo, da ciência, do marxismo...), aceita-se um relativismo quando não um niilismo, nas diversas vertentes da vida: a verdade, tanto no plano epistemológico como no plano ético, fica a depender da perspectiva de alguém/de um grupo. O resultado é que todas as perspectivas podem ser explicadas e equivaler-se, não havendo outro critério de validade além daquele que os sujeitos entendem imprimir-lhe. (VALENZUELA; DAMIÃO, 2018, p. 18)

Indissociável desse individualismo na concepção de mundo, resta reforçado o relativismo, ou seja, um jogo de opiniões sem a necessidade de aprofundamento na experiência humana e seus ensinamentos. O que se mostra na gênese de ambas as vertentes paradoxais é uma disputa de interesses particulares em maior (ao valorizar a diversidade) ou menor proporção (ao organizar a diversidade no interior do modelo vivido). Essas narrativas conformadoras convergem para a concepção da projeção de necessidades e objetivos do mercado no conhecimento e na propagação dos saberes pela educação, sustentando e expandindo a produção capital. Essas narrativas se mostram entranhadas nas disposições globais que orientam a educação e em muito dependem do poder Estatal para se inserir e se perpetuar no ensino formal.

No contexto brasileiro, Nagashima *et al.* (2017) elaboram sobre um corpo orientador para a educação que apresenta nova perspectiva de aligeirar a formação básica e esvaziar o currículo. Com forte ênfase nas relações profissionais, favorece necessidades e objetivos concentrados nas competências, corroborando as narrativas curriculares de interesse mundializado já expostas, aderentes ao mercado global:

A investigação indica que a forma como foram conduzidas tais transformações, seu teor e seus objetivos formativos não priorizam o conhecimento científico e elaborado para a educação básica nacional, mas centram-se no desenvolvimento de habilidades, competências e aprendizagens, que dão forma a uma educação mais flexível e aligeirada, que esvazia o currículo e tende a acentuar a desigualdade no acesso aos conhecimentos, enfatizando a profissionalização, principalmente, no Ensino Médio, por meio da oferta de itinerários que pouco, ou nada, envolvem a escolha dos estudantes. (NAGASHIMA *et al.*, 2017, p. 347)

De tal forma, Nagashima *et al.* (2017, p. 349) buscam aporte teórico em Frigotto<sup>6</sup>, autor que critica o avanço neoliberal, ressaltando que os processos educacionais sofrem com o estrutural regido pelo capital, de forma que o âmbito escolar acaba servindo como meio de inculcação ideológica e de criação de força de trabalho, atendendo à lógica do mercado:

Torna-se relevante ressaltar que as mudanças na organização e nas formas de produção causam transformações na escola pública, que é vista como ferramenta fundamental e elemento indispensável para a expansão e consolidação do capital, sendo que este último pode utilizá-la em prol de seus interesses. Para atendê-los, um nível mínimo de escolarização é considerado suficiente, ideia que contribui para a produção do (des) conhecimento, formando o sujeito dócil, flexível e consumista.

A partir de Gramsci<sup>7</sup>, Nagashima *et al.* (2017) esclarecem que a reprodução social de preceitos sociais e morais realiza a promoção de certo modo de vida pela sustentação ideológica, ou seja, a forma de pensar o mundo. Nesse sentido, a concepção de currículo sofre uma adaptação em sua forma, com implicações no conteúdo, para servir às necessidades do mercado. Com fundamento em Duarte (2011), Marsiglia *et al.* (2017) e Kuenzer (2017), percebe-se que o modelo educativo

---

<sup>6</sup> Gaudêncio Frigotto (1947 -) pesquisador brasileiro que trata sobre questões de economia e educação, com atenção ao neoliberalismo.

<sup>7</sup> Antônio Francesco Gramsci (1891-1937) filósofo marxista, historiador e político italiano, escreveu sobre o enlace estrutura e superestrutura civil e política.

pretende formar sujeitos aptos a aprender o necessário à lógica do mercado, ou seja, adaptáveis às flutuações orientadas pela ideologia dominante.

Assim, o conteúdo não encontra valoração no conhecimento, mas na forma como ocorre o processo, indissociável das demandas do capitalismo. A estrutura formal possui ênfase nas habilidades, atitudes e competências, ou seja, nos procedimentos objetivados que imobilizam o conhecimento contido nos conteúdos a fim de focar na adaptabilidade dos sujeitos ao dito mercado de trabalho ou ao empreendedorismo. O crescimento do desemprego e a redução do trabalhador formal denotam que as novas gerações da classe trabalhadora devem estar preparadas para o trabalho informal e precário, encontrando compatibilidade de formação e adaptabilidade com as demandas da acumulação flexível vivida intensamente no século XXI. Esse processo flexibiliza conteúdos, conhecimentos, ensino e aprendizagem, gerando aptidões na medida das necessidades mercadológicas, exprimidas em metas aderentes às normas do processo educativo.

Dessa forma, ainda que a BNCC estabeleça uma nova configuração para a educação básica, alegando que “a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2017a), sua estrutura mostra o interesse de formação e de desenvolvimento calcado em aprendizagens, habilidades e conhecimentos que coadunam com o perfil de um trabalhador flexível e que, dificilmente, terá reais condições de tomar decisões sobre o seu futuro. (NAGASHIMA *et al.*, 2017, p. 359)

A dificuldade para a tomada de decisões traz uma percepção que admite o novo documento normativo como um corpo que intenciona a conformação pelas relações dominantes. Em outras palavras, os sujeitos não encontram o desenvolvimento de sua potência perante a experiência humana material, histórica e dialética, mas frente ao e para o mercado, aceitando, sustentando e expandindo o capital e criando soluções para o mercado. Assim, essa pesquisa compreende a importância da interpretação da estrutura curricular perante seu caráter histórico, material e dialético e, assim, refletir sobre as narrativas que conformam propagando certo modo de ver o mundo. As normas curriculares representam material no qual resta cristalizada a ideologia e o discurso que pretende se sustentar e se expandir na materialidade da vida: na produção e no trabalho, na compreensão do que é coletividade, na compreensão do que é liberdade e igualdade.

O texto de Silva (2009) reconhece que essa relação trabalho-capital-Estado se projeta na educação pelas normas curriculares sob discursos conformadores. Uma projeção da ideologia dominante que vem crescentemente assumindo o disfarce de atuar em prol do equilíbrio da sociedade, isentando o capital e depositando seus anseios sobre a educação:

E o critério de validade sociológica, também, é estabelecido por manifestações ideológicas. Portanto, as escolhas e as decisões para a elaboração dos currículos a serem postos em prática nas escolas, estão profundamente ligadas ao momento social, histórico, político e econômico. Ao contrário do discurso explicitado pelos escribas do capital de compromisso com o multiculturalismo e a diversidade cultural, o critério de validade na escolha do conteúdo está comprometido com o desenvolvimento de competências, habilidades e valores que atendam às perspectivas atuais do modo histórico e social de produção capitalista. (SILVA, 2009, p. 03)

De acordo com Silva (2009), a educação brasileira mostra, em cada momento histórico político-econômico, concepções que se mostram atreladas aos interesses da classe em hegemonia, a qual domina os direcionamentos políticos e econômicos.

Sobre o momento atual, o autor destaca que:

Portanto, o momento atual exige a sistematização, a estruturação do currículo dentro dos princípios da Teoria das Competências Múltiplas. Em outras expressões, trata-se da construção e preparação acadêmica do ser nos princípios da formação polivalente, formar o homem bombril, com mil e uma utilidades, e não do homem politécnico, aquele que tem domínio não só do trabalho, mas também do valor social, sociológico, filosófico, antropológico e econômico do trabalho. A própria existência da escola e a definição de sua função tem origem na necessidade de apropriação do conhecimento sistematizado por outras gerações, que nunca é demais repetir, não é neutro, é político. (SILVA, 2009, p. 04)

Assim, Silva (2009) explica que a questão do currículo consiste em superar a concepção dominante da fragmentação na seleção e na organização do saber. Essa fragmentação surge como obstáculo entre teoria e prática, entre a experiência humana material e histórica e o contemporâneo, de modo que superar se orienta por um olhar histórico que mostra as possibilidades de desmistificar o presente obscurecido.

Ainda, Silva (2009) expõe que o multiculturalismo, para além da preservação do plural humano, mostra-se como um disfarce que nega a existência de uma identidade e que domina o imaginário coletivo pela cultura hegemônica, que se reinventa na medida de suas necessidades de sustentação e expansão pelas relações

humanas. Nesse momento, é possível compreender que aquilo que foi chamado de narrativa conformadora opera um relativismo responsável por adequar os sujeitos à volatilidade do capital contemporâneo, sob o arcabouço teórico do neoliberalismo. O multiculturalismo se mostra um disfarce para incutir a necessidade de aceitação da ideologia e objetiva, com isso, a inserção como um ser produtivo do capital nas relações frenéticas do mercado.

Por fim, vale mencionar que Costa, Paula e Xavier (2018) estabelecem uma compreensão sobre a educação formal e não formal, elaborando, a partir de Mészáros<sup>8</sup>, que a educação não formal, os espaços amplos da vida, não controlados de imediato pela estrutura do capital e pelo Estado legal e sancionador, se mostra como alternativa para uma contraposição.

Porém, a realidade apresenta relações sociometabólicas nas quais todos os espaços se mostram subjugados pelo capital. Destacam Costa, Paula e Xavier (2018), com fundamento em Tonet, que a sociedade capitalista não possibilita a formação integral e emancipatória, de modo que até os sujeitos das camadas privilegiadas percebem na formação prejudicada uma conformação. Assim, a educação formal ou informal inevitavelmente, sob a égide do capital, converge em um processo de reprodução do vivido:

A ideologia dominante é tão forte e inconscientemente introjetada no sujeito que parece impossível pensar sobre outro tipo de sociabilidade bem como a aceitação da realidade como tal se apresenta como única alternativa. O grave e incorrigível defeito do capital consiste na alienação de mediações de segunda ordem como o Estado, pois o capital não sobreviveria sem estas que impõem uma forma alienada de mediação. (COSTA; PAULA; XAVIER, 2018, p. 308)

Novamente os aspectos ideológicos se mostram centrais, de modo que Costa, Paula e Xavier (2018, p. 309) retomam a tríplice trabalho-capital-Estado e, nessa relação, a educação surge como instrumento alienador fundamental para a naturalização das concepções capitais:

As atuais formas dominantes de internalização consolidadas a favor do capital e legitimadas pelo sistema educacional vigente nos levam a crer que a função da educação na atualidade é de induzir os indivíduos a um conformismo e a subordinação exigidos pelo próprio capital.

---

<sup>8</sup> István Mészáros (1930-2017): filósofo marxista húngaro, realizou importantes obras que abordam alienação, ideologia e educação, dentre elas, "Educação para além do Capital", recorrentemente referenciada a longo desta pesquisa.

Essa relação tríplice possibilita uma reflexão interessante sobre o caráter formal e informal. Dessa realidade, retoma-se e se esclarece a possibilidade de luta contra hegemônica, não pela ideia de espaços herméticos de inserção dos sujeitos nos debates contra opressão, mas pela concepção de espaços possíveis, urgentes, em potência criativa (em referência a espaços não formais). Ou seja, buscam-se movimentos de esclarecimento sobre a formação do ser humano para a humanidade, que resgatem a experiência material, histórica e dialética humana e explicitam o idealismo capital em suas promessas de mitigação de mazelas.

Novamente Costa, Paula e Xavier (2018), recorrendo a Mészáros, encontram aspectos imprescindíveis para a propagação da ideologia do capital: a questão central é que o capital necessita de uma segurança ideológica, ou seja, que cada sujeito internalize como suas as metas de reprodução capital; os sujeitos, parte ou não de uma instituição formal educativa, devem estar orientados por uma aceitação passiva; e a aceitação é mecanismo de controle para o metabolismo social, indissociável de um autocontrole ilusório por meio de um olhar sobre a liberdade e a igualdade que, sob a alienação, regula a ordem social reprodutiva na medida dos interesses artificiais impostos pelas relações capitais.

Artificialidades não atendem à experiência humana material, histórica e dialética ou à humanização, e sim às necessidades projetadas pelo capital. De tal forma, é inimaginável uma ruptura nas relações do trabalho alienado sem uma quebra nas relações de internalização das concepções capitais, rompendo com a lógica capital nos processos educativos formativos do ser. No sentido da imprescindibilidade da educação perante a superação das relações capitais, Costa, Paula e Xavier (2018, p. 312) acrescentam:

Sendo assim, é necessário pensar num programa de educação em que se porte, criticamente, diante do metabolismo social do capital. Um programa em que formação intelectual, física, trabalho e política possibilitem elementos significativos para uma formação de enfrentamento. Pensar nesse modelo de educação implica pensar numa práxis político-educativa do professor, num currículo que possibilite atividades emancipatórias durante a experiência pedagógica dos alunos, em conteúdos historicamente acumulados pela classe trabalhadora. Nessa acepção, reivindicar uma educação compromissada com a formação humana é uma das pautas urgentes para se pensar numa transição para além do capital.



É possível compreender que criar espaços de ruptura com a conformação capital se trata de um rompimento com os discursos ideológicos conformadores. O inconformismo, diante das disposições legais e sancionadoras que normatizam possibilidades, assume materialidade no resgate de um olhar histórico da experiência humana em transformação, deslocando o desenvolvimento humano de uma convergência cega para os interesses do mercado, oriundos do formalismo hegemônico propagado. O currículo e suas disposições incorporam discursos ideológicos capitais, podendo encontrar enfrentamento na explicitação da manipulação da experiência material e histórica humana, denotando o que foi esquecido. Ao trazer tais aspectos à tona, cria-se um caminho não formal.

Assim, permanece a centralidade na investigação das narrativas curriculares, da possibilidade em potência de evidenciar o conformismo e, a partir dessa evidência, de localizar espaços de contestação e ruptura. Os textos convergem pelo caráter potencial conformador das orientações vigentes, um caráter alienante que carece de um profundo estudo de suas movimentações e sedimentações, o que gestou certa racionalidade e maneira de pensar e fazer, incutida e naturalizada.

## 2.2 Narrativas Conformadoras e o ensino da Matemática

Indissociáveis nos discursos forjados na modernidade, instam a matemática, a ciência e a tecnologia, ou seja, a razão humana que produz a realidade. O aporte teórico se encontra nos estudos relacionados no Quadro 3, concepções que se mostram áreas indispensáveis às demandas produtivas racionalizadas pelo contemporâneo.

Quadro 3 - Textos que relacionam matemática (racionalidade) e capital

<b>Produção – referência</b>	<b>Reflexão realizada</b>
“Paulo Freire e Ubiratan D’Ambrósio: Contribuições para a formação do professor de matemática no Brasil” – Santos (2007);	Análise da figura docente em um universo capital e excludente;
“Razão instrumental, pragmatismo e suas interfaces com a formação de professores [...]” - Bandeira (2016);	Analisa e crítica a razão instrumental, orientada pela prática útil que se alastrou pela sociedade e consequentemente pelos processos educacionais;
“Modernidade, pós-modernidade, ou capitalismo” – Wood (1996);	Da confusão conceitual que permeia o enlace moderno, pós-moderno e capital – Ocultamentos e possibilidades críticas aderentes à racionalidade sobre a experiência humana;
“As tensões entre pós-estruturalismo e marxismo na obra de Norman Fairclough” – Cruz (2019);	Analisa e crítica à tensão gestada pelo pós-estruturalismo, que atribui ao discurso a centralidade e assim prejudica concepções das lutas de classes em sua materialidade na experiência humana. Da racionalidade gestada no pós-estruturalismo;
“A essência contrarrevolucionária do pós-estruturalismo” - Viana (2017);	O pós-estruturalismo, atrelado a pós-modernidade, e a localização de um universal em meio ao diverso – perspectivas de uma contrarrevolução ideológica que forja a razão, ou seja, o modo de pensar;
“Por uma educação matemática para além do capital e com justiça social” - Kistemann Jr. (2014);	Analisa e crítica ao segundo plano dado às questões éticas diante de uma intenção de educar para o sucesso – liberal, neoliberal e mercado;

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

O texto de Santos (2007, p. 75) aprofunda o enlace produção/trabalho e educação considerando uma dominação cultural e esclarece no interior da perspectiva marxista a seguinte reflexão:

A educação, particularmente das classes trabalhadoras, tem para MARX seu caráter revolucionário diminuído. De certo modo, porque entende que a cultura, a ciência e a educação sistematizada numa sociedade capitalista estão a serviço da classe dominante, são seus instrumentos. Por isso, vê como necessária a revolução social como condição para que a classe trabalhadora assuma uma educação para si, verdadeiramente comprometida com o seu processo omnilateralidade, em oposição ao processo de especialização e de profissionalização que a classe dominante capitalista reserva para as classes trabalhadoras [...].

Santos (2007) complementa que o sujeito distante da compreensão do processo de produção em sua totalidade, imobilizado por tarefas estritas a segmentos mecanizados, acaba alienado. Do enlace entre capital, trabalho e desenvolvimento das relações produtivas, destacam-se aspectos intrínsecos ao processo educativo: o desenvolvimento tecnológico se mostra como consequência do modo produtivo capital, ou seja, uma necessidade, projetando nos sujeitos a necessidade de um trabalho progressivamente menos repetitivo, que exige polivalência. Observa-se que

tais aspectos, na educação, projetam necessidades para uma formação que atenda à convergência das relações produtivas, ou seja, a uma matriz progressivamente tecnológica (SANTOS, 2007).

Não se trata de reconhecer a tecnologia como estritamente ligada ao capital, mas que ela foi apropriada pelo capital. Nesse caminho histórico de apropriação, é possível reconhecer que a ciência, a razão e as formas de expressão da racionalidade, como a matemática, foram também apropriadas. Salienta Santos (2007) que, a partir da educação matemática e da replicação de saberes matemáticos, ocorre certa maneira de ver o mundo, ou seja, compreender a realidade. Então o autor volta o olhar para Kosik<sup>9</sup> sobre uma questão fundamental: o que vem a ser realidade e como ocorre o processo de conhecimento do real. O processo pedagógico objetiva instrumentalizar os educandos para a compreensão e a convivência em sociedade.

O compreender e o conviver se mostram orientados pelo conhecimento da realidade e, em que pese o mundo real seja indissociável do caráter coletivo e social, aquilo que é real se mostra por complexas relações tanto entre o sujeito e seu grupo (especificidades culturais, políticas e étnicas) quanto entre o grupo de pertencimento e o estrutural que o cerca, admitindo-se a realidade em complexidade e potência.

Assim, Santos (2007) denota que a matemática assume um caráter determinista explícito para a realidade, também presente nos demais processos educacionais sob o capital de maneira implícita, ou seja, é possível perceber uma inversão que determina a realidade para conhecê-la ao invés de investigar e refletir sobre a experiência humana material, histórica e dialética:

Quando são impostos certos conteúdos, que devem ser ensinados de determinada forma, fica subjacente a idéia de que a realidade está pronta, cabendo ao educando apenas se adequar a ela. De maneira que as potencialidades dos conhecimentos ensinados como instrumentos a serviço da transformação da realidade ficam de algum modo diminuídos ou inexistentes. (SANTOS, 2007, p. 316)

A complexidade da realidade sofre prejuízo diante de certa concepção absolutista minimizadora, que determina e idealiza o que é conhecimento real e como ele ocorrerá. Ao remeter o olhar para a estrutura social, reflete que:

---

<sup>9</sup> Karel Kosik (1926-2003), filósofo tcheco, expoente da filosofia marxista e aspectos da dialética, subjetividade, objetividade e concreto.

Com outras palavras, os conhecimentos ensinados na escola, particularmente os conhecimentos matemáticos, têm tido como função principal instrumentar o indivíduo para uma melhor adequação à sociedade capitalista. Sob este aspecto, a realidade social pode ser compreendida como algo organizado, determinado e sistêmico, no qual o indivíduo nada mais é que uma pequena peça de um todo. Ainda, subjacente a isso, a realidade confunde-se como o próprio sistema econômico capitalista que o indivíduo apreende – principalmente através da/na escola, sendo “uma questão secundária a relação do homem com tal sistema” (KOSIK, 2002, p. 93). (SANTOS, 2007, p. 316)

Santos (2007) defende a ineficácia das disposições curriculares diante de um anseio por uma educação libertadora e emancipadora da potência dos sujeitos, pois tais corpos normativos atendem à ideologia dominante que promove a absolutização capital. Assim, com fundamento em Chauí, explica que os esforços devem ser concentrados nas relações humanas para o inconformismo e a desconstrução, levando às questões que conduzem a uma reflexão material, histórica e crítica da experiência humana, um anti-discurso em relação ao discurso da ideologia dominante.

Recorrendo a D’Ambrósio<sup>10</sup> e Freire<sup>11</sup>, Santos (2007) comenta que os autores convergem diante do reconhecimento de um enlace entre povo, cultura, etnia e práticas, o que representa a orientação para processos pedagógicos comprometidos com as transformações sociais que objetivam um mundo melhor. Nisso é possível compreender a preservação da vida, ou seja, a libertação dos sujeitos e das relações em potência para superar as mazelas e as contradições vividas.

Ambos os teóricos citados no parágrafo anterior se depararam com um processo educativo que representa uma realidade social imposta e replicada nas relações sociais mais amplas, como a família. A imposição da ideologia dominante se transformou em uma tradição, em maneiras de conhecer o real seguidas cegamente, o que consiste na replicação, dos pais para os filhos, de modos de fazer atrelados às necessidades e aos objetivos embutidos como verdades, desde o companheiro de trabalho ao mais novo trabalhador, da direção à coordenação e da coordenação à supervisão, permeando todas as relações sociais e a educação. Então, encontra-se uma perspectiva central para a crítica que Santos (2007, p. 315) exerce sobre a neutralidade depositada sobre o saber e, conseqüentemente, sobre a figura do educador:

---

<sup>10</sup> Ubiratan D’Ambrósio (1932 – 2021), matemático e educador brasileiro, expoente do pensamento que ficou conhecido como Etnomatemática, com estruturação histórica e cultural.

<sup>11</sup> Paulo Freire (1921-1997), educador e filósofo brasileiro, expoente de uma educação libertadora, que rompa com paradigma de opressão, conduzindo autonomia, emancipação.

A exemplo disso, FREIRE, constrói um educador libertador que tem na sua ação, de fato, uma ação política, evidenciando que a prática docente deve ser encarada como uma atividade social, engajada, crítica e comprometida com um processo maior de libertação dos educandos daquelas limitações impostas historicamente. Por isso, o educador para FREIRE é um agente social, sua prática é uma prática social e a libertação, se verdadeira, é também uma autolibertação. Suas teorias explicam uma compreensão diferenciada para o educador, de forma que sua prática, além de não ser neutra, está comprometida socialmente com a formação/construção do que podemos chamar de identidade crítica do educando.

O autor encontra fundamento em Gramsci ao observar que a educação promovida pelo agente educacional, visto como um intelectual a serviço da formação humana, tem minimizada sua atividade quando sob a dominação da ideologia opressiva capital, cooptada por outras em benefício da sustentação e da expansão do capitalismo. Assim, Santos (2007, p. 281) expõe a partir de D'Ambrósio:

A crítica de DÁMBRÓSIO ao sistema educativo – não apenas brasileiro - sedimenta-se, naturalmente, numa compreensão – e numa proposta – do que é educação. Para ele, uma educação pautada na mera transmissão de conteúdos é algo insustentável em qualquer sociedade, mas principalmente naquelas em vias de desenvolvimento (2001, p. 46). Dessa forma, compreende que as formas educativas vigentes estão atreladas – e a serviço – de uma estrutura de poder que visa principalmente: a) a marginalizar a maioria da população; b) a selecionar lideranças entre as camadas mais abastadas da população (1986, p. 15). E o modo como são organizadas, do ensino pré-primário ao superior, não permitem que cada etapa tenha objetivos próprios voltados para o desenvolvimento afetivo-intelectual-social do educando.

Sobre a matemática, Santos (2007) elabora a partir de Chauí<sup>12</sup>, Althusser<sup>13</sup> e Gramsci, com suporte da teoria de Skovsmose, que a significativa carga horária curricular, a aversão existente na maioria das pessoas e os grandes índices de exclusão atrelados a essa disciplina são aspectos que denotam a utilização do saber matemático como instrumento de alienação e não de libertação, estando a figura do docente imobilizada nesse processo como instrumento adjacente da conformação e da replicação de determinações. Em um mundo que presa pela efemeridade e pelas relações de espaço e tempo progressivamente voláteis, a experiência humana material e histórica sofre esquecimento e a memória coletiva conduz à mecanização da vida na estrutura capital determinística.

<sup>12</sup> Marilena de Souza Chauí (1941, -) filósofa brasileira com grandes análises sobre o universo marxista.

<sup>13</sup> Louis Althusser (1918 – 1990) filósofo do marxismo com origem francesa, nascido na Argélia.

Assim, o desenvolvimento não pretende a libertação, mas as possibilidades de ampliação da estrutura perante suas crises, de modo que educadores e educandos se veem sob o frenesi produtivo científico e tecnológico mercantilista, seguindo cegamente uma estrutura que imobiliza potencialidades humanas. Por fim, é possível ressaltar que a obra de Santos (2007) elabora uma matemática entrelaçada com a ciência e a tecnologia; porém, um universo replicante em favor da ideologia capital dominante. Para isso, reforça a relação já presente nas demais seções entre trabalho-capital-Estado, como o tripé que encontra sua movimentação na lógica do mercado, que se torna a ordem social e, por conseguinte, conforma normas sociais, dentre elas a educativa, encontrando na educação um grande meio de conformação ideológica.

Na matemática, pode-se encontrar um cenário de grandes descontextualizações, restando como um saber constituído de recortes a-históricos, saberes neutros que conduzem avanços neutros e que afastam as contradições políticas e econômicas históricas perante o progresso da humanidade, iluminado pelo capital como a ordem absoluta naturalizada. Tal perspectiva conduz à necessidade de refletir sobre a concepção de racionalidade, ou seja, a ideia de uma razão instrumentalizada pelo capital no processo de absolutização.

Aspectos elaborados por Bandeira (2016, p. 288) denotam consonância com uma razão instrumental em prol da realidade existente, conformadora sob a narrativa do que atende por um saber pragmático, que em muito atinge a atividade docente:

Como essa concepção “inovadora” aglutina fundamentos do pragmatismo norte-americano, é preciso, portanto, situá-la no seu contexto histórico e político de luta em prol da materialização da democracia burguesa nos Estados Unidos no início do século XIX e que foi exaustivamente defendida por John Dewey, William James e Charles Pierce. É necessário também que, ao se apropriar das teorias que discutem a formação de professores e que trazem implicações para o contexto do estágio supervisionado, haja cautela com os fundamentos que as constituem. Assim, a incorporação e a utilização de concepções ditas inovadoras, mas que em sua constituição defendem uma lógica pragmática e utilitarista, representam um novo canto da sereia no campo da formação de professores. Essas propostas trazem um discurso crítico e inovador como falsa promessa, visto que sua base constitutiva não rompe com o processo de alienação e semiformação nas licenciaturas. As contribuições trazidas por Adorno suscitam reflexões sobre o pragmatismo norte-americano e as suas influências na constituição da lógica reducionista e utilitária da teoria e da relação que ela estabelece com a práxis.

Assim, a partir de Adorno, Bandeira (2016) elabora que não é a ideia de razão, a racionalidade humana em busca de objetividade nas relações materiais, que constitui o problema, mas o conteúdo instrumental que foi atribuído a ela pela lógica

da modernização capitalista. Essa razão instrumental em prol do capital se mostra alienadora, pois o reconhecimento do sujeito e de sua identidade nas relações entre o que é percebido como real e a sua materialidade não encontra pertinência na experiência humana material e histórica, a não ser pelo que é necessário e objetivado pela lógica das movimentações capitais do mercado.

Assim, Bandeira (2016) reafirma a perspectiva sobre a racionalidade sob o capital no pensamento hegemônico burguês, com influência do ideário liberal que se consolidou e orientou um sentido utilitarista para o saber, conseqüentemente progredindo na conformação dos processos educacionais e atingindo principalmente a atividade docente. Estabelece sobre a razão aproximação interessante acerca do saber matemático:

Para essa filosofia, a previsão é a essência não só do cálculo, mas de todo pensamento como tal. A subsunção da filosofia especulativa e reflexiva aos princípios físicos e matemáticos representam, segundo Horkheimer (2002), o triunfo dos meios sobre os fins e a consolidação da razão instrumental como método de entendimento da realidade. Horkheimer elucida o enraizamento pragmático existente nos pressupostos de constituição da razão instrumental que se tornou hegemônica na nossa sociedade, sendo definidora como critério de verdade da ciência moderna e como elemento de alienação da humanidade. (BANDEIRA, 2016, p. 286)

O estudo de Bandeira (2016) alerta, com fundamento em Horkheimer, para um percurso histórico no qual a racionalidade se tornou atrelada estritamente ao meio necessário para fazer algo pertinente à solução dos problemas vividos na estrutura produtiva, sem questioná-la. Em detrimento da reflexão histórica, material e dialética sobre a experiência humana, opera-se um saber ligado à utilidade prática, minimizando o teórico e subjugando a teoria a certas práticas necessárias e objetivadas pelo modo vivido, não questionado e possivelmente melhorado. Ao procurar melhor compreensão dessa racionalidade instrumental e sua face perante a lógica de produção capital, o texto de Wood (1996, p. 40) percebe a confusão no enlace entre razão, modernidade e capitalismo:

O mercado capitalista parece mais uma alternativa do que uma compulsão – o imperativo da acumulação e da maximização do lucro – que está enraizada em específicas relações sociais de propriedade e que cria seus próprios movimentos para aumentar a produtividade do trabalho por meios técnicos. Penso que o conceito de modernidade como ele é comumente usado pertence a essa visão da história que vê o capitalismo como o resultado necessário de tendências pré-existentes, até mesmo de leis naturais, quando e onde lhe for dada a chance. No processo evolutivo, das primeiras formas

de trocas até o capitalismo moderno, a modernidade entra em cena quando essa força econômica algemada, a racionalidade econômica da burguesia, é livrada das restrições tradicionais.

Wood (1996, p. 43) advoga pela existência de uma continuidade evolutiva que suprime a percepção das sociedades não capitalistas, como se a evolução social assumisse uma predisposição natural ao ser capitalista e estivesse envolvida a concepção de razão, de conhecimento e de reprodução do conhecimento:

Assim, essa concepção de modernidade pertence a uma maneira de olhar a história que atropela a divisão que separa a sociedade capitalista e as sociedades não-capitalistas. Ela trata leis especificamente capitalistas como se fossem leis universais da história e mistura diversos desenvolvimentos históricos, capitalistas e não-capitalistas. Não fosse bastante, essa visão de história torna o capitalismo historicamente invisível. E, pior, ela o naturaliza.

Portanto, é possível perceber que a concepção de racionalidade humana se confunde, ou seja, mostre-se apropriada por uma racionalidade capital. Estando o capitalismo naturalizado como um linear evolutivo, ele se torna sinônimo de modernidade, ou seja, da razão dita iluminista. Paradoxalmente, oculta-se, pela culpabilidade que é atribuída à racionalidade moderna obsoleta, uma obsolescência que advém das mais diversas mudanças acarretadas pelo frenesi tecnológico mercadológico, que, inevitavelmente, persegue alterar a perspectiva da racionalidade sob as novas necessidades e objetivos das movimentações capitais:

O projeto da modernidade, de acordo com essas análises, originou-se no pensamento iluminista e veio a realizar-se no século XIX. O denominado projeto do Iluminismo, alegam, representava o racionalismo, o tecnocentrismo, a padronização do conhecimento e da produção, a crença num progresso linear e em verdades universais e absolutas. O pós-modernismo, por sua vez, seria uma reação ao projeto da modernidade – embora também se possam aperceber as raízes desse mesmo pós-modernismo no modernismo, no ceticismo, na sensibilidade à mudança e na contingência que estavam presentes já no Iluminismo. O pós-modernismo vê o mundo como essencialmente fragmentado e indeterminado, e rejeita os discursos “totalizantes”, as supostas “metanarrativas” e as teorias abrangentes e universalistas sobre o mundo e a história. Ele também rejeita qualquer projeto político universalista, até mesmo os projetos universalistas emancipatórios – projetos para uma “emancipação humana” geral -, preferindo lutas particulares contra opressões particulares e diversas. (WOOD, 1996, p. 43)

Inevitavelmente, ao discutir a tecnologia, a ciência e a matemática ensinada, que deve servir ao modo de produção vigente com apelo ao frenesi tecnológico, torna-se indispensável refletir sobre a ideologia do capital, do liberalismo e do neoliberalismo



e sua influência na concepção de razão na modernidade e na pós-modernidade, através de um olhar que racionaliza capitalizando a compreensão da realidade. Então, Cruz (2019, p. 201) denota um aspecto importante para explicitar transição entre o moderno e pós-moderno:

Na medida em que Lyotard abandona a veia combativa ao tratar das diferenças, é possível dizer que o discurso que sustenta a pós-modernidade não é um discurso de enfrentamento às diferentes manifestações de poder, mas de celebração da diversidade. A partir da rejeição de uma ciência considerada de caráter autolegitimador, far-se-ia necessário pensar novos modos de legitimação. Segundo Lyotard, na esteira da valorização da heterogeneidade dos jogos de linguagem e das diferenças, essas novas formas de legitimar o saber devem ocorrer através do desempenho da ciência (ou *performance*, termo utilizado constantemente em seu trabalho) e da paralogia (termo que implica o reconhecimento das diferenças, posto em detrimento dos paradigmas da ciência moderna) [...].

A autora permite reconhecer, nos tempos ditos pós-modernos, uma fundamentação pós-estruturalista que, embora disfarçada de progressista, mostra-se atinente à razão instrumental, assumindo um caráter conciliatório presente nas transformações capitais do século XX e XXI. (CRUZ, 2019)

Não por acaso, os anos 1990 marcaram um período de dissolução completa da União Soviética, posterior à queda do muro de Berlim, promulgando não apenas o fim das utopias, como também a emergência de lideranças políticas progressistas, que possuíam em seus discursos não mais a efervescência da luta de classes, mas uma proposta de conciliação dos interesses da burguesia e do proletariado, com propostas reformistas que incorporaram enormemente em suas pautas as políticas identitárias que emergiram a partir da perspectiva pós-estruturalista; era a vez da inclusão de certas demandas sociais no sistema capitalista, mas sem previsão alguma de realizar ações que se propusessem a derrubar essa ordem econômica, tirando de campo tanto o discurso quanto a prática revolucionários. (CRUZ, 2019, p. 210)

A racionalidade assume uma neutralidade social, econômica e política que disfarça a apropriação capital e a absolutização capital. Essa neutralidade se mostra diante do avanço neoliberal sob a preservação das diferenças, rejeitando totalidades; porém, essa rejeição omite o próprio capital como uma totalização (relativismo do real sob a absolutização capital). Sobre a pós-modernidade e sua fundamentação pós-estruturalista, cabe salientar o estudo de Viana (2017, p. 01):

O pós-estruturalismo é formado por um conjunto de ideologias distintas e isso gera uma grande dificuldade em defini-lo. Mas é possível encontrar semelhanças no interior das diferenças, o universal no meio do diverso. A sua essência é derivada do seu papel histórico: realizar uma contrarrevolução

cultural preventiva numa época de mutação no capitalismo, marcado pela crise de um regime de acumulação e substituição por outro que aumenta o processo de exploração, miséria, repressão e conflitos. Essa essência revela uma ideologia homotópica dissimulada por uma autoimagem ideológica, cujo procedimento fundamental é produzir concepções contrarrevolucionárias com uma roupagem aparentemente progressista, crítica, revolucionária, “pós-moderna”. Elas, supostamente, superariam o modernismo e criariam uma alternativa ao marxismo.

No tocante à matemática, Kistemann Jr. (2014, p. 146) traz um argumento que rejeita a adaptação desenfreada para os anseios capitais, corroborando a necessidade de um combate diante desse universo dito conciliatório, mas alienador com novas máscaras:

Entendemos que, o principal objetivo da Educação Matemática deva ser garantir uma Matemática Educativa como um relevante instrumento, de modo a preparar as futuras gerações para viver num mundo com mais equidade e justiça social. É inconcebível aceitar argumentos em prol de uma Educação Matemática que, na ação de seus educadores matemáticos, apenas transmitam seus conhecimentos sem referências às práticas éticas inerentes a esses conhecimentos. De acordo com D’Ambrósio (1999), educadores matemáticos não podem mais ignorar o fato de que seus mais bem sucedidos estudantes podem, por exemplo, se tornar engenheiros, que desenvolverão armas de extinção em massa de seres humanos, ou economistas a reforçarem táticas gananciosas que provocam mais exclusão no capitalismo.

A educação matemática não pode aderir a um mecanismo de ensino hermético e neutro, uma vez que a intelectualidade intencionada pode conformar ou possibilitar uma formação associada a história, da materialidade e da dialética inerente à vida. A racionalidade que se projeta sobre a matemática, como representante do pensamento metódico, estratégico e científico, pode contribuir para a revolução social em prol da vida ou sustentar e expandir as relações capitais tidas como verdades, estando naturalizadas. Destaca-se, então, a dimensão da razão como indispensável para a pesquisa proposta, a fim de aprofundar a questão do absoluto, da totalidade, da verdade que se confunde com a do capital.

### 2.3 Síntese das contribuições advindas dos textos avocados

A atomização da realidade, ao valorizar as movimentações da diversidade, acaba por se aproximar do individualismo, ou seja, dos interesses particulares, o que permite novamente que a concepção de diversidade sirva a uma matriz de convivência capital, onde os mais diversos interesses possam coexistir e se comunicar no

mercado. Esse problema conduz a insustentáveis relações, uma vez que denota que tudo tem seu lugar no mundo atomizado e permite crer que as supressões são apenas comunicações, e não processos de dominação do capital.

Permitiu-se compreender que cada um encontra seu melhor, desprezando as condições históricas e materiais que a alguns são favoráveis e a outros não, considerando que serve em muito a condenação e a desqualificação (esquecimento) do pensamento material, histórico e dialético em prol de uma racionalidade capital.

Nesse contexto, a matemática se mostra aprisionada pela racionalidade naturalizada. Portanto, para a investigação proposta, o referencial sobre Materialismo Histórico-dialético (MHD) se mostra imprescindível a fim de recuperar as relações humanas essenciais ao desenvolvimento humano, chamadas aqui de dimensões. O processo de recuperação pretende afastar a apropriação do capital e vislumbrar perspectivas advindas da experiência humana material e histórica em transformação.

As dimensões percebidas como indispensáveis para esclarecer a complexidade econômica e política que se projeta sobre a educação e a matemática constam em síntese no Quadro 4, relacionadas como termos (palavras) recorrentes nos textos estudados:

Quadro 4 - Termos recorrentes - dimensões essenciais

<b>Dimensões: Questionamento orientador</b>
Produção, trabalho e atividade humana: como se mostram estruturantes para as relações humanas?
Coletividade e sociedade: como podem ser concebidas a partir da estrutura produtiva?
Liberdade e igualdade: como são implicadas pelo coletivo a partir da estrutura produtiva?
Razão, conhecimento, educação e matemática: como atendem à propagação das concepções gestadas e indissociáveis do coletivo e suas relações produtivas?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dessa forma, a centralidade na concepção das dimensões acima elencadas pode possibilitar uma reflexão que analise e critique as narrativas conformadoras, ideológicas e alienantes, que se projetam sobre as normas da educação e do ensino da matemática.

### **3 CONCEPÇÕES TEÓRICAS FUNDAMENTAIS: SOCIEDADE E CAPITAL**

Inicialmente, são necessárias algumas considerações sobre o marxismo e o Materialismo Histórico-dialético (MHD), a fim de posicionar seus fundamentos e contribuições para a investigação das dimensões percebidas no capítulo anterior.

Assim, essa pesquisa concorda com Masson e Flach (2014) quando, em suas sínteses sobre a obra de Engels e Marx e o MHD, apresentam que as concepções conhecidas como marxianas trazem reflexão sobre a experiência histórica humana com fundamentos notáveis que permeiam o ideário, indissociáveis e reincidentemente avocados na produção e nos seus desdobramentos, como trabalho, mais-valia, alienação, ideologia, classes sociais e Estado.

A centralidade na produção e seus desdobramentos nas relações humanas converge com a análise e a crítica da produção capitalista e de como esses relacionamentos são organizados para atender à sociabilidade capital. O corpo teórico marxiano contribui no esclarecimento do processo de dominação que é exercido pelo capital sobre as relações humanas, explicitando-o como uma totalização que conforma a potência humana e o desenvolvimento humano, gerando o esquecimento e o desfiguramento do que não lhe serve, tornando-se inevitável evolução social da natureza humana, como ensina Chauí (2007).

Mason e Flach (2014) observam que o método para reconhecimento dessa dominação do capital reside no ideário metodológico do MHD, com fundamentos inerentes às categorias da práxis e seus desdobramentos, como a historicidade, a contradição, a totalidade e a mediação. Os autores ressaltam que, da práxis, surge a possibilidade de superação da dicotomia entre objeto e sujeito, ou seja, consciência (subjetividade) e realidade (objetividade), de tal forma que a concepção do real alcança o pensamento humano objetivamente, não se tratando de compreensões estritamente teóricas, mas da materialidade da vida.

Há uma incessante movimentação entre a subjetividade (concepção sobre as coisas) e a objetividade (existência das coisas), na qual aparece o mundo objetivo como regente. Então, o conhecimento está orientado por um processo de aproximação histórica inviolável, incessante e inesgotável do saber humano sobre o ser das coisas existentes, ou seja, ideia e objetivação, teoria/conceito e materialidade da vida.

Nessa perspectiva, a experiência humana não se mostra como evolução contínua e linear dos ideais inerentemente humanos. Pelo contrário, apresenta um complexo de contradições históricas nas quais o ser humano produz sua realidade e rompe com certas maneiras de ser diante das novas formas e possibilidades que contrapõem o até então existente.

Assim, a consciência dos sujeitos reconstrói trajetórias vividas racionalizando experiências, refletindo e gerando concepções e constituindo a realidade. Esse enlace entre rompimento, transformação e reconstrução do conhecimento sobre a experiência humana conduz a consciência sobre as totalidades que atingem as relações humanas. Não se trata de apreender toda a realidade, mas as essências que gestam o desenvolvimento e a produção material da vida diante de complexidades históricas.

Retomando a perspectiva de totalidade, Lukács (1981) explica a ontologia do ser social elaborando o desenvolvimento humano e a sua reprodução social como um complexo de complexos sociais parciais (totalidades), que se desenvolvem com autonomia relativa, pois atendem à totalidade social complexa, a qual apresenta as necessidades e as possibilidades do momento histórico predominante na reprodução humana social.

No interior desse contexto, um elemento se mostra predominante e reconhecido historicamente: o trabalho, a forma de produção existente que orienta o desenvolvimento humano:

[...] o ser social, até no seu estágio mais primitivo, representa um complexo, onde há interações permanentes quer entre os complexos parciais quer entre o complexo total e suas partes. Daqui se desenvolve o processo produtivo do complexo total em questão, no qual também os complexos parciais se reproduzem como fatos autônomos – ainda que só relativamente - , mas em cada um de tais processos é a reprodução da totalidade que, neste múltiplo sistema de interações, constitui o momento predominante. (LUKÁCS, 1981, p. 138)

Assim, a racionalização do mundo existente leva a compor a realidade, ou seja, a consciência sobre a complexidade que conduz a vida material objetiva. Então, o saber humano inexistente sem parciais da materialidade vivida, que atuam mediando o conhecimento humano mais amplo incessantemente e de tal modo que a totalidade pode ser alcançada pela reflexão sobre totalidades constituintes (relações humanas objetivas/vividas/materiais), em uma relação entre o singular e o universal, revelando

como certo objeto se relaciona com a complexidade histórica (momentos vividos), material (a produção humana regente dos momentos) e dialética (das contradições, rupturas, transformações).

Conforme o exposto, o marxismo e o MHD posicionam o ser humano pela práxis, pela sua capacidade de produzir a realidade como o centro do desenvolvimento humano, estando a produção humana material acima de uma natureza humana idealizada. Assim, é possível considerar as relações humanas essenciais ao desenvolvimento e reconhecidas na totalidade das transformações históricas vividas, como ocorrem essas essências sob o capital como momento histórico totalizante. Essas totalidades levam à compreensão do contexto vivido a partir da apreciação das lutas sociais históricas e das transformações, o que possibilita perceber o desenvolvimento humano como uma continuidade de descontinuidades, como explicou Lukács (1981).

Bordin (2017) resgata, a partir de Hinkelamert (2007), a perspectiva marxista e o MHD em máxima filosófica, apresentando uma ruptura com o pensamento idealista que guia a racionalidade e que posiciona as ideias como superiores à materialidade da experiência humana:

A referência de Marx ao mito prometeico, no Prefácio da tese de doutorado em filosofia, *A diferença entre as filosofias da natureza em Demócrito e Epicuro*, de 1841, parece indicar que seu autor pretendia combater da história da filosofia uma concepção de mundo especulativa e o vínculo que ele entendeu que ela havia estabelecido com a teologia. Ao voltar-se para a filosofia helênica, particularmente, a de Demócrito e Epicuro, Marx insurge-se contra as concepções idealistas, porque expressam uma consciência que se volta para o céu (mundo das ideias) e não para a terra (vida concreta dos homens). Além do mais, o mito de Prometeu, que enseja o desenvolvimento da civilização, é venerado como o deus da produção e do artesanato e, em Marx, ele assume uma condição nova: para Hinkelammert, Marx, quando se refere a Prometeu, confere a ele a condição de portador de uma filosofia que não deve pronunciar ódio, mas sentenças, isto é, a condição de discernir os diversos aspectos de uma realidade, que não é divina. A luta dos homens não deve ser travada contra os céus, mas direcionada à terra e aos seus deuses, o mercado e o Estado, tomados como falsas divindades [...] (BORDIN, 2017, p. 02)

Assim, Marx encontra nas relações capitais uma naturalização do capital, de forma que tal processo de naturalização é conduzido pelo idealismo que projeta certa maneira de viver como espírito humano, ou seja, independente da historicidade e das contradições históricas materiais:

[...] Ao afirmarem que as relações atuais – as relações das produções burguesas – são naturais, os economistas dão a entender que são essas as relações nas quais se cria a riqueza e desenvolvem-se as forças produtivas de acordo com as leis da natureza. Portanto, essas relações são por si mesmas leis naturais independentes da influência do tempo. São leis eternas que devem reger sempre a sociedade. Desse modo, houve história, porém não há mais. Houve a História, visto que houve instituições feudais, e que nessas instituições do feudalismo se encontram relações de produção totalmente diferentes daquelas da sociedade burguesa, que os economistas querem fazer passar por naturais e, por isso, eternas (MARX, 2007, p. 144).

O problema do idealismo se mostra central para o marxismo e o MHD. Pinho (2013) reflete sobre a movimentação histórica de interesse, pois denota uma luta travada por Engels e Marx no caminho de refutar o idealismo. Cabe, portanto, o resgate nessa reflexão para explicitar as concepções marxianas e o MHD como indissociáveis da complexidade à época.

Assim, essa refutação realiza uma contraposição em relação ao ideário de Hegel, ou seja, analisa e critica os Hegelianos e os neo-Hegelianos. Ao contrapor as ideias de Hegel, explicita que a libertação real do ser humano acontece na vida real e das relações produtivas materiais. Então, o conhecimento advindo da história humana encontra sua essência nas relações de produção da materialidade vivida, e não no estrito mundo das ideias, uma noção corrente à época na Alemanha e em outras nações, onde a história era a história das ideias (PINHO, 2013).

Assim, o MHD aprofunda seus fundamentos na materialidade da experiência humana histórica, até então reduzida pelo determinismo idealista que se ocupou de ditar a realidade segundo os princípios religiosos e políticos, conduzindo a experiência humana histórica por um mundo ideal que é colocado sobre o real/material. Recortou-se acontecimentos de interesse ao determinismo idealista, ou seja, projetou-se um ser humano que se conforma perante uma natureza humana que existe incondicionalmente, justificando as relações vividas e não as criticando.

Sobre os neo-Hegelianos, contrapõe, por exemplo, Feuerbach, um reconhecido filósofo materialista que considera as contribuições sobre a perspectiva materialista, porém sob um olhar estrito contemplativo, que reduz o ser humano a um objeto sensível ao desprezar a sua potência enquanto sujeito sensível. Ou seja, não considera o ser como sujeito ativo da história, um materialismo que não atinge a prática e que se mostra estéril porque não transforma a realidade social e não observa que a história humana é autoconstruída. Os neo-Hegelianos atuam na crítica exercida sobre a teologia no saber, mas recaem em idealismo similar ao considerar o ser

humano como uma espécie de passividade histórica, atingido por contingenciamentos históricos (de essência desprezada) que eclodem sobre a materialidade da vida (PINHO, 2013).

Desse embate, é possível explicitar que os profundos fundamentos da materialidade denotam uma inevitável dialética para o saber, para o conhecimento sobre a vida e o mundo e para o caráter histórico, ou seja, mostram as transformações humanas pelos humanos de acordo com a consciência advinda de suas experiências.

Pinho (2013) ainda explica uma contraposição em relação às ideias de Bauer, filósofo que concebe o ser humano em abstração e distanciado da vida material e não percebe o ser coletivo como criador da história, pois admite a ideia de uma massa popular inerte que não acessa os ideais humanos. O espírito humano fundado nos ideais se eleva. Assim, o autor situa suas elaborações na crítica das ideias e a convergência em ideais e representações possíveis na história da história das ideias, elaborando que uma modificação na consciência por novos ideais promovidos pelos intelectuais tem poder para uma revolução.

Desse contexto, cabe salientar que permanece a profundidade histórica, material e dialética para Marx e Engels. O conhecimento pretende esclarecer a dinâmica vivida pelos sujeitos e para os sujeitos, e não pregar ideias e ideais descolados da materialidade vivida e aderentes a um por vir idealizado, um esclarecimento que promova a emancipação humana indissociável de uma emancipação material.

É necessário expor que a compreensão do marxismo e do MHD se transforma em uma luta contra o idealismo filosófico que influenciou e influencia as concepções sociais. Desse idealismo, requer-se uma redução da experiência humana histórica, pois a atividade humana sucumbe diante de determinações existenciais retidas como verdades inquestionáveis, naturalizadas e que não explicam a complexidade da vida material, apenas sustentam e expandem a forma vivida e teorizada por ideias que se justificam.

Subjetivismo e objetivismo, espiritualismo e materialismo, atividade e sofrimento perdem a sua oposição apenas quando no estado social e, por causa disso, a sua existência enquanto tais oposições. Vê-se como a própria resolução das oposições teóricas só é possível de um modo prático, só pela energia prática do homem e, por isso, a sua solução de maneira alguma é apenas uma tarefa do conhecimento, mas uma efetiva tarefa vital que a filosofia não pôde resolver, precisamente porque a tomou apenas como tarefa teórica (MARX, 2004, p. 111)



É possível perceber que o subjetivismo atende ao idealismo de se concentrar nas ideias correntes que forjam aquilo que é entendido como natureza humana, desprezando a complexidade histórica material da experiência. O objetivismo traz abstração à objetividade, pois considera o indivíduo como um ser passivo que se mostra estritamente na recepção dos pressupostos de sua comunidade, não interferindo, apenas conformando-se e remetendo-se a uma natureza humana que se desenvolve a-histórica, acessível naturalmente. Esse pensamento a-histórico idealista aprisiona o corpo social humano nos limites de suas concepções (LUKÁCS, 1981).

Dessa forma, o subjetivo e o objetivo em dicotomia apresentam um idealismo por reduzir a experiência histórica humana por ideias superiores à materialidade e por objetividades delineadas para que forneçam vida a essas ideias. É possível perceber, no subjetivismo, as concepções que reduzem a experiência humana histórico-material em uma evolução de ideias que justificam o vivido e, no objetivismo, uma redução das relações vividas a fim de exemplificar materialmente tal evolução, recaindo em um conhecimento que atende a história da história das ideias.

A luta travada pelo marxismo e pelo MHD culmina em uma maneira de ver o mundo que admite o ser como ativo central em sua história, transformador da realidade pela produção material do real. Nessa produção do real, é possível destacar o caráter coletivo do bem comum atrelado à emancipação humana. Os aspectos que permeiam os embates procuram desconstruir o idealismo e explicitam historicamente um ser social que se liberta das necessidades materiais por transformações coletivas sobre a produção de sua existência, gerando melhores formas de viver e conviver.

O idealismo converge com os anseios capitais que pregam evolução e possibilidades de mitigação de mazelas; porém, naturalizam as relações que desfiguram o desenvolvimento humano, justificando aquilo que é vivido como uma natureza humana idealizada, atendendo ao contexto opressor, como ensina Paludo (2012, p. 232):

O Estado moderno, liberal e burguês, encontra-se com o direito do cidadão, de forma abstrata, encobrendo as desigualdades realmente existentes, disseminando a impressão de que elas são naturais e colocando-se acima das classes para a efetivação do bem comum.

Portanto, os fundamentos marxianos e o consequente MHD demonstram interesse em investigar o ser social e sua reprodução sob a égide de uma ciência material histórico-dialética. Nessa perspectiva, a sociedade capitalista alimenta contradições sedimentadas na relação entre capital e trabalho, que podem ser consideradas e esclarecidas por estudos que localizem o capital na complexidade histórica das transformações materiais na experiência e no desenvolvimento humano.

A experiência humana histórica denota uma continuidade na descontinuidade, ou seja, na transformação, de tal forma que cabe salientar que a compreensão do desenvolvimento humano se encontra na luta e na ruptura, refutando a concepção de uma evolução linear inerente à natureza humana.

As totalidades humanas históricas sob o capital, confrontadas por uma experiência humana, material e histórica ampla, permitem explicitar a totalização do capital que se impõe como uma verdade idealizada e naturalizada. Dessa maneira, é possível refletir sobre o capital como um determinismo idealista que reduz a experiência material e histórica humana aos preceitos mercadológicos. Assim, é necessário reforçar que a concepção das totalidades surge nessa pesquisa como orientação para as dimensões observadas em síntese para o primeiro capítulo, de modo que o trabalho consiste em esclarecer, no interior do MHD, as essências e a apropriação capital exercida, aprisionando o desenvolvimento humano no interior das possibilidades das relações capitais naturalizadas.

### 3.1 Totalização realizada pelo capital

Sobre o capital e o desenvolvimento humano, é interessante expor o que constatou Chauí (2007, p. 49):

Em *O Capital e nos Grundrisse*, o capitalismo é aquela formação que, pela primeira vez, totaliza o processo histórico. Não totaliza a história inteira e sim se totaliza e ao se totalizar torna compreensível o restante da história (a estrutura do homem explica a do macaco). O capitalismo se totaliza no espaço, ocupando o planeta inteiro, e se totaliza no tempo porque ele é a transição da pré-história para a história, e, finalmente, efetua uma totalização interna da sua própria estrutura social, numa totalização vertical.

Essa totalização, projetada nos mais diversificados espaços da vida, exerce apropriação sobre as relações humanas essenciais ao desenvolvimento, o que nessa pesquisa atende por dimensões humanas, a partir de uma apropriação exercida sobre

a experiência humana material e histórica. Ela alcança êxito ressignificando a conduta humana estritamente para atender à lógica do capital, alcançando fundamentos teóricos que podem ser reconhecidos pelos embates travados entre o MHD e o ideário que sustenta e expande o capital.

Assim, há um importante cerne no ideário liberal e neoliberal, que pode ser apreciado a partir da constatação de Pinho (2013, p. 64) ao expor um embate entre Marx, Engels e Stirner:

Max Stirner argumenta que os comunistas criticam o liberalismo político porque este proclamaria a igualdade dos homens apenas no céu da sua vida política, isto é, no Estado. Os comunistas ou liberais sociais, segundo Stirner, clamam por uma liberdade na própria sociedade, liberdade onde todos estariam subordinados aos interesses coletivos da comunidade, o que limitaria a manifestação da essência humana, identificada ao egoísmo de cada indivíduo. Marx e Engels salientam que Stirner não tem qualquer conhecimento do que seja, de fato, a possibilidade histórica, posta pela sociedade burguesa, do advento do comunismo. Segundo as palavras de Marx e Engels, “São Max pensa que os comunistas querem ‘fazer sacrifícios’ à ‘sociedade’ existente, quando apenas querem sacrificar a sociedade existente” [...] O comunismo, na visão vulgar de Max Stirner, é reduzido a uma forma social de produção onde vigoraria salários iguais, ou seja, Stirner não consegue ir além das categorias da sociedade burguesa, ou seja, do trabalho assalariado, do dinheiro, etc. Em síntese: Max Stirner converte o comunismo em “sagrado” e, dessa maneira, se volta para combatê-lo, sem compreender ou querer compreender a possibilidade histórica do comunismo, vislumbrada por Marx e Engels, como um modo de produção onde o interesse particular de cada indivíduo não entrará mais em contradição com o interesse universal da sociedade, onde, portanto, todas as individualidades humanas e a espécie humana poderão desenvolver livremente suas necessidades e capacidades humanas.

Cabe salientar que o capital se totaliza pela propagação de certa ideologia capaz de exercer apropriação sobre as dimensões humanas. Assim, essas dimensões encontram significados históricos idealizados que conduzem ao desenvolvimento no corpo teórico capital, que se mostra como a totalidade da experiência humana, gerando universalidades circulantes, ou seja, discursos propagados como verdades invioláveis que permitem a sustentação e a expansão do capital como meio indissociável da evolução humana moderna e pós-moderna.

Esses discursos se apropriam estruturalmente da produção, diante da ciência e da tecnologia, e politicamente, frente à liberdade e à igualdade, sendo fundamentados pela trajetória do pensamento liberal e neoliberal dominantes na modernidade e na pós-modernidade, respectivamente. Resta que o ideário liberal permanece apegado ao idealismo do individualismo, identificando o comunismo, o

marxismo e o MHD como inimigo do interesse particular de tal forma que a experiência humana material e histórica se mostra desfigurada, reduzida e adaptada à máxima do individualismo.

Dessa premissa, apresenta-se uma contradição insuperável pela lógica capital, qual seja a do distanciamento entre o indivíduo e o coletivo, o interesse particular e o universal do corpo social, este último que, desfigurado, acaba se tornando inexistente e considerado, quando presente, como uma imposição que limita a essência humana.

Da experiência humana e histórica, é irrefutável a percepção de um ser social, como denotou Marx (2007) e explorou Lukács (1981), liberto das necessidades materiais pelas obrigatoriedades e pelos objetivos coletivos, ou seja, um unir de forças em prol da sobrevivência e da melhoria da vida. Como pode o individual se dissociar do coletivo?

Assim, a máxima do individualismo aprisiona a capacidade humana e traz garantia à manifestação individual sob a guarda do capital, ou seja, do lucro. A potência para o desenvolvimento humano pela produção do bem comum e de melhorias para a vida coletiva se mostra como a essência histórica humana reduzida, desfigurada, inculcada como inimiga do ser sensível em um mundo que sustenta e expande a opressão como meio produtivo inevitável e naturalizado. Assim, aparece o ganho particular em detrimento da não exploração entre os seres de tal forma que as movimentações liberais e o conseqüente neoliberalismo representam a possibilidade de perceber a sustentação do capital por um ideário projetado das relações humanas de produção, com forte apropriação da concepção de liberdade, de igualdade, do universo político pelo individualismo do lucro.

Conforme o que já foi exposto, esclarece Ganem (2012, p. 01) que o liberalismo e o neoliberalismo encontram em teóricos como Locke, Smith, Walras e Hayek a centralidade, o corpo teórico que paulatinamente se torna uma doutrina orientada pelo capital e suas movimentações mercadológicas:

[...] as teorias do mercado de Adam Smith, Leon Walras e F. A. Hayek, sublinhando o que se considera terem em comum, ou seja, a ideia de mercado como expressão da ordem social capitalista. Entende-se que esta concepção do mercado como ordem social aparece originariamente na história do pensamento econômico e na história das ideias através da solução de Adam Smith frente aos filósofos do contrato, e avança, analiticamente, um século após, na tentativa de demonstração lógico-matemática da Teoria do Equilíbrio Geral, em Walras, para adquirir a *souplesse* teórica necessária a sua sobrevivência, no século XX, com a teoria de Hayek, em que a história realizaria o autodesenvolvimento da ordem do mercado.

O idealismo individualista atende às relações capitais, ou seja, à lógica do mercado, ao meio de convivência, à preservação e à convergência dos interesses particulares. Assim, é necessário explorar, na próxima seção, como a máxima do individualismo se mostra para os teóricos mundialmente reconhecidos e citados imediatamente acima.

Brevemente, ao recapitular as seções anteriores, a apropriação capital se mostra como uma totalização sobre a experiência humana material e histórica, exercendo a dominação das relações humanas essenciais ao desenvolvimento, chamadas de dimensões por essa pesquisa. Essa apropriação encontra ideário sob o liberalismo e o neoliberalismo, correntes que pregam a guarda do interesse individual frequentemente ameaçado pelo coletivo. Assim, desfiguram o ser social histórico, reduzindo a experiência humana por idealizações que sustentem e expandam as relações capitais do mercado.

Então, é possível perceber uma convergência do idealismo individualista no mercado, o que nessa pesquisa se denomina como pragmatismo mercadológico, de modo que o desenvolvimento humano surge como aquilo que só encontra materialidade nas relações capitais. Assim, a potência humana nas mais diversas relações encontra limitação pelo olhar pragmático do mercado, fomentada apenas se for útil às relações do ganho particular e mitigada caso se mostre inútil ou ameaçadora ao desenvolvimento pragmático mercadológico.

### 3.2 Liberalismo, Neoliberalismo e capitalismo

De acordo com Mountian (2018), encontra-se em Locke os princípios do liberalismo, autor considerado marcante no advento desse movimento histórico. Locke discorre sobre a liberdade individual em oposição ao autoritarismo da monarquia absolutista, na Inglaterra do século XVII. O pensamento liberal percebe seu cerne no individualismo e reconhece no sujeito unitário e na proteção das garantias individuais os seus aspectos invioláveis. Assim, o princípio da liberdade individual apresenta o indivíduo ameaçado pela coletividade e, conseqüentemente, suas garantias ocorrem na dicotomia indivíduo e coletivo.

Burdeau (1979) é trazido por Mountian (2018) para explicitar três elementos fundamentais para o corpo teórico liberal: a autonomia individual, a segurança e a propriedade privada. O ser autônomo se atrela à ideia de seres racionais e moralmente justos, orientados pelos limites da convivência de tal forma que todos possuem uma condição natural inviolável, ou seja, de não sofrer coação para fazer o indesejado.

Assim, os sujeitos se relacionam na medida das trocas inerentes ao interesse particular. A liberdade representa um direito natural intrínseco à natureza humana e não deve sofrer constrangimento pela autoridade governamental, atrelada à imagem do totalitarismo político quando realiza mais do que a proteção da liberdade individual.

A segurança representa uma reação jurídica que procura se enraizar na Constituição dos Estados e, organizando os laços da coletividade, orienta o poder público para a proteção das garantias individuais e cria uma aura individual de não interferência para autoridades estatais, além de disposições de reação contra a arbitrariedade do poder público. Nessa conexão entre liberdade individual e segurança (das garantias individuais), a propriedade privada estabelece vínculo no liberalismo econômico para com a produção, representa também um direito natural, materializado e legitimado pelo trabalho como inato ao ser humano. Assim, o não direito aos frutos do trabalho como propriedade surge como uma coação sobre os indivíduos, sobre a sua liberdade produtiva.

Nessa perspectiva, a propriedade privada acaba por concentrar a liberdade e a segurança e, conseqüentemente, alcançou a ideia de mercado como fundamento inviolável do ideário liberal, que progrediu ao neoliberalismo. Friedman (1984), defensor do liberalismo e um dos idealizadores do neoliberalismo, defende que a liberdade política é indissociável da liberdade econômica, reforçando a concepção dicotômica entre indivíduo e coletividade, ou seja, estabelece dois caminhos absolutos para a humanidade: a centralização que caracteriza o totalitarismo e o mercado estruturado pela propriedade privada e pela livre transação dos indivíduos.

Retomando o que foi esclarecido por Ganem (2012), é possível perceber que a movimentação liberal e neoliberal, embora em síntese, possibilita compreender a convergência do ideário no mercado. O autor explica que Adam Smith recebe de Locke a concepção fundante do direito a propriedade, como aspecto integrante do direito à vida, para, assim, a teoria de mercado permanecer livre das disposições

estatais, atribuindo à lógica de mercado uma naturalidade que se impõe à ordem social. Assim, cabe destacar que:

A economia política nasce com a implantação do capitalismo e como fruto da modernidade, e tem em Adam Smith seu marco fundador. Ele a inaugura com uma interpretação sistematizada da ordem social capitalista, observando-a tanto pela ótica da produção, da acumulação e do excedente como pela forma mercado. A ótica da produção, da acumulação e do excedente econômico analisada no quadro histórico-social está ligada ao caminho aberto, no século XVII, por William Petty e desenvolvido por Adam Smith e pelos fisiocratas no século XVIII. Já a leitura pela ótica do mercado remete Smith diretamente à história das ideias e a sua importante contribuição na construção do ideário liberal. A solução da mão invisível, em que interesses privados ao invés de se chocarem produzem bem-estar social, se contrapõe e supera as formulações do contrato social para a explicação da emergência da ordem social liberal nascente. E é nesse sentido peculiar que é considerada, por inúmeros autores, como a palavra final da modernidade. (GANEM, 2012, p. 2-3)

Adam Smith está no universo dos pensadores que forjaram a modernidade, aqueles que aceitaram o desafio teórico humano de alcançar uma explicação para a ordem social sem recorrer ao divino. A solução desse autor apresenta uma teoria alinhada com a ordem capitalista e com o poder de convencimento diante das lutas anti-totalitárias, marcantes à época do século XVIII. Assim, o processo de edificação do indivíduo na seara do individualismo encontra adequação teórica sociológica e filosófica na concepção smithiana da mão invisível do mercado.

Dessa forma, a ordem social assume o interesse particular e os relacionamentos desses interesses atomizados com o cerne natural do ser humano.

A teoria de mercado acaba por se tornar a matriz teórica da ordem liberal, o laço econômico, e a produção passa a representar a estrutura social materializada no mercado, ambiente no qual os interesses podem convergir e alcançar harmonia. A lógica de mercado se torna a única racionalidade que atende à natureza humana pautada pelas liberdades individuais invioláveis e inevitavelmente convergentes, gestando o bem-estar humano possível. Do movimento liberal ao neoliberal, é interessante ressaltar que:

Por outro lado, se, para Smith, Hobbes apresentou uma construção teórica que o desafiava, David Hume, seu contemporâneo e colega, alunos que foram do mestre Hutcheson, contribuiu para a fundação da universalidade de uma paixão peculiar da sociedade nascente: o desejo de ganho ou o desejo de acumular dinheiro, ou mais precisamente, o desejo de melhorar a sua própria condição. Hume substitui a benevolência ou altruísmo de seu mestre pelo conceito de simpatia, adentrando na arena incômoda da aprovação

moral, através da ideia de que os *espíritos dos homens são espelhos uns para os outros*, elementos de intersubjetividade que serão tratados de forma mais complexa e acabada por Adam Smith na Teoria dos Sentimentos Morais (Smith, 1996 [1759]); (Smith, 1998 [1795]). Com a introdução do elemento moral, tem-se duas perspectivas para a compreensão da ordem do mercado que significam leituras divergentes sobre a obra do autor. Elas envolvem, além da explicação da ordem social, a questão sobre natureza do nascimento da economia. Nessas leituras estão em jogo duas compreensões opostas sobre esse nascimento. As leituras sobre a relação existente ou não entre a Teoria dos Sentimentos Morais (TSM) e a Riqueza das Nações (RN) geraram uma importante controvérsia no âmbito da história do pensamento econômico, conhecida como o "problema Adam Smith", ou *das Adam Smith Problem*, nome dado pela Escola Histórica Alemã para a disputa de duas teses sobre a leitura da obra de Smith. (GANEM, 2012, p. 03).

Duas linhas surgem a partir da obra de Smith. Da ruptura entre a Teoria dos Sentimentos Morais e a Riqueza das Nações, com a moral sendo extirpada da fundação econômica e permanecendo apenas o interesse particular e a convergência desses interesses, o sujeito é visto estritamente pela busca da riqueza, ou seja, economicamente racionalizando ganhos possíveis dissociados da moralidade que constitui o coletivo, separando a subjetividade moral/política das relações econômicas; e, da unidade entre os textos, indissociáveis da ordem social econômica, surge sob a moralidade a concepção de amor-próprio que ilumina a riqueza, paixão que representa substância para a vida, reconhecida pelos sujeitos nas relações humanas mutuamente a partir da busca intrínseca dos indivíduos pela melhoria de suas posições na sociedade. Assim, a riqueza é inerente à índole humana por melhoria, residindo nela a busca pela natureza econômica inalienável dos indivíduos, indissociável da moralidade que compõe o coletivo.

Desse modo, é necessário mencionar o movimento dos chamados neoclássicos, absorvem o ideário paradoxal de Smith, ou seja, das realizações econômicas plenamente livres apenas com a redução da influência moral do corpo coletivo. Nesse plano, Walras segue a orientação do mercado como teoria social e realiza reduções que conduzem para uma economia em neutralidade, ideologia que se ampara na cientificidade e compara os laços econômicos à mecânica clássica, procurando na construção axiomática um meio de expulsar a moral dos valores e do Estado.

Então, o indivíduo de Smith, motivado pelo paradoxo interesse particular e amor-próprio, um sujeito passional, converge pela racionalidade na qual o cálculo promove a ordem racional. A mão invisível do mercado opera a sociedade tecnicamente, ao passo que a formalização matemática e a geração de modelos



definem uma ordem abstrata, atomizada, que encontra equilíbrio na compatibilização entre oferta e demanda.

Traçado esse raciocínio, é possível ressaltar que Smith imbrica sociedade e economia, esta última com caráter fundante e o mercado como a materialização das relações econômicas. Walras reduz as relações econômicas pelo pragmatismo da concorrência e das determinações de preços que, sob a aura da neutralidade atinente aos anseios científicos do século XIX, estabelece uma lógica matemática que rege a ordem de mercado autorregulável, conduzindo a economia e, conseqüentemente, a ordem social pelas possibilidades de maximização dos ganhos em relação aos microeconômicos modeláveis. Do exposto sobre o liberalismo e o neoliberalismo, é indispensável salientar que:

A teoria do mercado de Hayek suscita o enfrentamento de múltiplos desafios, pois trata-se de uma teoria que, assentada numa cosmovisão da sociedade, encerra contribuições metodológicas atuais, além de críticas consistentes à formulação matemática da teoria neoclássica. Para além dessa questão, trata-se de uma articulação viva entre a teoria e o projeto político ideológico da doutrina ultraliberal do mercado como ordem social. (GANEM, 2012, p. 06)

Hayek, por sua vez, pretende superar os impasses presentes na teoria liberal clássica, sobre a relação entre mercado e moralidade, e na neoclássica, quanto à estrita positividade/cientificidade, sobrepunhando, por exemplo, os fundamentos de Smith e Walras. Assim, Hayek representa um projeto ideológico que considera o mercado como a única ordem social possível diante da natureza humana, não por subjugar a moralidade histórica à harmonia proveniente do mercado, não por matematizar a vida segundo uma mecânica neutra que desconsidera a moralidade, mas por inserir a percepção de que o mercado é o caminho para a libertação do desenvolvimento humano, estando a moralidade e o desenvolvimento situados como produtos dos laços de mercado.

Assim, o mercado surge como um meio capaz de oferecer soluções aos impasses da convivência humana, respondendo ao capitalismo como fator racional para a sociedade. Hayek vai além do solo da economia, alcançando uma pretensão filosófica e, sobre a história da experiência humana, tornou-se mentor do colóquio da sociedade de *Mont Pelerin*, na Suíça em 1947, que reuniu nomes com grande representação, como Popper, Robbins, Friedman, Machlup, Knigh, Von Mises, Polany e Allais. Essa sociedade objetivou dar enfrentamento ao crítico cenário moral,

intelectual e econômico das relações Europeias após duas guerras mundiais. O fundamento reside no laço político-econômico orientado pela liberdade, ou seja, combatiam ideologicamente o caráter totalitário, identificando uma relação entre o fascismo, o Stalinismo (experiência da União Soviética) e o coletivo ou o coletivismo.

De tal forma, Hayek condena o movimento operário (comunismo e socialismo) e desqualifica a razão matematizada dos liberais neoclássicos, uma vez que considera a máxima da ordem natural de mercado para a sociedade, uma ordem de complexidade não passível de planificação para as trocas sociais – planejamento e controle econômico – restando o planejar e controlar o corpo social com orientações totalitárias quando atingem limitação ao mercado.

Assim, o indivíduo é concebido como um sujeito em ignorância em meio às relações humanas complexas e não alcançadas pelo conhecimento humano em totalidade. O indivíduo atende às experimentações oportunizadas pelas trocas vividas e espontaneamente produz a realidade pela confluência de erros e acertos. Hayek despreza, ainda, qualquer condicionamento histórico à ordem social, que advém de um fragmentado e imprevisível jogo entre interesses particulares atomizados.

Nesse momento, cabe observar as concepções neoliberais de interesse: o ser ignorante conhece suas limitações e rejeita a existência de uma totalidade que dominou ou domina a experiência humana; as limitações são contornadas pelo processo de experimentação, assim a liberdade converge com o imprevisível da não determinação e, não havendo totalidade, a sociedade atende à satisfação imediata dos sujeitos realizada no mercado; intersubjetivamente, não permanece consenso sobre os fins, mas sobre os meios que atendem a diversidade das proposições no corpo social, que serve à harmonização dos interesses particulares e do mercado; regras são gerais, não atendem aos fins particulares e possuem como princípio aumentar a geração de oportunidades, preservando as garantias individuais nos relacionamentos do mercado. A ordem de mercado impõe a espontaneidade, que é inacessível pela racionalização totalizante, e responde apenas às movimentações da mão invisível mercadológica, que representa a condição fragmentada imprevisível inerente à natureza humana.

A sociedade é passível de compreensão pela razão que investiga fenômenos, porém é impossível o planejamento e o controle pela racionalização da totalidade. Em outras palavras, a catalaxia da ordem mercadológica, que se torna o meio de

transformação da sociedade, é transformada por ela mesma em uma ordem que é assumida como único meio que não direciona o desenvolvimento humano. Assim, ela existe pelas convergências advindas do difuso, que rejeitam o perigo do totalitarismo, identificado como o coletivo em detrimento do individual.

Em síntese, recapitulando aspectos dessa seção, é possível observar que o mercado se mostra como uma convergência para o pensamento liberal e neoliberal fundamentado no idealismo do individualismo. A teoria do liberalismo clássico pretende a liberdade econômica, denotando um paradoxo entre a libertação econômica e a moralidade e exercendo, a partir do individualismo, a defesa das garantias naturais para o ser humano. Das aspirações neoclássicas, salienta-se uma mitigação da moralidade e uma redução do coletivo em prol de uma libertação econômica, que encontra na dureza dos modelos matemáticos os argumentos de cientificidade para sustentar e expandir as relações pautadas pelo individualismo da concorrência e do ganho particular.

O movimento histórico leva a perceber que o neoliberalismo eclode pela visão do espontâneo, superando tanto a visão que tenta paradoxalmente relacionar a moralidade na essência econômica quanto a mitigação da moralidade pela neutralidade axiomática, uma vez que coloca o desenvolvimento humano como aderente ao caos da imprevisibilidade e da fragmentação. Faz sucumbir, portanto, a perspectiva de totalidade pela confusa convergência com o totalitarismo, explicando a sociedade como um relacionamento de ações individuais com mínima ou nenhuma regência das determinações coletivas que planejam e controlam.

O marxismo e o MHD travam uma luta sobre a maneira de conceber o mundo e o desenvolvimento humano que edificou a forma vivida. Assim, o incessante movimento histórico, material e dialético se faz inviolável para combater o idealismo individual que aparece replicado como uma natureza humana e projetada para justificar as relações de opressão materializadas no pragmatismo do mercado, ou seja, as relações capitais orientadas pelo ganho de uns em detrimento da coletividade, do bem comum e da emancipação humana em relação às mazelas que ferem o maior bem humano: a vida.

### 3.3 Marxismo e materialismo histórico-dialético em combate frente ao ideário capital

Do ideário liberalismo/neoliberalismo, é imprescindível ressaltar que o individualismo, ou o interesse particular estrito, surge como uma maneira de não reconhecer as totalidades possíveis que representam essências para o desenvolvimento humano diante da experiência humana material e histórica. Assim, mascara ou oculta o reconhecimento da totalidade exercida pelo capital quando se apropria dessas essências para a sustentação e a expansão de suas relações, totalizando-se como natureza humana (CHAUI, 2007).

As totalidades da experiência humana material e histórica possíveis a partir do MHD, como explicaram Masson e Flach (2014), restam reduzidas pelas totalidades trazidas pelo capital perante a convergência no mercado como ordem social (GANEM, 2012) e a totalização capital como evolução natural humana. Assim, o individualismo possibilita um idealismo ao concentrar a história material humana no advento do capital como evolução.

No idealismo, e independentemente da vertente liberalista, a materialidade histórica e suas transformações são suprimidas pelo presente pragmático, estritamente no convergir dos interesses particulares gestados na competição, no ganho, no lucro e no pragmatismo do mercado. Dessa forma, Marx (2010, p. 54) expõe:

A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, a *cidadão*, a pessoa moral. Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado *ente genérico* na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas "*forces propres*" (forças próprias) como forças *sociais* e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política.

É imperioso ressaltar que o liberalismo, ao perseguir a liberdade econômica pela dicotomia entre o individual e o coletivo, rudimentarmente rejeita a totalidade coletiva entendida como prejudicial. O neoliberalismo, explicitamente ao rejeitar essa totalidade, atrela ao coletivo a compreensão de totalitarismo, reforçando a dicotomia já citada. Assim, a coletividade humana é percebida historicamente, ou no presente,

como um fenômeno acidental em detrimento do condicionamento histórico social pelo bem comum.

Essa eclosão no caráter acidental revela que o pensamento liberal deposita sobre os anseios políticos um céu idealista de bem-estar humano, que domina as concepções políticas e a vida moral. Da evolução do ser individual que rege a evolução social, surgem discursos que denotam as conquistas humanas como indissociáveis das relações capitais, enquanto na materialidade da vida as mazelas humanas se multiplicam, como a falta de moradia, a fome, a destruição do meio ambiente e a brutalidade do desconhecimento sobre a existência que guiou a vida vivida.

O marxismo e sua maneira de ver o mundo (MHD) trava um embate ao desvelar o idealismo do individualismo que sustenta o capital, explicitando que o ideário liberal/neoliberal gesta a sustentação e a expansão do mercado como uma totalização natural para as relações humanas. O idealismo do individualismo prega a inexistência da concepção de totalidade e se prende pelo ser atomizado em suas possibilidades individuais. Assim, a totalidade existente permanece mascarada e oculta, naturalizando as mazelas de um modelo opressor propagado como natureza humana e sustentado pelo enraizamento nas relações amplas para a coletividade como a figura do Estado e da sociedade civil.

Do acima exposto, percebe-se que a ruptura com o idealismo liberal/neoliberal, recuperando as totalidades (essências) da experiência humana material e histórica como as dimensões elencadas no capítulo anterior, possibilita evidenciar que a totalização capital mercadológica não encontra sustentação na complexidade histórica como evolução natural humana, nem um caráter de evolução diante da expansão das trocas que compõem o coletivo.

Representa, portanto, um advento histórico que aprisiona o desenvolvimento humano no interior do individualismo e suas totalidades projetadas para o relacional de opressão vivido. Assim, pulsa a necessidade de esclarecer as totalidades advindas da experiência humana material e histórica, essências chamadas de dimensões humanas em contraposição à totalização capital exercida sobre estas a partir do idealismo individualista capital, denotando que as totalidades capitais trazem prejuízo àquelas advindas da experiência histórica e material humana em prol do pragmatismo mercadológico como ordem social.

### 3.3.1 Produção, trabalho e atividade

Salta aos olhos nas ruas, praças, marquises e nos alojamentos abaixo dos viadutos e becos que o discurso do progresso da humanidade e da melhoria tecnológica incessante convive, sem grandes objeções, com a miserabilidade daqueles denominados fracassados ou de má sorte.

Essa impertinência remete à possibilidade de questionar os aspectos profundos e enraizados nas subjetividades, replicados geração após geração sob a aura de uma totalidade dominante que persiste em se mostrar convergente com a natureza humana, conformando, modelando e modulando o desenvolvimento humano. Assim, garante-se continuidade aos cenários de uma opressão que é exercida entre seres objetificados por uma lógica voraz e antropofágica: o capital. Diante disso, insta mencionar, inicialmente, a dimensão da produção como estrutura fundante para o desenvolvimento humano. Produzir, diante da experiência humana material e histórica, se mostra indissociável das realizações coletivas sobre a vida e sobre a existência, perspectiva esclarecida por Marx (*apud* COHEN, 2010, p. 64):

[...] na produção social da sua própria existência, os homens entram em relações determinadas, indispensáveis, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado do desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sob a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política [...].

Lukács (1981) aprofunda o olhar trazido por Marx e explica que o trabalho expõe a potência humana ao laço indissociável entre ideação e objetivação, concebendo possibilidades a partir da materialidade da experiência humana histórica e transformando as formas de viver a partir da ideia que se concretiza objetivamente.

As transformações vividas na experiência humana, desde a transição do ser determinado pela biologia até aquele determinado pela história, percebem a centralidade no trabalho e na produção social de bens que preservam a vida e libertam o ser humano das necessidades materiais. Ou seja, o ser humano ontologicamente social se desprende de um desenvolvimento determinado pelo estrito repasse genético, passando a encontrar o progresso na reprodução social das materialidades historicamente construídas, das criações humanas transmitidas geração após

geração, um unir de forças coletivas em prol da produção de riquezas que atendem às necessidades que orientam os laços da coletividade.

Chaui (2007) e Lessa (2009) denotam a importância da dimensão da produção no corpo teórico do MHD, de forma que ela permeia a obra de Marx como a estrutura da sociedade, que promove o desenvolvimento humano. Esclarecem, ainda, que Marx permite refletir sobre as relações produtivas como aquilo que possibilita as aquisições da humanidade, ou seja, conhecimentos, ideias, concepções, ideologias, técnicas, tecnologias e bens promotores da vida, estruturando a experiência humana material e histórica. A perspectiva central concentra a percepção material e histórica de que o trabalho primitivo não conhece as classes sociais, ou seja, a exploração do humano pelo humano, o que pode ser reconhecido em Marx por consumo primitivo.

Lessa (2009) ressalta que o fato histórico de o trabalho produzir necessidades e possibilidades, inerente e incessantemente, modificou a relação do ser humano com a natureza mediante um salto ontológico, corroborando Lukács (1981). Dessa maneira, em um longo e lento período de acúmulo de experiência, o desenvolvimento das capacidades humanas percebeu uma crescente sistematização e um aumento da produtividade no trabalho. Em um exemplo primitivo, trata-se da percepção de aperfeiçoar a divisão de tarefas no interior de um bando que luta pela sobrevivência.

Neste sentido, Lessa (2009) explica que a experiência humana histórica demonstra a descoberta da semente e da agricultura como um avanço gigantesco (a cerca de doze mil anos), pois a agricultura e a pecuária apresentaram a produção excedente, momento no qual os indivíduos produzem mais do que o necessário para sua sobrevivência no presente. A partir do excedente, surgem novas potencialidades que orientam as necessidades. O caráter nômade se transforma no sedentário e a produção para o consumo não imediato deve receber armazenamento e ser consumida em certo período, contexto que denota a necessidade de desenvolvimento de uma mecânica social para distribuição, cuja necessidade guia novas relações sociais para o potencial agrícola e pecuário, anteriormente inexistentes.

As novas relações sociais culminam na exploração do ser humano pelo egoísmo e pela opressão, momento no qual a condição exploratória se mostra mais produtiva que o dispêndio de trabalho do explorador. Pelas armas, muito próximas das ferramentas de caça, tornou-se possível a guerra e a posse sobre a acumulação alheia; a progressão da exploração denotou que a expropriação da produção dos

vencidos, coletando impostos, era mais eficiente que a destruição dos dominados; por fim, a conquista pela força física encontrou no massacre dos não produtivos e na conversão dos produtivos em escravos êxito. Os momentos históricos que marcam a transição do modo orientado pela coleta para a produção primitiva, período de quatorze mil anos, rompeu-se diante do fortalecimento do comércio, do pensamento liberal, da revolução industrial no século XIX, e da ascensão do modelo capital. Assim, de acordo com Lessa (2009, p. 07), é indispensável reconhecer que, material e historicamente:

Esse ponto é importantíssimo para nossa discussão e a ele voltaremos mais à frente: as sociedades de classe levaram ao desaparecimento de todas as sociedades que desconheciam a exploração do homem pelo homem, porque, ao concentrarem a riqueza nas mãos de uns poucos, possibilitaram que parte desta fosse investida no desenvolvimento das forças produtivas. Diferente das sociedades primitivas que consumiam toda a produção, a concentração das riquezas sociais nas mãos das classes dominantes possibilitou que uma porção importante fosse investida no desenvolvimento do comércio, do transporte, dos exércitos, etc. Desse modo, no confronto com as sociedades igualitárias terminou predominando o maior desenvolvimento das forças produtivas das sociedades de classe.

Então, o capital se mostra como um modelo que não superou as classes sociais, opressores e oprimidos, mas simplificou-as com um êxito que advém de uma apropriação fundamental sobre a produção, conformando as contradições pretéritas e se totalizando como único meio para o desenvolvimento.

Nesse ponto, é preciso explorar com mais afinco o ensinamento de Chauí (2007) sobre a passagem entre o pré-capitalista e o ser social capitalista. A autora explica que o modo de produção apresenta a passagem do natural para o histórico, ou seja, uma ruptura entre essas perspectivas, elaborando que Marx observa, para as formas pré-capitalistas, a natureza como pressuposto, como ligação inviolável do humano com o meio de produção realizado pelo seu trabalho, a exemplo da terra como extensão inorgânica do corpo do trabalhador no medievo. Já para a forma capitalista o pressuposto é o histórico de separação entre o trabalhador e os meios de produção, da propriedade dos meios para alguns e da venda da força trabalho por outros.

Cabe ressaltar que o histórico se mostra não na integralidade da experiência humana material e histórica, mas na totalização exercida pelo capital sobre a história.



Nessa ruptura, as formas pré-capitalistas não possibilitaram uma dominação total da natureza que impulsiona as relações de trabalho, permanecendo a ligação do sujeito e o meio ao qual está intrinsecamente ligado em uma luta para superação das necessidades materiais inerentes à vida. Pelo contrário, a forma capitalista, ou o modo produtivo capitalista, é aquele que obtém êxito em se totalizar, realizando uma dominação sobre a materialidade histórica do trabalho humano. Ou seja, as relações de trabalho pulsam como venda e lucro em detrimento do bem-estar material do trabalhador, na superação de suas necessidades, como alimentação e moradia, alcançando desenvolvimento. (CHAUI, 2007) Assim, a autora concebe que

[...] a forma capitalista ou o modo de produção capitalista é o único histórico de ponta a ponta, nele não sobrando nada que seja natural. Eis porque nele a ideologia tem uma força imensa, pois sua função é introduzir o natural na história, naturalizar o que é histórico. (CHAUI, 2007, p. 08)

Assim, é possível compreender uma naturalização do capital na experiência humana, uma evolução dentro de um contínuo evolutivo que corresponde à natureza humana e possui centralidade nas novas concepções para a produção, dissolvendo maneiras do passado e avançando no modo capitalista:

Quatro dissoluções são necessárias para que o modo de produção capitalista possa emergir no devir temporal: primeiro, dissolução do relacionamento com a terra enquanto corpo inorgânico do trabalho, ou seja, dissolução da relação do sujeito com as condições naturais da produção; segundo, dissolução daquelas relações sociais e econômicas em que o trabalhador é proprietário dos instrumentos de trabalho; terceiro, dissolução do fundo de consumo com que a comunidade garantia a sobrevivência do trabalhador durante o processo de trabalho; quarto, dissolução das relações econômicas em que o trabalhador, como escravo ou servo, pertence às condições da produção. Ora, cada uma dessas dissoluções indica a dissolução de uma das formas pré-capitalistas, de sorte que o aparecimento temporal do modo de produção capitalista é a dissolução de todas as formas pré-capitalistas. (CHAUI, 2007, p. 08)

Dessas dissoluções, é possível perceber que o trabalho, como força e potência humana para transformação, e as relações produtivas, como o universo no qual a realidade é transformada, perdem-se da essência material, histórica e dialética que apresenta a produção como indissociável do desenvolvimento humano para a coletividade humana.

Assim, o capital, em suas necessidades e objetivos, ocasiona uma transformação histórica que aprisiona o gênero humano em um mecanismo

racionalizado, com um sentido matematizado e lógico, de sustentação das relações de opressão, superando as anteriores guiadas por ideais políticos ou teológicos que regiam o laço com a terra e, conseqüentemente, entre os sujeitos.

Nesse momento, é necessário recorrer a Lukács (1981), que confere um sentido positivo à exteriorização, à objetivação advinda do trabalho e das relações de produção e à possibilidade humana de criação de objetos sociais inexistentes na natureza. Assim, o autor elabora a alienação como indissociável da ação criativa humana, na qual o ser se exterioriza no produto materializado, anteriormente concebido subjetivamente. Em uma aproximação entre o individual e o coletivo, produz-se o desenvolvimento humano na medida da libertação das amarras provenientes da luta pela sobrevivência e das transformações que evidenciam melhoria para a vida.

Porém, nem todas as objetivações desempenham um papel positivo para aquilo que Lukács (1981) chamou de personalidade humana, uma vez que podem representar obstáculos ao desenvolvimento humano pelo estranhamento que, na sociedade capitalista, surge de uma forma histórica em máxima amplitude. Assim, o capital realiza uma síntese das relações sociais que são orientadas estritamente para a reprodução capitalista. A criação humana capital domina a vida, de modo que as relações humanas passam a se efetivar em ações de valorização do capital, restando ausentes e negligenciadas outras possibilidades. Não há um reconhecimento do ator em sua obra mediante o bem coletivo e as necessidades e objetivos da vida convergem estritamente na valorização do capital e nos retornos que ele pode propiciar para as ações individuais.

Lukács (1981) destaca que as formações sociais anteriores, como o escravagismo e o feudalismo, ofereciam em linhas gerais perspectivas transcendentais e teocêntricas. A forma capitalista posiciona ontologicamente o ser humano como ser responsável pela história, que se coloca como produto de suas ações - que convergem no individualismo, estabelecendo uma dicotomia entre o individual e o coletivo. Assim, o desenvolvimento humano em plenitude reside na superação dessa dicotomia em prol do bem comum. Para melhor esclarecer o enlace entre necessidade e objetivos da produção, é possível recorrer a Leontiev (1978, p. 265):

Pela sua atividade, os homens não fazem, senão, adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte.

A produção movimenta o desenvolvimento humano, ou seja, a dimensão que atende, na experiência humana material e histórica, a geração de bens promotores da vida, instrumentos que potencializam as ações dos sujeitos perante a superação das fragilidades vividas. É possível conceber que, ao produzir, ocorre a criação e a transformação dos meios que intermediam a relação entre o ser humano e a natureza, de modo que o ser também se transforma e, nisso, reside a potência da natureza humana. Ora, o desenvolvimento humano é um fenômeno histórico sociocultural, como ensinou Leontiev (1978), atinente à personalidade humana. O capital conformou a produção em um instrumento para as relações de opressão racionalizadas, ou seja, simplificadas nas relações de mercado:

Assim, o modo de produção capitalizado se torna um obstáculo ao desenvolvimento da potência humana, e acaba por concentrar-se no mercado: O desenvolvimento das relações mercantis que conduziu do modo de produção feudal ao capitalismo desenvolvido redundou em um fenômeno inédito. Por um lado, pelas mediações que Marx expôs minuciosamente ao tratar da acumulação primitiva, a conversão da sociedade em uma “enorme coleção de mercadoria” (MARX, 1983, p. 46) tornou o mercado a mediação universal da vida humana, ao mesmo tempo em que elevou as forças produtivas a tal patamar de desenvolvimento que superou a carência das sociedades pré-capitalistas. (LESSA, 2009, p. 75)

A potência produtiva humana se mostra favorável à supressão de mazelas advindas da marginalização e da falta de acesso aos bens produzidos pela humanidade, pois os produtos que atendem às essencialidades da vida, como moradia e alimentação, são desenvolvidos em larga escala. Os meios de produção percebem avanços incessantes; porém, a contradição entre riqueza e miserabilidade se mostra insuperável. Fenômeno historicamente coletivo, as relações produtivas projetam suas necessidades, objetos e objetivos nas convivências, forjando uma cultura produtiva que constrói laços sociais produtivos, os quais concebem um modelo de desenvolvimento humano que atende à perspectiva de produção sob dois olhares

possíveis identificados nessa pesquisa: das causas coletivas ou do interesse mercadológico.

Causas coletivas é uma concepção que trata do desenvolvimento destinado à superação da fragilidade existencial comum a todos (necessidades materiais), inerente à vida e à melhoria das condições do viver e do conviver trazida como bem comum (suprida certa necessidade surge nova necessidade que, quando satisfeita, leva a outra), como explicou Leontiev (1978). Sob esse olhar, então, a coisa construída é reconhecida como uma produção coletiva, permeada pela colaboração que pretende a coletividade. Assim, as aquisições materiais produzidas pela humanidade têm potência para libertar o ser da dificuldade de obtenção de alimentação, moradia, aquecimento e demais necessidades materiais vitais, que conduzem a transformações sociais apreciadas como melhoria.

Observa-se que a distribuição das aquisições materiais da humanidade para a humanidade pulsa no caráter do processo de produção, o qual inevitavelmente ocorre coletivamente pela troca de experiências, seja entre conviventes que colaboram para certa resolução, diretamente envolvidos na construção ou indiretamente, quando pertencentes a uma estrutura produtiva que possibilita certa construção da sociedade, seja pelo caráter coletivo das gerações distantes que se comunicam, por exemplo, pelos registros escritos que se alastram muito além do tempo de vida do escritor, uma colaboração entre extemporâneos.

Assim, as coisas são realizadas pelo ser humano em um complexo conhecimento advindo da humanidade e possibilitadas por uma intrincada rede social de sustentação material, histórica e dialética. Não resultam, entretanto, de uma iluminação heurística mítica no indivíduo genial em relações atomizadas pelo individualismo, que surge de tempos em tempos, melhorando sua vida e conseqüentemente a sociedade.

Então, o conhecimento individual não se separa do coletivo e o desenvolvimento não constitui propriedade particular, contrariando um idealismo do estrito meritocrático no qual o conhecer assume foco na conquista individual. Williams (2005) retoma um aspecto inviolável da teoria de Marx sobre o enlace entre produção e trabalho, interessante para compreender as relações produtivas e a gênese de uma cultura produtiva. Assim, através da crítica sobre a conformação capitalista, insta a profundidade da produção humana e a geração e reprodução do conhecimento:

Marx estava fazendo a análise de um tipo particular de produção, que é a produção capitalista de mercadorias. Em sua análise desse sistema, ele teve de dar à noção de “trabalho produtivo” e “forças produtivas” um sentido específico de trabalho primário sobre materiais de forma a produzir mercadorias. Mas essa acepção é muito restrita e, para efeito de análise cultural, bastante danosa, pois se afastou da sua noção mais central de forças produtivas, na qual, para relembrar brevemente, a coisa mais importante que um trabalhador produz é a si mesmo, no sentido de alguém fazer um determinado tipo de trabalho ou, numa ênfase histórica mais ampla, os homens produzindo a si mesmos, a si e à sua história. (WILLIAMS, 2005, p. 215)

Aqui, surge um vislumbre de que a necessidade comum (coletiva) motiva a produção. O comum, para Marx (1964), é uma apropriação da essência humana pelo ser humano e para o ser humano, uma sustentação e expansão do viver e do conviver que estão orientadas pela humanização das individualidades, que atende à experiência humana material, histórica e dialética orientada pela preservação da vida.

Marx (2012, p. 41) reforça a ideia quando explica uma aderência da humanização à produção colaborativa que rejeita a opressão e a exploração do ser humano pelo egoísmo humano:

O fato de que os trabalhadores queiram criar as condições da produção coletiva em escala social e, de início, em seu próprio país, portanto, em escala nacional, significa apenas que eles trabalham para subverter as atuais condições de produção e não têm nenhuma relação com a fundação de sociedades cooperativas subvencionadas pelo Estado! No que diz respeito às atuais sociedades cooperativas, elas só têm valor na medida em que são criações dos trabalhadores e independentes, não sendo protegidas nem pelos governos nem burgueses.

Portanto, na união de sujeitos sem o veneno do desejo da vantagem particular em detrimento do coletivo, o comum representa uma relação de fazer para um ter solidário, satisfazendo a individualidade pela edificação de um corpo coletivo equânime. Vázquez (1977, p. 422) ensina que a essência histórica humana de produzir sua realidade não atende ao individualismo, mas à concepção de um ser social:

A tese de Marx nos mostra, em primeiro lugar, que não é no indivíduo que podemos encontrar a essência humana, mas sim nas relações sociais, das quais ele mesmo é um produto. O indivíduo à margem das relações é uma abstração, e a essência como atributo individual é tão abstrata quanto ele. Não existe a essência do homem como atributo comum dos indivíduos, simplesmente porque o indivíduo isolado não existe realmente. A essência humana universal e a natureza humana dos indivíduos só podem ser

desvendadas no conjunto de relações sociais que produzem tanto a natureza do homem social como a de indivíduos.

Assim, tornar-se humano é acessar as aquisições coletivas alcançadas, a libertação de uma existência presa pela necessidade material e a valorização das experiências materiais e históricas em diversidade e complexidade, que levam a novas possibilidades de melhoria para a vida:

A crítica do marxismo ao capitalismo tem um significado moral, ainda que certamente não se reduza a ele, pois o capitalismo é criticável também por não satisfazer as necessidades vitais da imensa maioria da humanidade. Na verdade, este sistema não conseguiu oferecer os bens materiais e sociais e para levar não a “boa vida” da qual desfruta a minoria privilegiada, mas sim para viver nas condições humanas indispensáveis, no que tange à alimentação, moradia, saúde, segurança ou proteção social. Contudo, o capitalismo de ontem e de hoje pode e deve ser criticado pela profunda desigualdade no acesso à riqueza social e às injustiças que derivam dela; pela negação ou limitação das liberdades individuais e coletivas ou por sua redução – quando as reconhece – a um plano retórico ou formal; por seu tratamento dos homens – na produção e no consumo – como simples meios ou instrumentos. Tudo isso entranha a asfixia ou limitação dos valores morais correspondentes: a igualdade, a justiça, a liberdade e a dignidade humana. (VÁZQUEZ, 1977, p. 303-304).

No fazer para ter solidário, apresenta-se uma solidariedade produtiva que conduz um desenvolvimento humano ressignificado pela solidariedade, ou seja, pelo bem comum. A solidariedade se materializa pelo bem comum produzido, de modo que o ter solidário acaba por mostrar um ser solidário, não movido pelo interesse particular em detrimento do coletivo e indissociável do cerne produtivo estruturante da sociedade, produzindo liberdade, justiça e dignidade humana.

Marx (2013, p. 375) traz uma contestação que permite explicitar, no estrito interesse mercadológico, a geração de mais valor, a lucratividade e o pragmatismo aprisionante para o desenvolvimento humano, que ocorre no e para o mercado sob a exploração de uns sobre os outros:

Como, por um lado, o valor do capital variável é igual ao valor da força de trabalho por ele comprada, e o valor dessa força de trabalho determina a parte necessária da jornada de trabalho, enquanto o mais-valor, por outro lado, é determinado pela parte excedente da jornada de trabalho, concluímos que o mais-valor está para o capital variável como o mais-trabalho está para o trabalho necessário, ou, em outras palavras, que a taxa de mais-valor  $m/v = (\text{mais-trabalho})/(\text{trabalho necessário})$ . Ambas as proporções expressam a mesma relação de modo diferente, uma na forma de trabalho objetivado, a outra na forma de trabalho fluido. A taxa de mais-valor é, assim, a expressão exata do grau de exploração da força de trabalho pelo capital ou do trabalhador pelo capitalista.

O interesse mercadológico trata de uma rede competitiva que movimenta a obtenção incessante de vantagens particulares, operando a partir das trocas o ganho de uns em desfavor de outros e seguindo com a estratificação do coletivo, uma métrica que empodera sujeitos na medida do acúmulo conquistado. Cabe expor que a apropriação capital sobre a produção promove a mitigação das causas coletivas em prol do interesse mercadológico, da competição e do individualismo em detrimento do coletivo. Os sujeitos sofrem agregação por relações produtivas destinadas a um fazer para ter não solidário, que responde ao produtivismo e ao consumismo.

O excesso produtivo mercadológico, doutrina orientada pela produção de mais valia, insere os sujeitos em uma dependência dos retornos particulares obtidos da estrutura, o que, para alguns, tenciona um mínimo frequentemente acessado que garante a sobrevivência (não a mais valia) e, para outros, sustenta e expande vantagens incessantemente (daqueles que recebem algo sobre a geração de mais valia que supera a estrita sobrevivência e dos que dominam a mais valia em si).

Marx (1964, p. 232) expõe que, na sociedade projetada pela apropriação capital sobre a dimensão da produção, as relações humanas objetivam o ter individualista cegamente, materializado na maneira de efetivar as trocas de mercado, o dinheiro e sua acumulação e circulação:

O que para mim existe através do dinheiro, aquilo que eu posso pagar, isto é, o que o dinheiro pode comprar, *sou eu*, o próprio possuidor do dinheiro. O poder do dinheiro é meu próprio poder. As propriedades do dinheiro são as minhas – do possuidor – próprias propriedades e faculdades. Aquilo que eu *sou* e *posso* não é, pois, de modo algum determinado pela minha própria individualidade. [...] O dinheiro é o bem supremo, e deste modo também o seu possuidor é bom. Além disso, o dinheiro poupa-me ao esforço de ser desonesto; por consequência sou tido na conta de honesto; sou *estúpido*, mas o dinheiro constitui o espírito *real* de todas as coisas, como poderá o seu possuidor ser estúpido? Ademais, ele pode comprar para si as pessoas talentosas: quem tem o poder sobre as pessoas inteligentes não será mais talentoso do que elas? Eu, que por meio do dinheiro posso *tudo* o que o coração humano ambiciona, não possuirei todas as capacidades humanas? Não transformará assim o dinheiro todas as minhas incapacidades no seu contrário?

Então, ainda é possível ressaltar que a estrutura produtiva capital proporciona diferenciados retornos para distintas áreas de atuação de tal maneira que ocorre a fragmentação social, formando uma sociedade na qual o exercício da parte não pretende a reflexão sobre o todo. Os significados para o coletivo e os sentidos para

os indivíduos, como ensinou Leontiev (1978), são encontrados nas projeções da apropriação capital sobre a dimensão da produção e dos relacionamentos oriundos do interesse particular mercadológico, de modo que as necessidades e os objetivos da coletividade e dos indivíduos que forjam o desenvolvimento humano residem no mercado.

A dita remuneração para alguns e do dito lucro para outros conduzem a necessidades e objetivos a serem vivenciados cotidianamente, sob o risco da não sustentação da posição que o sujeito ocupa na superestrutura política e jurídica da sociedade, a qual se ergue sobre a estrutura produtivista capital, ou seja, de não manter a sobrevivência ou certa qualidade de vida conquistada perante uma escala de remuneração ou de lucratividade. Como explica Lukács (1981), o mercado exerce uma manipulação que transforma todos os sentidos no do ter mercadológico.

Assim, a manipulação do mercado gerador de bens de consumo orienta o consumismo sobre a sociedade, que se transforma em uma representação de prestígio, segurança e confiabilidade. Lukács (1981, p. 754-755) explica que a imagem de um passado de dificuldades materiais para o gênero humano impulsiona o ser consumista:

Naturalmente as privações extremas, causadas pela economia, das épocas passadas incidiam a fundo sobre sentimentos e pensamentos, sobre a vontade e o agir de massas de homens. Mas exatamente a positividade com que tais tendências hoje permeiam a inteira conduta de vida de todo homem cotidiano, demonstra que, em relação a épocas passadas, se trata de um fato novo: é extremamente raro hoje que alguém consiga manter-se fora e até desviar-se de tais tendências.

Lukács (1981) expõe que o indivíduo se mostra definido pelo que consome, ou seja, pelos valores de uso desumanizados, pois o consumismo não atende as necessidades reais de preservação da vida, mas aquelas que surgem de forma artificial e pautadas pela valorização do indivíduo no mercado. Assim, ocorre a desumanização do consumo na medida da desumanização da produção, atingindo a sociedade amplamente. Permanece a sustentação e a expansão do domínio do ter individualista quando os significados e os sentidos humanos atendem estritamente ao ter. Portanto, pulsa o ter sobre o ser, um estranhamento para as relações humanas de produção e consumo na lógica da competição mercadológica entre seres objetificados pela intenção egocêntrica do interesse particular, que possibilita quantidade e qualidade no ter de mercado.



O excesso de consumo insere aqueles que superam o acesso à sobrevivência em uma ansiedade por mais, de modo que os sujeitos são atingidos por convencimentos incentivadores da aquisição incessante das coisas produzidas, as quais estão em espaço e tempo acessíveis. Essas facilidades ofertadas pelo mercado buscam efetivar a obtenção da mais valia; portanto, consumir é condição de pertencimento para a sociedade que se ergue sobre o excesso de produção, como destaca Bauman (2008).

O não consumir ou o não portar certas coisas pode acarretar a exclusão social, pois a satisfação efêmera e a novidade como representante da melhoria contínua dominaram as trocas sociais, ditando a forma dos laços sociais. São roupas, carros, moradias, alimentação e outros aspectos que reúnem os indivíduos em agrupamentos por coisas que representam a sua posição social.

O produtivismo e o correspondente consumismo de excessos capitais estruturam a modernidade e alcançam a pós-modernidade naquilo que foi chamado por Bauman (2008, p. 111) de sociedade da liquidez. O autor explica que “a síndrome consumista degradou a duração e elevou a efemeridade. Ela ergue o valor da novidade acima do valor da permanência”. A condição que explicita ainda mais a perversão da estrutura é a de que a sobrevivência advém do consumo capital de tal maneira que a liberdade da necessidade material existe apenas na possibilidade de adquirir moradia, comida, roupas e medicamentos na lógica do mercado. Assim, aqueles que alcançam remuneração suficiente apenas para sobreviver devolvem todo o seu ganho à estrutura que os explora.

Resta evidente o sacrifício do desenvolvimento humano para alimentar a sustentação e a expansão mercadológicas, seja naqueles que sucumbem ao neo-escravagismo da potência humana como mercadoria barateada (sub-empregos), seja naqueles que se desenvolvem para o mercado.

Lukács (1981) explica a concentração desse processo de estranhamento, de produtivismo e de consumismo no devir da mercadoria que se mostra completo no capitalismo, pois há um singular distanciamento entre o modo de produção e as necessidades humanas coletivas quando comparado a outras formas de opressão, como a escravidão e a servidão. Então, após diversos processos históricos, a humanidade alcançou a produção capital, na qual a mais-valia e o excedente de mercado se tornam os reguladores da produção e, conseqüentemente, da sociedade.

Esse enlace mercantiliza o ser humano na medida do imediatismo mercadológico e da efemeridade que segue mitigando a duração das coisas, materializada no consumo excessivo em prol da acumulação capital. A apropriação capital da dimensão da produção revela outra intrínseca e indissociável que merece destaque: a atividade humana, que se refere ao envolvimento dos sujeitos com certos saberes e fazeres das relações produtivas na medida em que forjam suas subjetividades, ou seja, sua maneira de ver o mundo.

Nesse envolvimento, ensina Leontiev (2014), as subjetividades se orientam pelas objetividades do meio, ou seja, é nesse movimento que se cria a personalidade e a consciência. Ocorre uma reprodução da conduta humana em referência (padrões de conduta) e, por consequência, um reflexo sobre como esses padrões alcançam significado à vida e às convivências e sentido às existências biográficas.

As relações produtivas apresentam uma convergência para aquilo que foi chamado por Marx (*apud* COHEN, 2010) de forças produtivas. Diante da diversidade e da complexidade da vida, que mais especificamente denotam incontáveis fatores e relacionamentos, as forças em seu movimento exercem uma seleção das possibilidades disponíveis para que os sujeitos dediquem sua existência. Esse rol atende aos olhares elaborados anteriormente das causas coletivas ou do interesse mercadológico. Vencidas as causas coletivas, o capital estende sua apropriação para a atividade humana, momento no qual a força produtiva mercadológica opera o condicionamento das subjetividades para garantir a continuidade de uma mercadoria indispensável na geração de mais valia, a força trabalho.

Há um complexo que opera um condicionamento que transmuta a capacidade do desenvolvimento humano em potência para o mercadológico. Os atores, atrelados a um fazer para ter não solidário, encontram no produtivismo algo que já fora estudado por Lukács (*apud* ALCÂNTARA, 2014, p. 49):

[...] o desenvolvimento das forças produtivas é necessariamente também o desenvolvimento das capacidades humanas, mas – e aqui emerge plasticamente o problema da alienação – o desenvolvimento das capacidades humanas não produz obrigatoriamente aquele da personalidade humana. Ao contrário: justamente potencializando capacidades singulares, pode desfigurar, aviltar etc. a personalidade do homem.

A alienação da existência do ser humano pelo estranhamento, ou seja, o não reconhecimento do ator em sua obra é um aspecto que pode ser percebido pelo trecho de Marx (1964, p. 159) e que permeia toda a obra do autor:

O trabalhador torna-se mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se numa mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz também a si mesmo e o trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma produção que produz bens.

Da força produtiva, ocorre a projeção capital que transmuta o trabalho como atividade de capacidade humanizadora em força de trabalho potencialmente útil. Essa força, regida pela utilidade, busca o caráter pragmático do produtivismo e as relações extratrabalho, também regidas pela utilidade, buscam o caráter pragmático do consumismo.

De tal forma e com intenção conceitual, vale destacar que o pragmatismo do mercado, segundo Soares (2012), remete a um armazenamento de informações úteis e abreviadas para sustentação e expansão do capital em sua incessante tarefa de reafirmação e superação de crises. Há uma dualidade para o ser sob o capital: objetificado como mercadoria necessária à produção e devorador de si próprio pelo frenesi dos excessos capitais que não alimentam sua existência. Assim, nutre-se a força produtiva que aprisiona o desenvolvimento humano no interior de uma utilidade que oferece o olhar pragmático de mercado.

Lukács (1978, 1981, 2010) elabora que a essência histórica do desenvolvimento humano não deve se confundir com o econômico estrutural capitalista e nem com a superestrutura política e jurídica. A essência do desenvolvimento humano está constituída na superação das barreiras naturais, ou seja, encontra cerne no trabalho e na produção social que transformam as relações entre o ser e a ampla natureza.

Assim, o ser humano, ao fazer sua própria história, pode libertar o gênero humano pelo desenvolvimento do bem comum promotor da vida ou aprisionar o desenvolvimento humano no interior da produção e do consumo capitalistas. A estrita liberação da capacidade humana pelas possibilidades de atividades úteis ao pragmatismo de mercado desfigura a personalidade humana que, material, histórica

e dialeticamente, não atende ao idealismo individualista capital como natureza humana.

Retomando Leontiev (1978, p. 17), o autor traz à tona a alienação da subjetividade pelo ideário capitalista em prol do mercado, um pragmatismo que guia o desenvolvimento humano para atender as necessidades e os objetivos mercadológicos em detrimento da personalidade humana orientada pelo bem comum:

Em uma sociedade baseada na produção de mercadorias, esta alienação é obrigada a surgir; além disso, surge entre pessoas nos dois extremos da escala social. O trabalhador empregado, naturalmente, está ciente do produto que ele produz; em outras palavras, ele está ciente de seu significado objetivo (Bedeutung) ao menos na extensão necessária para ele ser capaz de desempenhar suas funções laborais de forma racional. Mas isso não é o mesmo que o significado pessoal (Sinn) de seu trabalho, que reside nos salários pelos quais ele está trabalhando. As doze horas de trabalho não têm, de modo algum, para ele, o sentido de tecer, de fiar, de perfurar etc., mas representam unicamente o meio de ganhar o dinheiro que lhe permitirá sentar-se à mesa, ir ao bar, deitar-se na cama. Esta alienação também se manifesta no polo social oposto. Para o comerciante de minerais, Marx observa, minerais não possuem o significado pessoal de minerais.

Da exposição acima, é necessário reconhecer que o capital, em suas movimentações mercadológicas, desfigura as dimensões humanas do trabalho e da produção da mesma forma que corrompe a atividade humana que forja os sentidos no sujeito pelo individualismo.

Xavier (2017) observa que Marx vê na economia capital, base produtiva da sociedade, uma maneira de propagação da forma alienada e estranhada para as relações sociais, alienação que é promovida como modo em essência e originária das trocas humanas aceitas politicamente, ou seja, nos laços morais da sociedade como vocação da humanidade. O autor afirma que a concepção de propriedade privada, defendida nos anseios liberais e neoliberais, revela uma intenção pela riqueza: não o enriquecimento da humanidade, mas o de uns sobre outros.

É possível perceber que a questão da produção sob o pensamento liberal em prol do capital afasta a produção em sua materialidade histórica, trazendo uma visão histórica na qual convergem os anseios (ideais – idealismo) da classe dominante, edificando um reino de aparência que obscurece a compreensão dos fenômenos.

Tanto Locke quanto Smith procuram sustentação e expansão da ordem capital, dissolvendo o ordenamento anterior que pode ser percebido nos estudos de Filmer (1966) através de aspectos que atrelavam a produção humana às concepções da

tradição monárquica, que se mostrava um entrave ao desenvolvimento do capitalismo (SILVA, 2014).

Reforça-se que o discurso liberal, aporte filosófico e sociológico do capital, orienta necessidades e objetivos que paulatinamente convergiram no individualismo e no mercado. Encontra-se em Locke (1973, 2000) a defesa da propriedade como direito natural, momento em que a inviolabilidade desse direito constitui a base da coletividade sob o pensamento liberal em formação. Assim, a sociedade civil assume a produção como algo atrelado ao interesse individual ou de orientação particular, que se orienta pela lógica da classe dominante capital no século XVII, estabelecida sobre o crescente comércio e lucratividade. Cabe salientar a máxima liberal aderente à autopreservação individualista e projetada sobre as dimensões produção e atividade/trabalho:

O trabalho do seu corpo e a obra das suas mãos, pode-se dizer, são propriamente dele. Seja o que for que ele retire do estado que a natureza lhe forneceu e no qual deixou, fica-lhe misturado ao próprio trabalho, juntado-se-lhe algo que lhe pertence, e por isso mesmo, tornando-o propriedade dele. (LOCKE, 1973, p. 51).

Em Smith (1996; 2003), é possível encontrar um posicionamento econômico com centralidade no individualismo e na opressão:

Existe um tipo de trabalho que acrescenta algo ao valor dos objetos sobre os quais se aplica, e existe um outro tipo que não tem efeito. Por produzir um valor, é possível chamar o primeiro de trabalho produtivo; ao último, de improdutivo. Assim, o trabalho de um empregado de manufatura geralmente acrescenta, ao valor das matérias-primas às quais se aplica, o valor de sua própria manutenção e o lucro de seu patrão. O trabalho de um criado, ao contrário, nada acrescenta ao valor de qualquer coisa. Embora o empregado de manufaturas tenha os salários adiantados pelo patrão, na medida em que o valor dos salários é geralmente repostado, juntamente com um lucro, na forma de um valor acrescido ao objeto sobre o qual o seu trabalho se aplica. Mas a manutenção de um criado nunca é repostada. Um homem enriquece empregando inúmeros manufatores; empobrece mantendo uma multidão de criados. (SMITH, 2003, p. 413)

Assim, a produção, o trabalho e a atividade humana assumem um caráter utilitário de gerar valor de troca para o ganho capital, superando o valor dado pela coletividade em prol do coletivo, em que a base da geração de mais valor se torna a exploração alienante, advinda da produção em prol do mercado. A atividade humana, orientada ao estrito trabalho produtivo capital, converte-se em uma medida geral para a riqueza social promovida pelos interesses particulares. Ocorre que, diante da crise

renitente do capital que incessantemente contorna as lutas de classes, a produção se mostra primordialmente inserida na ideia de propriedade e de como é natural ao ser humano o desejo pela propriedade, segundo interesses estritamente particulares em detrimento do bem coletivo.

Paulani (1999) reforça a compreensão da tendência de Locke e de Smith por uma ordem social fundada pelo mercado capital como cerne do liberalismo; porém, explica que, após a segunda guerra mundial, nasce o neoliberalismo, que representa um movimento de reação diante do intervencionismo e do consequente estado de bem-estar. Tratado pela perspectiva da dimensão da produção, esse estado de bem-estar estabelece um caminho de superação capital no pós-guerra, admitindo uma interferência do Estado, coletividade, sobre a economia. Assim, efetivando uma distribuição de acesso aos bens produzidos ainda que com orientação do mercado, o intervencionismo de Keynes (1990) assume um controle da base produtiva econômica pelo poder político, a fim de estabilizar o relacionamento entre a produção capital, o emprego, a renda e o consumo.

O neoliberalismo encontra em Hayek (1977) o expoente de um manifesto pelo capital que se mostra na defesa da lógica mercadológica como ordem social inviolável, na qual ocorre a produção social humana:

Hayek é o protagonista deste ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, para ele uma ameaça letal não só à liberdade econômica como também à política. Hayek torna-se, ao final dos anos 40, o centro de um grupo de intelectuais afinados com esse mesmo credo, dentre os quais encontram-se, entre outros, Milton Friedman e Karl Popper. Seu objetivo era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases para um novo capitalismo no futuro, um capitalismo duro e livre de regras. Para esses intelectuais, o igualitarismo promovido pelo estado do bem-estar destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. Na base de tais considerações, estava uma concepção de individualismo marcadamente distinta daquela que embasava a teoria neoclássica. (PAULANI, 1996, p. 120)

Sobre o trabalho, a produção e a atividade humana, ocorre a inserção dessas dimensões no individualismo para a sustentação e a expansão do mercado capital.

Surge, ainda, a concepção de uma sociedade que apenas se mostra pelas ações individuais atomizadas, oscilando em equilíbrio sob o pragmatismo mercadológico:

[...] a relação de equilíbrio só compreende suas ações [do agente individual] durante o período no qual suas previsões se mostram corretas. E que, segundo, como o equilíbrio é uma relação entre ações, e como as ações de uma pessoa devem necessariamente ocorrer sucessivamente no tempo, é óbvio que a passagem no tempo é essencial para dar ao conceito de equilíbrio algum significado. (HAYEK, 2015, p. 58)

Desse legado, é possível conceber que a dimensão da produção, quando apropriada pelo capital, atende ao individualismo em detrimento do coletivo. Essa apropriação sobre as dimensões da produção, do trabalho e da atividade humana conduz ao estudo da sociedade que se edifica sobre a matriz produtiva capital, a fim de perceber as fragilidades do corpo social diante de laços que respondem apenas ao mercado, em que sujeitos convergem sob relações alienantes de estranhamento, projetadas da produção para outros significados circulantes que regem os sentidos.

### 3.3.2 Coletividade, liberdade e igualdade

O capital, ao exercer apropriação sobre as dimensões humanas do trabalho e da produção e concentrando esforços na utilidade da força de trabalho para garantir a circulação do excedente, alcançou uma sustentação que superou as dificuldades de outros regimes produtivos. A experiência material e histórica humana percorreu um caminho de sedimentação para as relações de opressão, processo que desemboca nas relações capitais, como ressalta Lukács (1981, p. 136):

Esta capacidade do trabalho, de ir com os seus produtos para além da reprodução do seu executor, cria a base objetiva da escravidão, antes da qual existia só a alternativa de matar ou adotar o inimigo feito prisioneiro. Daqui o caminho leva através de várias etapas ao capitalismo, onde este valor de uso da força de trabalho se torna a base de todo o sistema.

Em Marx (2004), é possível notar que o valor de uso do que é produzido converge para o estrito valor de troca nas relações de mercado, tensionando indivíduos pela riqueza individualista e convertendo a força trabalho em uma mercadoria valorada pela sua utilidade à estrutura capitalista, a base dos laços sociais.

Porém, cabe lembrar que o problema do excedente produtivo revela que o trabalho permite ao gênero humano uma grande potência em relação à manutenção do indelével processo de segurança para a vida, produzindo alimentação, moradia e outros bens necessários. Realizam-se, portanto, transformações da natureza

indispensáveis ao desenvolvimento da potência humana, nas quais ocorre o desenvolvimento de laços sociais, como explicou Mészáros (2006).

Marx (2004) esclarece que o ser humano vive da natureza e que as condições naturais não estão nem subjetivamente e nem objetivamente disponíveis imediatamente, de forma que as transformações materiais e históricas realizadas denotam a essência humana produtiva social que rege os laços coletivos. É nos processos de trabalho, na produção social humana, que o ser se afasta de sua condição estritamente animal, buscando uma menor dependência do reino do acaso, onde ora se pode ter comida e ora não, ora se pode ter alojamento ora não.

Assim, o ser realiza atividades que permitem o conhecimento sobre o meio natural, tornando-se uma extensão de seu corpo e passível de transformações que beneficiam a vida e são transmitidas socialmente, edificando a universalidade humana:

Fisicamente o homem vive somente destes produtos da natureza, possam eles aparecer na forma de alimento, aquecimento, vestuário, habitação etc. Praticamente, a universalidade do homem aparece precisamente na universalidade que faz da natureza inteira o seu corpo inorgânico, tanto na medida em que ela é 1) um meio de vida imediato, 2) quanto na medida em que ela é o objeto/matéria e o instrumento de sua atividade vital (MARX, 2004, p. 84).

O corpo inorgânico é a natureza trabalhada e a externalização em capacidade produtiva, ou seja, a materialidade das coisas para a vida em momentos históricos que percebem estruturas produtivas igualmente históricas, como ressaltou Mészáros (2006, p. 80). Assim, o ser humano pode ser vislumbrado no incessante relacionamento entre necessidade e poder de transformação:

[...] o homem deve ser descrito pensando-se em termos de suas necessidades e poderes. E ambos estão igualmente sujeitos a modificações e desenvolvimento. Em consequência, não pode haver nada de fixo em relação a ele, exceto o que se segue necessariamente de sua determinação como ser natural, ou seja, o fato de que ele é um ser com necessidades – de outro modo não poderia ser chamado de ser natural – e poderes para satisfazê-las, sem os quais um ser natural não poderia sobreviver (MÉSZÁROS, 2006, p. 152).

O trabalho e a produção se encontram na distinção humana, os quais conduzem a atividade humana do conhecimento e do desenvolvimento. Assim, é



imprescindível ressaltar que esse desenvolvimento é indissociável material e historicamente da coletividade ou da sociabilidade, uma vez que

[...] o denominador comum de todos esses poderes humanos é a socialidade. Mesmo os nossos cinco sentidos não são simplesmente parte de nossa herança animal. São desenvolvidos e refinados humanamente como resultado de processos e atividades sociais (MÉSZÁROS, 2006, p. 145).

Dessa forma, Lukács (1978, 1981, 2010) denota um desenvolvimento humano superior indissociável do trabalho e a geração de conhecimentos sobre a natureza na reprodução social humana, alcançando novas possibilidades e maneiras de viver.

Mészáros (2006) observa a produção como uma forma de consumo social do indivíduo, estrutura na qual o individual e os poderes dados a ele pela natureza (sentidos e força muscular, por exemplo) são consumidos na reprodução do indivíduo social, conhecendo e trabalhando as generalizações advindas da experiência material e histórica.

O ser humano social exerce o trabalho e se depara não mais com aquilo que é imediatamente natural, mas com o produto de sua obra, a natureza humanizada, ou seja, um processo de objetivação da subjetividade e a criação de meios para a vida em que convergem a ideia e o objeto. Assim, é possível resgatar Marx (2004) quando o filósofo explicita que, ao se ter o objeto, o objeto tem o ser, uma sujeição do ser à sua criação que transforma sua realidade e desenvolve sua consciência.

Nesse sentido, o trabalho e a produção social transformam o animal em humano através de um processo de busca por respostas, exercendo o poder de transmutação. A afetação do ser pelo objeto do trabalho permite conceber que o sujeito é forjado por generalizações em meio a processos de perguntas e respostas na materialidade vivida. Historicamente, o desenvolvimento dessas generalizações, das respostas encontradas que geram os significados, tornam o ser mais humano e menos dependente da complexidade natural.

Essas generalizações, a transformação da natureza e do ser pelo próprio ser, atendem ao que Engels e Marx (2007) chamaram de essência humana, não em abstração das ações individuais em uma convergência espontânea, mas no conjunto material e histórico das relações humanas que conduzem ao desenvolvimento, à coletividade e ao ser social que se generaliza pela troca de saberes historicamente transformadores. Lukács (1979, p. 17) ressalta que

[...] as formas de objetividade do ser social se desenvolvem, à medida que surge e se explicita a práxis social, a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais. Esse desenvolvimento, porém, é um processo dialético, que começa com um salto, com o pôr teleológico do trabalho, não podendo ter nenhuma analogia na natureza. O fato de que esse processo, na realidade, seja bastante longo, com inúmeras formas intermediárias, não anula a existência do salto ontológico.

Do acima exposto, vale mencionar que Leontiev (1978) expõe que o ser humano se libertou de suas limitações biológicas e das necessidades materiais pelo desenvolvimento cultural intelectual, criando o humano. Assim, os laços que compõem a coletividade humana estão orientados pelo trabalho, pela produção humana que traga segurança à vida e liberdade frente à luta pela sobrevivência. Engels e Marx (2007, p. 33) explicam que

[...] o primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos.

A coletividade está, então, indissociável da liberdade, pois a estrutura social produtiva objetiva a libertação humana diante de suas necessidades, como ressalta Mészáros (2006, p. 170):

Liberdade é, assim, a realização da finalidade própria do homem: a autorrealização no exercício autodeterminado e externamente não impedido dos poderes humanos. Como autodeterminação, a base desse exercício livre dos poderes humanos não é um “imperativo categórico” abstrato, que permanece exterior ao ser humano real, mas uma necessidade positiva efetivamente existente de trabalho humano autorrealizador.

A autodeterminação e a conseqüente autorrealização se mostram como uma superação no trabalho e na produção, suprindo necessidades materiais, porém, nas relações capitais, estão atinentes a um desenvolvimento guiado pelo convergir interesses particulares atomizados que satisfazem uns em detrimento de outros, desfiguradas. Assim, o trabalho e a estrutura produtiva não conduzem a liberdade como um idealismo moralista de dever, mas como uma possibilidade real na concretude da vida, indispensável ao próprio processo de surgimento e de desenvolvimento humano, como denota Lukács (2010, p. 125):

Os utópicos, obedecendo a uma lei da razão, querem colocar no mundo algo melhor do que o existente até então. Marx quer, com seu pensamento, apenas contribuir para que aquilo que existe como ente no processo de surgimento da humanidade – como sempre – seja capaz de realizar no ser social, o seu ser autêntico.

É possível, através de Mandel (1990), refletir que a liberdade não se trata de um idealismo aderente a indivíduos isolados em seus interesses particulares, reduzida a uma alienação ou a um estranhamento em que tudo é valorado estritamente no mercado para as mais diversas relações humanas de trabalho e produção, alimentando seres resignados e desesperados por um por vir utópico de uma vida melhor. Mostra-se, na verdade, como uma perspectiva possível de desenvolvimento econômico, que pode libertar o sujeito pelo trabalho e desenvolvê-lo para a preservação do bem comum, momento no qual a vida em plenitude atende por uma liberdade de desenvolvimento em relação à preservação da vida e à libertação frente às necessidades materiais. Consequentemente, é possível conceber que a igualdade responde à preservação das possibilidades de desenvolvimento para os sujeitos, mitigando o ganho particular em detrimento do coletivo e a exploração de uns sobre outros, o que no capital converte o ser em objeto útil ao ganho particular de outro.

Esse desenvolvimento humano, orientado pela liberdade e pela igualdade, procura um processo de humanização da reprodução e da produção de conhecimentos entre gerações, apresentando o ser genérico material e historicamente construído e refletindo sobre esse ser, a sua potência humana.

Engels e Marx (1999, p. 07) elucidam uma condição regular que permite notar quão turbulenta é a experiência material e histórica humana, momento em que os autores resgatam aspectos percebidos na antiguidade, no período medieval e na modernidade, em grande lapso temporal do qual os autores denotam um caráter opressivo para as relações humanas:

A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária, da sociedade inteira, ou pela destruição das duas em luta.

O capital encontra uma forma de justificar a opressão material e histórica como natureza humana, distanciando-se dos regimes anteriores identificados como

totalizantes e opressores e identificando a liberdade como individualismo. Em um enlace histórico que supera três séculos, o capital, condenando e desqualificando experiências humanas, gera vazios na compreensão do passado, convergindo-o com as ideias capitais que explicitam as relações de mercado como evolução protetiva da natureza individual dos sujeitos, como ressalta Mészáros (2006; 2008).

As apropriações exercidas pelo capital se mostram como evoluções e como a violação dessas apropriações sedimentadas como natureza humana representa correspondente violação do contínuo evolutivo e da melhoria social. Um discurso de correção de falhas e de expansão de acertos, revelando um novo modo de produção e seus desdobramentos. A movimentação capital de condenar e desqualificar, em prol de interesses da nova hegemonia moderna e pós-moderna, compõe verdades absolutas capitais sobre a liberdade e a igualdade e, portanto, traz obscurantismos que justificam as apropriações capitais.

Engels e Marx (1999, p. 09) ensinam, mediante seus estudos históricos, uma dialética que identifica, no nascimento da hegemonia burguesa, algo que esclarece as transformações mantenedoras da índole da opressão:

A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não suplantou os velhos antagonismos de classe. Ela colocou no lugar novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta. Entretanto, a nossa época – a época da burguesia – caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classe. A sociedade divide-se cada vez mais em dois vastos campos opostos, em duas grandes classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado. Dos servos da Idade Média nasceram os burgueses livres das primeiras cidades; desta população municipal, saíram os primeiros elementos da burguesia. Vemos, pois, que a própria burguesia moderna é produto de um longo processo de desenvolvimento, de uma série de revoluções no modo de produção e de troca.

Os aspectos que alcançam contundentemente o desenvolvimento humano até os dias atuais permitem observações imprescindíveis a esse estudo, que podem ser notadas e objetivadas a partir do trecho abaixo colacionado:

A burguesia desempenhou na História um papel eminentemente revolucionário. Onde quer que tenha conquistado o poder, a burguesia calcou os pés às relações feudais, patriarcais e idílicas. Todos os complexos e variados laços que prendiam o homem feudal a seus “superiores naturais” ela os despedaçou sem piedade, para só deixar subsistir, de homem para homem, o laço do frio interesse, as duras exigências do “pagamento a vista”. Afogou os fervores sagrados do êxtase religioso, do entusiasmo cavalheiresco, do sentimentalismo pequeno-burgês nas águas geladas do cálculo egoísta. Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca; substituiu as numerosas liberdades, conquistadas com tanto esforço, pela

única e implacável liberdade de comércio. Em uma palavra, em lugar da exploração velada por ilusões religiosas e políticas, a burguesia colocou uma exploração aberta, cínica, direta e brutal. (ENGELS; MARX, 1999, p. 10)

Supera-se os coletivos de superioridade e de inferioridade do poder tradicional, a exemplo do feudo medieval (relação senhor e servo por uma linhagem de nobres), e se torna protetor da individualidade, relegando o caráter comunitário ao pragmatismo mercadológico (relações sociais reduzidas pelo interesse particular nas interações de troca no comércio) e o estrito utilitarismo para o mercado ao indivíduo (aquilo que é digno do eu para o mundo e do mundo para o eu, reduzido pelo valor que encontra no estrito poder de troca comercial).

A liberdade (que incorpora a igualdade na sustentação do individualismo) é aprisionada na perspectiva da obtenção de vantagem na interação de troca comercial, em alguma medida, diante da participação produtiva no regime. A posição social, então, adere à conquista pelo mérito, que é mensurada pela liberdade mercadológica dos indivíduos que se agrupam pelo ganho, pelas projeções de ganhos e por interesses semelhantes, de modo que as movimentações sociais perseguem o frenesi mercadológico.

A sociedade se fragmenta em vários agrupamentos sob uma escala que aproxima uns, mais que outros, da fragilidade e da exclusão social e, assim, a sustentação capital é alcançada pela autoproteção que cada um apresenta acerca de suas vantagens. Resta que as discussões que ferem a lógica da vantagem/mérito são tratadas como mitigadoras da individualidade e inimigas da liberdade e da igualdade, ou seja, um retrocesso para modelos anteriores que não foram capazes de organizar e evoluir a humanidade. Há no capital a conformação pelas verdades inquestionáveis, conforme se observa na constatação de Marx (2013, p. 983-984):

No evolir da produção capitalista desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição e hábito, reconhece as exigências desse modo de produção como leis naturais e evidentes por si mesmas. A organização do processo capitalista de produção desenvolvido quebra toda a resistência; a constante geração de uma superpopulação relativa mantém a lei da oferta e da demanda de trabalho, e, portanto, o salário, nos trilhos convenientes às necessidades de valorização do capital; a coerção muda exercida pelas relações econômicas sela o domínio do capitalista sobre o trabalhador. A violência extraeconômica, direta, continua, é claro, a ser empregada, mas apenas excepcionalmente.

O rol de verdades que o filósofo trata como leis naturais da produção se mostram como a conformação inevitável pela experiência das relações humanas sob o capital, surgindo de um enlace histórico de transformação e do conflito entre certo grupo até então oprimido e seus opressores. Esse processo transformador revela que os regimes procuram dar conta das relações de produção e, por consequência, das relações sociais diversas que se desdobram. O novo que o capital apresenta nasce como uma reação que procura dar acesso ao poder para alguns (comerciantes e servos que, no colapso do regime feudal, forjaram a burguesia); portanto, ressalta-se que não pretende a derrubada da opressão, mas opera naquilo que as experiências anteriores falharam.

A relação entre opressor e oprimido, apresentada nos estudos de Engels e Marx (1999) e explorada por Marx (1964, 2013), apresenta uma polarização entre o proprietário dos meios de produção e o proletariado, situação que persiste enraizada na exploração do trabalho; porém, possibilita observar que a fragmentação da sociedade, perante a pós-modernidade, mostra-se como um cenário que permite a matriz estratificada para as relações de poder na sociedade. Tem-se, portanto, a instabilidade e a diversificação do laço dicotômico entre opressor e oprimido sob a mediação subserviente do coletivo reduzido na figura do Estado (poder político), ente regulador de conflitos e garantidor da proteção às individualidades no laço individualista:

No que diz respeito à crise económica, percebe-se que, dado o carácter mediador do Estado em relação ao desenvolvimento e à estabilidade económica, qualquer crise neste último âmbito estourará fatalmente na esfera administrativa, que será responsabilizada pelos déficits acontecidos no mercado. Entretanto, com isso fica ainda mais claro o facto de que a causa da crise não está no Estado, e sim no mercado: o processo de acumulação privada da riqueza socialmente produzida imprimirá, ao longo do tempo, uma desigual distribuição do produto social e, como consequência, uma estratificação social cada vez mais acentuada em termos piramidais [...] (DANNER, 2014, p. 582)

Dessa forma, a liberdade e a igualdade se deslocam da materialidade vivida e são concebidas como garantias institucionais existentes na superestrutura política e jurídica, ideais que reduzem essas dimensões à proteção governamental da individualidade, separando as mazelas materiais e históricas da vida de um por vir idealizado político que rege o coletivo e suprimindo a potência humana social pelo individualismo. Naturaliza-se as diferenças econômicas opressivas, a libertação deixa

de significar a supressão do que oferece risco à vida e a igualdade não quer mais dizer a possibilidade de pleno desenvolvimento humano coletivo, de modo que passam a compor um corpo de ideais morais políticos e jurídicos pautados no idealismo do individualismo. É, portanto, aquilo que Marx (2004) critica como o céu político que sustenta e expande um por vir idealizado, mas dissociado da experiência material e histórica humana, uma evolução das ideias sob o domínio das relações de opressão vividas.

Por fim, ao refletir sobre o ideário liberal, é possível perceber em Locke (2000, p. 184) que a coletividade se encontra reduzida por uma sociedade civil e por um governo nos quais a liberdade natural e individual ocorre na seara da civilidade, na forma de aspectos morais idealizados e reguladores:

A liberdade do homem em sociedade é não estar submetido a nenhum outro poder legislativo senão ao que foi estabelecido na sociedade política mediante consentimento, nem sob o domínio de qualquer vontade ou restrição de qualquer lei a não ser aquela que este poder legislativo promulgar de acordo com a confiança depositada nele.

Há uma fundamentação no idealismo das garantias individuais, em que a liberdade civil representa um viver segundo leis consentidas que condicionam a submissão a um poder absoluto e arbitrário. Estando os aspectos produtivos e econômicos indissociáveis da vontade particular, a materialidade da vida é gestada por uma perspectiva do trabalho como aspecto individualista para os sujeitos.

Montaño e Duriguetto (2011) observam que Locke justifica a legitimidade da posse e que a propriedade encontra origem no trabalho na medida em que o sujeito transforma o estado comum, natural, por sua força de trabalho, visando à subsistência e à satisfação. Quando o trabalho produz maior riqueza do que as necessidades do sujeito, ele se torna produtor de valor de troca, superando o uso. Assim, o desenvolvimento das relações mercantis, da moeda e da indústria leva à concentração de riqueza, que pode gerar conflitos e o temor da perda da liberdade atrelada à garantia individual e à propriedade, o que induz os indivíduos à criação do poder político.

Campregher e Longoni (2017) elaboram que, em Smith, esse idealismo se mantém por uma condição humana de concorrência que orienta a liberdade e postula a materialização no mercado. O ser humano, dotado de tendências e esforços não passíveis de investigação e atomizados, convive em igualdade quando percebe a

liberdade de desenvolver forças individuais nas relações mercadológicas as quais convergem assegurando a libertação individual pelo ganho e o social pelo equilíbrio advindo destes.

O individualismo que se projeta das relações de trabalho e produção para a concepção de liberdade encontra em Smith (1996, p. 44) a sustentação e a expansão da ideia perante uma materialização da liberdade no mercado:

O esforço natural de cada indivíduo para melhorar a sua própria condição, quando lhe é permitido exercê-lo com liberdade e segurança, é um princípio tão poderoso que só por si e sem qualquer outro contributo é não só capaz de criar a riqueza e prosperidade de uma sociedade como ainda de vencer um grande número de obstáculos com que a insensatez das leis humanas tantas vezes cumula as suas ações.

O caráter individualista como orientação para a sociedade de mercado projeta, então, na pós-modernidade, uma perspectiva caótica para a liberdade e igualdade, advinda da perspectiva neoliberal e das relações humanas imprevisíveis e desregulamentadas, gestadas no e para o mercado sem qualquer limitação que fuja das garantias individuais projetadas sobre o trabalho e a produção:

Paradoxalmente, se tentarmos distribuí-lo de forma mais igualitária, teríamos muito menos para distribuir, já que descansamos no mercado e nas diferentes remunerações para organizar o nosso Atividades. A ilusão de que temos um produto social, que é nossa vontade de distribuí-lo como queremos, é apenas isso: pura ilusão. Temos esse produto social apenas porque os preços dos diferentes serviços dizem às pessoas o que devem fazer para produzir o máximo de que são capazes. Se apagarmos isso, muito em breve não teríamos produto para distribuir. Salvo que você pense que estou exagerando, isso é o que oculta ou disfarça o conceito de justiça social, segundo o qual nosso novo dever moral é distribuir de forma justa o produto. (HAYEK *apud* LUCENA, 2011, p. 12)

Lucena (2011) explica que, para Hayek, não há conhecimento sobre a totalidade da evolução humana, a qual representa o controle totalizante. Resta impossível o conhecimento da complexidade sobre os fatos sociais relevantes pelos indivíduos e pelas organizações, não sendo viável construir uma ordem social mais funcional que a existente, na qual os laços sociais são advindos do espontâneo, ou seja, do mercado. Huisman (2000, p. 134) denota, em Hayek, que:

A concorrência seleciona, ao acaso, as 'regras corretas' que são as 'regras de conduta' graças às quais indivíduos ou grupos se tornam mais prósperos ou mais poderosos. Por meio desta seleção, nascem e aperfeiçoam-se certos sistemas de regras de conduta e outros são eliminados, por ineficazes. Isso



significa que a História é um acaso, que não tem sentido, não obedece a nenhuma lógica (superior ou imanente) e ocorre em função das práticas humanas, ou seja, de acidentes.

É possível perceber que a liberdade e a igualdade, laços que se projetam da capacidade produtiva e regem a coletividade, encontram-se regidos pela espontaneidade das relações capitais que pragmaticamente se materializam no mercado. O ideário liberal e, conseqüentemente, o neoliberal permitem ao mercado absorver os significados na medida do idealismo individualista que procura se mostrar como natureza humana.

Rejeitando a totalidade material e histórica e concebendo seres atomizados que interagem sem amarras, advoga em prol de uma sociedade regida pelas ações individuais em detrimento de um bem comum, o qual aparece como mera utopia totalitária. Porém, ao fazer isso, despreza toda uma relação material e histórica que conduz ao desenvolvimento humano, ou seja, oculta as totalidades que governam os seres nos momentos materiais e históricos da experiência humana.

Tais concepções projetam uma sociedade que absorve a opressão como algo naturalizado e indissociável da natureza humana individualista. A coletividade fica, então, reduzida por um poder público que opera a estrita sustentação e expansão das relações mercadológicas, significando liberdade e igualdade na medida desse pragmatismo e atendendo à dominação capital.

### 3.3.3 Razão, conhecimento e reprodução social

Traz-se, primeiramente, o constatado por Chauí (2001, p. 02) ao reafirmar os desdobramentos daquilo que foi estruturado por Marx (1964) no século XIX e que se mantém em progresso fortemente enraizado na pós-modernidade:

Essa postura consiste em fazer com que o jogo do mercado seja considerado a última ratio, ou seja, o fundamento de toda a racionalidade. Quando você quer saber se algo é ou não racional (para decidir a racionalidade de alguma coisa, de uma ação, de uma instituição...), toma como critério o modo de inserção disso que está examinando no jogo do mercado. O mercado, portanto, se tornou não só o fim da história, a fatalidade humana e a naturalização das relações sociais, mas também o cerne onde se decide o que é racional e o que é irracional. [...] Fica ocultado que o mercado, e o seu funcionamento, é uma instituição produzida pela ação dos homens e que pode ser desfeita por ela. Desaparece, portanto, a ideia de uma outra realidade possível construída por nós mesmos.

Observa-se que o capital se impõe como regime lógico que atende a uma totalidade de coisas absolutas e escolhidas pela utilidade ao mercadológico, sob uma linearidade de tendência inevitável e pragmática. Assim, ele se expande como um modelo intocável e estrutura produtiva que se diz representante da razão e da natureza humana. No tocante à dimensão da razão humana, é preciso considerar a consciência e a reflexão, pois racionalizar algo não se dissocia dos processos mentais de conscientização e de reflexão, os quais alcançam esclarecimento nas palavras de Leontiev (1978, p. 37):

Infelizmente, exatamente esses problemas sociopsicológicos continuam sendo os menos pesquisados em nossa ciência, havendo uma invasão de conceitos e métodos trazidos da pesquisa estrangeira, isto é, da pesquisa subordinada ao problema de encontrar uma base psicológica para justificar e immortalizar as relações inter-humanas geradas pela sociedade burguesa. Porém, uma reconstrução da ciência sociopsicológica do ponto de vista marxista não pode se dar independentemente de uma ou de outra compreensão sociopsicológica do homem, e do papel, em sua formulação, das conexões vitais do homem como o mundo, as quais são engendradas pelas relações sociais dentro das quais ele age. Por esta razão, ao pensar sobre as perspectivas da ciência psicológica de forma que centre, em si, abordagens multifacetadas do homem, não podemos nos distrair do fato de que esse centramento ocorre no nível social – da mesma forma que é nesse nível que o destino humano é decidido.

Dessa constatação, é possível perceber que a tomada de consciência é um processo decorrente da experiência biográfica dos sujeitos em meio aos traços da experiência histórica humana, que a eles se mostram na relação entre o eu e o mundo e na conexão entre a subjetividade do sujeito e as objetividades que o atingem, o que denota uma atribuição de sentido perante referências que são localizadas nos significados atribuídos às objetividades, cujo sentido se mostra ao sujeito e cujo significado se mostra à coletividade. O sentido advém da experiência individual, enquanto o significado provém da experiência coletiva histórica em uma comunicação entre gerações, constatação que encontra fundamentação nos estudos de Vigotsky (1994) e que permeia a obra de Leontiev (1978, p. 09), do qual cabe salientar que:

A atividade, externa e interna, do sujeito é mediada e regulada por um reflexo psíquico da realidade. O que o sujeito vê no mundo objetivo são motivos e objetivos, e as condições de sua atividade devem ser recebidas por ele de uma forma ou de outra, apresentadas, compreendidas, retidas e reproduzidas em sua memória; isto também se aplica aos processos de sua atividade e ao próprio sujeito – a sua condição, as suas características e indiossincrasias.

O ser consciente das coisas historicamente produzidas que sua experiência lhe trouxe pode refletir sobre esses pontos e é dessa reflexão que resta a sedimentação de conhecimentos, que pode perceber motivações (necessidades) e objetivos (do fazer) que atendam a alguma perspectiva social, contemplada pelo sujeito em seu processo de desenvolvimento. Assim, a reflexão é o cerne que forja a racionalidade.

Os estudos de Marx (1964, 1999, 2013), Vygotsky (1994) e Leontiev (1978) remetem ao desenvolvimento humano, de modo que a razão humana em desenvolvimento é uma dimensão relacionada à apropriação daquilo que foi projetado pela experiência do outro, o que conduz ao condicionamento entre gerações, ou seja, à reprodução de certo conhecimento sobre o mundo e ao consequente padrão comportamental associado. Duarte (1996, p. 35) explica:

O indivíduo se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente.

Então, a consciência e a reflexão não consistem na linearidade e na continuidade de verdades inquestionáveis encadeadas por alguma lógica; pelo contrário, tanto a perspectiva dos sentidos quanto a das significações são reflexos da diversidade e da complexidade inerentes à vida (dos momentos biográficos e da percepção) e às convivências (dos momentos historiográficos e da cultura estabelecida). Os significados aderentes aos discursos coletivos remetem às condições da realidade objetiva de sua elaboração, enquanto os sentidos trazem reflexos da realidade objetiva que agem forjando a subjetividade.

Não persiste a ideia de uma razão humana idealista que transmuta as experiências em objetos úteis, desvinculados dos contextos e orientados pelo caráter pragmático de mercado, que a tudo insere em um contínuo evolutivo capitalizado e provedor da melhoria social balizada por ações individuais que convergem inevitavelmente, sem reflexão sobre as necessidades e os objetivos humanos coletivos que conduziram à experiência material e histórica.

Dessa forma, é possível observar as explicações de Horkheimer (1976) sobre a razão instrumental. O autor explora a passagem da racionalidade teológica para outro tipo de razão, que se mostra mais humana e coloca a humanidade como centro

de produção do saber. Porém, ela não alcança a emancipação humana libertando a potência de desenvolvimento, mas adere a uma nova mitificação da ciência moderna como um instrumento estritamente atinente aos chamados da ordem produtiva dominante na modernidade.

Quanto mais as idéias se tornam automáticas, instrumentalizadas, menos alguém vê nelas pensamentos com um significado próprio. São consideradas como coisas, máquinas. A linguagem tornou-se apenas mais um instrumento no gigantesco aparelho de produção da sociedade moderna. Qualquer sentença que não seja equivalente a uma operação nesse aparelho parece a um leigo tão sem sentido ... O significado é suplantado pela função ou efeito no mundo das coisas e eventos (HORKHEIMER, 1976, p. 30-31)

O processo de destruição do mitológico, do dogmatismo e da superstição, que procura uma razão de esclarecimento advindo da realidade percebida materialmente pelos sujeitos, acaba por sucumbir perante uma manipulação orientada aos sistemas ideológicos opressivos, como expõe Hilário (2020). Isso compõe a crítica que procura explicitar a razão pragmática moderna como uma redução, um instrumento que sustente e expanda a ordem opressiva aderente à estrutura produtiva. Pulsa uma crítica ao movimento epistemológico positivista da popularização do positivismo, que se alinha à perspectiva conservadora política e tecnocrática do pragmatismo estadunidense em expansão.

Contudo, não é de modo algum certo que a via de realização das boas potencialidades da ciência seja a mesma no seu atual caminho. Os positivistas parecem esquecer que a ciência natural tal como a concebem é acima de tudo um dos meios auxiliares da produção, um elemento entre muitos no processo social. Portanto, é impossível determinar a priori que papel a ciência exerce no avanço ou retrocesso real da sociedade. Seu efeito nesse sentido é tão positivo ou negativo quanto a função que ela assume na tendência geral do processo econômico. A ciência, sua diferença de outras forças e atividades sociais, sua divisão em áreas específicas, seus procedimentos, conteúdos e organização, só podem ser entendidos em relação com a sociedade para a qual ela funciona (HORKHEIMER, 1976, p. 69).

Assim, tanto a subjetividade que orienta o individual quanto a objetividade das relações sociais se desprendem da emancipação humana, estando a potência humana aprisionada por uma razão instrumental destinada à ordem opressiva. Essa razão realoca o saber filosófico e sociológico reflexivo no interior da destinação estrita ao pragmatismo opressor dominante.

O positivismo – que afinal não recuou nem mesmo diante do pensamento, essa quimera tecida pelo cérebro no sentido mais liberal do termo – eliminou a última instância intermediária entre a ação individual e a norma social. O processo técnico, no qual o sujeito se coisificou após sua eliminação da consciência, está livre da plurivocidade do pensamento mítico bem como de toda significação em geral, porque a própria razão se tornou um mero adinículo da aparelhagem econômica que a tudo engloba. Ela é usada como um instrumento universal servindo para a fabricação de todos os demais instrumentos. Rigidamente funcionalizada, ela é tão fatal quanto a manipulação calculada com exatidão na produção material e cujos resultados para os homens escapam a todo cálculo. Cumpriu-se afinal sua velha ambição de ser um órgão puro dos fins (ADORNO; HORKHEIMER, *apud* HILÁRIO, 2020, p. 177).

Marcuse (1978) permite aprofundar a compreensão da razão instrumental pragmática pelas relações capitais, denotando uma aderência à concepção espiritual que procura naturalização. Trata-se da perspectiva do espírito humano, como a exemplo nas elaborações de Hegel (1990), que faz a dialética residir na esfera do idealismo. O autor explica que, ao conceber uma razão livre que governa o ser humano individual em vontade e potência, apresenta a imagem de uma lei natural e não como de atividade humana material historicamente construída.

Assim, essas considerações favorecem uma conciliação com o sistema opressivo dominante, pois o espírito humano e a razão contemplan e encontram fim em si mesmo, descolados da complexidade material e histórica em um mundo absoluto no qual as ideias evoluem. Ou seja, em um processo natural que culminou no moderno e que se mostra como a síntese de toda a história humana, as mazelas também são naturalizadas por essa razão idealista forjada como natureza do ser:

O mundo torna-se espírito, significa não somente que o mundo na sua totalidade passa a ser a arena adequada em que se devem realizar os projetos da humanidade, mas significa, também, que o próprio mundo revela inalterável progresso em relação à verdade absoluta, isto é, que nada de novo pode acontecer ao espírito ... A mudança do ponto de vista de Hegel manifesta-se pela inabalável certeza com que ele prevê o fim do processo. O espírito, a despeito de todos os desvios e malogros, a despeito da miséria e da corrupção, atingirá sua meta; mais precisamente, já atingiu sua meta no sistema social dominante (MARCUSE, 1978, p. 97)

Pulsa uma razão humana aprisionada pelo pragmatismo das relações sociais que estruturam a evolução moderna, ou seja, as relações capitais. Promove-se o estranhamento nas relações de trabalho e de produção social, ditando as necessidades e os objetivos para a vida no idealismo do indivíduo racional atomizado, que encontra significados apenas na relação de mercado.

A proposição materialista que é o ponto de partida da teoria de Marx constata, pois, em primeiro lugar, um fato histórico, ao expor o caráter materialista da ordem social vigente, na qual uma economia descontrolada regula todas as relações humanas. Ao mesmo tempo a proposição de Marx é uma *proposição crítica*, e indica que a relação dominante entre a consciência e a existência social é uma relação falsa, que deve ser superada. (MARCUSE, 1978, p. 252)

Para Marx, a economia política ocupa centralidade e, no capital, as relações produtivas encontram uma total desvalorização humana, onde o ser é convertido em mercadoria e a sua racionalidade deve atender às possibilidades de adequação enquanto mercadoria, estando a ciência e a produção de conhecimentos de forma alguma isenta nesse universo.

Esta economia política é a sanção científica da intervenção do mundo humano, histórico-social, num mundo estranho ao homem enquanto poder hostil do antagônico mundo da mercadoria e do dinheiro, no qual a maior parte da humanidade só existe ainda enquanto trabalhadores “abstratos”... Coagidos a vender-se a si próprio enquanto mercadoria, para poder manter apenas sua existência física em geral (MARCUSE, 1978, p. 108)

Assim, é possível perceber que a fé científica da modernidade, que naturalizou as relações capitais na estrutura econômica e nos laços políticos, ao invés de salvar os seres da irracionalidade teológica idealista, convergiu em um movimento de instrumentalização capital da racionalidade, sustentando e expandindo a exploração estranhada do trabalho e reproduzindo a ordem dominante do mercado.

Compõe-se, assim, um paradoxo para a razão que, ao desprezar a totalidade material e histórica e ao realizar recortes utilitaristas do que serve à ordem dominante, torna-se irracional perante a emancipação da potência humana em prol do bem comum. Desse paradoxo, cabe ressaltar que a razão instrumentalizada pela dominação pragmática da modernidade produz conhecimentos, significados e conceitos propagados como invioláveis para os indivíduos, que devem atender às necessidades e aos objetivos da ordem social.

Os conceitos foram aerodinamizados, racionalizados, tornaram-se instrumentos de economia de mão-de-obra. É como se o próprio pensamento tivesse se reduzido ao nível do processo industrial, submetido a um programa estrito, em suma, tivesse se tornado uma parte e uma parcela da produção (HORKHEIMER, 1976, p. 26).

Adorno e Horkheimer (1986) constatarem que o estrito técnico, o tecnicismo e o utilitarismo coisificaram o indivíduo, constituíram uma sociedade sob relações de estranhamento e forjaram uma razão atrelada ao aparelho capital que é utilizada para alcançar novas utilidades.

O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo. Ele se reduz a um ponto nodal das relações e funções convencionadas que se esperam dele como algo objetivo. O animismo havia dotado a coisa de uma alma, o industrialismo coisifica as almas. (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p. 40)

Embora pareça paradoxal, o individualismo do mercado é a marca de uma irracionalidade que destrói a individualização do ser e o seu desenvolvimento para com a humanidade material e histórica, gerando um processo de massificação atinente à dominação capital. Adorno e Horkheimer (1986) explicam que a humanidade sob o capital traz prejuízo ao que é verdadeiramente humano, progredindo em relações de barbárie. A conversão da evolução em regressão se mostra em uma ciência que avança sobre alicerces que negam a dignidade do gênero humano, através da opressão e de uma automutilação da humanidade.

É possível analisar que a razão instrumental se vincula à crise do capitalismo no pós-guerra, procurando dar conta da contraditória ordem capital estabelecida. Traz, então, o neoliberalismo como mais uma manobra que se apropria da razão em prol do pragmatismo do mercado, alimentando relações de avanço tecnológico em meio a cenários de barbárie social.

O neoliberalismo, a crença quase religiosa no mercado, é uma encarnação da "razão instrumental". No âmbito do poder da razão instrumental, segundo Horkheimer, tudo é submetido a uma racionalidade de meios e fins, à lógica do domínio da natureza e da individualidade. [...] Sob a égide da razão instrumental total, entretanto, o controle do indivíduo sobre o mundo torna-se o controle total do mundo sobre o indivíduo. A individualidade conforme o mercado torna-se um imperativo social (NATCHEY, 2019, p. 223).

O pragmatismo mercadológico neoliberal projeta um ser minimizado diante de uma sociedade em incessantes crises pela volatilidade da concorrência mundial. O poder público é reduzido às garantias de mercado, a instabilidade da vida se torna uma constante, as relações de produção e de trabalho convergem pela fluidez mercadológica e os indivíduos são concebidos em uma esfera de isolamento

empreendedor em um mundo hostil, sem segurança de êxito, devendo racionalizar maneiras de reinvenção, um eufemismo para sobrevivência, como é possível perceber em Lasch (1986).

A naturalização das relações capitais e as movimentações ideológicas neoliberais depositam na individualidade atomizada a única maneira de sobreviver na estrutura do capital mundializado. Portanto, há um colapso das instituições sociais e, nesse momento, a razão, o conhecimento e a educação representam uma ferramenta vital, como denota Mészáros (2008).

Assim, é imprescindível observar que a superação do estranhamento promovido pelas relações capitais atinge diretamente um longo processo de convencimento e de construção de uma sociedade voltada para perspectivas de bem comum, as quais foram mitigadas pela sedimentação do capital no processo de naturalização. Mészáros (2008) explicita um aprisionamento da razão e dos conhecimentos que, na educação e em suas formas institucionalizadas, propaga-se conformando as subjetividades pelas objetividades das relações capitais, promovendo alienação e estranhamento e legitimando interesses da estrutura produtiva.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (MÉSZÁRÓS, 2008, p. 35).

Assim, é possível considerar que o conhecimento humano propagado pela educação formal esteja afetado por uma ideologia que pretende enraizar nas subjetividades os recortes realizados sobre a experiência material e histórica. Esses recortes trazem o apelo à razão em incessante superação do passado e neutra na medida dos interesses que a regem, além de uma natureza humana estruturada pelo individualismo, desprezando a dialética, as transformações sociais e seus contextos.

Dessa propagação, o sujeito tem fortalecido o estranhamento, estando o saber sobre o mundo restrito àquele útil ao pragmatismo do mercado e que possibilita a inserção no mercado. As lutas se tornam individualizadas pelos interesses particulares e, de tal perspectiva, cabe salientar que:

A diferença fundamental entre a consciência de classe contingente e a consciência de classe necessária é que, enquanto a primeira percebe simplesmente alguns aspectos isolados das contradições, a última as



compreende em suas inter-relações, isto é, como traços necessários do sistema global do capitalismo. A primeira permanece emaranhada em conflitos locais, mesmo quando a escala de operação é relativamente grande, enquanto a última, ao focalizar a sua atenção sobre o tema estrategicamente central do controle social, preocupa-se com uma solução abrangente, mesmo quando seus objetivos imediatos parecem limitados (por exemplo, uma tentativa de manter viva, sob controle dos operários, uma fábrica que esteja sucumbindo à 'racionalização' capitalista.). (MÉSZÁRÓS, 2008, p. 89)

A consciência e a reflexão nas relações capitais se mostram aprisionadas, uma vez que restam instrumentalizados os significados e os sentidos, alcançando sustentação e expansão ideológica. A educação, então, mostra-se um veículo de singular importância para a propagação do ideário capital:

Ora, a educação é um poderoso instrumento para a formação dos indivíduos. Mas, como já vimos, nas sociedades de classes ela é organizada de modo a servir à reprodução dos interesses dominantes. Na sociedade capitalista isto é ainda mais forte e insidioso porque as aparências indicam que formação de boa qualidade é acessível a todos, enquanto a essência evidencia que tanto o acesso universal quanto a qualidade não passam de uma falácia. (TONET, 2006, p. 18)

A educação matemática representa especial interesse, pois, como já explicitou D' Ambrósio (1990; 2001; 2005), o saber matemático não pode ser concebido desvinculado da complexidade social. O autor denota que a replicação de técnicas, operações e formulações e o correspondente esquecimento dos contextos permite uma falsa neutralidade ao saber que, se não combate as mazelas naturalizadas, então, por omissão, fortalece-as.

É possível recorrer a Freire (2014) quando o autor denota que a opressão reside no oprimido. Desse caráter hospedeiro perante saberes que alimentam um vazio de significados para além das relações de mercado, permite-se que o sujeito focalize seus sentidos para encontrar a materialização do saber nas relações opressoras vividas do mercado. Assim, o pragmatismo mercadológico encontra possibilidades incessantes de sustentação e expansão das relações capitais.

Chauí (1996) esclarece que o princípio da causalidade encontra centralidade no conhecimento inteligível do real. Assim, a física, a matemática e a argumentação representam as únicas formas seguras do conhecimento e da racionalidade, rompendo com o misticismo medieval. Cassirer (1992) elabora que a era moderna é inaugurada pelas ciências naturais, as quais que conduzem o ser humano ao saber verdadeiro.

Porém, o estrito formalismo lógico e matemático, ao lado da ciência positivista, mostra-se alinhado com os interesses capitais, declarando-se neutro e independente do mundo social histórico, como afirmou Horkheimer (1976). Ocorreu uma ideia de superação da filosofia e da sociologia contemplativa e reflexiva pela lógica matemática, de tal forma que é possível observar o saber matemático como conhecimento largamente atingido por recortes utilitários atinentes à ordem social dominante do mercado.

Em uma sociedade pautada pela ciência e pela tecnologia, como já alerta D'Ambrósio (2005), o saber matemático imerso em relações educativas e orientadas por uma razão instrumental pragmática de mercado colabora para a propagação do ideário capital, criando conceitos úteis e indispensáveis ao pertencimento nas relações de produção. Esse pertencimento recorta o conhecimento matemático de reflexões filosóficas e sociológicas amplas, atinentes à sustentação e à expansão da ordem vivida, momento no qual são propagadas maneiras de fazer a serem replicadas inquestionavelmente.

### 3.3.4 Educação e ideologia

No tocante às movimentações ideológicas, cabe recorrer a Gramsci (2002, 2004, 2006, 2007, 2016), autor que desenvolve na superestrutura política e jurídica estudos sobre o poder hegemônico. A hegemonia surge como uma congregação de bases econômicas e passa a conformar percepções, juízos, princípios e relacionamentos de consenso e dissenso que condicionam a produção simbólica dos significados que, circulando nos meios de comunicação, dominam o imaginário da sociedade, as disputas por sentido e a formação do poder, aspectos marcantes na modernidade e na pós-modernidade (NOGUEIRA, 2001). Consiste, então, na sedimentação de um consenso cultural que posiciona uma classe sobre a outra por perspectivas político-ideológicas.

O poder hegemônico não se mostra apenas nos limites da coerção física e a violência, mas inclui como máxima o direcionamento cultural, gestando convicções da moralidade e da norma de conduta e realizando um movimento de destruição e de superação do que lhe opõe culturalmente. A sedimentação ocorre por um longo processo material, histórico e dialético, uma articulação que busca coesão entre

grupos sociais para sustentar e expandir uma vontade em coletividade. O pressuposto é a transformação das mentalidades por valores éticos sob certo ponto de vista, no qual convergem interesses individualizados.

Toda revolução foi precedida por um intenso e continuado trabalho de crítica, de penetração cultural, de impregnação de idéias em agregados de homens que eram inicialmente refratários e que só pensavam em resolver por si mesmos, dia a dia, hora a hora, seus próprios problemas econômicos e políticos, sem vínculos de solidariedade com os que se encontravam na mesma situação. (GRAMSCI, 2004, p. 59-60)

Gramsci (2002) afirma que um grupo social pode alcançar a direção mesmo antes da conquista do poder de governo e, após tal conquista, torna-se dominante, ou seja, a classe que chega ao poder se torna o Estado. Assim, o autor explica uma divisão na superestrutura, da sociedade política, na mecânica que sustenta e expande a classe dominante pelo monopólio legal da repressão, da violência e da coerção, e na sociedade civil que é responsável pela criação e pela propagação de ideologias que influenciam a concepção do mundo: as instituições religiosas, os partidos políticos, as organizações profissionais, os sindicatos, os canais de comunicação em massa e, fortemente, o sistema escolar e a educação formal. A sociedade civil exerce a organização da vida cotidiana mais sensível aos sujeitos, produzindo e reproduzindo concepções que orientam as relações de poder. Assim, é nesse meio que se formam aliados por consenso em uma luta que objetiva a sociedade política e a dominação dos aparatos de coerção:

A supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como domínio e como direção intelectual e moral. Um grupo social é dominante dos grupos adversários que tende a liquidar ou a submeter também mediante a força armada; e é dirigente dos grupos afins ou aliados. (GRAMSCI, 2004, p. 62)

Nogueira (2001) esclarece que, em Gramsci, a sociedade civil tem demonstrado o estabelecimento e a sedimentação de movimentos ideológicos que ocupam o real histórico e que atuam na condensação de formas de expressar a história na medida de interesses econômicos particulares. Alcançam, assim, possibilidades de elevação política desses interesses para o universo ético e moral, conformando a sociedade.

Porém, Nogueira (2001) ressalta a perspectiva da luta no interior da sociedade civil, embate que procura responder ao poder político e seus relacionamentos

atinentes às classes dominantes. Nesse complexo imbricamento entre sociedade civil e sociedade política, Nosella e Azevedo (2012, p. 26) destacam que a educação e a escola concentram especial atenção:

Primeiramente, porque Gramsci acreditava que o mundo pode ser transformado e a educação e a cultura podem ser causa e efeito dessa mudança, enquanto espaços de formação, informação, reflexão e construção do consenso na sociedade. Em segundo lugar, porque a escolarização é um meio de formação "massiva" de quadros dirigentes e de cidadãos em geral.

O processo educativo mostra a sua potencialidade para romper com uma conformação projetada sobre os sujeitos pelas relações opressoras que, na modernidade e seus desdobramentos, atendem às necessidades e aos objetivos capitais inculcados nos indivíduos para que se integrem à ordem mercadológica dominante na sociedade civil e enraizada na sociedade política.

Martins (2011) percebe que a educação em Gramsci é política, pois as relações de poder tipicamente desenvolvidas no ocidente capitalizado são indissociáveis da propagação ideológica que se apropria dos processos educativos. Os processos de ensino e aprendizagem, seja no ambiente escolar ou externamente, mostram-se articulados com a disputa entre classes pela hegemonia. Assim, as necessidades e os objetivos ensinados tendem às perspectivas da classe dominante, cabendo salientar que se trata de uma dominação econômica que conduz a intelectualidade pela adequação cultural, moral e ética, e das mais diversas relações humanas.

A educação exerce profunda difusão de ideários, condicionando e forjando a cultura sob a apropriação capital, que projeta uma intelectualidade que sustenta e expande relações opressivas, classes dominantes e classes subalternas e que pode encontrar superação pela reflexão dos subalternos sobre a condição que pretende alcançá-los ideologicamente.

Assim, a educação é vista por Gramsci como fundamental à estratégia de construção do socialismo, pois, se a burguesia educa as classes subalternas para continuarem a viver na condição de subalternidade, é necessário que as classes subalternas façam o embate também no campo ideológico-cultural, educando-se para que possam forjar uma nova visão de mundo e disseminá-la no meio social, com vistas a potencializar lutas que resultem na revolução do modo de vida social. (MARTINS, 2011, p. 10)

Dessa forma, a ideologia encontra cerne no condicionamento realizado sobre a intelectualidade, mais precisamente sobre a questão dos intelectuais. O intelecto é

dimensão humana essencial ao desenvolvimento da racionalidade e à produção dos meios de vida pelo próprio ser em seu desenvolvimento material, histórico e dialético.

Os intelectuais, então, não atendem estritamente a sujeitos dotados de especialidades sociológicas e filosóficas, mas àqueles que produzem análises críticas e visões para o mundo que orientam os grupos e a sociedade.

Martins (2011) explica que, em Gramsci, os intelectuais podem assumir um caráter orgânico e tradicional, ou seja, de indissociabilidade para com as classes fundamentais de uma ordem vivida e suas disputas por hegemonia. Indivíduos ou grupos, que se movimentam com autonomia relativa, apresentam uma consciência racional e conjuntural e atuam cooptando outros intelectuais. Enquanto isso, os intelectuais progressistas não encontram foco pelas lutas de classes, ou seja, a atuação política está orientada pelo equilíbrio de problemas sociais advindos das relações de classes, mas não alcançam como princípio a superação das relações produtivas opressoras, como o capital, localizando a luta em nichos específicos de identidade: étnico e de gênero, por exemplo. Para esse estudo, interessa a condição orgânica do que cabe salientar:

Pelo exposto sobre as tarefas científico-filosóficas, educativo-culturais e políticas dos intelectuais, pode-se inferir que, enquanto os intelectuais orgânicos à classe dominante e dirigente do modo de vida capitalista são conservadores, porque assumem como função primordial promover a reprodução do modo de vida social ao nível da subjetividade, da intersubjetividade e da prática social, os intelectuais orgânicos às classes subalternas têm outra função, a revolucionária: formular, disseminar e consolidar na dinâmica da vida social uma visão de mundo que seja capaz de se tornar força social com potencial suficiente para promover concretamente a transformação radical do modo de vida. (MARTINS, 2011, p. 10)

Assim, a intelectualidade propagada e os intelectuais que atuam nessa propagação assumem um papel central para a sustentação e a expansão das relações capitais, bem como para a superação da conformação capital. Assim, Gramsci (2002, p. 19) reconhece que:

Uma das características mais marcantes de todo grupo social que se desenvolve no sentido de domínio é a sua luta pela assimilação e pela conquista ideológica dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais.

Nesse sentido, a intelectualidade e os intelectuais podem surgir como ferramenta de sustentação e de expansão da ordem mercadológica vivida, impedindo o pensamento reflexivo crítico das classes subalternas e a mobilização civil dos subalternos em busca do poder político. A introjeção ideológica capital, que se mostra como natureza humana enraizada no poder político e inculcada nas intelectualidades, aparece como um universo indispensável de um estudo que pretenda a desconstrução da dominação ideológica. Desse modo, as normativas que regem os processos educacionais, influenciando alunos e professores, denotam o poder político que conformam na medida da ordem social dominante.

Os professores que operam as normativas do poder público podem ser concebidos como possíveis intelectuais orgânicos, primeiramente tocados pelas disposições do corpo político. Assim, o seu trabalho não visa apenas à instrução das massas para adentrarem o mundo produtivo, mas à propagação de certo ideário que sustente e expanda a ordem mercadológica dominante. Essa propagação atende a uma racionalidade que encontra significados estritos no relacional de mercado. Desse modo, a reflexão da experiência material e histórica humana resta orientada por recortes úteis ao ideário capital dominante.

Esse ideário encontra superação em uma atividade educativa crítica historicamente, materialmente e dialeticamente que possibilite aos sujeitos uma reflexão sobre o ser humano no contexto de suas transformações e das possibilidades que pulsam latentes e caladas, mas que contrapõem o capital naturalizado e que podem contribuir para a edificação do bem comum. De tal sorte, os sujeitos podem encontrar fundamentos que instiguem a refutar as justificativas do estrito capital para significar as coisas da vida na experiência histórica humana, refutando, também, as justificativas do estrito capital nos sentidos que atribuem na relação eu e o mundo (como ser ativo transformador e ser passivo transformado).

Então, é possível indagar que jargões, como estude para ter emprego, para ganhar melhor e para empreender, porque o peso da caneta é menor que o da enxada, contribuem para a aceitação de que as coisas existem para um fim na relação entre produção e consumo capital. Ainda, explicar a origem das coisas por especificidades da expansão do mercado, tal como dizer que a formulação estudada serve à determinada maquinaria produtivista ou apresentar a formulação como algo realizado por um cientista miticamente construído em uma dita era do conhecimento, pautada

pelo regime capital que contrapõe tempos opressivos supostamente superados, são exemplos de uma replicação comportamental sob aspectos ideológicos conduzidos por ele. Atuam, portanto, na reprodução de um ideário liberal e dos desdobramentos neoliberais atinentes ao estrito individualismo.

Dos aspectos liberais sobre razão, conhecimento e educação, Manacorda (1994) explica que, em Locke, há um desprezo pela complexidade histórica e cultural e uma valorização da utilidade prática das coisas. Das possibilidades de persuasão racional e do autogoverno individual, as perspectivas não se orientam pelo desenvolvimento humano, mas pela liberdade de pensamento individualizada que concebe a educação como aquilo que diferencia os seres. Porém, admite que, aos filhos da nobreza e da burguesia, deve ser destinado um ensino para a direção social; já para os empobrecidos, cabe apenas o necessário para o desempenho de suas funções.

Ninguém é obrigado a saber tudo. O estudo da ciência em geral é um assunto para quem vive com conforto e tem tempo livre. Aqueles que têm empregos privados devem compreender suas funções; e não é insensato exigir que eles pensem e raciocinem apenas sobre o que constitui sua ocupação diária. (LOCKE, 1986, p. 18)

Ainda, importante ressaltar o disposto por Singer (1995) sobre a educação e liberalismo em Smith, afirmando que cada indivíduo é concebido como naturalmente dotado de capacidade produtiva. Assim, o desenvolvimento do indivíduo depende de esforços familiares, dos instrutores e do próprio sujeito. Esse conjunto de esforços representa certo custo, o qual constitui o valor do capital humano. Então, educar é instruir para a integração do indivíduo no mercado da forma mais vantajosa.

A formação para as artes inventivas e para as profissões liberais é ainda mais cansativa e dispendiosa. Em conseqüência disso, a remuneração de pintores e escultores, de advogados e médicos deve ser muito superior, e realmente o é. [...] O grande dispêndio de tempo e de dinheiro necessário para formar um profissional dessa categoria, se aliado a essa circunstância, aumenta necessariamente ainda mais o preço do trabalho. (SMITH, 1996, p. 150)

Lucena (2011) explica que, na perspectiva neoliberal, a educação não se encontra na criticidade histórica e material da experiência humana, mas em uma redefinição da criticidade que tem base nos atributos para pertencer à ordem de mercado e aos interesses da reprodução capital, ou seja, uma capacidade de decidir

dentro e para o mercado. Assim, a mão invisível do mercado decide a educação promovida pela sociedade à qual os sujeitos se dedicarão.

[...] as tradições e convenções que emergem numa sociedade livre [são importantes] para uma sociedade individualista [porque] sem serem obrigatórias, estabelecem regras flexíveis, mas normalmente observadas, que tornam o comportamento de outras pessoas altamente previsível. A disposição de se submeter a tais regras, não meramente na medida em que se entenda a razão delas, mas simplesmente na medida em que não se tem nada em contrário, é uma condição essencial para a evolução e o aprimoramento das regras do intercurso social; e a disposição para se submeter aos produtos do processo social que ninguém planejou e cujas razões ninguém pode entender é também uma condição indispensável para que seja possível dispensar a coação." (HAYEK *apud* PAULANI, 1999, p. 07)

Paulani (1999) denota que o neoliberalismo, em seu extremo individualismo e atomização das relações humanas, procura uma sustentação que rejeite o caráter social material, histórico e dialético; porém, recai em constante contradição. A educação, nesse ideário contraditório, resta desfigurada, retalhada e fragmentada na medida das flutuações mercadológicas, que depositam nas ações individuais as possibilidades de melhoria. A razão e o conhecimento surgem como fenômenos que atingem a coletividade, mas que não a edificam coletivamente. Advém, portanto, de relações imprevisíveis movidas por atores que ignoram a totalidade da experiência humana, ou seja, a edificação ocorre na convergência espontânea que nada mais reflete do que o anseio produtivo mercadológico.

Do acima exposto, as apropriações capitais, realizadas sobre as relações humanas que conduzem o desenvolvimento humano, propagam-se pela apropriação exercida sobre a racionalidade, a produção e a propagação do conhecimento e a educação. Dessa forma, as dimensões do desenvolvimento humano apropriadas encontram síntese no Quadro 5, as quais conceituam objetos ideológicos mercadológicos.

Quadro 5 - Dimensões das relações humanas apropriadas pelo capital.

<b>Das dimensões das relações humanas</b>	<b>Apropriação pelo paradigma capital</b>
Produção e trabalho	Corresponde inevitavelmente a concorrência individualista que é a necessidade promotora da força produtivista e consumista;
Atividade	Corresponde ao desenvolvimento individual para a concorrência, sendo valorado pelo mercado, significados e sentidos estritos no mercado;
Coletividade	Manutenção da ordem estabelecida, segurança jurídica para os ganhos individuais e as relações de mercado;



Liberdade	Fazer e um ter individualista no mercado; Liberdade estritamente jurídica atrelada às garantias individuais no mercado;
Igualdade	Possibilidades para a vida, para o desenvolvimento dos sujeitos, retidas como individualizadas e com existência no e para o mercado;

Fonte: Elaborado pelo autor.

A centralidade na percepção da propagação do ideário capital mercadológico pelas normativas estatais se mostra possível pelos estudos de Gramsci, considerando o laço entre sociedade, política e dominação ideológica. Assim, na próxima seção procura-se responder quais os indícios que podem percebidos diante do enlace entre ideologia e normatização para as movimentações brasileiras.

#### 4 CURRÍCULO: IDEOLOGIA, NORMATIZAÇÃO E MATEMÁTICA

Nesse capítulo, as dimensões fundamentadas na teoria marxista e no MHD são consideradas como possibilidade de aprofundar a questão curricular. Assim, torna-se imprescindível conceituar a concepção de currículo e a aderência das disposições com as relações de poder e com o ideário hegemônico que orienta o desenvolvimento humano, como foi anteriormente explicado a partir de Gramsci (2002; 2004; 2016).

Saviani (2016) notou que o currículo percebe um entendimento comum, um consenso popular que reconhece o corpo documental como um conjunto de disciplinas que integram certa formação, bem como temas pertinentes que constituem as necessidades e os objetivos disciplinares. Porém, contrapondo essa visão costumeira, Saviani (2016, p. 10) esclarece que,

[...] no âmbito dos especialistas nessa matéria, tem prevalecido a tendência a se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim. Este pode ser considerado o conceito ampliado de currículo, pois, no que toca à escola, abrange todos os elementos a ela relacionados.

No caminho de melhor explicitar a concepção de currículo em um enfoque histórico, material e dialético, é possível recorrer a Saviani (2016), uma vez que ele permite refletir sobre certa trajetória que situa conhecimento, educação e currículo como indissociáveis para, assim, trazer à tona a questão curricular na medida dos seus fins, da destinação do ensino e aprendizagem, da orientação que tensiona e dá forma às disciplinas e, portanto, que conforma o olhar dos envolvidos sobre o mundo.

Ao conceber o ser humano como sujeito ativo que produz sua existência, aspecto que permeia autores fundamentais como Marx (2004, 2013), Engels (1999), Lukács (1978, 1979, 1981) e Mézarós (2006), é possível concordar com Saviani (2016) quando o autor expõe certa movimentação sobre o fato de que a produção da existência realiza o desenvolvimento de saberes, conceitos, técnicas e instrumentos que encontram validade pela experiência material vivida. Os elementos não validados pela experiência são refutados, ou mitigados, e aqueles eficientes pela experiência são preservados e transmitidos às gerações seguintes de tal maneira que se pode perceber que, nas sociedades primitivas, os sujeitos se apropriam coletivamente da produção e, nesse processo de humanização, educam-se e educam.

Saviani (2016) denota a passagem das sociedades antigas, como o período medieval, para o estabelecimento da propriedade privada sobre a terra e os meios, da qual nasce uma classe que vive do trabalho alheio. Nesse universo, a educação resta dicotomizada entre um processo formativo amplo para os grupos dominantes (opressores), sistemático e destinado à sustentação da condição elitista, e o processo por experiência para os dominados (oprimidos), assistemático e centrado no exercício de certo ofício, preservando características que ocorriam nas sociedades primitivas.

Essa movimentação histórica possibilita observar que a educação não se dissocia dos fins atrelados a ela pela complexidade econômica e política do salto ontológico que permitiu ao ser primitivo alcançar as relações amplas de produção (economia) e gerar superestruturas normativas de conduta humana (enlace político-jurídico), tratando-se do excedente, da distribuição e da ordem social, como já explicado a partir de Marx (2013), Lukács (1979) e Lessa (2009).

Assim, a problemática encontra raiz na projeção da ordem opressiva nos processos educativos, a qual se manifesta nos documentos normativos curriculares que traçam as necessidades (motivadoras dos fins), os objetos do conhecimento pertinentes, os objetivos e a forma como o conhecimento deve se apresentar (o caminho a ser percorrido na satisfação dos fins). Da sociedade capitalista, é indispensável ressaltar que o

[...] campo é subordinado à cidade e a agricultura à indústria, que realiza a conversão da ciência, potência espiritual, em potência material. O predomínio da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura tende a se generalizar e a esse processo corresponde a exigência de generalização da escola. Assim, não é por acaso que a constituição da sociedade burguesa trouxe consigo a bandeira da escolarização universal e obrigatória. Com efeito, a vida urbana, cuja base é a indústria, se rege por normas que ultrapassam o direito natural, sendo codificadas no chamado direito positivo que, dado o seu caráter convencional, formalizado, sistemático, se expressa em termos escritos. Daí a incorporação, na vida da cidade, da expressão escrita de tal modo que não se pode participar plenamente dela sem o domínio dessa forma de linguagem. Por isso, para ser cidadão, isto é, para participar ativamente da vida da cidade, do mesmo modo que para ser trabalhador produtivo, é necessário o ingresso na cultura letrada. E sendo a cultura letrada um processo formalizado, sistemático, só pode ser atingida por meio de um processo educativo também sistemático. (SAVIANI, 2016, p. 10)

Em um processo de subordinação de tudo e de todos às necessidades e aos objetivos das relações capitais e do mercado, que se movimenta nos grandes centros e transmuta o ser em mercadoria pela contabilização da lucratividade, do valor de

troca e da geração de mais valor, os sentidos humanos são convertidos no ter individualista, no fazer para ter incessantemente vantagens particulares ou sobreviver.

Esse contínuo ter individualista é vivido por sujeitos que devem aprender as formas sistematizadas e codificadas que regem tal ordem social. Então, para a modernidade e a dita pós-modernidade, a escola se torna a condição predominante para o desenvolvimento humano, o que coincide com a sustentação e a expansão das relações capitais.

Saviani (2016) destaca que a educação se materializa na escola, pelo ensino obrigatório (popularizado ou universal) e por um caráter de maior eficiência diante de certa finalidade social. Essa materialidade eficiente encontra centralidade espiritual no corpo curricular, conhecimentos obrigatórios sistematizados que direcionam alunos e professores. Assim, as necessidades e os objetivos sistematizados se prendem a atender estritamente aos chamados das relações capitais, pois estas dominam as relações humanas, totalizando-as historicamente como ensinou Chaui (2007), e o mercado constitui a ordem social que posiciona o racional e o irracional, o certo e o errado, como também alertou Chaui (2001).

Desse cenário, os processos educativos se mostram marcados pela dominação mercadológica, na qual a hegemonia apresenta sua visão de mundo – submetendo com sua ideologia, e os trabalhadores dominados e oprimidos apreendem essa visão de mundo como natural e como um meio para significar as necessidades e os objetivos do conhecimento e das práticas. Para ampliar a compreensão das relações de poder e do currículo, cabe expor uma dicotomia intrínseca ao processo de composição curricular:

Agora precisamos fazer dois tipos de perguntas simples. Em primeiro lugar, a mais importante: o que adotamos como conteúdo e o que deixamos de lado? Afinal, sem conteúdos, todo o resto se limitaria a um mero formalismo, assim como a gramática, com suas regras, exige significados para que a linguagem não seja uma mera estrutura. Esta seria a parte mais visível do currículo, a que lhe confere corporeidade imediata. Depois, temos de nos fazer as perguntas sobre o valor que o currículo escolhido tem para os indivíduos e para a sociedade, bem como qual valor permanece dentro dessa opção. (SACRISTAN, 2013, p. 23)

Insta expor que as perguntas realizadas, embora explicitadas de forma simples, são complexas e urge uma indissociabilidade entre a escolha dos conteúdos e o valor destes, ou seja, uma impossibilidade analítica de olhar para o objeto e seu valor de

forma apartada. Da argumentação sobre currículo e poder, Sacristan (2013) reconhece que currículo é poder, uma vez que a submissão do corpo social diante do poder normativo possui potência imensurável.

Também o reconhecimento da relação dicotômica objetos positivamente valorados, escolhidos que integram o corpo curricular, e objetos negativamente valorados, escolhidos para se destinarem ao esquecimento, assim, condenados ou desqualificados, suprimidos como prejudiciais ou irrelevantes para a ordem social.

Esse cenário que promove certos conhecimentos e práticas em detrimento de outros, percebido a partir do universo do capital que foi explicitado pelo marxismo e pelo MHD e aprofundado nessa seção considerando as explicações de Saviani (2016), resta o currículo como um instrumento em potência para a sustentação e a expansão das relações capitais. Isso porque a instrumentalização da educação pelo mercado, que se materializa na escola e encontra orientação nas disposições curriculares, pode fomentar o desenvolvimento humano ligado estritamente ao ideário que fundamenta as relações capitais. Assim, selecionado o que deve ser aprendido e como deve ser aprendido, a ação de seleção demonstra as necessidades e os objetivos capitais.

Assim, para encontrar respostas sobre como se mostra essa seleção que valora alguns saberes em detrimento de outros, é indispensável a compreensão da vida que é vivida para além do idealismo hegemônico, que vincula os interesses favoráveis aos ganhos particulares do pragmatismo mercadológico. As dimensões do capítulo anterior possibilitaram uma profundidade na análise das normas que regem os processos educacionais, um aprofundamento perante a concepção conceitual do currículo, visto como um corpo sistematizado que reúne objetos do conhecimento destinados às finalidades indissociáveis da ordem social vivida, produtiva (trabalho e atividade humana), política (convivência em estado de liberdade e igualdade) e jurídica (ideologia e poder normativo). Nesse momento, vale lembrar as palavras de Tonet (2016, p. 41):

Se o capital, cuja matriz é o trabalho assalariado proletário é o “sujeito” fundamental da sociedade burguesa e se a burguesia é a sua expressão por excelência, então podemos dizer que são os interesses da burguesia que determinam, fundamentalmente, a educação. Determinação, sempre no sentido ontológico e não mecânico. A organização, os currículos, os métodos de ensino, os valores predominantes, os conteúdos, as relações entre educandos e educadores vigentes na escola tem como função necessária a reprodução dos interesses da burguesia. Tanto isso é verdade que os dois

objetivos fundamentais da educação, nesta sociedade, são: a formação de força de trabalho para ser vendida no mercado e a formação de cidadãos, vale dizer, de indivíduos que introjetem os valores, as normas e os comportamentos que contribuam para reproduzir esta forma de sociedade aceitando-a como a melhor possível.

Há uma relação assustadora quando se assume a convergência entre a venda de força de trabalho e a formação do cidadão, de modo que a eficaz integração social nada mais é do que a valorização do ser como mercadoria. Os sujeitos, então, são convencidos, aliciados e conformados a defender e reproduzir valores que ditam normas de comportamentos úteis à ordem estabelecida. Ora, ao reconhecer que essa ordem é o mercado, a vida se destina estritamente ao seu pragmatismo. Assim, a relação de sustentação e de expansão das relações capitais encontra nas disposições curriculares o meio em excelência de perpetuação de seu ideário.

Duarte e Gama (2017) denotam que, seguindo a obra de Saviani (2016), a perspectiva marxista e a materialista histórica e dialética, o corpo curricular vincula os sujeitos como mercadoria. Nessa conformação, as justificativas que seguem naturalizando as relações capitais ainda recaem sobre os entendimentos de liberdade e igualdade, de maneira que o corpo curricular realiza recortes atinentes ao pragmatismo mercadológico. Certos saberes, quando condenados, sofrem uma supressão que os leva ao esquecimento perante uma experiência humana linear e contínua que justifica a ordem vivida. Aqueles saberes desqualificados sofrem uma adaptação que leva contextos, lutas, rupturas e transformações ao esquecimento, sendo integrados parcialmente e limitados à mesma experiência humana linear e contínua.

A liberdade e a igualdade propagadas se situam em um paraíso político, já explicitado por Marx (2010) e Mézarós (2008), alimentando-se do medo daquilo que foi condenado e desqualificado pelo capital para sua autopromoção, depositando sobre outras perspectivas que o contestam o fardo do totalitarismo, e da esperança advinda da melhoria linear e contínua trazida pelo capital como natureza humana em evolução e como a única maneira de preservação dos ganhos individuais, confundindo liberdade com o estrito individualismo e igualdade com o estrito poder de ser (ter) pelas oportunidades no mercado.

De tudo o que foi exposto, cabe salientar que os corpos normativos e, conseqüentemente, o currículo não podem ser compreendidos como uma reunião de conceitos superiores que regem a humanidade, mas como condutas indissociáveis da

experiência material, histórica e dialética. Assim, a profundidade analítica se mostra ao refletir sobre as possibilidades que foram mitigadas diante da linear e contínua evolução regida pelo pragmatismo mercadológico. Essa profundidade intenciona a crítica e o inconformismo e, para tal, um primeiro e grande passo é explicitar a aderência das disposições a um ideário fundamental para as relações capitais.

Ao evidenciar a presença dos processos de condenação e de desqualificação, pode-se, conseqüentemente, perceber as ausências e as negligências que tensionam o conhecimento e, por conseguinte, o desenvolvimento humano. Assim, é necessário, para a continuidade da reflexão desse tópico, considerar algumas definições: as relações capitais se concentram no pragmatismo mercadológico; e a condenação e a desqualificação que geram ausências e negligências atendem ao utilitarismo, dos recortes de objetos úteis à ordem social opressiva vivida.

Nas próximas seções, são examinados alguns documentos atinentes à educação, quais sejam as Constituições Federais (1934 a 1988), as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (1961, 1996) e o Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Médio (2000), estabelecendo aproximações pelo olhar proposto que procura perceber como se mostra a apropriação do pragmatismo mercadológico a partir da presença do estrito utilitarismo.

#### 4.1 Constituições Federais Brasileiras

Notoriamente sensíveis aos cidadãos, porém nem sempre claras à compreensão, surgem características gerais do poder Estatal político, jurídico e público. Conforme bem explicado por Bastos (1995), trata-se do processo de estruturação da coletividade que teve seu início na modernidade e que se sedimentou na pós-modernidade com a subjugação política e jurídica à ideologia dominante.

Conseqüentemente, estabelece a exclusividade sobre a força coatora, com o uso legítimo da coação física, coercitiva ou punitiva, e sobre a organização social normativa – leis e decretos.

Dessa forma, é possível compreender que a Constituição representa a norma máxima, a regulação do poder pelo poder, de modo que organiza o Estado e os poderes estatais harmônicos e independentes (executivo, legislativo e judiciário), além de limitar o poder público (normativo, coercitivo e punitivo) a atuar segundo preceitos

invioláveis que se formam como espírito constitucional (ideológico). A organização e a limitação do Estado e a consolidação da tríplice relação de poderes que regem o poder público atendem às aspirações revolucionárias liberais, encontrando fundamentações em Locke (1973) e em Montesquieu (2000).

Assim, cabe observar, de maneira sintética, que, sob um espírito liberal republicano democrático, o legislativo assume a posição de representante da vontade popular na decisão sobre normas de conduta; o executivo, advindo também da representatividade popular, administra o bem público operando o cumprimento das normas; e, por fim, o judiciário é uma função jurídica e técnica do Estado que soluciona litígios, julgando o direito e o dever de acordo com as normas.

A harmonia orienta uma cooperação entre poderes e a independência procura garantir o controle de um sobre o outro, o qual tem como objetivo refutar a centralização e o abuso do poder. De maneira a exemplificar, é possível conceber que quem executa não julga e não elabora leis, quem cria/elabora leis não julga e nem executa, e quem julga não elabora leis e nem executa, de forma que os poderes podem convergir ou divergir, compondo a solução na pacificação do entendimento. O Senado Federal brasileiro (Poder Legislativo) apresenta em seu sítio eletrônico um resumo da trajetória constitucional, conforme o Quadro 6.

Quadro 6 - Constituições Federais Brasileiras – 1824 a 1988

Ano – regime	Contexto político – jurídico
1824 – Império	Dom Pedro I, com respaldo mercantil português e elevado poder público (poder econômico), apresentou projeto impositivo. Neste corpo, restou fortalecido o poder da figura do imperador – criação do poder moderador – que supera outros poderes (legislativo, executivo e judicial). As províncias são governadas por atores nomeados pela vontade imperial, as eleições para deputados da assembleia geral seguiam um modelo indireto e censitário excludente, havia uma distinção dos possuidores de direitos civis e dos possuidores de direitos políticos, privilegiando com o poder político os proprietários e aqueles que percebiam certo rendimento (fator econômico), além de excluir escravos, mulheres, índios, entre outros;
1891 – República	Atendeu a mudanças no enlace político que responde a estrutura econômica: abolição do escravagismo, industrialização, urbanização e com o foco nas relações mercantis, prevalecendo a problemática da inflação. Abandonou o parlamentarismo de inspiração francesa e britânica e orientou-se pelo presidencialismo estadunidense. A proclamação adere à figura do marechal Deodoro da Fonseca e de Rui Barbosa. As mudanças encontram centralidade na instituição do modelo federativo e republicano, na independência dos três poderes, no sufrágio com restrições a mendigos e analfabetos, na separação entre a igreja e Estado e na incorporação do habeas corpus, resguardando o direito de ir e vir, uma máxima que preserva a garantia individual contra abusos estatais;



1934 – Segunda República	Sob a presidência de Getúlio Vargas, é realizada a assembleia constituinte, instalada em 1933. Demonstra um caráter centralizador, maior poder para o governo federal, voto obrigatório e secreto a contar dos 18 anos, voto das mulheres, proibição do voto de mendigos e de analfabetos, criação da justiça eleitoral e do trabalho, além das leis trabalhistas. Dessas leis, vale elencar: jornada de oito horas, repouso semanal e férias remuneradas, mandado de segurança (violação de direito líquido e certo – garantia individual) e ação popular;
1937 – Estado Novo	Getúlio Vargas dissolve o congresso e revoga a constituição anterior, impondo ao país o corpo máximo que rege um Estado centralizador e totalitário de inspiração fascista: supressão dos partidos e concentração de poder nas mãos do supremo líder executivo, instituição da pena de morte, supressão da liberdade partidária e da comunicação (imprensa), anula-se a independência entre poderes, restrição das prerrogativas atinentes ao congresso, possível suspensão da imunidade parlamentar, prisão e exílio de opositores, e eleição indireta de presidente da república com mandato de seis anos. Diante da derrota do fascismo e do nazismo, as ditaduras de extrema direita perceberam a crise, inclusive no Brasil, ocorrendo o declínio deste regime;
1946 - Retomada Democrática	Promulgada respondendo ao anseio popular de reforma legalista e diante das deliberações do congresso nacional eleito. Houve o restabelecimento dos direitos individuais, o fim da censura e da pena de morte, a independência e o equilíbrio dos poderes, a eleição direta para presidente República com mandato de cinco anos, a incorporação da justiça do trabalho e do tribunal de recursos ao poder judiciário, a pluralidade política e partidária, o direito de greve e de livre associação sindical e a desapropriação por interesse social;
1967 - Regime Militar	Predomina o autoritarismo e os discursos sobre a segurança nacional, alimentando um estado de insegurança pela propagação do combate em relação aos inimigos do regime interno, subversivos. Conservou o congresso nacional, porém exercia total controle sobre o legislativo. Assim, o executivo aprovou uma nova constituição ditatorial dominando o congresso. Ocorreu a centralização de poder nas mãos do corpo militar, a expansão da união, a eleição indireta para presidente da República e a suspensão das garantias de magistrados, afetando o judiciário. Emendas foram oriundas de Atos institucionais (Ais) que serviram de legitimação das ações militares, que receberam poderes extraconstitucionais. O AI-5/1968 promoveu poderes absolutos e resultou no fechamento do congresso nacional por cerca de um ano. Ocorreu a suspensão de qualquer reunião de cunho político, a censura dos meios de comunicação, da música, do teatro e do cinema, a suspensão do habeas corpus para os crimes políticos, a possibilidade de decretação de estado de sítio pelo presidente da república e a intervenção em entes e municípios;
1988 – Retomada Democrática – Carta Cidadã	A grande data de 27 de novembro/1985 marca a convocação, através de emenda constitucional n. 26, de assembleia constituinte a fim de atender aos anseios populares por democracia, após o declínio do regime militar ditatorial. Realiza um largo campo de objetivos econômicos, políticos e sociais: voto aos analfabetos e aos jovens, novos direitos trabalhistas (redução de 48 horas para 44 semanais, seguro desemprego, acréscimo de um terço de férias), eleições majoritárias diretas em dois turnos, direito a greve e liberdade sindical, inviolabilidade do direito à vida, liberdade e igualdade, liberdade de pensamento e comunicação, licença maternidade e paternidade, Superior Tribuna Federal como guardião da constituição, Superior Tribunal de Justiça, mandados de injunção (contra omissões contidas em normas), de segurança (garantia individual - direito líquido e certo ferido por autoridade coatora), habeas corpus (garantias individuais de locomoção e ação) e habeas data (garantias individuais de acesso às informações governamentais). Ainda, promove proteção do meio ambiente, repartição das receitas federais para fomentar o desenvolvimento regional, reformas econômicas e tributárias a fim de adequar o mercado interno, fim da censura e alterações na seguridade e assistência.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do contido no sítio eletrônico do Senado Federal (2020).

Porém, as teorias políticas e jurídicas sobre os corpos normativos, que em máxima ordem convergem no corpo constitucional, cuidam de aspectos de coesão, de coerência e de hierarquia entre normas, como a teoria de Kelsen (2000). Tais explicações absorvem o anseio liberal já mencionado que pode ser encontrado em Locke (1973) e Montesquieu (2000), cabendo um resgate da análise crítica sobre a estrutura que sustenta e se expande sob a luz do liberalismo, ou seja, a materialidade econômica e as relações produtivas.

Nesse sentido, o estudo de Horta (1991) permite observar uma movimentação histórica que permeia as especificidades do discurso constitucional, explicando aquilo que pode ser chamado de constitucionalismo moderno como uma ampliação para as dimensões da Constituição para inserir, no corpo documental, a dita ordem econômica. O autor expõe uma síntese daquilo que pode ser concebido como o constitucionalismo clássico:

[...] que despontou no final do século XVIII, concebeu a Constituição como instrumento de organização dos poderes e de Declaração dos Direitos e Garantias Individuais. A dupla dimensão do documento constitucional encontrou famosa definição no art. 16 da Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, a qual, sob forma negativa, assim, fixava o núcleo fundamental e ineliminável da Constituição: “Toute Société dans laquelle se trouvent des pouvoirs déterminés, n’a point de Constitution” (Na sociedade em que a garantia dos direitos não for assegurada, nem a separação de poderes organizada, não existirá Constituição). (HORTA, 1991, p. 05-06)

Em sequência, Horta (1991, p. 06) expõe duas produções jurídicas históricas que permitem refletir sobre o cenário jurídico global em suas épocas de produção, a fim de perceber uma sustentação bidimensional (o princípio das garantias individuais e da organização dos poderes) e um vazio constitucional:

A pesquisa nos textos representativos do constitucionalismo clássico, como a Constituição norte-americana de 1787 e as Constituições francesas do período revolucionário, inaugurado em 1789, não identifica em qualquer desses documentos uma Ordem Econômica, isto é, um conjunto de regras constitucionais reguladoras da atividade econômica. Nesses e em outros documentos do constitucionalismo clássico, a matéria constitucional não transpunha os limites configuradores da dupla dimensão da Lei Fundamental. É certo que no constitucionalismo clássico iremos recolher, aqui e ali, fragmentos de normas, que mais tarde passaram a integrar o conjunto sistemático da ordem econômica das Constituições contemporâneas.

Da dupla dimensão, é possível destacar os alicerces do constitucionalismo clássico, elencados por Horta (1991) no corpo de seu estudo e sob o espírito

constitucional francês de 1848: o trabalho, a família, a propriedade e a ordem pública como bases da república; a missão republicana de assegurar a existência daqueles cidadãos necessitados, promovendo o trabalho e a assistência aos desempregados; o desenvolvimento das relações de trabalho na relação patrão e operário; a preconização da instituição da previdência e de crédito; da política de obras públicas realizadas pelo poder estatal para empregar desocupados; e da prestação assistencial aos menores em abandono, aos inválidos e aos idosos desprovidos de sustento.

Horta (1991) apresenta um vazio estrutural na Constituição dos Estados que se mostra pelo caráter fragmentário das regras de índole econômica, ou seja, não perceberam a inserção sistemática, no corpo documental constitucional clássico, da forma de um ordenamento econômico, de modo que refletem um atendimento ao anseio do que ficou conhecido como liberalismo. Ocorre que o liberalismo político e econômico, movimento que repelia a influência Estatal na atividade econômica, apresenta estrita orientação para a sustentação e a expansão da ordem social pela livre concorrência da economia de mercado.

Primeiramente, o liberalismo político mistura-se com as liberdades e garantias individuais, permitindo a limitação do poder Estatal. Conseqüentemente, ao repelir o Estado das relações do mercado, permite uma total autonomia individualista, fundada nas relações de trabalho estruturadas e sedimentadas no decorrer da modernidade, gerando um processo de naturalização que alcançou a pós-modernidade. Porém, uma contraposição insuperável resultou no rompimento do vazio constitucional sobre o universo econômico e, assim, representou uma adaptação da ordem social para atender às necessidades e aos objetivos do mercado:

O ingresso da ordem econômica, como matéria da Constituição, coincidirá com o declínio do liberalismo econômico e a ascensão das formas não liberais do intervencionismo e do dirigismo econômico. As instituições do capitalismo liberal vão experimentar os abalos decorrentes do confronto com o pensamento, as idéias e os movimentos políticos inspirados no reformismo social. (HORTA, 1991, p. 07)

Assim, as movimentações que contrapõem figuram como um aparato político e jurídico que absorve as lutas e a resistência à naturalização do capital em sua máxima de mercado: o pragmatismo do mercado como ambiente que gesta as relações sociais. Essa contraposição ganha força diante de mazelas indissociáveis das relações capitais (opressão e pobreza endêmica), principalmente evidenciadas após

duas guerras mundiais que devastaram as relações produtivas e trouxeram escassez humana e de recursos. Cabe observar que o pensamento reformista não pretende uma ruptura radical com o capital, mas apresenta uma mecânica de controle do mercado para sustentar e expandir as relações capitais de forma limitada, adaptando as lutas sociais no interior do pragmatismo mercadológico.

Isso se dá de tal forma que o pragmatismo mercadológico percebe a necessidade de um maior domínio sobre o poder público, alcançando inserção no corpo constitucional e estabelecendo princípios constitucionais protetivos da ordem econômica de mercado, a qual paulatinamente adquire legitimidade constitucional. O intervencionismo experimentou a confluência constitucional entre o poder político e o econômico em positivamente normativas que intencionaram a regulação da atividade econômica, não fragmentada e dispersa com pequena presença, mas marcante na ordem dos princípios que influenciam o todo normativo. Romper com o vazio constitucional sobre tal movimentação, assim, admite, à primeira vista, a influência do Estado, o que fragilizaria a livre concorrência mercadológica; porém, o que se revela é uma submissão do poder político ao poder da economia mercadológica. Aqui, é possível salientar o seguinte marco histórico:

A Constituição do México de 1917 e a da Alemanha de 1919 detêm a primazia na incorporação da Ordem Econômica ao texto constitucional, alargando a matéria e a dimensão da Constituição. Inauguraram novo período constitucional, o do constitucionalismo moderno, marco divisório entre o constitucionalismo clássico dos séculos XVIII e XIX e o constitucionalismo contemporâneo, que data do após-guerra de 1945. (HORTA, 1991, p. 07)

De maneira complementar, cabe denotar que o Brasil foi atingido pelo constitucionalismo moderno, absorvendo as movimentações globais que representam a permanência de um pensamento dominante e o seu progressivo enraizamento nas disposições jurídicas:

No constitucionalismo brasileiro, a ordem econômica, identificando setor próprio e um conjunto de regras de conteúdo econômico, ingressou no domínio da matéria constitucional a partir da Constituição Federal de 1934, associada à ordem social. A ordem Econômica e Social adquire na nomenclatura constitucional o nível de título e nessa condição perdura nas Constituições de 1946 e 1967. A Carta de 1937, que aboliu a divisão em títulos, simplificou a designação para Ordem Econômica, embora, mantendo a matéria comum à Ordem Econômica e Social das Constituições de 1934, 1946 e 1967. A Constituição de 1988 conferiu autonomia à Ordem Social, que se desvinculou da Ordem Econômica, nela integrando a Seguridade Social, a Saúde, a Previdência Social [...] (HORTA, 1991, p. 10)

Ainda, é imprescindível evidenciar que, o caráter de coerência e coesão da norma, implica no processo de inserção da ordem econômica que, atendendo ao capital, mostra-se como uma integração dominante, orientando o corpo constitucional pelo seu olhar pragmático e se tornando um aspecto indissociável do espírito republicano e democrático:

A Ordem Econômica e Financeira não é ilha normativa apartada da Constituição. É fragmento da Constituição, uma parte do todo constitucional e nele se integra. A interpretação, a aplicação e execução dos preceitos que compõem reclamam o ajustamento permanente das regras de Ordem econômica e Financeira às disposições do texto constitucional que se espraiam nas outras partes da Constituição. A Ordem Econômica e Financeira é indissociável dos princípios fundamentais da República Federativa e do Estado Democrático de Direito. (HORTA, 1991, p. 20)

Das transformações constitucionais, trazidas à reflexão nos parágrafos anteriores, Paulani (2012) apresenta aspectos específicos da economia brasileira, possibilitando aprofundar a percepção de como se mostra a influência mercadológica no enlace entre produção, Estado e norma. Essas perspectivas foram reunidas no Quadro 7, as quais denotam uma estrita orientação da produção brasileira ao mercado mundial, seja na forma de espoliação em relação à dominação Europeia, seja sob um sistema agrícola e industrial que busca ganhos incessantes e expansão mediante exportações.

Quadro 7: Produtivismo – Mercado – Política e Ordem social.

Fase	Lapso	Relações de produção	Relações políticas
1 <sup>a</sup>	Até os anos 1930	Fornecimento de matérias-primas e metais preciosos, mostrando-se como reserva para o mercado do capital que busca sustentação e expansão nos Estados dominantes (acumulação primitiva e mercantilista), com centralidade na Europa;	Atende à política exterior – do poder exercido pelos Estados dominantes que subordinam colônias e ex-colônias à ordem social mercadológica em ascendência. A elite nacional, oriunda do poder tradicional na relação Estado dominante e dominado, a exemplo das concessões de títulos e de terras, opera o trabalho compulsório e a exploração dos não proprietários;
2 <sup>a</sup>		Pró-exportação, uma produção que se destina a bens com pequeno valor na transformação da matéria prima em produto, ocorre pela determinação produtiva dos Estados centrais, ou seja, aqueles em que o mercado estava consolidado e em plena	Os produtos, com certo valor agregado, aderem a uma ordem produtiva que responde às necessidades e objetivos do mercado externo, de modo que a superestrutura (jurídica, transportes, urbanização e educativa) que se ergue pretende sustentar e expandir o equilíbrio econômico brasileiro a partir do interesse da elite, que busca a consolidação na ordem capital mundial, aspectos que paulatinamente se sedimentam. O potencial explorado atende ao fornecimento de artigos

		operação diante da perspectiva industrial;	fundamentais para a industrialização dos Estados dominantes;
3 <sup>a</sup>	Entre anos 1930 e 1960	Pró-exportação – investimento massivo em industrialização – um pensamento de desenvolvimento nacional que procurou a ordenação da economia brasileira em autonomia. As elites nacionais alimentavam o interesse da inserção da economia brasileira com soberania no mercado capital mundial. Assim, a autonomia e a soberania produtiva se destinavam ao mercado capital em ascendência global perante a motivação industrial;	A superestrutura que surge em torno do produtivismo, orientado pela corrida da industrialização, revela o Brasil como local atrativo para o mercado global e o capital apresenta mobilidade, que procura novas possibilidades de ganhos. Assim, as decisões estratégicas brasileiras acabam por encontrar orientação nas determinações do mercado capital mundial, ou seja, são tomadas com autonomia que está subordinada ao interesse exterior em manter a sustentação e a expansão do mercado capital. As elites brasileiras ali consolidadas comandavam um desenvolvimento que buscava aliar o equilíbrio de seus ganhos com a matriz mundial de ganhos;
4 <sup>a</sup>	Entre anos 1970 e 1980	Início do que constituiu o domínio do sistema financeiro, nova fase mundial para o capital. O sistema financeiro se mostra como o maior operador mercadológico na ordem do produtivismo, a autonomia brasileira é comandada pelo mercado exterior e se inicia o processo de subordinação para com os comandos do enlace das finanças internacionais. O capital mundial, que procura mobilidade de ganhos na relação credor e juros, encontra na economia brasileira um local ávido por aplicações.	O discurso do dito neoliberalismo domina amplamente as relações políticas; assim, a soberania do Estado tem que administrar um frenesi mercadológico mundial que encontra nas relações econômicas brasileiras fértil terreno para a valorização financeira. A tendência que se revela é de um enfraquecimento do poder político em favor da mobilidade do capital mundial, ou seja, além de um produtivismo que atende as demandas do mercado exterior, as decisões estratégicas do Estado passam, em amplo contexto, a ter redução de força perante o mercado financeiro global, comparando-se com um sócio que acorda com o sistema financeiro e os caminhos para o bem comum que atenda o equilíbrio mercadológico;
5 <sup>a</sup>	Dos anos 1990 em frente	O endividamento, ou a dependência, do sistema financeiro mundial, ou seja, da mobilidade capital mundial em compra e venda de ativos das corporações, ou o do financiamento direto dos bancos internacionais, consolidou um caráter para a economia brasileira que oferta sempre ganhos incessantes para o capital de extrema especulação, ou que busque altos ganhos. Assim, o produtivismo nacional opera com extrema fragilidade perante a retirada do capital mundial;	As estratégias nacionais e as políticas públicas acabam por sucumbir perante as necessidades e os objetivos contratuais. Uma alteração que ultrapassa os acordos privativos, ou seja, das empresas, e atinge as normas estabelecidas pelo Estado brasileiro sob a índole do mercado global.

Fonte: Síntese realizada pelo autor sobre a obra de Paulani (2012)

O Estado brasileiro passou por uma tendência de um acordo formal com o mercado mundial e, em sua busca por sua identidade produtiva, adaptou-se

cruelmente ao capital mundializado, fazendo referência ao sacrifício do desenvolvimento humano que passou paulatinamente a existir apenas para o pragmatismo mercadológico.

Considerando a produção como dimensão primordial do desenvolvimento humano, e que tal dimensão se encontra aprisionada pelo sistema de financeirização que dita as condições para o regramento nacional, não é tarefa difícil assumir que a vida e as convivências presenciam uma total entrega para com a angústia do frenético mundo das negociatas pelo interesse particular. As políticas públicas, como a educação, participam dessa entrega, ou seja, são inseridas em um processo de adaptação que atende a população dentro de uma ótica de produto para sustentação e expansão do mercado.

Nesse sentido, desde o trabalho compulsório (a escravidão antiga, moderna e pós-moderna) até o trabalhador que não se reconhece como mercadoria no sistema produtivista, a educação, inserida como obrigação e dever do Estado, acaba por fazer jus a objetos utilitaristas da ordem pragmática do mercado, aspecto que é aprofundado na próxima seção. Destarte, a educação e, precisamente, o ensino da matemática acabam por ocupar uma posição de desejo para o mercado, porque, em um cenário econômico de incessante aceleração de ganhos pela volatilidade da financeirização, de proteção aos ganhos sob a intensificação da produção tecnológica, da tecnologia como produto e da ascensão da obsolescência incentivada dos produtos, o saber-fazer tecnicista, aliado a sujeitos engajados no enlace produtivista, se torna a força motriz.

Assim, é possível identificar que a ordem econômica constitucional, que convergiu como ordem social, atende ao pragmatismo mercadológico de tal forma que se torna razoável indagar se as disposições legais sobre o desenvolvimento humano atendem ao mesmo pragmatismo, o qual se mostra como espírito que permeia o corpo constitucional projetado das relações capitais vividas, fundamentado no ideário liberal e neoliberal presente em teóricos como Locke (1973), Smith (1996, 1999, 2003) e Hayek (1977, 2015), como investigado no capítulo anterior. O pragmatismo mercadológico se mostra marcante no contexto econômico brasileiro que estruturou os embates e as transformações constitucionais e, mesmo que disfarçado pela naturalização, concentra a causa e os efeitos aderentes às mais diversas lutas sociais.

Esses conflitos convulsionaram a sociedade brasileira por momentos totalitários e democráticos indissociáveis das relações de opressão e da sustentação e expansão das hegemonias econômicas, poder político que atende a momentos reacionários totalitários em prol do mercado e períodos conciliatórios no jogo entre opressores e oprimidos, materializado no mercado.

#### 4.2 Lei de diretrizes e bases para educação: 1961 – 1996

Ao refletir sobre a norma infraconstitucional, que marca profundamente o processo educativo brasileiro, é inevitável observar que esse corpo normativo atende ao todo normativo (político e econômico) e, de maneira suprema, ao espírito constitucional e suas positivamente. Assim, o estudo de Brzezinski (2010, p. 01), no qual a autora traça a disputa ideológica caracterizante da elaboração da LDB (BRASIL, 1996), apresenta constatações iniciais de grande importância:

Destaco ainda que o mundo vivido tem como prática a defesa da cidadania e que se coloca, dialeticamente, como um movimento mais vigoroso a cada vez que aparenta ter sido desmobilizado pelos golpes desferidos pelo mundo oficial. Este, por sua vez, é considerado por mim como aquele em que, com aporte nos princípios, políticas e práticas neoliberais, vem saudando a globalização excludente como sinal inquestionável de desenvolvimento sustentável, de modernidade, de qualidade de vida no planeta, reafirmando a parceria com elites dominadoras e com o capital estrangeiro que ditam normas para as políticas públicas brasileiras determinadas pelo Estado Mínimo Nacional.

O mundo vivido e a sociedade civil, como exposto por Gramsci (2004), percebe uma complexidade de conflitos entre dominantes e dominados, os quais se revelam na forma mazelas, insustentabilidades e lutas que são incessantemente suprimidas pela sociedade política atinente à classe hegemônica, como também foi trazido pela teoria Gramsciana. Esse embate ideológico sob a hegemonia das relações capitais e a relação opressor e oprimido, encontra no ideário neoliberal os comportamentos reacionários que procuram o mecanismo de supressão do contraditório e a sustentação e a expansão do poder.

Brzezinski (2010), com respaldo em Saviani (2016), explica que a tramitação da primeira LDB (BRASIL, 1961) foi marcada por atritos entre um projeto de anseio liberal democrata e o contraponto conservador católico que respondia à hierarquia clerical. Nesse embate, foi possível notar que a perspectiva liberal democrata



representava as relações vividas em transformação diante dos fenômenos produtivos, políticos e jurídicos da época.

Enquanto isso, a perspectiva conservadora católica trazia um olhar privatista que procurava a preservação do conhecimento das classes dominantes, as quais queriam a regência das transformações, embora não se confunda com a sociedade política laica, os conservadores católicos possuíam grande influência intelectual nos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário. (BRZEZINSKI, 2010)

Esse momento histórico revelou dois aspectos imprescindíveis: a latente disputa entre público e privado e o pragmatismo mercadológico que se manifesta de forma oculta, mascarada, mas atinge tanto a defesa do ensino público quanto privado.

Assim, o modelo educativo brasileiro restou centrado numa dualidade, ou seja, uma escola para os ricos (particular) e outra para os pobres (pública).

A defesa do fortalecimento do ensino público promovida pelos liberais democratas se orientava pela expansão da rede e do acesso e pela convergência do processo educacional com as relações democráticas e econômicas. O ensino particular promovido pelos católicos buscava a manutenção das oportunidades nas mãos dominantes e o restabelecimento do espírito cristão em detrimento do laico, de modo que percebia meios de propagação de ideários pelos espaços que conquistou desde o império. Já na Constituição de 1824, essa ideia se consolidou como ideologia oficial, exercendo, sob o respaldo do poder público, ações beneficentes e instituições de ensino de caráter filantrópico.

O pragmatismo mercadológico adere às classes dominantes tradicionais, os grandes proprietários de terras e de usinas para beneficiamento, os quais procuravam adaptação e lucratividade diante das movimentações capitais do século XIX e XX em um incessante processo de mundialização e financeirização, reacionários diante de ameaças ao modelo tradicional opressor no qual a educação é privilégio, como denota Romanelli (1978). A aderência aos anseios liberais brasileiros seguiu a linha do fomento das potencialidades individuais, em que os sujeitos podiam integrar o enlace democrático e econômico vivido a partir da ortodoxia liberalista nas normas educativas (NAGLE, 1974).

De tal percurso, é possível observar que a disputa ideológica entre católicos conservadores e liberais democratas, entre o público e o privado, projetou-se das

relações econômicas e de opressão, remontando à perda de prestígio dos conservadores católicos brasileiros diante das Constituições federais de 1930 a 1960.

A movimentação, sob uma visão de mundo antropocêntrica liberal, progredia alimentando discursos científicos, técnicos e industriais em detrimento da tradição cristã católica, que discursava sobre o idealismo do divino, um arcabouço dogmático que sustentava o poder tradicional advindo das relações agro-produtivas.

Ao ler a LDB de 1961, é possível observar que ela pretendeu dar conta de pacificar a acirrada disputa ideológica, preservando a ordem social mercantil que se sustentava e expandia. O corpo normativo apresentava dois pontos principais que mostravam a tendência à conciliação e à atenuação do conflito: a absorção dos anseios liberais nos princípios e objetivos da lei e, conseqüentemente, a manutenção do poder decisório sobre o que ensinar e como ensinar nas mãos da figura escolar, atendendo às disposições técnicas de um conselho educacional de formação híbrida (público e particular). Assim, a preservação da existência de uma educação particular, muito ligada às classes hegemônicas tradicionais católicas, restou incorporada ao olhar liberal, valendo-se da perspectiva que refutou a supressão absolutista governamental, ou seja, do princípio da liberdade aderente ao equilíbrio social das diversidades no plano econômico e das garantias individuais (BRASIL, 1961).

Por um lado, percebe-se os princípios da liberdade e o ideal de solidariedade, objetivando o respeito à dignidade, a compreensão de direitos e deveres, o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional, o desenvolvimento da personalidade humana, a participação no bem comum, a preservação e expansão do patrimônio cultural e, por fim, a condenação de preconceitos de classe e raça. Assim, convergia com anseios liberais de proteção às garantias individuais, confirmando as percepções de Brzezinski (2010).

Por outro lado, garante a liberdade de iniciativa particular em todos os níveis (artigo 3º), a representação dos estabelecimentos particulares nos conselhos estaduais e o reconhecimento dos seus estudos pelo poder público (artigo 5º), o financiamento público aos particulares para construção e reformas de instalações (artigo 95, alínea "c") e o financiamento aos particulares para a manutenção da proporção de matrículas gratuitas aos empobrecidos (artigo 95, § 2º) (BRASIL, 1961), novamente reafirmando a perspectiva de Brzezinski (2010).

Assim, incorporou-se o fomento às instituições privadas e não suprimiu ideários, pois tais sistemas receberam liberdade para ressignificar princípios e objetivos segundo crenças e valores que ali residiam, de forma solidária e que não desconstruísse a ordem liberal, ou seja, integrando-se a ela. Essa possibilidade de ressignificação residiu justamente na vaguidade conceitual dos princípios e objetivos que procuraram a hermenêutica nas relações vividas e que atendem às dominações ideológicas, como explicou Rotherburg (1996).

A dualidade entre o particular e o público, ambos atinentes ao pragmatismo mercadológico por caminhos liberais ou tradicionais derivados do poder clerical, revelam a sustentação e a expansão do capital e da opressão. Portanto, a LDB (BRASIL, 1961) herdou concepções que denotam essa dualidade. Ianni (1994) esclarece que, no período de 1930 a 1961, as crescentes diversidades sociais acompanharam uma ascendência das desigualdades econômicas, as quais se projetaram em desigualdades sociais. Então as lutas sociais se mostraram centralizadas na questão da terra, do emprego, do salário, das condições de trabalho, das garantias trabalhistas, da saúde, da habitação, da educação e, ao fim e ao cabo, da cidadania. Dessa forma, existia uma escola para o enriquecido e outra para o empobrecido sob os cuidados do poder público, que se limitava a conciliar conflitos ideológicos.

Romanelli (1978) destaca que, no lapso entre anos 1930 e 1960, o ensino secundário, normal e propedêutico se orientou pela sustentação e expansão das elites que conduziam o país, em contraponto ao ensino profissional, que era orientado aos filhos dos operários e dos desvalidos, garantindo um mínimo para integração à ordem vivida. Nesse sentido, vale mencionar o movimento escolanovista do manifesto dos pioneiros em 1932, que foi fortemente influenciado pelas ideias de cunho liberal democrata apresentadas por Dewey (1959) sobre o pragmatismo norte-americano. A educação assumiu um caráter de redenção e os processos educacionais passaram a ser considerados como o único caminho para a construção da sociedade democrática.

A crítica que se faz ao teórico estadunidense se prende pela não crítica à estrutura produtiva em sua obra, apenas procurando um meio de adaptação e de equilíbrio social para com a estrutura tida como evolução e progresso, mostrando a ciência, a tecnologia, a industrialização e o desenvolvimento apropriados pelo capital.

Então, a escola nova nasce atrelada ao idealismo liberal, ao individualismo e à crença em uma sociedade pautada no esforço, talento e na concorrência, na qual a educação desperta indivíduos melhores e ativos democraticamente.

Cabe ressaltar que a democracia converge com a ordem de mercado dos indivíduos que equilibram interesses nas relações políticas e jurídicas atinentes à ordem produtiva vivida: do máximo anseio por liberdade que converge em liberdade econômica mercadológica, do interesse particular materializado no mercado. No Brasil, Teixeira (1959) foi o grande representante do ideário pragmático, com apelo à laicidade, à ciência, à tecnologia e, por conseguinte, à industrialização.

Teixeira (1959) advogou pela necessidade de transformar a educação perante uma sociedade moderna em transformação. A orientação escolar se funda pela inserção dos sujeitos aptos a produzir e comungar a ordem democrática na forma vivida de forma a encontrar responsabilidade para com o coletivo. Porém, a centralidade se mostra no caráter individual e nas possibilidades individuais, núcleo aderente ao ideário liberal. O pragmatismo estadunidense refutou sistemas fechados, com ares de absolutismo, e representava um desenvolvimento humano indissociável da vitória liberal sobre o absolutismo monarquista.

Nas palavras de Teixeira (1959, p. 05), responsável pela tradução do livro de Dewey, denominado “Democracia e Educação”, e sua popularização no Brasil: “Reputo a versão em língua portuguesa deste grande livro de John Dewey – o seu melhor livro sobre educação, na opinião do próprio autor – como uma inestimável contribuição à cultura popular brasileira [...]”.

Assim, o escolanovismo se sedimentou em meio ao acelerado processo de urbanização e em contraponto ao crescimento da produção cafeeira, aumentando os discursos de progresso do país com o aporte industrial. O êxodo rural foi intenso na procura por melhores condições de vida e as relações capitais exerceram sua dominação, organizando a produção e impondo necessidades e objetivos, crescendo as frentes de trabalho e o incentivo ao consumo. Os processos educacionais se mostraram indispensáveis à sedimentação das relações capitais porque o trabalhador carecia de um mínimo instrucional, de modo que a educação se tornou uma ferramenta essencial para o pensamento liberal, que procurava desenvolver a ordem econômica vivida e o mercado sob a guarda do poder público normativo, ou seja, a sociedade política que absorve as lutas sob a dominação ideológica presente na

sociedade civil. Vale retornar a Brzezinski (2010, p. 04), que afirma que a disputa ideológica foi acirrada e convergiu na perspectiva neoliberal:

No período de tramitação do projeto de LDB atual (1988-1996), o conflito público *versus* privado, a disputa entre dois projetos de sociedade e de educação voltam ao cenário político-ideológico, porém marcaram presença novos atores. Um fenômeno contribuiu para isto: as escolas básicas confessionais católicas e algumas escolas públicas foram paulatinamente retirando-se do cenário educacional, para dar lugar às escolas privadas laicas em decorrência das profundas transformações da sociedade brasileira e das relações de produção que passaram a favorecer a versão perversa do capitalismo globalizado, neoliberal, cujo maior regulador é o mercado. Muitos aspectos então impulsionaram uma nova força hegemônica no campo educacional, com nítida tendência de conceber as instituições educacionais tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior como empresas de ensino, e estas mobilizaram um grupo de atores sociais configurado pelos proprietários de escolas particulares e seus lobistas que se pautam exclusivamente pela lógica do lucro.

Brzezinski (2010), ao citar Fernandes (1990), expõe que ocorreu um fortalecimento do privatismo aderente ao pragmatismo mercadológico neoliberal, fomentado por diversos grupos e empresas sob a avaliação da agência de financiamento norte-americana, que tensionava a privatização em detrimento do público, favorecendo o imperialismo global capital e a internacionalização de recursos materiais e humanos. Ainda, a autora explica que o balanço político e jurídico se mostrava pelas convulsões no Congresso Nacional entre os representantes de interesses dos educadores e, com forte influência parlamentar, os discursos que atendiam aos lobistas do privatismo.

Essas disputas denotaram lutas tensas sobre princípios, concepções de mundo, cidadania, necessidades e objetivos educacionais e os atritos encontraram mitigação pela conciliação dos acordos partidários. Desses dispositivos conciliatórios surgem perdas e ganhos para ambas as perspectivas; entretanto, após as negociações, permaneceram inúmeras as perdas para o ensino público, seja na estrutura curricular, pela prevalência dos interesses de mercado na formação, ou pelo atropelamento trazido pela eleição de 1994, que afogou diversos projetos e sancionou uma norma, induzida pelo poder executivo federal no âmbito do legislativo, atinente aos anseios neoliberais.

Assim, os processos educacionais, no corpo normativo da LDB (BRASIL, 1996), receberam a herança da dualidade público e privado e do ensino para os dominantes e para os dominados segundo os interesses dominantes. As concepções

de produção, trabalho, atividade, liberdade, igualdade e racionalidade, aderentes ao pragmatismo do mercado, sustentaram e expandiram as relações capitais, de modo que vários desdobramentos ocorreram a partir dessa lei, conforme Quadro 8.

Quadro 8 - Algumas normas derivadas de 1996 a 2010 – pós última LDB

Norma/ano	Aditivo
Lei 10098/2000 e 10436/2002	Tratam sobre as reivindicações de acessibilidade para os portadores de necessidades especiais;
Fundef (lei 9.424/1996) e Fundeb (lei 11.494/2007)	Fundos de manutenção e desenvolvimento do ensino;
PNE/2001	Diretrizes administrativas e organizacionais que regulamentam a lei; inclusive o uso de tecnologia e inovação.
Lei 10861/2004	Estabeleceu o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE);
11096/2005	Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI);
Lei 11096/2005 e decreto 5493/2005	Acesso ao ensino superior para estudantes de baixa renda e advindos da escola pública; cooperação poder público de financiamento e instituições privadas de ensino superior;
Decreto 5773/2006	Regulação, supervisão e avaliação do ensino superior;
Decreto 5800/2006	Instituiu o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltado para desenvolvimento da modalidade à distância;
Decretos 6095/2007 e 6096/2007	Integração das instituições federais tecnológicas para a formação dos Institutos Federais; do programa de apoio aos planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI);
Lei 11.738/2008	Piso salarial dos professores;
Decreto 6755/2009	Instituiu a política nacional de formação de profissionais da educação básica vinculada a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);
Lei 12014/2009	Discrimina as categorias profissionais pertencentes à classe de educadores e da atividade dos estabelecimentos educativos.

Fonte: Confeccionado pelo autor com base na obra de Brzezinski (2010)

As mais diversas alterações, que percorrem do ensino fundamental ao superior, prendem-se por necessidades organizacionais de promoção do acesso à escola e ao curso superior e de um sistema de avaliação, controle e financiamento. Ocorre que a dominação mercadológica não se mostra abalada, uma vez que se beneficia da organização para atender as demandas flexíveis do mercado e encontra na facilitação do acesso uma maneira de forjar sujeitos segundo suas necessidades e objetivos, que tensionam saberes mínimos à integração à ordem vivida. Por fim, localiza no fundo

público do financiamento um ambiente propício para explorar o acesso à educação como mercadoria, de modo que essa dominação se vale de um sistema avaliativo que formata os processos educativos pelo controle realizado no fim, como um exame produtivo industrial de qualidade.

Claramente é possível concordar com Brzezinski (2010) que ganhos foram percebidos, pois muitos acessaram possibilidades que antes eram negadas, o que guarda relação com o período de governo esquerdista; porém, é indispensável notar que a promoção do acesso foi executada como medida intervencionista atinente a anseios mercadológicos pelo desenvolvimento de capital humano. Assim, para melhor clarear a reflexão proposta, faz-se urgente investigar a concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a fim de observar, nos objetos do conhecimento ali presentes, o movimento pragmático mercadológico que se mostra na experiência material, histórica e dialética.

#### 4.3 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS)

Urge centrar as análises na concentração do espírito educacional em dois aparatos teóricos fundantes: competência e saber fazer. Carvalho e Martins (2013) ressaltam que esses aparatos surgem da estrutura produtiva como fundamentos pedagógicos em incessante mutação, considerando a produção como dimensão humana infra-estruturante e a educação como dimensão de maior poder condicionante. Diante do entre crises das possibilidades de acumulação mercadológicas e de um incessante processo de sustentação e expansão pelas mais diversas searas da vida, a competência e o saber fazer exigem dos sujeitos uma forma de ser que sirva à ordem estabelecida, flexivelmente útil às inseguranças do mercado global:

A reestruturação produtiva gerou também uma reestruturação pedagógica mantendo a linha da eficiência e produtividade, com o acréscimo de um "tempero" ideológico muito mais elaborado do que aquele que o caráter monopolista da produção necessitava. Um arcabouço de tendências pedagógicas surge na perspectiva de um "aprender a aprender", necessário à adaptação dos sujeitos às transformações da sociedade, em outras palavras, adaptação dos indivíduos à crise permanente do capitalismo. Inserida nesse arcabouço, a Pedagogia das Competências remete a um novo discurso tecnicista, todavia retirando o seu caráter racionalista, para interpor uma característica muito mais irracionalista e condizente com as

necessidades dos momentos de crise do capital, qual seja, o discurso das competências para o mercado. (CARVALHO; MARTINS, 2013, p. 141)

Assim, o movimento de reestruturação produtiva atendeu a uma linearização evolutiva para a experiência humana, concebida sobre as relações capitais. Do enlace pró-mercado, nascem as competências mediante um pragmatismo mercadológico que adapta as subjetividades para serem úteis, como se pode perceber em Moretti e Moura (2010) quando buscam uma digressão e significação do termo. É possível ressaltar uma ocultação do individualismo intrínseco ao emprego do termo:

O apelo à formação das competências visa, nesse sentido, preparar os indivíduos para realizarem um tipo de trabalho não mais especializado e menos parcializado, mas com as exigências da eficiência e produtividade passadas. Extrai-se o máximo da força de trabalho dos indivíduos, atrelando-se a essa extração requisitos de sua maneira de ser e de pensar, isto é, de sua 'personalidade'. Em um processo que individualiza o êxito ou o malogro determinado pelo mercado, os trabalhadores são colocados em situação de máxima incerteza e vulnerabilidade, nas quais passam a ser avaliados por um "saber ser" e por um "saber fazer" circunscritos aos ditames do locus ocupacional que preenchem. Por outro lado, as competências requeridas, convertidas em atributos individuais, encerram um tipo de conhecimento tácito, que, se formos levar em conta a polissemia existente na palavra "tácito", podemos chamá-lo de secreto. Um conhecimento secreto que só os empresários e os especialistas da "gerência científica" conseguem reconhecer. (CARVALHO; MARTINS, 2013, p. 141)

O estrito saber fazer representa um modelo de recortes utilitaristas sustentado e expandido por ausências e negligências, um vazio concebido na incerteza da ordem de mercado vivida. Eles permitem toda a significação no interior do pragmatismo mercadológico, as quais não rompem com as relações capitais, mas, apenas sob o já mencionado caráter linear evolutivo, fazem uma adaptação da complexidade da vida para as necessidades e os objetos das relações capitais, naturalizadas como evolução humana.

O saber ser apresenta uma expropriação profunda das potencialidades humanas, uma conformação que modela aquilo que os sujeitos podem ser diante da sustentação e da expansão do capital, possibilidades aprisionadas por verdades que subjagam a existência entre os mais diversos níveis de fracasso e sucesso, concebidos no pragmatismo mercadológico. Assim, o ser adere a uma conformação pelo estrito saber fazer, um rol de fazeres justaposto que atende às mutações do capital, saberes em flexibilidade e aplicáveis a cada momento.



É possível constatar que a investigação da presença das competências atreladas ao estrito saber fazer revela um utilitarismo (processo mecanicista/rol de técnicas) para o desenvolvimento humano em consonância com o olhar pragmático do mercado. Moreira (2008) explica que, a partir da LDB de 1996, várias reformas foram aplicadas no corpo normativo educacional, das quais destaca os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, 1999 e 2000) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (1999). Sobre os PCNs, esclarece que se trata de documentos orientativos que atingem secretarias de educação (estados e municípios), escolas, instituições de formação docente e pesquisa e editoras, ou seja, o amplo universo da educação.

Os PCNs atendem às necessidades do dito mundo contemporâneo, objetivando a formação de indivíduos aptos à contemporaneidade volátil. Assim, eles alcançam as séries iniciais, o ensino fundamental e o médio, influenciando fortemente a visão de mundo forjada nos indivíduos, inclusive a intelectualidade dos professores na medida em que os objetos do conhecimento e sua forma de apresentação condicionam os cursos superiores.

Esses parâmetros incorporam a organização por disciplinas, séries e competências, passando por saberes de história, geografia, língua e literatura (português), matemática, física, química, educação física e outros. Apresentam os ditos temas transversais, que percebem na interdisciplinaridade o grande discurso de integração, comunicação e significação complexa entre áreas do saber. Porém, vale ressaltar que:

Essa educação vai pautar-se por uma “formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1999, p. 14). A educação deverá atender, com isso, aos padrões de qualidade e de conhecimentos que coadunem com as necessidades do mercado de trabalho desta “nova” sociedade. A realidade imediata, inconstante e diariamente modificável se coloca como o único patamar a ser visualizado pelo trabalhador atual. Nessa realidade, não há passado nem futuro. O presente ameaçador e desconhecido deve ser instantaneamente conhecido pelos indivíduos, adequando-os a nova realidade. Esse movimento aprisiona os homens à solução de problemas parciais, localizados e restritos à sobrevivência na sociabilidade do capital. (MOREIRA, 2008, p. 35-36)

Um aspecto trazido pelo autor supracitado é o da ruptura ocorrida no consumismo em massa do auge industrial, aderente ao Taylorismo/Fordismo com a grande expansão sob o controle de tempos e movimentos na concepção de linha de

produção (maquinização) e do sujeito como apêndice maquinal. A transição para um modelo Toyotista representou novas necessidades e objetivos de um mercado com maior concorrência, imprevisível e de extrema volatilidade diante do capital mundializado. Assim, projetou-se sujeitos necessários na medida do ser flexível que saiba acompanhar o mercado globalizado, que desregulamenta o Estado e que rege a era das incertezas. De tal enlace vale destacar que:

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999, p.25) encontramos a defesa de uma formação para o mercado de trabalho, que supere a conformação da antiga educação dos trabalhadores no taylorismo, já que, na atualidade, “o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção”. Assim, “as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproxima-se das necessárias à inserção no processo produtivo” (idem, ibidem, 1999, p.26). Podemos, então, afirmar que a partir dessa citação, o capital oferece, diante de suas necessidades materiais e espirituais, as condições reais de uma formação integral e humanizadora para os trabalhadores e cidadãos da atualidade. Desse modo, por mais perversa que se apresente a realidade atual, para os PCN's, essas dificuldades representam estímulos geradores do crescimento pessoal. (MOREIRA, 2008, p. 35-36)

É possível conceber que a concepção de competências incorpora a vida vivida sem questionamentos estruturais sobre as relações opressivas, materializando no corpo normativo o pragmatismo mercadológico e definindo o que se deve ensinar e como ensinar. Um aprisionamento do saber pelo utilitarismo em prol do mercado impera e recorta, da experiência humana histórica, material e dialética, apenas aquilo que satisfaz necessidades e objetivos mercadológicos. Esses recortes descontextualizam, omitem, mascaram e ocultam em benefício de justificar, sustentar e expandir as relações capitais, naturalizando-as pelo não questionamento, pela gestão da adaptabilidade dos sujeitos:

A educação ocupa, a partir dessas políticas, o lugar central na resolução do atraso a qual o Brasil se encontra na atualidade. O conhecimento, por meio da formação escolar, se constitui em requisito imprescindível no desenvolvimento do ser humano e, conseqüentemente, da economia. O desenvolvimento tecnológico, científico e produtivo do Brasil, conforme os PCN's (1998,) foram alcançados de forma rápida, porém tardia e dependente em relação aos países avançados. Contudo, conforme tais documentos, o que está no momento entravando a expansão da economia brasileira em direção à sua auto-suficiência, se explica pela falta de uma cultura voltada para a formação de competências e habilidades, indispensáveis a um desenvolvimento auto-sustentável na direção de uma maior competitividade mundial. (MOREIRA, 2008, p. 33-34)

Da educação matemática, é possível perceber em esses documentos apresentam seu esvaziamento total e, diante das reflexões do saber como experiência humana complexa, surge como ferramenta utilitarista, absorvendo as concepções das demais áreas, como relata Cury e Bazzo (2001). Assim, resta como uma justaposição explícita de fazeres procedimentais neutralizados, aprofundados por contextos linearizados em um contínuo evolutivo, aderentes a momentos específicos da vida como está posta, conforme se pode observar da crítica feita por Freire (2014) e D'Ambrósio (2005) à despolitização que neutraliza o saber.

Ainda que considerada a perspectiva interdisciplinar com potencial para um grande elo na contextualização, importa destacar que é possível perceber a idealização de uma interdisciplinaridade atinente não a uma reflexão sobre um mundo holístico, mas a uma consciência crítica para fazer resoluções, cálculos, experimentações e métodos de obtenção de verdades que se integrem a outras verdades e possibilitem solucionar problemas do que está posto, melhorando os sujeitos ativos no mercado. (MOREIRA, 2008).

Ressalta-se que, das explicações trazidas pelos autores, pulsa no pragmatismo mercadológico um apelo ao tecnologismo, que trouxe a era do conhecimento como propriedade do presente e que apresenta uma revolução do trabalho e das relações sociais (da cidadania, ou seja, da coletividade) que exige a integração de todos, modelando os sujeitos por um caminho escolar que possibilite a adaptação perante as qualificações do contemporâneo. Essa concentração da norma pelas transformações tecnológicas como justificativa para o imediatismo da contemporaneidade novamente deixa de considerar a reflexão sobre a estrutura opressiva e denota uma aderência à matemática, pois essa área responde muito a uma racionalidade técnica desejável. Assim, a próxima seção pretende explorar o contexto atinente ao saber matemático diante da ampla complexidade contextual na qual estão imersas as movimentações normativas.

#### 4.4 A Matemática como objeto de apropriação pelo capital nos documentos normativos

Inicialmente, insta mencionar o Movimento Matemática Moderna (MMM), que Borges, Duarte e Campos (2012), no Brasil, apresentam como possibilidade de

compreender como as movimentações sociais produtivistas conduziram a um pensamento reformista, porém não marca ruptura para com a ordem mercadológica, adaptando-se para ela. Nesse sentido, Burigo (1990, p. 257) explica que, nos anos 1960:

O debate econômico era polarizado pela defesa do desenvolvimento autônomo em oposição ao desenvolvimento associado ao capital estrangeiro. Os setores mais importantes da esquerda, no entanto, acreditavam que o desenvolvimento, o progresso, poderia se dar nos marcos do capitalismo, desde que combinado com algumas reformas sociais importantes. As modificações no quadro educacional eram expressão do processo de transformação vivido pela sociedade brasileira nos últimos decênios, em especial a urbanização e a diversificação das possibilidades de emprego nas cidades, acompanhada de pressão dos setores médios e populares pelo acesso ao ensino. A rede escolar crescera mais rapidamente que em períodos anteriores. O debate das questões educacionais desenvolvia-se em vários planos. Em torno da Lei de Diretrizes e Bases, desenvolvia-se o debate sobre o papel do ensino público e privado, polarizado de um lado pelos educadores escolanovistas, e de outro, pelos educadores católicos.

Burigo (1990) menciona dois fatores, um proveniente do mercado capital externo e outro correspondente ao brasileiro, que motivaram ações reformistas. O fator exterior permite a percepção da apropriação da educação matemática pelo capital no interior das políticas públicas, subordinando o desenvolvimento humano, científico e tecnológico ao interesse mercadológico pelas normatizações dos Estados na seara desse saber isolado, recortado e reduzido na medida de sua utilidade pragmática:

Tratava-se centralmente de esforços de adequação do ensino secundário à nova realidade das universidades, em rápida expansão e cada vez menos dedicadas à formação de dirigentes da sociedade e mais voltadas à produção de técnicos com maior ou menor nível de especialização. O apoio financeiro de entidades como a National Science Foundation (NSF), nos Estados Unidos, ou da Organização Européia de Cooperação Econômica (OECE), no âmbito europeu, aos programas de pesquisa sobre ensino de matemática, expressava o compromisso estatal com a garantia de um dos elementos fundamentais à expansão econômica. (BURIGO, 1990, p. 258)

O capital alcança o domínio sobre as subjetividades, ou seja, mostra-se naturalizado; assim, a sustentação e a expansão do mercado carece da garantia da replicação de seu ideário e de uma força de trabalho que acompanhe as transformações da relação produtivista-consumista. O fator interno correspondente se situa como uma interiorização de que a condição precária nacional provém de um não domínio da cultura científica alcançada nos países desenvolvidos:

A ideia de modernização como superação do ensino arcaico e associada à superação do ineficaz pelo eficaz encontrava terreno fértil numa sociedade que via na industrialização e no crescimento econômico a via para a conquista da independência e bem-estar social. Em particular, a valorização da ciência como fator de desenvolvimento econômico, que vinha associada à ideia da modernização, enfatizada desde os anos 20 pelos escolanovistas, ganhara um novo sentido com a aceleração da inovação tecnológica a nível mundial e no pós-guerra e com a institucionalização de uma política científica no país nos anos 50 [...] (BURIGO, 1990, p. 261)

O discurso do progresso cientificista penetra nas subjetividades conformando o pensamento educacional e denotando a intensão de replicar as verdades absolutas, em um movimento de expansão da adaptação nacional para as relações capitais que lastreava o mundo. A naturalização do pragmatismo mercadológico para as políticas públicas, bem como dos objetos utilitaristas na matemática e no pensamento científico nacional, respondem a uma necessidade que leva a objetivos brasileiros de alcançar alguma inserção no mercado global a fim de sustentar algum equilíbrio interno, expandindo uma escala de opressão amparada na educação e na matemática, esta que seleciona certo saber fazer que admite alguns em certas posições sociais privilegiadas em relação a outros. O privilégio alcançado pelos sujeitos atende à utilidade que demonstram para a sustentação e a expansão do capital.

As posições econômicas, desde o emprego de grandes salários até a possibilidade de criar produtos e serviços que garantam ganhos, aderem em muito ao que pode ser chamado de tecnologismo, ocupação que exige conhecimento, habilidade e atitude, ou seja, competência. Até mesmo as provas seletivas para vagas em universidades, do vestibular a outros meios, exigem para aprovação a matemática e a competência para racionalizar, ou seja, apreender e organizar objetos úteis diante de uma conformação para com a índole capital por um estrito utilitarismo em detrimento da reflexão sobre a estrutura opressiva.

O equilíbrio social e as políticas de caridade Estatal (assistenciais), a saúde, os medicamentos, a engenharia e a própria historicidade que é fatiada e reduzida, existem dentro de certa ordem e para atender a ela indiscutivelmente, sob pena de anular os esforços pessoais que levaram sujeitos à conquista de uma vantagem acadêmica e à promessa de alguma vantagem financeira. Essa amplitude do capital nas subjetividades, replicadas pelas normativas da educação, ferem diretamente a

matemática e surgem nas indagações conclusivas da pesquisa de Borges, Duarte e Campos (2012, p. 261):

Notória, também, foi a proposta de novas finalidades para a Matemática elementar, com a valorização da compreensão pelo desenvolvimento de novas habilidades mentais, num ensino que abortaria a memorização e a repetição. É de se acreditar que o MMM veio reinvestir na tradicional cultura matemática, com o propósito de instrumentá-la com uma nova linguagem, essencial às práticas discursivas do mundo moderno. Assim sendo, passaram a ser exigidas dos alunos, a valorização do cálculo e uma nova leitura das informações e dos signos numa educação mais científica, que permitiria acompanhar o processo de evolução daquele período.

A ruptura com a repetição e a memorização de procedimentos resta evidente na índole de modernização; porém, não elimina a memorização e a repetição, apenas realiza uma transição mascarada de ruptura, pois ocorre a replicação de concepções prontas (formas de pensar), substituindo o estrito procedimental, postas como verdades absolutas. Essa conformação pretende o engajamento mercadológico, a aceitação do mercado capital como evolução humana e das relações capitais como progresso social, e uma naturalização das desigualdades, que, um dia, serão mitigadas pela mão invisível do mercado na forma do pensamento pragmático já estudado no segundo capítulo.

É irrefutável perceber que o conhecimento oriundo da experiência humana, em certo momento aprisionado pelas relações capitais, alcançou avanços, mas que avanços alcançaria se não fosse aprisionado? Percebe-se que avançar não é uma linearidade ou uma continuidade, mas algo indissociável de uma visão cosmopolita para a cultura, de modo que conhecimento é cultura advinda de relações materiais e dialéticas, possui uma historicidade e os contatos entre os povos e seus saberes não podem deixar de pretender a vida, como explicaram Caraça (1975, 1978) e D'Ambrósio (2001). Assim, cabe ressaltar a passagem em que Caraça (1978, p. 54) explicita um ideário que contrapõe o aprisionamento do desenvolvimento humano pelo interesse estrito particular, vivo no pragmatismo mercadológico:

Os males não estão na máquina, mas na desigualdade de distribuição dos benefícios que ela produz. O mal não está em que se reduza de 100 a 5 o número de horas necessário para a fabricação de dado produto, mas sim em que o benefício correspondente seja reservado a uma minoria, escravizando a essa má distribuição a maioria. Quer dizer, o problema fundamental é, não um problema de técnica, mas um problema de moral social. E não é aos técnicos que se pode entregar a sua resolução.

Nessa menção à falta de crítica do estrito tecnicismo, ressalta Caraça (1978, p. 14) sobre a matemática:

A Matemática é geralmente considerada como uma ciência à parte, desligada da realidade, vivendo na penumbra do gabinete, um gabinete fechado, onde não entram os ruídos do mundo exterior, nem o sol nem os clamores dos homens. Isto, só em parte é verdadeiro. Sem dúvida, a Matemática possui problemas próprios, que não têm ligação imediata com os outros problemas da vida social. Mas não há dúvida também de que os seus fundamentos mergulham tanto como os de outro qualquer ramo da Ciência na vida real.

D'Ambrósio (2001, p. 02), por sua vez, ensina que a educação para todos somente encontra justificativa quando orientada para a dignidade humana, com índole que preserve diversidades, mas que siga mitigando e que possa eliminar as desigualdades que discriminam, úteis ao sustento e à expansão da opressão, para alcançar uma paz nas convivências e um educar para a humanidade:

Como um Educador Matemático eu me vejo como um educador que tem Matemática como sua área de competência e seu instrumento de ação, não como um matemático que utiliza a Educação para a divulgação de habilidades e competências matemáticas. Como Educador Matemático procuro utilizar aquilo que aprendi como Matemático para realizar minha missão de Educador. Minha ciência e meu conhecimento estão subordinados ao meu humanismo. Em termos muito claros e diretos: o aluno é mais importante que programas e conteúdos. A Educação é a estratégia mais importante para levar o indivíduo a estar em paz consigo mesmo e com o seu entorno social, cultural e natural e a se localizar numa realidade cósmica.

O ensino da matemática carece dessa humanização histórico-cultural, porque anseia pela compreensão das complexidades e diversidades de concepções através das épocas e dos seus corpos sociais perante as relações materiais, da complexidade e diversidade dos tempos atuais perante a materialidade opressora vivida, a fim de alcançar o comum sem estereótipos capitais pejorativos que condenam ou desqualificam, mas em uma procura pelo resgate da natureza coletiva humana. A posição de Caraça e D'Ambrósio propõe que a educação matemática supere seu estado de mero instrumento de reprodução de injustiças naturalizadas, de modo que o pensamento científico ocupa posição central ao romper com o que está posto.

Disso, surge uma necessidade de reflexão sobre a experiência humana material, histórica e dialética que permeia as teorias, os autores, os saberes e que se mostra, diante do capital, justaposta de forma utilitária. De forma a observar para além do capital e do seu pragmatismo. Cury e Bazzo (2001) observam um caráter explícito

de esvaziamento filosófico e sociológico sobre o corpo curricular que forja a intelectualidade dos profissionais de exatas, inclusive professores. Esse caráter, quando considerado sobre o enlace histórico, material e dialético que envolve a experiência humana e as convulsões da sociedade brasileira capitalizada, permite observar que se trata de um pragmatismo projetado das relações produtivas capitais.

Assim, ele alcança o ensino superior cooptando os intelectuais que promovem certa maneira de ver o mundo e estabelece uma trajetória viciosa de conformação, ou seja, submete no ensino básico e, em continuidade, no superior os atores pertinentes ao ensino, o que encontra enfoque normativo legal e curricular:

No entanto, tanto nas licenciaturas em Matemática quanto nas engenharias, em geral a Matemática se apresenta isolada dos outros conteúdos e especialmente do mundo em que estão inseridos os alunos, futuros professores ou engenheiros. A discussão sobre as conseqüências do uso dos conhecimentos matemáticos, científicos e tecnológicos para a sociedade como um todo, quando realizada nos cursos em questão, o é por meio de disciplinas gerais, como Sociologia e Filosofia da Ciência, presentes como obrigatórias ou optativas em alguns cursos da área de ciências exatas, ou então em alguns itens de disciplinas básicas, como Introdução à Engenharia, ministrada em algumas IES brasileiras. (CURRY; BAZZO, 2001, p. 04)

Assim, Dugas (1991) observa uma sedimentação de um currículo esvaziado, desvinculado da realidade e das relações materiais, históricas e dialéticas que conduziram as transformações da experiência humana. Os discursos sobre uma neutralidade científica, como sinônimo de um caráter a-histórico e a-político, são objetos úteis idealizados para atender o vivido imediato, um utilitarismo atinente a certo pragmatismo das relações vividas que procura sustentação e expansão em detrimento da reflexão sobre a complexidade que envolve o conhecimento e o desenvolvimento humano:

O atual currículo de matemática tornou-se uma série de rituais praticados em um modelo descontextualizado que não dá nem ao estudante nem ao professor secundário uma visão da natureza construída da matemática ou de como ela é usada para dirigir suas vidas. O edifício do conhecimento matemático é baseado em um currículo que não conhece ou omite as falhas que têm sido descobertas nos fundamentos de seus conteúdos e as formas nas quais a matemática tem sido considerada na era pós-moderna. (DUGAS, 1991, p. 10)

Ratificando a posição utilitária pragmática curricular, Duarte (2000, p. 38) esclarece que o capital, do ideário liberal e neoliberal, estabelece eufemismos, como a expressão “aprender a aprender”, para:



[...] preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista.

Duarte (2000) realiza uma crítica sobre as apropriações mercadológicas realizadas sobre a produção e a transmissão do conhecimento. Ocorre um fenômeno que foi chamado de ecletismo, ou seja, um recorte utilitarista sobre a experiência pedagógica, o qual é pós-moderno e revela como a apropriação capital ocultada por discursos eufêmicos alcança o desenvolvimento humano, recortando saberes úteis na medida das necessidades e dos objetivos do mercado. Esse caráter estritamente orientado pelos recortes úteis forjou, por exemplo, o corpo dos PCNs, alimentando o esvaziamento intenso presente na matemática.

Assim, vale observar uma análise realizada por Libâneo (2019, p. 20) que denota a indissociabilidade da apropriação do capital realizada sobre os documentos normativos e as práticas vividas no ambiente escolar:

[...] a internacionalização das políticas e diretrizes para a educação e os processos globais de governabilidade com base no modelo da racionalidade econômica, tal como mencionado anteriormente, intervêm, de modo direto ou indireto, no planejamento das políticas educacionais, incidindo nas finalidades de objetivos da educação, na legislação educacional, no currículo, nas formas de organização e gestão, nos procedimentos pedagógico-didáticos. Desse modo, as escolas e os professores são atingidos por essas políticas de controle à medida que provocam mudanças nas condições de exercício profissional como a precarização, desvalorização e intensificação do trabalho, a pressão sobre os professores para acatar conteúdos pré-definidos externamente e para prepararem os alunos para os testes padronizados.

Por fim, frente ao novo documento da BNCC (BRASIL, 2017) recentemente publicado, como orientação normativa curricular para a educação e de alcance nacional, o pragmatismo se mantém? O utilitarismo correspondente se mostra presente de que maneira? Tais questionamentos são o foco da metodologia e das

análises que procuram encerrar essa produção acadêmica e impulsionar reflexões e discussões.

## 5 METODOLOGIA

Nesse momento, torna-se imprescindível salientar o objeto e o objetivo da pesquisa, em aderência ao corpo teórico fundamental e específico para os procedimentos metodológicos.

Inicialmente, destaca-se que o objeto da pesquisa trata das dimensões e das relações essenciais para o desenvolvimento humano apropriadas pelo capital, as quais, conseqüentemente, atendem ao pragmatismo mercadológico que materializa as relações capitais. Os capítulos anteriores realizaram uma investigação e um aprofundamento dessas concepções sobre as dimensões da produção e do trabalho, da atividade, da liberdade, da igualdade, da coletividade, da racionalidade e da educação.

Ocorre que tais relações essenciais percebem uma propagação ideológica indissociável dos processos educacionais; assim, foi possível sintetizar os objetos ideológicos liberais e neoliberais atinentes às citadas dimensões, expressos no quadro 5 do capítulo 2. Essa síntese, foi exercido por um olhar materialista, histórico e dialético que contesta a naturalização das relações capitais.

O objetivo da pesquisa se mostrou fortalecido pelo aporte teórico fundamental dos capítulos 1 e 2 e pelo aporte teórico sobre o contexto brasileiro do capítulo 3. Esse fortalecimento consiste na percepção da existência do pragmatismo mercadológico e do respectivo utilitarismo como indissociável dos contextos e dos documentos legais pretéritos, tais como as Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e de 1996, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos 2000, os quais se concentram nos termos “competência”, “saber fazer” e “aprender a aprender”. Dessa forma, a pesquisa objetiva investigar, diante de um exercício prático aplicado a certo documento, como se mostra o pragmatismo mercadológico nos enunciados da matemática na Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2017, alcançando um caráter analítico sobre a ideologia que permeia o corpo normativo.

Esse exercício carece de um aporte teórico específico que atenda as características estéticas formais do caráter normativo e considere fundamentos para uma análise de enunciados, com olhar pela materialidade histórica das transformações humanas. Assim, para orientar as explicações dessa seção, foram elaboradas três questões centrais a serem respondidas na leitura dos autores

específicos: como é possível compreender as normas estatais na medida de sua influência estética e organizacional, dos aspectos de integração entre normas e para as disposições que compõe certa norma? Como esse caráter estético e organizacional se aproxima da ideologia estrutural regente, ou seja, do universo econômico? Como a ideologia pode ser evidenciada, ou seja, como os movimentos ideológicos se mostram perante interpretações profundas que considerem os objetos ideológicos e a materialidade histórica das transformações humanas? Ao responder a esses questionamentos, o presente capítulo apresenta o caminho analítico que possibilita satisfazer os objetivos propostos.

### 5.1 Corpos normativos: algumas considerações

É de interesse trazer alguns aspectos elaborados por Motta (2011, p. 07), que destaca a necessidade de reflexão sobre as teorias de Estado e de Direito, uma vez que essas concepções se mostram fundamentais para o desenvolvimento na modernidade:

Isso é perceptível nas mais distintas correntes de pensamento da filosofia política moderna a exemplo do jusnaturalismo de Hobbes, Locke, Rousseau e Kant, como também no utilitarismo de Bentham e Stuart Mill. O mesmo ocorreu na obra dos pre-cursors da Sociologia Política, como Montesquieu, Tocqueville e Max Weber. O pensamento marxista também não ficou por menos. A questão do Estado e do Direito estão presentes no jovem Marx em 1843, na sua obra *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, como também de modo disperso nos seus escritos tidos como de sua fase de maturidade (científica, em oposição à filosófica de sua juventude, como define Althusser a sua escola), a exemplo das obras *Ideologia Alemã*, *Grundrisse*, *Crítica ao Programa de Gotha* e *o Capital*. Também cabe destacar o interesse de Engels por essa temática em seus livros *Anti-Dühring* e *A Origem da Família, da Propriedade e do Estado*.

Torna-se possível perceber uma dicotomia entre a perspectiva liberal e a marxista, nas quais alguns teóricos se mostram marcantes com grande influência, a exemplo de Locke, Montesquieu, Tocqueville e Kelsen para os liberais, com as especulações sobre a natureza humana nos indivíduos, e de Marx, Engels, Gramsci e Poulantzas para os marxistas, com o corpo teórico materialista histórico e dialético.

Assim, o Motta (2011) centraliza esforços em uma crítica que objetiva recuperar importantes contribuições de Poulantzas em um estudo comparativo com Kelsen, este que ocupa grande popularidade no cenário acadêmico. A teoria pura do Direito em

Kelsen (2000) causa forte impacto no século XX, alcançando um denso corpo teórico quando percebe uma aproximação com a concepção de Estado.

O direito pulsa como uma sistematização das normas de conduta humana e, segundo Motta (2011), destacam-se alguns pontos fundamentais: o direito e o Estado são únicos e indissociáveis; a ordem jurídica representa uma articulação hierárquica que conduz ao conjunto de normas; a existência de uma norma fundamental, a qual a validade não advém de outra superior; todas as demais normas tem sua validade derivada da norma fundamental; e o direito é concebido como uma positividade lógica, em contraponto ao entendimento do direito como justiça e moralidade. Assim, cabe ressaltar, segundo Motta (2011, p. 10):

Para Kelsen, portanto, o Direito é um “sistema de regras” marcado por uma positividade lógica, em oposição ao Direito entendido como justiça, o que demarcaria uma posição valorativa no Direito. Sua posição é diametralmente oposta à Filosofia do Direito, na qual se associa a questão do Direito com a moral e a justiça. A questão da justiça, para Kelsen, estaria inserida no discurso filosófico, e não no científico. Assim sendo, o Direito não seria restrito a uma forma de governo ideal, mas a qualquer forma organizacional jurídica. Como diz Kelsen, “do ponto de vista da ciência, livre de quaisquer julgamentos valorativos, morais ou políticos, a democracia e o liberalismo são apenas dois princípios possíveis de organização social, exatamente como o são a autocracia e o socialismo [...]”.

O Estado se mostra como uma ordem da conduta humana que atende por ordenamento jurídico, no qual se ajustam as ações e a organização da coletividade de tal forma que o sociológico sucumbe ao jurídico, ou seja, o Estado representa a centralização da ordem jurídica. Assim, é possível conceber que o Estado se atrela a um tempo e a um espaço nos quais os atos coercitivos tenham legitimidade e validade perante o coletivo. Então, o Estado de Direito se opõe ao caráter anárquico, mostra-se como uma organização da força bruta e da coação, vinculando certas condições para o emprego da brutalidade física, e detém o monopólio da força. Cabe ressaltar que os órgãos do poder estatal, que se materializa pelas mãos dos funcionários públicos, objetiva a reprodução da ordem normativa, observando-se que o Estado se constitui como uma sociedade política, uma comunidade formada pela organização do poder coercitivo, de modo que a centralização do poder de coagir é o direito. Assim, percebe-se que:

Nesse sentido, o conceito de Estado de Direito, para Kelsen, destoa em relação à clássica definição liberal, que está presente em Montesquieu,

Tocqueville e nos neoliberais, como Hayek. O Estado de Direito, segundo Kelsen, não é sinônimo de “liberdade negativa”, isto é, a liberdade entendida como ausência de impedimento ou de constrangimento por parte do poder estatal sobre os indivíduos. O Estado de Direito não é associado ao Estado liberal. Para Kelsen – convergindo, assim, com Weber e o próprio Poulantzas (comoveremos a seguir) – qualquer organização estatal moderna, seja liberal, democrática ou autoritária é definida como um Estado de Direito. Essa posição de Kelsen o faz um liberal realista (ou heterodoxo), distinto dos liberais “utópicos” (ou ortodoxos). O Direito, assim, significa o exercício legal do uso da força, da coação, e não uma “redoma” que garanta a liberdade das ações dos indivíduos. (MOTTA, 2011, p. 10)

De tal ideário, Kelsen (2000) elabora críticas a ambas as vertentes sob o julgamento da ausência de imparcialidade e do vício analítico, por estarem permeadas pela filosofia, pela sociologia e pelos valores históricos e culturais. Kelsen (2000) exerceu críticas ao marxismo por considerar, neste, a existência de um ar utópico anti-Estado e, também, teceu críticas aos liberais que apresentam a não submissão como premissa para a autopreservação.

Pulsando a influência Kelseniana nas concepções da modernidade e determinando uma perspectiva que esvazia a apreciação das normas de profundidade filosófica e sociológica, é nesse vazio que reside a problemática. Porém, é possível destacar o caráter hierárquico como importante para esse estudo, pois, sendo o corpo normativo respondente a outros corpos e compondo um conjunto normativo que tem origem na norma máxima fundamental (Constituição Federal para o Brasil), não é estranho ou incorreto considerar que, entre normas e entre disposições de certa norma, se preserve a coerência e a coesão, evitando contradições e conflitos para a regulação de condutas. Ainda, é possível destacar que a exclusividade do uso da força bruta, fundamento do Estado e das relações para o Direito, mostra-se como um aspecto indispensável de ser considerado, para que ocorra o êxito da reprodução e do cumprimento das normas, enraizando-as e naturalizando-as.

Nesse momento, é necessário resgatar que a relação entre economia, política e Estado emerge como de grande importância para as análises dos corpos jurídicos, ou seja, estabelecendo o olhar analítico sobre a relação fundante entre estrutura (produção) e superestrutura (demais relações humanas). Nesse sentido, cabe observar os estudos de Poulantzas (1977, p. 15):

Poulantzas esteve plenamente envolvido no círculo intelectual ligado à revista *Les Temps Modernes*, de Jean-Paul Sartre, no qual se destacavam Maurice Merleau-Ponty e Simone de Beauvoir. As influências do marxismo existencialista de Sartre, além das concepções historicistas de Lukács e

Goldmann, foram evidentes nesse seu período inicial. Essa influência é nítida em seu artigo publicado na *Les Temps Modernes* em agosto-setembro de 1964: *A teoria marxista do Estado e do Direito e o problema da "alternativa"*. Entretanto, nesse pequeno artigo pode-se encontrar elementos sobre o Estado e o Direito que serão desenvolvidos em obras posteriores, como *Poder político e classes sociais e o Estado, o poder, o socialismo*. Poulantzas, no início desse artigo, estabelece uma linha de demarcação de sua posição em relação às perspectivas voluntaristas sobre o Direito e o Estado nos trabalhos de Reisner e Vishiski, que consideram o Direito como um conjunto de normas emitidas pelo Estado que referendam a exploração das classes oprimidas pela classe dominante, sendo o Estado constituindo a vontade-poder.

Assim, o autor explica que o jurista marxista considera o vazio encontrado em Kelsen problemático, ou seja, a análise dos corpos jurídicos não deve apenas considerar a lógica interna do conjunto de normas e da norma em especificidade, mas, também, o mundo externo que determina as disposições normativas. Então, a lógica interna se encarrega da abstração e da generalidade (estética), aspectos de formalidade que conduzem às regulamentações de conduta: hierarquia, coerência e axiomas estruturais. Do externo da norma, surge a necessidade de investigar como o sistema pode estar relacionado à exploração de classes, ou seja, às relações de opressão sustentadas e expandidas pelo poder repressivo estatal. (POULANTZAS, 1977).

Trata-se do estudo da complexidade material, histórica e dialética que estrutura a superestrutura jurídica de tal forma que o direito não responde a um desenvolvimento linearizado de condutas, mas os conceitos do direito são concebidos no interior da produção a que estão intrinsecamente ligados. Os modos de produção coexistem e geram diversos direitos correspondentes em coexistência, de forma que a predominância no plano jurídico é o direito advindo das relações de produção.

Por fim, cabe ressaltar que Poulantzas (1977) explica sobre a interdependência entre a estrutura produtiva e a superestrutura jurídica, na qual uma impõe limites sobre a outra em movimentos sociais originados nas relações produtivas, mas que obedecem aos formalismos do plano jurídico para alcançarem o corpo normativo.

Assim, o estudo das relações humanas a partir da relação de produção possibilita investigar a aderência das normas às relações de opressão, recuperando as contradições que foram esquecidas no processo linear que naturalizou certo ideário opressor como ordem social. Esse processo de recuperação se mostra como uma crítica necessária a superar a estrita aceitação e conformação, a exemplo da positividade lógica Kelseniana que privilegia o formalismo funcional e estético

normativo em detrimento da investigação filosófica e sociológica. Vale destacar as conclusões de Silva (2011, p. 129):

Na primeira via – na qual se encontra Locke –, observa-se à defesa de que os limites do poder advêm ou deveriam advir do caráter exógeno dos direitos naturais, pois ao serem anteriores ao Estado não dependeriam desse, cabendo ao Estado única e exclusivamente reconhecê-los e garanti-los. De acordo com os jusnaturalistas, ao preexistirem ao Estado os direitos naturais seriam eles próprios os limites do Estado. É desta defesa incontestada dos direitos naturais dos indivíduos que nasce o Estado liberal-burguês clássico. Na segunda via – na qual se encontra Montesquieu –, observa-se à defesa de que os limites do poder independem dos direitos naturais que precedem ao Estado, cabendo a elementos endógenos o controle do poder estatal. A solução encontrada por estes teóricos se encontrara na divisão dos poderes – Executivo, Legislativo e Judiciário –, através das quais se atribui função distinta a poderes distintos. De tal forma, que ao se autonomizar e se tornarem independentes uns dos outros, pudessem se controlar reciprocamente. Desses teóricos nascera o Estado liberal-burguês constitucional.

Assim, o liberalismo projeta suas necessidades e objetivos produtivos nas relações políticas, normativas e jurídicas, independentemente das diferenças entre vertentes, converge em uma sociedade que permita a livre movimentação individualista/mercadológica. Em Kelsen (2000, p. 141), é possível perceber que essa livre movimentação reside em aspectos normativos em um esvaziamento de profundidade material, histórica e dialética, restando a norma como um corpo linear científico, formal e estético ao desprezar a substância dos valores, das crenças e da cultura:

[...] liberalismo e democracia podem ser caracterizados enquanto termos antitéticos, pois a determinação de um Estado liberal-burguês pleno implica a exclusão de toda e qualquer possibilidade democrática, enquanto que um Estado Democrático implica na corrosão de todos os fundamentos do liberalismo. Assim, em um Estado liberal burguês pleno a democracia é puramente técnico-formal e não possui nenhuma substancialidade, restringindo-se a um mero Estado de Direito Mínimo, pois a própria concepção de Estado de Direito (KELSEN, 1998) passa a se limitar à existência ou não de um ordenamento jurídico, independentemente da substancialidade qualificadora deste ordenamento.

Até esse momento, cabe salientar o Quadro 8, que reúne os principais aspectos necessários à metodologia, advindos da estrutura formal em Kelsen (2000) e do aprofundamento elaborado por Poulantzas (1977):



Quadro 9 – Aspectos indissociáveis dos corpos normativos

Aspecto	Contribuição a análise
Hierarquia e coerência	A interpretação de um corpo conduz à interpretação de outros corpos superiores e inferiores. Da não contradição, ou seja, o entendimento da parte representa o entendimento do todo.
Coação e coerção	Nas normas, no direito e no Estado, pulsa o poder público coercitivo da obrigação de segui-las.
Interdependência entre modo de produção e plano jurídico	As normas advêm das relações produtivas. E a produção encontra nos mecanismos formais legais os meios de gestar direitos.
Disposições normativas como discursos	As normas de conduta dispostas em hierarquia, coerentes, cristalizam objetos atinentes às necessidades e aos objetivos das relações produtivas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao conceber os corpos normativos como um conjunto de normas de conduta que cristalizam discursos polissêmicos advindos das relações de produção e das correspondentes ideologias, torna-se indispensável uma maior compreensão sobre os fundamentos para uma análise discursiva que permita a hermenêutica da norma pela materialidade e pela historicidade dialética.

Essa pesquisa compreende que prevalece uma interpretação popularizada dos corpos jurídicos a partir das concepções Kelsenianas, como explicou Motta (2011), de modo que as disposições normativas são marcadas por uma intenção ideológica liberal de racionalizar, abarcando os mais amplos movimentos sociais no interior da ordem vivida e o mercado, que não percebe questionamento. Assim, é possível as partes conduzirem a interpretação do todo diante da coerência e da hierarquia das normas (primeiro questionamento). Porém, ressalta-se que essa coerência e hierarquia, para além da estética e do formalismo, respondem às ideologias atreladas à estrutura produtiva (segundo questionamento).

A concepção de que o ordenamento jurídico se mostra como ciência quando pautado estritamente por um olhar formal e estético, que se desprende de premissas valorativas histórico-culturais e considera as mais diversas regras de conduta como válidas independentemente de um julgamento pela máxima da proteção à vida, acaba por perceber uma tendência de repousar em disposições sobre uma natureza humana inviolável, que alcançou a estruturação de um Estado limitado por poderes harmônicos e independentes que dão vida às disposições na medida da diversidade social, atendendo aos anseios liberais, como denotou Silva (2011). Essa amplitude conceitual das disposições normativas se encontra em um vazio de profundidade material,

histórica e dialética, momento no qual os direitos e deveres assumem uma perspectiva pelo mínimo possível que, descontextualizado, pode permear a diversidade se pautado pelas garantias individuais, que naturalizam certa estrutura produtiva e seus desdobramentos.

## 5.2 O corpo Normativo como discurso: análises a partir de Bakhtin

O texto de Scorsolini-Comin e Santos (2010, p. 746) explica que a obra de Bakhtin encontra centralidade no diálogo. A dialogicidade, por conseguinte, exige a interação social, considerando o ser social como fundamental na construção cultural dos discursos. Assim, ressaltam que:

O diálogo bakhtiniano contrapõe-se ao discurso monológico, sendo compreendido como ação entre interlocutores. Mesmo no discurso interior, diferentes vozes são por nós atualizadas, de modo que não há um discurso único, isolado de um contexto e do qual não participem outras vozes, outros discursos e alteridades.

Os autores denotam que os elementos bakhtinianos recebem grande reconhecimento em diversas áreas, como a psicologia, as ciências sociais, as artes e a educação. Esse corpo teórico se mostra indissociável de uma complexidade histórica permeada de transformações econômicas e políticas atinentes ao contexto da antiga União Soviética. À época, o marxismo exerceu influência nos elementos construídos por Bakhtin, que encontram fundamento no universo material histórico e dialético, ou seja, da vida objetiva e que revelam condições concretas da existência humana, conduzindo o modo de pensar e agir. Em síntese, a linguagem, inclusive a palavra, constitui a forma de movimentação e de articulação ideológica, ocultando a realidade, as contradições, as lutas e as rupturas. (SCORSOLINI-COMIN; SANTOS, 2010) Nesse sentido, vale destacar que:

A verdadeira substância da língua seria o ato dialógico em seu acontecimento concreto, sendo que qualquer diálogo, além de ser ele próprio histórica e socialmente determinado, evidencia uma outra história: a história da própria linguagem. A língua seria o produto do trabalho coletivo e ininterrupto de sujeitos socialmente organizados, cujo processo instaura a construção, também coletiva, de conhecimentos, práticas e saberes sobre o mundo. (SCORSOLINI-COMIN; SANTOS, 2010, p. 747)

Dessa centralidade no diálogo e na fundamentação material, histórica e dialética, Scorsolini-Comin e Santos (2010) salientam que aspectos metodológicos aderentes procuram na língua respostas a partir da interação social, além de necessidades e objetivos concretos e regentes da experiência humana.

Todo o dizer, por estar imbricado com a práxis humana (social e histórica), está também saturado dos valores que emergem dessa práxis. Essas diferentes “verdades sociais” (essas diferentes refrações do mundo) estão materializadas semioticamente e redundam em diferentes vozes ou línguas sociais que caracterizam a realidade da linguagem como profundamente estratificada (heteroglóssica) e atravessada pelos contínuos embates entre essas vozes — a infinda heteroglossia dialogizada. (FARACO, 2003, p. 121)

Nesse momento, é inevitável ressaltar que o materialismo histórico-dialético pulsa no corpo teórico proposto por Bakhtin, levando a estudos, investigações e reflexões que superam apenas a estética dos objetos, possibilitando olhar para o movimento que levou a certa dominação ideológica e que possibilita o inconformismo diante da compreensão da diversidade que envolve as coisas, e não a simples aceitação.

De tal perspectiva, a palavra assume grande importância, pois carrega em si cargas discursivas aderentes à concretude da vida. Também com grande importância aparece o complexo dos enunciados que se entrelaçam e produzem objetos discursivos estáveis que atendem aos modos de vida. Assim, é interessante observar que Brait (2012) explica que a centralidade no diálogo se mostra como um princípio regente, sintetizando a linguagem como indissociável das relações humanas em complexidade, ou seja, o ser e o mundo produzem incessantemente significados sem limites. Assim, o contexto material, histórico e dialético e a interação social projetam objetos discursivos que pretendem conformar entendimentos sobre o mundo:

Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico. (BAKHTIN, 1998, p. 86)

O objeto discursivo, mediante a compreensão de Bakhtin (1998), pode ser localizado como primário, menos estável e mais espontâneo, e secundário, mais estável e de uma complexidade social na qual encontrou cristalização dominante.

Então, torna-se indispensável compreender a relação entre os objetos ideológicos e os discursivos, esclarecendo o processo enunciado/enunciação. Assim, inicialmente é possível aprofundar a concepção sobre a palavra:

A neutralidade da palavra, por sua vez, se estabelece no sentido de que a palavra é “neutra em relação a qualquer função ideológica”, ou seja, pode assumir qualquer função ideológica, dependendo da maneira em que aparece num enunciado concreto. Além disso, pode ser entendida como um “signo neutro”, não no sentido de que não tenha “carga ideológica”, mas no sentido de que, como signo, como conjunto de virtualidades disponíveis na língua, recebe carga significativa a cada momento de seu uso. (STELLA, 2010, p. 179)

Urge destacar a posição de Bakhtin (1998) quando o autor elabora que a palavra não pertence a alguém, não valora nada em si estritamente e essa condição de flexibilidade possibilita que as palavras sirvam a qualquer falante, a qualquer enunciado, a qualquer discurso. A neutralidade que se atribui à palavra se rompe mediante a sua contextualização em um cenário concreto que conduz o enunciado, de modo que a palavra pode assumir um valor ideológico funcional de acordo com os interesses do emitente.

Da palavra à linguagem, em que pese a necessidade de esclarecer a língua para além de um conjunto de regras sintáticas e semânticas e o objetivo de reconhecer a linguagem como indissociável de um incessante movimento de reprodução e de produção de significados e da experiência humana concreta, uma concretude que encontra na língua uma forma de expressão ideológica que advém das relações humanas regentes da realidade:

O ideológico enquanto tal não pode ser explicado em termos de raízes supra ou infra-humanas. Seu verdadeiro lugar é o material social particular de signos criados pelo homem. Sua especificidade reside, precisamente, no fato de que ele se situe entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 35)

Assim, o ideológico pulsa como projeção da materialidade histórica e suas transformações, conduzindo a histórica da linguagem de modo que os significados não se desprendem de uma hermenêutica ideológica que reflita sobre a complexidade da concretude da vida:

De fato, essa dialogização das linguagens está sempre em ação, e assim, quando as palavras atraem tons e significados das linguagens de

heteroglossia, não raro estão atraindo significados dialogizados. Tendo participado de mais de um sistema de valores, essas palavras tornam-se dialogizadas, discutidas e reacentuadas de outra maneira quando se encontram com outras. Esse processo, potencialmente infinito pertence não só a palavras particulares, mas também a outros elementos da linguagem – a determinados estilos, formas sintáticas ou mesmo normas gramaticais. As interações complexas desse tipo servem como força propulsora na história de qualquer linguagem. (MORSON; EMERSON, 2008, p. 159)

Por esse olhar, Bakhtin (1998) posiciona a palavra como objeto fundamental para a investigação dos significados e da ideologia regente. Assim, a linguagem se constitui de uma complexidade de interlocutores que, em seus embates e convergências, produzem signos em um movimento histórico incessante atinente à complexidade material histórica:

Nenhum signo cultural, enquanto compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída. A consciência tem o poder de abordá-lo verbalmente. Assim, ondas crescentes de ecos e ressonâncias verbais, como as ondulações concêntricas à superfície das águas, moldam, por assim dizer, cada um dos signos ideológicos. Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhada de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 38)

A materialidade histórica e dialética na qual se funda a ideologia atende a gênese e a reprodução de objetos ideológicos, que alimentam objetos discursivos e permitem que as palavras e os signos encontrem significados e condicionem os sujeitos conscientes, de tal forma que a centralidade no diálogo se revela como perspectiva cultural e potência de condicionamento humano. Nesse momento, insta observar a relação entre enunciado e enunciação, relação nuclear do diálogo em que ocorrem tensões que refutam ou convergem ideias. Esse processo envolve aceitação, convencimento e condicionamento de sujeitos, portanto se torna o mecanismo de funcionamento da gênese e de propagação ideológica:

Fica claro, então, que o Círculo de Bakhtin entende as relações dialógicas como espaços de tensão entre enunciados. Estes, portanto, não apenas coexistem, mas se tencionam nas relações dialógicas. Mesmo a responsividade caracterizada pela adesão incondicional ao dizer de outrem se faz no ponto de tensão deste dizer com outros dizeres (outras vozes sociais): aceitar incondicionalmente um enunciado (e sua respectiva voz social) é também implicitamente (ou mesmo explicitamente) recusar outros enunciados (outras vozes sociais) que podem se opor dialogicamente a ela. (FARACO, 2003, p. 69)

Nota-se uma especial atenção ao enunciado como realização das necessidades e dos objetivos ideológicos. Assim, mostra-se como a fusão de objetos ideológico, historicamente e materialmente constituídos, das transformações da experiência humana para com os objetos discursivos polissêmicos e instáveis pronunciados pelos indivíduos, ou os objetos discursivos mais estáveis e de pouca polissemia circulantes nos grupos sociais.

Dessa maneira, cabe destacar que o enunciado incorpora a palavra, movimenta a linguagem e representa as ideologias que o influenciaram da mesma forma que influencia as ideologias, como uma projeção da vida concreta e como uma potência para transformar visões de mundo na medida das lutas sociais, modificando as ações e a concretude vivida:

A característica distintiva dos enunciados concretos consiste precisamente no fato de que eles estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extraverbal da vida, e, uma vez separados deste contexto, perdem quase toda a sua significação – uma pessoa ignorante do contexto pragmático imediato não compreenderá estes enunciados. (BAKHTIN, 2000, p. 08 e 09)

Reforça-se, assim, a indissociabilidade entre as relações materiais vividas para a compreensão dos objetos discursivos, bem como é possível notar que os enunciados, ao valorarem algo, apresentam crenças e verdades sociais, as quais se constituem de objetos ideológicos nascidos na iteração social:

O enunciado concreto (e não a abstração lingüística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação. Quando cortamos o enunciado do solo real que o nutre, perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo – tudo que nos resta é uma casca lingüística abstrata ou um esquema semântico igualmente abstrato (a banal “idéia da obra”, com a qual lidaram os primeiros teóricos e historiadores da literatura) – duas abstrações que não são passíveis de união mútua porque não há chão concreto para sua síntese orgânica. (BAKHTIN, 2000, p. 13)

Desse solo que nutre os enunciados, das interações sociais, é necessário denotar que não são naturais, imutáveis ou espontâneos em alguma visão de caos e aleatoriedade. O interacional responde a materialidade histórica e dialética da experiência humana e, conforme Faraco (2009, p. 157), “aquilo que chamamos língua é também e principalmente um conjunto definido de vozes sociais”. Sobre essas vozes, é interessante observar que podem ser investigadas por representarem visões

de mundo, aquilo que converge os objetos discursivos dos enunciados com os ideológicos fundados nas relações vividas:

As línguas, dialetos (territoriais, sociais, gírias), estilo de linguagem (funcionais), digamos o discurso familiar do cotidiano e a linguagem científica, podem entrar naquelas relações dialógicas, isto é conversar entre si? Só sob a condição de um enfoque lingüístico, isto é, de serem transformados em “visões de mundo” (ou em certas visões de mundo centradas na linguagem ou no discurso), em “ponto de vista”, em “vozes sociais”, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 325)

Nesse ponto, ressalta-se que o diálogo, em suas relações dialéticas, promove a naturalização de objetos ideológicos cristalizados em discursos recorrentes, que podem se fixar na organização do coletivo:

Bakhtin adverte que descrever o diálogo como uma “discordância” é uma compreensão crua, e essa crueza requer apenas um curto passo para se chegar ao erro clamoroso de reduzir o diálogo à relação dialógica da contradição. A concordância é tão dialógica quanto a discordância. A concordância tem variedades incontáveis, matizes e gradações infinitos e interações imensamente complexas. (MORSON; EMERSON, 2008, p. 148)

Dessa forma, os objetos discursivos polissêmicos, reproduzidos pelos interlocutores em seu cotidiano, encontram referências em objetos com menor carga polissêmica ou positivados de maneira a evitar tal caráter (como as normas estatais de conduta). Nesse movimento, aparece a conexão que permeia os enunciados e as relações de enunciação:

Contudo, além do destinatário (segundo), o autor do enunciado propõe, com maior ou menor consciência, um supradestinatário superior (o terceiro), cuja compreensão responsiva justa ele pressupõe quer na distância metafísica, quer no distante tempo histórico. “Um destinatário de escapatória”. Em diferentes épocas e sob diferentes concepções de mundo, esse supradestinatário e sua compreensão responsiva idealmente verdadeira ganham diferentes expressões ideológicas concretas (Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história etc.). (BAKHTIN, 2003, p. 333)

Assim, os enunciados se valem do poder ideológico e operam uma antecipação dos outros perante a necessidade de convencimento e o objetivo de sustentar e de expandir as relações humanas sob certa ideologia, transformando objetos ideológicos em verdades sociais absolutas. Scorsolini-Comin e Santos (2010) encontram na dialogicidade os conceitos que orientam as análises, tornando indispensável observar as concepções: da constituição interna da palavra; dos enunciados e da relação social

como gênese; da construção pela emergência de diversas vozes convergentes sobre certa especificidade; e das linguagens diversas oriundas de grupos sociais. Destas, vale explicitar o Quadro 10, que relaciona possíveis conceitos e perspectivas que contribuem a análise dos corpos legais:

Quadro 10: Concepções Bakhtinianas de linguagem e discurso.

Elemento teórico	Conceito	Perspectiva analítica
Dialogismo interno da palavra	Do objeto discursivo que encontra origem em valores, crenças, descrições e definições – a dialética desse objeto reside no diálogo social que o engloba;	As palavras, quando investigadas por uma reflexão que procura desvelar a materialidade histórica dialética, permitem olhar para as lutas, para a ideologia dominante e para as relações de opressão vividas que se apropriam do desenvolvimento humano;
Dialogicidade nos enunciados	Determinado enunciado está ligado intrinsecamente e indissociavelmente a outros nas relações entre o eu e os outros – assim, o locutor não representa o marco zero do objeto discursivo, mas respondente diante de um complexo interacional;	Os contextos, as circunstâncias vividas, as condições sociais que remetem às situações compartilhadas gestam os objetos discursivos. Assim, cada enunciado advém de outros que interagem na complexidade material, histórica e dialética forjando como grupos ou sujeitos interpretam o mundo;
Dialogismo construído	Das vozes que se relacionam sobre uma especificidade, uma discussão, um problema, uma temática, em que um pode antecipar as respostas do outro perante possibilidades imaginadas;	Existe uma aderência dos objetos discursivos à materialidade histórica e suas transformações; assim, certos discursos se tornam menos polissêmicos, enraizados, naturalizados, dominantes ideologicamente, cristalizados como verdade sobre certo tema;
Dialogização das linguagens	Da pluralidade que conduz a palavra, a linguagem, um plural de objetos discursivos que são atinentes a grupos sociais, tais como de profissionais, de autoridade, da ciência, entre outros.	A polissemia do discurso atende a essa diversidade de grupos locutores influenciadores e do estabelecimento de uma complexa rede de interconexões; assim, o estudo do discurso é o estudo dos modos sociais, dos modos de vida e das relações humanas concretas que projetam os objetos discursivos.

Fonte: Confeccionado pelo autor com base na obra de Scorsolini-Comin e Santos (2010).

Diante do exposto, cabe ampliar a aderência de tais concepções à proposta de pesquisa, elaborando procedimentos analíticos e possibilidades de crítica numa metodologia que investigue, com enfoque material, histórico e dialético, os objetos ideológicos orientadores dos objetos discursivos. Assim, o terceiro questionamento realizado na abertura desse capítulo encontra em Bakhtin uma resposta positiva, uma vez que o corpo teórico trazido pelo autor possibilita a investigação dos corpos normativos a fim de superar o estrito formal estético, alcançando uma complexidade



levantada por Poulantzas (1977) em contraponto à perspectiva de Kelsen (2000), que se alastrou globalmente.

### 5.3 Procedimentos de investigação: norma orientadora do processo educativo

A operação inicial consiste em localizar a presença das dimensões arroladas no Quadro 11 no corpo do documento federal da BNCC (BRASIL, 2017). É importante destacar que essas são as dimensões evidenciadas a partir do fundamento teórico presente nos dois capítulos iniciais, do marxismo e do materialismo histórico-dialético frente ao liberalismo e ao neoliberalismo, estas duas últimas as correntes pragmáticas em prol do mercado.

Quadro 11 - Termos e significações aderentes pela não contraposição da índole pró-mercado.

Dimensões apropriadas pelas relações capitais	Significação diante da índole utilitária – recortes reducionistas – objeto ideológico transcrito em síntese
Produção, trabalho e atividade: o produtivismo como meio para o progresso/evolução;	Redução da atividade humana e da potência humana aplicadas tanto na experiência histórica quanto na biografia do sujeito, a fim de significá-la na medida das necessidades e dos objetivos do mercado;
O consumismo como evidência do progresso/evolução	
Coletividade: a solidariedade como caridade – o poder público como sistema de controle pelas garantias individuais;	Redução da ordem social humana, da coletividade e da solidariedade humana, aplicada tanto na experiência histórica quanto na biografia do sujeito, a fim de significá-la na medida das necessidades e dos objetivos do mercado, objetos que conduzem à noção de progresso;
Razão: a racionalidade como neutralidade científica enquanto fundamento para o conhecimento. Neutralidade como sinônimo de não histórico e não político;	Redução da amplitude contextual histórica e biográfica, verdades absolutas que constituem uma evolução linear, um contínuo de descobertas. A figura do cientista herói e do saber mitificado, que é concebido para um contínuo de utilidades encadeadas e movimentadas pela ordem social que influencia e é influenciada em um processo de progresso inevitável, que levou ao liberalismo e disparou exponencialmente a partir deste ponto;
Liberdade: a liberdade mercadológica como meio para evitar a não liberdade;	Redução à concepção de liberdade e igualdade, que aderem às relações mercadológicas que amparam a totalidade dos anseios humanos;
Igualdade: a igualdade estritamente jurídica como evidência da não servidão;	
A educação como sistema de controle;	Reduzida como instrumento de controle para a ordem social posta, promotora da adaptação dos sujeitos pela apreensão de saberes orientados pelo estrito fazer – saber fazer – competências – em detrimento da reflexão.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Vale ressaltar a hierarquia que influencia a Base Nacional Curricular Comum, uma vez que esse complexo normativo atinge a norma educacional pela coerência e

pela coesão entre normas, de forma que inevitavelmente atinge os contextos que delas se desdobram e que foram abordados em seção anterior.

Quadro 12 - Normas que atingem a Educação no Brasil.

Documento Legal	Perfil
CF/1934	Constituição do Estado – Máxima Norma
CF/1937	
CF/1946	
CF/1967	
CF/1988	
Lei de Diretrizes e Bases/1996	Coercitivo – Punitivo pelo não cumprimento
Parâmetros Curriculares Nacionais (década de 1990 – início dos anos 2000)	Orientação com poder coercitivo e punitivo, pois vincula um saber fazer exigido em provas e seletivas, como concursos, vestibulares e afins;
Base Nacional Curricular Comum (2017-2019)	Orientação com poder coercitivo e punitivo, pois vincula um saber fazer exigido em provas e seletivas, como concursos, vestibulares e afins, bem como tem o poder de atingir diretamente a formação docente.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esclarecidas as dimensões e a norma a ser investigada, resta trazer explicações quanto ao procedimento a ser executado. O caminho procedimental consiste na leitura dos capítulos iniciais, das disposições sobre ensino médio e fundamental e daquelas sobre o saber matemático. Ao ler os capítulos iniciais, o trabalho investigativo deve procurar a presença das dimensões elencadas, percebendo os termos empregados (palavras) e a aderência contextual que os enunciados direcionam. Essa procura pretende encontrar justificativas para as disposições, de modo que, se encontradas, podem permitir uma reflexão sobre a existência ou a inexistência de questionamento em relação à ordem vivida, ou seja, do contemporâneo quando imerso na experiência humana.

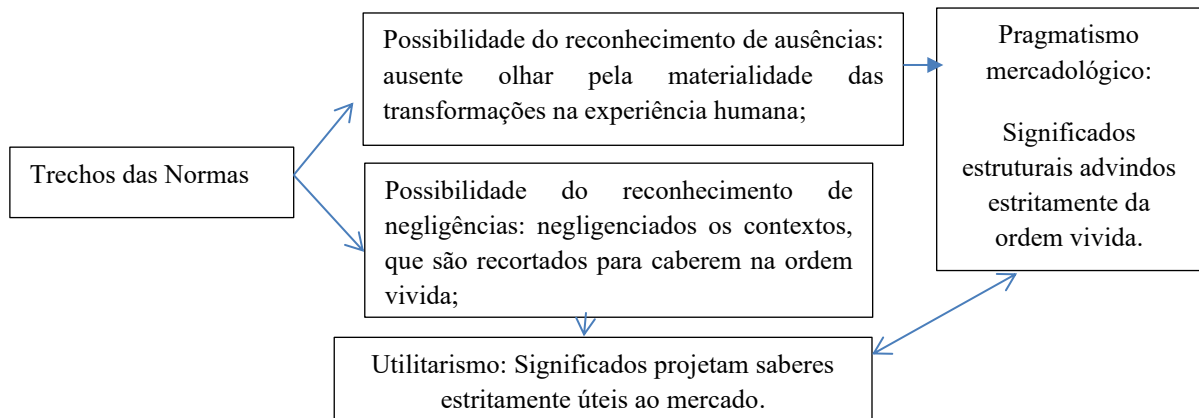
A busca pelas dimensões expressas em palavras, tais como trabalho, produção, atividade, consumo, liberdade, igualdade, razão, conhecimento e educação, a serem percebidas na investigação do documento quando analisadas pelo contexto que o enunciado remete, pode permitir a compreensão da ideologia fundante em uma perspectiva dos discursos estáveis cristalizados na norma.

Da leitura das disposições iniciais do ensino médio e fundamental, a pretensão se orienta pela localização de justificativas que denotem a forma como o saber deve ser reproduzido, permitindo refletir, se encontrada, sobre as necessidades e os objetivos fundantes. Ao alcançar as disposições específicas sobre a matemática, o

olhar proposto é o de buscar a presença ou a ausência da perspectiva histórica do saber matemático imerso na experiência humana, bem como a presença ou a ausência de um excesso de intenção formalista estética, que promove saberes encadeados estritamente pela complexidade conceitual hermética – descolada de contextos amplos pela materialidade histórica das transformações humanas.

Então, salienta-se que o procedimento, em aspectos gerais, busca apresentar uma possibilidade analítica acessível a professores, alunos e interessados, a fim de promover uma consciência reflexiva com profundidade para além das relações vividas naturalizadas. Insta como primordial a reflexão sobre as seções teóricas que procuram expor movimentações históricas de sedimentação das relações capitais, considerando que a ação analítica se encontra na mobilização de tais reflexões, aplicadas a certo corpo documental. Assim, a Figura 1 relaciona pretensões e possíveis comportamentos oriundos do pragmatismo mercadológico e do utilitarismo, estruturados nos capítulos teóricos e que se mostraram marcantes nos contextos das normas superiores e antecessoras:

Figura 1 – Procedimento e comportamentos possíveis.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Assim, o procedimento analítico encontra na perspectiva da coerência e da coesão da norma, enraizadas em estudos do formal estético em Kelsen (2000), a segurança de um comportamento normativo holístico formalista, ou seja, a compreensão da parte permite a compreensão do todo. Para que esse comportamento holístico seja possível, é preciso considerar as concepções de Poulantzas (1977), ou seja, da relação entre estrutura e superestrutura no âmbito jurídico e de que os direitos se fundam nas relações de produção, como já expôs Marx

(1999, 2013), Lukács (1979), Mészáros (2008) e Gramsci (2004), autores que elaboraram sobre as transformações produtivas, os desdobramentos ideológicos e a ordem vivida para o desenvolvimento humano.

Esse estudo que pretende alcançar o estrutural o faz pela identificação de uma sustentação e expansão ideológica, momento em que a ideologia assume a centralidade pelo transporte de ideias que percebem potência para conformação dos sujeitos à ordem vivida. Desse transporte, pulsa o olhar trazido por Bakhtin (1998, 2000, 2003) de um ideário que permite a significação das palavras por enunciados que pretendem certo relacionamento com a ordem vivida.

Bakhtin (2010, 2014) permite observar que o processo de significação não se descola da materialidade histórica das transformações humanas. Assim, a concepção de uma relação dialógica orienta a investigação de crenças e de valores que guiam a emissão e a recepção dos enunciados (dialogismo interno das palavras e dialogicidade nos enunciados). Como se trata de discurso com menor carga polissêmica, ou seja, daqueles projetados pela coletividade na representação estatal do poder público, a figura do supra destinatário recebe singular importância, pois os enunciados emitidos procuram uma aceitação popular, absorvendo as relações históricas sobre certas temáticas (dialogismo construído) e alcançando as mais diversas relações produtivas e desdobramentos (da dialogização da linguagem).

Então, a linguagem se torna enraizada no presente vivido, naturalizada, e muito desvia da reflexão, pois, estando o vivido concebido como natural, evita que seja atingindo por questionamentos estruturais.

Esse processo de naturalização do vivido encontra uma sedimentação que pode ser investigada pelas palavras e pelos enunciados, assumindo uma vinculação ideológica dominante na qual certas concepções são mitigadas e relegadas ao esquecimento. Em outras palavras, partindo da perspectiva de ausência, os enunciados podem ser apreciados pelo que não dizem, ultrapassando barreiras de significação pelo imediatismo do presente.

Sobre as negligências, é possível observar que elas se tornam indissociáveis das ausências, uma vez que adaptam os mais diversos saberes à ordem vivida, àquilo que no dialógico se ocupa das concordâncias e das discordâncias vividas. Estando a ordem dominante concebida como natural, as demais concepções, passadas e futuras, devem sofrer um reducionismo que atenda à ela. A valoração do saber passa

pelo valor que ele apresenta nas relações produtivas vividas e seus desdobramentos, ou seja, um ser útil em detrimento da reflexão.

Assim, negligenciam-se os contextos, as lutas e as transformações em complexidade social, e aproveitam-se recortes reducionistas que promovem o necessário e o objetivado pela ordem dominante. Desses recortes, cabe evidenciar que muito resta omitido, e daquilo que pulsa oculto surge a possibilidade de profundidade quando os sujeitos percebem essa movimentação. Do enlace entre ausências e negligências, torna-se possível uma reflexão sobre o pragmatismo mercadológico vivido e o conseqüente utilitarismo, considerando que a possibilidade de reconhecer nos documentos estatais tais movimentos, como na BNCC (BRASIL, 2017), permite aos sujeitos um momento de inconformismo e um resgate daquilo que foi mitigado ou adaptado em prol da ordem de mercado e seu cerne no estrito individualismo.

Ao fim da análise, os resultados das palavras recorrentes serão organizados em um quadro resumo, evidenciando as aderências ideológicas percebidas. Vale ressaltar que a vontade em potência desse estudo é possibilitar aos professores e aos alunos outra maneira de interpretação, mais profunda que aquela pautada pela concordância e pelo conformismo com a ordem naturalizada.

#### 5.4 Produto educacional: facilidade de acesso à reflexão proposta

Faz-se necessário ressaltar que esse corpo pretende levar a consciência à reflexão, de forma que dele será gerado um produto educacional em forma de livro eletrônico que condense as principais concepções, primando por quadros de síntese e de questionamento condutores e destinados ao corpo docente.

Esse produto não será incorporado nesse momento como conjunto de resultados para análises, uma vez que atuará como promoção e extensão do saber aqui produzido, de forma que o registro se dará em separado e espera-se a continuidade dos debates nos ambientes educacionais sobre o tema tratado. Abaixo, consta o Quadro 13 com o roteiro idealizado.

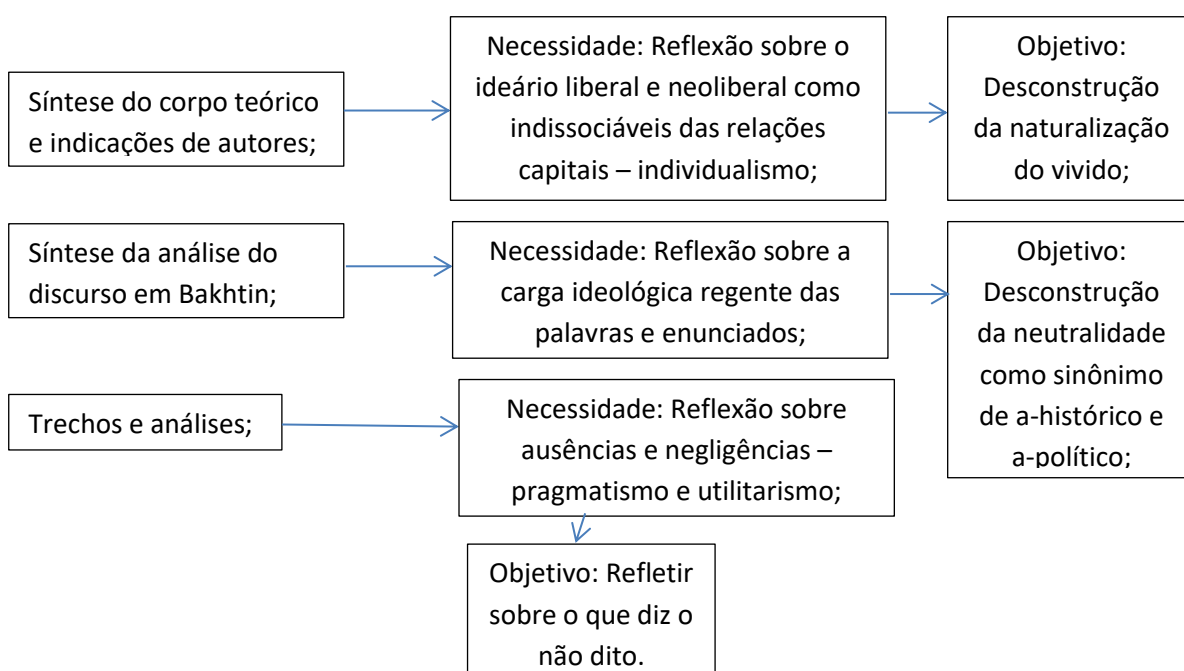
Quadro 13 - Síntese de objetos do momento educativo proposto.

Capítulos: Objeto da Reflexão	Objeto da Intencionalidade
Apresentação e introdução	Contato inicial com a proposta de reflexão e sua aderência à pesquisa realizada;
1: A teoria do Discurso em Bakhtin; do materialismo histórico-dialético em Marx e Engels; Das ausências e negligências;	Possibilidades de investigação, análise e crítica desse vazio conceitual que permeia os corpos normativos;
2: Do pragmatismo mercadológico e do utilitarismo mediante ausências e negligências;	Movimentos ideológicos aderentes ao ideário liberal e neoliberal;
3: Trechos da BNCC e análises;	Questionamentos quanto ao vazio conceitual dos termos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Observa-se que o desafio enfrentado na confecção do produto se prende a consolidar no livro eletrônico uma linguagem que facilite o acesso, a qual restou pautada pela promoção de aspectos teóricos, com grande densidade de leituras, de uma forma acessível e que se orienta pelo esclarecimento da prática vivida como indissociável da experiência humana materialista histórica e dialética. O esquema da Figura 2 representa as necessidades e os objetivos fundantes das seções do livro eletrônico.

Figura 2 - Necessidades e objetivos do produto.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Assim, essas necessidades e reflexões intencionam possibilitar o inconformismo pelo desvelar do dito (ideológico) pelo não dito (esquecido/suprimido), de modo que esse inconformismo possa, então, conduzir a novos caminhos que preencham as ausências e as negligências com esclarecimentos sobre o desenvolvimento humano vivido e a sua potência.

## 6 ANÁLISES

Ressalta-se que o estudo da norma se mostra marcante porque a movimentação proposta foi reconhecida em diversos aspectos e em grande amplitude, caracterizando o corpo normativo. Do caráter kelseniano que se aprofunda no mundo jurídico, já insta uma sinalização pela vaguidade conceitual; porém, a posição hierárquica da norma como orientação pretende maiores esclarecimentos e maior densidade conceitual, até mesmo por tratar de objetos educacionais. Salienta-se que o corpo analítico pode apresentar certa recorrência incessante, ou seja, uma repetição, mas não se considera tal movimentação como prejudicial à pesquisa, apenas reforça o caráter normativo. Assim, a investigação de diversos trechos serve de evidência dessa recorrência característica – trata-se de um vazio e de um apelo ao novo, ao cotidiano, à contemporaneidade.

### 6.1 Dos debates que envolveram a BNCC: aspectos introdutórios no documento

Os enunciados revelam aderência às dimensões de produção, trabalho e sociedade que convergem em necessidades e objetivos concentrados nas disposições das competências. Inicialmente, vale destacar a posição que marca o caráter normativo e a sua inserção harmônica no universo das normas, com necessidades e objetivos que se prendem por termos amplos e correntes nos embates do desenvolvimento humano:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p. 05)

Explicitamente, a BNCC permanece como documento de poder para normatizar, regular e padronizar o ensino e a aprendizagem. Assim, as posições que estruturam o corpo documental se ocupam de promover definições que conformam o



desenvolvimento humano por um saber essencial, orgânico porque atende determinada organização social, e progressivo, o que remete a uma evolução dos sujeitos no interior dessa organização. Assim, é possível observar aquilo que já foi explorado em Gramsci (2002, 2004) sobre a intelectualidade e os intelectuais, ou seja, a norma se vincula à intelectualidade gestada pela ordem dominante e os intelectuais que a confeccionaram se ligam à mesma ordem. assumindo a necessidade da promoção de certo ideário e objetivando a inserção deste como obrigatório no desenvolvimento humano atinente ao ensino básico.

O poder normativo harmonicamente se comunica com outras normas, dentre elas a LDB (BRASIL, 1996) em uma relação hierárquica entre orientação e lei superior.

Assim, o corpo normativo da orientação deve dar vida ao corpo da lei, ou seja, pormenorizá-lo em aspectos que forneçam maiores esclarecimentos, garantindo a aplicação da lei segundo o espírito histórico e cultural que a permeia. Nesse sentido, é imprescindível perceber que, tanto em Gramsci (2002, 2004) quanto em Bakhtin (2010, 2014), pulsa a urgência de uma investigação material, histórica e dialética para a interpretação das disposições normativas, pois sem ela a hermenêutica se mostra marcada por uma replicação de ideais em detrimento da reflexão.

A apreciação estética da norma, ou seja, a localização de enunciados, palavras e orações presentes reincidentemente no conjunto das normas, com um olhar descolado da reflexão materialista, histórica e dialética, conduz uma análise reducionista para os contextos, projetando os significados na ordem vivida naturalizada e inquestionável. Assim, os termos que instam em princípios, como ética, política, estética, democracia, justiça e inclusão, restam esvaziados de conceito, um vazio que pode ser preenchido pelas significações advindas dos objetos discursivos da ordem vivida.

Da força do poder normativo, cabe ressaltar que ela orienta a padronização de amplitude para alcançar entes federativos, a formação docente, a postura avaliativa e a seleção de conteúdo, além de impactar nas possibilidades de infraestrutura.

Necessário ressaltar que o processo de desenvolvimento humano quanto ao que deve ser ensinado, como deve ser ensinado, a forma que o êxito será percebido, a forma como os educadores atendem ou não aos anseios da sociedade e o planejamento dos investimentos devem ser considerados no interior do que a norma define como necessidades e objetivos. Os esforços dos poderes da União, que

organizam e limitam o Estado no que tange à educação, devem se pautar pelo que reside na força normativa dessa norma, um corpo que almeja superar fragmentações, garantir acesso e fomentar a permanência dos sujeitos de acordo com um comum definido como essencial:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2017, p. 06)

A força da norma se mostra complexa e não é estranho observar que alcança posição de regente da formação da visão de mundo que os sujeitos compartilham, pretendendo incorporar pela hierarquia e pela harmonia entre normas o espírito que permeia o desenvolvimento humano desde a Constituição Federal.

Porém, cabe ressaltar que, de maneira imprópria, a norma orientadora realizada pelo Poder Executivo almeja alcançar status máximo, invadindo e formatando a liberdade de estados e municípios e influenciando a relação entre os poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), do que pulsa uma generalização que se impõe ao amplo poder público como necessidade e objetivo inegáveis, que representam a sociedade. Essa amplitude é imprópria, uma vez que não pode intencionar a posição de fundamental diante da Constituição Federal e da Constituição dos entes federados, devendo incorporar e atender os fundamentos oriundos das normas superiores e não os superar.

No tocante à espinha dorsal da norma, ela se funda na concepção de competência, então se torna indispensável refletir sobre o que representa essa ideia diante da existência de conceito explícito:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos),

habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 06)

Mobilização, em que pese ausente nessa ação a reflexão (palavra ou contexto que a intencione), é procedimento, um estrito saber fazer em que não está presente como necessidade refletir sobre a experiência humana material, histórica e dialética que forjou o saber, o que corresponde ao estudado por Moretti (2010). Esse saber fazer está ancorado em habilidades, atitudes e valores que promovem práticas e cognição aderente à prática diante de um ideário que permita o desenvolvimento socioemocional, ou seja, um ser útil a certo pragmatismo replicado, pois, se ausente a reflexão e pulsante a estrita mobilização do saber em prol do fazer, a intencionalidade não apresenta a necessidade e o objetivo de questionar a estrutura vivida, apenas reproduzindo, adaptando, contribuindo para a melhoria da resolução de demandas cotidianas, imediatas, apolíticas e a-históricas. Nesse momento se fazem necessárias algumas perguntas: do que se tratam as demandas complexas da vida cotidiana? De que se trata a plena cidadania e o exercício no mundo do trabalho?

Vale ressaltar que o vivido não sofre questionamento estrutural, o vivido se mostra naturalizado já que não questionado, e pode, assim, sofrer melhorias dentro de uma evolução contínua, linearizando o conhecimento, desprezando contextos e lutas e desqualificando esses cenários para caberem na compulsão que resultou no presente. É possível lembrar de Wood (1996), porque a autora coloca o capitalismo como uma alternativa histórica e não como uma tendência humana, apesar de as competências estritas ao saber fazer atinente à estrutura naturalizada apresentarem as relações capitais como uma compulsão humana e, implicitamente por não refletir e não questionar, tornam-nas invisíveis, apolíticas e a-históricas.

A cidadania se mostra nas possibilidades de viver sob as adaptações necessárias e objetivas pelas relações capitais, o que já foi exposto por Chauí (2007) no capital que se totaliza na história e se mostra como uma ordem social que representa a racionalidade humana, proporcionando a evolução contínua, e disso o mercado representa a materialização do capital. Assim, o ser cidadão corresponde à adaptação diante das relações mercadológicas, na qual o indivíduo se relaciona com o corpo social pelo mercado nas mais diversas relações de ganho e perda individuais, bem como de opressão, o que fragmenta a sociedade em patamares de igualmente individualistas.

O mundo do trabalho adere às relações produtivas capitalizadas, porque a não reflexão conduz ao desenvolvimento humano e a uma adaptação à ordem imediata, restando uma tendência a significar as relações de trabalho na medida das relações de produção vividas. Como Marx (2013), Engels (1999), Lukács (1979) e Mészáros (2008) já fundamentaram, a produção humana sob o capital e sua materialidade no fetichismo da mercadoria alimenta a alienação pelo estranhamento, ou seja, o corpo social marcado pelo interesse individual que objetiva o ganho mercadológico e a necessidade que rege as vidas se torna maneiras de alcançar tais ganhos. O bem coletivo sofre uma redução por um equilíbrio social proveniente das relações mercadológicas que naturaliza a opressão e promove a visão idealista de que a convergência dos ganhos individuais em detrimento do coletivo opera o bem-estar e o desenvolvimento humano, como expõe Smith (1996, 2003) ou Hayek (1977), o coletivo que se torna equivocadamente inimigo da individualidade.

A potência humana para gestar a proteção à vida resta aprisionada e reduzida às possibilidades do mercado. Do acima exposto, resta salientar que as disposições da norma estão explicitamente comprometidas com o ideário circulante dos documentos nacionais em concordância com a agenda frente à mundialização das relações capitais e suas transformações necessárias e objetivadas:

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (BRASIL, 2017, p. 06)

A norma em referência é denominada “Caderno de Educação em Direitos Humanos” e foi emitida pela secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República Brasileira, bem como as considerações do documento “Transformando Nosso Mundo” advêm da Organização das Nações Unidas (ONU), respectivamente nos anos de 2013 e 2015. Novamente é possível questionar: ao que se refere a transformação da sociedade? Tornando-a mais humana? Socialmente justa? Do que se trata voltar-se para a preservação da natureza?

A ausência de carga conceitual prejudica a análise da norma pelo que ela apresenta no corpo de conceitos entrelaçados; porém, reforça a necessidade de investigar o material, o histórico e o dialético que permeiam tais concepções. As

relações capitais operam transformações não desestruturantes da matriz produtiva opressora e as mutações se prendem às melhorias diante da sustentação e da expansão do mercado. O ser humano, a justiça e a preservação da natureza podem perceber uma frequente adaptação da significação diante das demandas mercadológicas. Os modos de produção persistem no individualismo, a justiça social persiste na estrita garantia individual e a natureza adere ao equilíbrio entre o produtivismo e as urgências da escassez de recursos e dos desastres ambientais.

Assim, o que é justo e o que é preservação sucumbem perante uma desqualificação das lutas para caberem nas relações capitais do que é possível ser feito para não ferir o mercado, podendo-se observar que as lutas são negligenciadas e que isso se revela na sua adaptação à estrutura produtiva opressiva. Nesse momento, é imprescindível notar que o comportamento normativo adere aos processos indissociáveis de ausências e negligências, algo que foi percebido na experiência humana sob a totalização exercida pelo capital. Como Marx (1999) já explicou, tudo se reduz ao frio interesse, ou seja, todos os sentidos são reduzidos pelo sentido do ter, ou, como Lukács (1979) permite compreender, os sujeitos são absorvidos pela estrita manipulação mercadológica.

Dentre as competências gerais dispostas para o desenvolvimento humano e incorporadas como premissas para o desenvolvimento escolar, cabe destacar, nessa seção, a sexta:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2017, p. 07)

Das ações propostas acima, mostra-se ausente a reflexão e a perspectiva que a promova no tocante à experiência humana no enlace indissociável entre história, materialidade e dialética. A diversidade de saberes se apresenta descolada da reflexão sobre uma seleção de objetos úteis, ou seja, que podem ser valorizados de acordo com o pragmatismo vivido. A apropriação de conhecimentos e de experiências, quando ausente a reflexão, possibilita o reconhecimento e a utilização de objetos úteis, bem como os recortes aplicados sobre contextos aderentes a esses objetos.

Assim, a utilidade se encontra guiada pelas relações próprias do mundo do trabalho, naturalizadas e não questionadas, não sendo redundante observar que as

relações de trabalho atendem ao pragmatismo mercadológico, ao produtivismo e ao consumismo.

A cidadania se atrela ao mundo do trabalho, orienta o projeto de vida, a liberdade e a autonomia do sujeito, desembocando na consciência e na responsabilidade de criação de um ser individualizado, que negligencia o coletivo por uma redução deste ao vivido sob o ideário mercadológico individualista, ausente de reflexão sobre a estrutura produtiva opressiva, seus desdobramentos superestruturais e os significados que uma manipulação pela ordem mercadológica pode assumir. Do conjunto das competências gerais é possível expor as reflexões propostas no Quadro 14.

Quadro 14 – Competências gerais e considerações.

Competências (BRASIL, 2017, p. 7-8)	Reflexão possível
Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Ausente reflexão sobre a experiência humana material, histórica e dialética, o desenvolvimento dos sujeitos se destina à valorização do que foi construído e se apresenta disponível para a utilização. Um caráter útil à estrutura que o cerca, uma realidade que deve ser compreendida, porém não criticada por um inconformismo. As lutas sociais que fundam a justiça, a democracia e a inclusão são negligenciadas pela não reflexão; assim, a necessidade e o objetivo se orientam pela adaptação dos indivíduos à ordem vivida;
Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	A que se refere a abordagem própria da ciência? Investigação? Reflexão? Análise crítica? Imaginação e criatividade? Na continuidade da disposição, perante a ausência de carga conceitual, pulsa um desembocar na procura de causas, testes, hipóteses, resolução de problemas, ou seja, uma dureza mecânica com apelo lógico formal, e tal apelo pode definir o desenvolvimento intelectual inicialmente citado. A dureza se mostra aderente ao formalismo em que a máxima é a relação de implicação lógica entre causas e efeitos. Ocorre que tal jogo de implicações pode desprezar a complexidade da concretude da experiência humana, depositando o conhecer o mundo sobre a ideia de um linear contínuo evolutivo. Um encadeamento de verdades, da melhoria contínua da vida que despreza a necessidade de refletir sobre a estrutura opressiva, a deixa oculta como evolução humana promotora dos avanços;
Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	A valorização e a fruição da diversidade denotam aspectos da celebração da diversidade, que não encontra na reflexão sobre a concretude da experiência humana necessidades e objetivos comuns à promoção da vida ou o reconhecimento de totalidades, desprezando a totalização exercida pelas relações capitais. Estando o capital naturalizado, o pragmatismo mercadológico pode suportar a inclusão da diversidade;
Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital	O pragmatismo vivido opera um estrito saber utilizar saberes, projetando sentidos a partir da estrutura vivida que não se mostra questionada na disposição. Assim, os sentidos produzidos nos mais diversos contextos reproduzem o ideário dominante. A

<p>–, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p>	<p>ausência de reflexão sobre a estrutura opressiva conduz a uma negligência aplicada às lutas, pois, tais embates podem e devem ser entendidos no interior da ordem naturalizada, que pode possibilitar o entendimento mútuo;</p>
<p>Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo na vida pessoal e coletiva.</p>	<p>A compreensão não se dissocia de uma utilização tecnológica orientada pelos sistemas digitais de informação e comunicação. Crítica, significação, reflexão e ética são concepções aderentes ao acesso à disseminação de informações, conhecimentos e soluções, a promoção de melhorias possíveis no interior da estrutura opressiva vivida, sem reflexão que questione a sua naturalização. Há um apelo ao individualismo, que revela a máxima dos ganhos individuais em detrimento do coletivo, que se mostra uma convergência de autorias e protagonismos;</p>
<p>Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>	<p>As ações de valorização da diversidade dos saberes e vivências se encontram no preparo para as relações do mundo do trabalho, na cidadania possível mediada pelas relações produtivas vividas, bem como liberdade, autonomia, consciência e responsabilidade se prendem às possibilidades que se desdobram da estrutura produtiva naturalizada. Inexiste reflexão sobre a materialidade histórica que conduziu transformações aderentes à estrutura produtiva considerada inquestionável. Assim, o ser deve adequar suas possibilidades às da estrutura produtiva opressora, negligenciando a profundidade que rege a fragmentação social e as lutas de classes, adaptando o indivíduo aos encaixes necessários e objetivados pela ordem pragmática conformadora;</p>
<p>Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>	<p>A argumentação se prende aos fatos que se mostram indissociáveis do enlace entre dados e informações. Os fatos sofrem um reducionismo pela ausência de reflexão material, histórica e dialética e são narrados por uma fonte confiável, que se torna medida pelo imediatismo do informacional circulante. Dos pontos de vista é possível destacar que se ocupam de forjar os olhares individuais, que aceitam, replicam, a consciência socioambiental, o consumo e a ética conforme as necessidades e objetivos circulantes nas informações regidas pelo imediatismo frenético do pragmatismo vivido. Não há reflexão que posicione o pragmatismo vivido como estrutura gestora da insustentabilidade para as relações humanas, há a menção de eufemismos circulantes, que procuram sustentar e expandir a ordem vivida.</p>

Fonte: Confeccionado pelo autor (2021)

Das competências propostas pela norma, evidencia-se que resta ausente o ato de refletir, ou seja, as disposições se firmam em torno de ações que projetam um ser que valora, exercita, utiliza, compreende e argumenta, um saber fazer mediante necessidade e objetivos da ordem naturalizada que o cerca.

## 6.2 Justificativas apresentadas no corpo documental

Observa-se que o corpo normativo possui três seções específicas que atuam como a exposição da justificativa para suas disposições, de forma que o próprio documento realiza uma breve digressão sobre normas pretéritas que condicionam sua produção, referindo-se à Constituição Federal (BRASIL, 1988), à LDB (BRASIL, 1996) e ao Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). Ao explicar esses marcos legais promotores, o documento elabora um enlace normativo que denota obrigação jurídica, ou seja, daquilo que no complexo normativo indica e intenciona a necessidade de regular os conteúdos e a forma como devem ocorrer os processos educativos. Diante do corpo constitucional, cita-se a seguinte passagem:

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). (BRASIL, 2017, p. 08)

O artigo extraído da Constituição Federal possui uma hermenêutica simplista na qual pesam apenas os termos direito e dever, que atingem ações indissociáveis da relação entre os termos Estado, família e sociedade. Assim, deixa de questionar, conceituar e refletir sobre como se mostram o direito, o dever, o Estado, a família e a sociedade ao se considerar a experiência material, histórica e dialética humana. Cabe ressaltar que, quando ausente a reflexão sobre a materialidade histórica conducente das transformações humanas, os significados se encontram nas relações vividas, um pragmatismo pelas demandas cotidianas.

A hermenêutica presente na orientação, atinente ao artigo constitucional citado, demonstra uma simplificação que despreza a reflexão sobre as concepções que trazem o objetivo dos processos educacionais, expresso em termos como exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. De tal forma, é justo questionar: o que representam os termos cidadania e trabalho? Como representam estrutura objetiva para o enlace direito, dever, Estado, família e sociedade? Assim, é possível reafirmar que a ausência de uma reflexão materialista, histórica e dialética possibilita que o processo de significação seja estritamente atinente às relações objetivadas pelo pragmatismo vivido.



Na busca de maior clareza, a investigação prossegue na observação das demais normas trazidas como fundamento jurídico. Aqui, a orientação promove uma comunicação entre a disposição constitucional e infraconstitucional legal referente à educação:

Para atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Com base nesses marcos constitucionais, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União: estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996; ênfase adicionada). (BRASIL, 2017, p. 08)

A centralidade se revela pela educação escolar, que representa o processo educativo formal. Essa formalização é conduzida a absorver, aceitar e se constituir através dos conteúdos mínimos atrelados à formação básica comum. Porém, novamente se faz imprescindível questionar: a que se refere o mínimo e o básico? Qual necessidade deve contemplar? Quais objetivos devem atingir?

A ausência de reflexão com olhar material, histórico e dialético possibilita que o processo de humanização sofra um reducionismo pelo saber mínimo que forma um ser básico comum – e que se mostra como um saber adaptável e mutável, porque deve respeitar e acessar a diversidade cultural e artística, nacional e regional, recebendo, dando conta e servindo de matriz teórica para organizar a convivência humana em uma diversidade concebida sobre a estrutura pragmática vivida.

Dessa forma, a humanização, como expõe Lukács (1979), Mészáros (2006) e Leontiev (1978), prende-se ao desenvolvimento humano em prol da potência social para libertação das necessidades materiais, ou seja, o bem comum que leva a potência humana social pelos caminhos da preservação da vida. Assim, a humanização encontra premissa na reflexão sobre a concretude da experiência humana e não na idealização de um núcleo útil que padronize o desenvolvimento. Os processos educativos atuantes na conformação que padroniza não apresentam um bem comum, mas um comum útil às necessidades e objetivos imediatos, restando a reflexão suprimida pela significação na medida das relações do olhar pragmático cotidiano, que se sustenta e se expande como ordem social.

Ao continuar a leitura do documento normativo em questão, vale salientar aquilo que está disposto diante de outras normas avocadas, as quais procuram esclarecer estratégias e planos atinentes à execução dos processos educacionais:

Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010. Em 2014, a Lei nº 13.005/20147 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de: estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014). (BRASIL, 2017, p. 10)

A abordagem que se projeta sobre a tentativa de conceituar o termo “contextualização” se mostra reveladora, uma vez que ela se mostra estritamente imediatista e ausente da proposição de reflexão material, histórica, dialética e sobre a potência humana. As ações se prendem pela inclusão de tudo e todos na ordem vivida, que não é questionada. Na valorização do diferente, não há menção de compreensão, de entendimento, de reflexão sobre lutas e transformações, as quais são negligenciadas na estrita possibilidade de reduzir experiências à valorização frente à experiência atualmente vivida, como um desembocar inevitável e naturalmente humano.

Atender ao plural e ao diverso e resgatar com respeito a manifestações culturais das comunidades, quando ausente a reflexão, pode ocasionar distanciamento cultural, relativismo e isolamento dessas culturas, embora coexistam no interior da ordem social naturalizada/inquestionável, com necessidades e objetivos particularizados e congruentes na ordem vivida. Além disso, o resgate pode se projetar como recortes aplicados sobre as culturas, sobre a concretude da experiência humana, compondo uma linearização contínua do saber perante a evolução humana.

Assim, paradoxalmente, a contextualização se apresenta como uma redução que recorta objetos úteis segundo o pragmatismo que forjou seu olhar, ou seja, uma descontextualização pela tendência às ausências e negligências presentes implicitamente na disposição, sob o disfarce da diversidade, da pluralidade e das diferenças no contemporâneo, mas permitindo a promoção das possibilidades da vida estritamente no interior da ordem vivida. A reincidência da ausência reflexiva e do

apelo pelo comum se mostram uma marca no documento normativo, representante dos direitos e objetivos para aprendizagem e do desenvolvimento promotor da diversidade.

Esse pedido que se mostra urgente não explica a referência para o comum, um vazio conceitual de ausências e negligências. É possível observar, primeiramente, que é necessário buscar no documento maiores explicações sobre a referência desse mínimo saber comum, que forja o ser padronizado e que se situa na busca por responder qual o vivido, expresso no documento, que expõe necessidades e objetivos que se projetam no processo educativo formal. Reforçando a ideia de que o documento deve conter menção aos objetivos que conduzam à percepção das necessidades, insta colacionar que:

Nesse sentido, consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...] Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017, p. 10)

De tal forma, o comum se revela nos objetivos que representam o pragmatismo vivido, que traz as necessidades indissociáveis dos objetivos. A qualidade do processo educacional, então, somente encontra sentido diante das condições estipuladas nas relações vividas. Esse enlace dentre necessidade e objetivo pragmático se mostra na organização do saber, a qual se concentra no termo “competência” associado à habilidade. Ao expor os fundamentos pedagógicos com enfoque nas competências, o documento explicita a posição política, ou seja, a ideologia que permeia a norma, conduzindo à concepção de competência e expondo aquilo que procura justificar:

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no

desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2017, p. 11)

Como alertou Rabelo *et al.* (2009), a mundialização do capital vem projetando suas necessidades e objetivos no desenvolvimento humano necessário para a sustentação e a expansão das relações capitais, do pragmatismo mercadológico.

Nesse contexto, Mészáros (2006), Chaui (2007) e Lessa (2009) possibilitaram compreender que os processos de educação formal sucumbem perante a ideologia dominante, que se coloca como ordem que domina a sociedade civil pela introjeção ideológica que forja intelectualidades, controlando a sociedade política e dispondo da força normativa e coercitiva, como explicou Gramsci (2004).

Assim, a presença das discussões das últimas décadas sobre o desenvolvimento de competências como olhar fundamental pedagógico coaduna com organismos mercadológicos internacionais e denota explicitamente a tendência pela supressão de possibilidades não interessantes ao capital mundial. Esse pragmatismo de mercado projeta um utilitarismo para o desenvolvimento humano, que pretende a formação de um ser que reúne o saber sobre fazeres úteis, não reflexivos, a-históricos, a-políticos, flexíveis às demandas do imediatismo mercadológico:

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. [...] Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2017, p. 12-13)

Há um explícito apelo à sociedade contemporânea imediata, na qual está ausente e negligenciado o olhar material, histórico e dialético. O imediatismo pragmático das relações vividas, assim, pode definir, na medida de suas necessidades e objetivos, o que a norma denota: o que aprender, para que aprender, com ensinar, como promover redes de aprendizagem e como avaliar o processo.

Dessa forma, o pragmatismo das relações vividas assume a totalidade da educação formal, que atinge todos os currículos ofertados, demonstrando potência para forjar intelectualidades em prol da sustentação e da expansão das relações pragmáticas mercadológicas.

No decorrer da passagem, o utilitarismo atinente ao pragmatismo se mostra mais detalhadamente, pois considera que as necessidades e os objetivos que moldam a totalidade do percurso que forja o desenvolvimento humano devem atender estritamente ao novo cenário do capital mundializado. O reconhecimento histórico e cultural do capital se insere nesse contexto não questionado e não questionável, ou seja, naturalizado. Os termos referentes e contínuos às ações de comunicação, criatividade, análise, participação, abertura à novidade, colaboração, resiliência, o ser produtivo e responsável, demonstram um aprisionamento pelo imediatismo informacional.

O eufemismo de buscar mais do que o acumular informações denuncia uma evolução para manipular dados diante do frenesi informacional, ou seja, produção e responsabilidade atendem à formação, considerada estritamente no contexto da cultura digital, para resolver problemas, ter autonomia e proatividade, tomar decisões e outros eufemismos que denotam a necessidade e objetivo de adaptar com frequência os sujeitos ao pragmatismo mercadológico e seu imediatismo, como já explicou Duarte (2001) no aprender a aprender. O processo de justificação se amplia para encontrar elementos no desenvolvimento individualizado que possibilite observar a presença de uma índole implícita pelo individualismo:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade

educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza. O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (BRASIL, 2017, p. 13)

Nesse momento, as ausências e as negligências em prol de um utilitarismo pragmático mercadológico se tornam pulsantes na valorização do interesse particular, na máxima do individualismo em detrimento do coletivo. Termos como autonomia, diversidade cultural e desigualdades sociais convergem em outros como necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, representados como aspectos que se prendam a identidades linguísticas, étnicas e culturais. Essas expressões se mostram esvaziadas de carga material, histórica e dialética, ou seja, da experiência humana concreta, tornando-se passíveis de significação estrita pelo vivido.

O pragmatismo mercadológico apresenta uma totalização histórica, como já exposto em Chauí (2007), definindo aquilo que é racional ou irracional, apropriando-se do conhecimento humano diante da pós-modernidade e fazendo com que o ideário pós-estruturalista inste um abandono da veia combativa, como ressaltou Silva (2009).

Assim, resta a estrita celebração da diversidade como um relativismo no qual tudo pode existir imerso na única ordem social representante da natureza humana: o mercado.

Assim, é imprescindível ressaltar que o ser autônomo e a diversidade cultural são postos lado a lado com a desigualdade social e econômica de forma implícita, estando ausente a reflexão sobre a ordem opressiva que promove essa condição prejudicial ao desenvolvimento humano. A autonomia do ser e a diversidade dos grupos são naturalizadas e inevitáveis diante de uma ordem mercadológica inquestionável e as lutas de classes são distanciadas dos aspectos econômicos opressivos. Esse distanciamento permite o relativismo pelo individualismo e pelo interesse particular, ou seja, através das necessidades e das possibilidades dos

proveitos particularizados frente às melhorias que possam alcançar na estrutura vivida.

A retórica documental continua com a explicação da urgência educacional de abordar as desigualdades entre grupos, expondo fatores isolados em termos como raça, sexo e condição socioeconômica, que motivam a dita desigualdade educacional, mas que não refletem sobre a estrutura produtiva opressiva e seu pragmatismo, que conforma para inserir biografias nas necessidades e objetivos que definem as possibilidades para a vida. Por fim, expõe como necessário a superação do quadro desigual; porém reforça o individualismo e o interesse particular ao concentrar a disposição em reconhecer necessidades diferentes nos estudantes.

Da estrita aderência ao individualismo, o que se revela é o detrimento do coletivo, sendo preciso ressaltar que, como expôs Marx (1999), Lukács (1979), e Mészáros (2006), o coletivo não existe em oposição à individualidade. A experiência humana material, histórica e dialética apresenta um ser humano progressivamente menos natural e mais social, em que a potência coletiva permite a libertação das necessidades materiais na promoção da preservação da vida. Dessa forma, liberto das necessidades materiais comuns, como habitação, alimentação, medicamentos e mobilidade, o ser acumula experiências que permitem sustentar e expandir a liberdade, inclusive a individual diante de um desenvolvimento que humanize os sujeitos, como evidenciou Duarte (2001).

A influência desse documento normativo nos desdobramentos curriculares se mostra explícita e evidente, também, nos objetivos pragmáticos pela ordem vivida na forma de ações específicas, organizadas no Quadro 15.

Quadro 15 - Ações propostas pela BNCC.

Ações propostas (BRASIL, 2017, p. 14-15)	Reflexão possível
contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;	Contextualizar os conteúdos se desdobra em encontrar significados na realidade do lugar e do tempo em que ocorre o aprender, ou seja, uma adaptação ao vivido, ao pragmatismo mercadológico regente das relações humanas; Percebe-se a ausência de reflexão sobre a concretude da experiência humana e a negligência sobre as lutas que permeiam a constituição da realidade, pois conceber esse contexto demanda reflexão sobre a estrutura produtiva opressiva e seu pragmatismo;
decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das	Decidir sobre formas organizacionais interdisciplinares para o currículo e o fortalecimento da competência pedagógica das equipes desemboca na elaboração de estratégias dinâmicas, interativas e em colaboração, mas reforça

<p>equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;</p>	<p>novamente a ausência de investigação socioeconômica e as dificuldades que decorrem disso. Assim, o processo de ensino e aprendizagem se mostra como algo descolado, possível de melhoria apenas no esforço docente, familiar, escolar e discente, operando a replicação do necessário e objetivado no corpo normativo como comum e básico, afinal tal ação se prende às disposições da norma que explica um saber normatizado como essencial;</p>
<p>selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;</p>	<p>Da seleção e da aplicação de métodos, estratégias didáticas e coisas diversas que atendam à individualização do saber na medida de interesses particulares diversos, não existe questionamento sobre a estrutura opressiva e percebe-se que os interesses podem alcançar satisfação na estrutura vivida naturalizada; novamente a reflexão se mostra ausente e as diferenças opressivas são relativizadas como possíveis de adaptação à ordem vivida;</p>
<p>conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;</p>	<p>A concepção e a prática atendem estritamente a situações e procedimentos da aplicabilidade do saber no imediato vivido. De tal forma, a ordem vivida é o motor, motiva e engaja, movimenta o desenvolvimento;</p>
<p>construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;</p>	<p>A construção e a aplicação de procedimentos avaliativos se prendem a um olhar que considera o processo educativo e seus resultados na medida de contextos e de condições para aprender que não aderem à reflexão sobre a estrutura que os projeta na educação, sendo tratados como determinantes que individualizam a forma de perceber o êxito ou o fracasso. Ausente a reflexão e negligenciadas as lutas sociais, a estrutura e as escalas opressivas que fragmentam a sociedade se mostram naturalizadas, os indivíduos e os interesses individuais são considerados como possibilidades de adequação à ordem vivida;</p>
<p>selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;</p>	<p>Há um relativismo projetado na didática e na pedagogia e aplicado sobre teorias. Assim, a seleção, a produção e a avaliação de recursos ocorrem na medida das necessidades e dos objetivos do ensinar e aprender, um enlace que projeta na educação o necessário e objetivado pela ordem pragmática vivida, já que está isenta de reflexão e naturalizada, pois, até este momento a reflexão material, histórica e dialética se mostra ausente e as lutas sociais negligenciadas;</p>
<p>criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;</p>	<p>Da criação e da disponibilização de materiais orientadores para os docentes, um processo contínuo de aperfeiçoamento, que trata tanto do processo de ensino e aprendizagem quanto de gestão, urge que tais movimentações absorvam o caráter apolítico e a-histórico que permeia o documento e as ações anteriores. Assim, diante de uma coerência documental, a constituição dos docentes como intelecto replicador do ideário pragmático se mostra como necessidade e objetivo, de tal maneira que o conhecimento replicado com ações que se omitem da reflexão atinge a adaptação dos professores ao formal comum proposto.</p>
<p>manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino.</p>	<p>Da criação e da disponibilização de materiais orientadores para os docentes, um processo contínuo de aperfeiçoamento, que trata tanto do processo de ensino e aprendizagem quanto de gestão, urge que tais movimentações absorvam o caráter apolítico e a-histórico que permeia o documento e as ações anteriores. Assim, diante de uma coerência documental, a constituição dos docentes como intelecto replicador do ideário pragmático se mostra como necessidade e objetivo, de tal maneira que o conhecimento replicado com ações que se omitem da reflexão atinge a adaptação dos professores ao formal comum proposto.</p>

Fonte: Confeccionado pelo autor.



Do acima exposto, cabe ressaltar que o relativismo pelos interesses particulares que coexistem na ordem vivida se mostra em amplitude no trecho abaixo colacionado:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios [...] (BRASIL, 2017, p. 15)

O eufemismo da ideia de adequação da organização curricular às diferentes formas de ensino e à diversidade social e cultural pulsa em termos que aderem à concepção de competências específicas. A especificidade, como acima tratada e rejeitando a promoção da reflexão, apropria-se de termos como coletividade, reciprocidade, integralidade e espiritualidade para, implicitamente, forjar no currículo um relativismo que individualiza interesses, ou seja, que permite significar as culturas pelo seu produto residual diante da ordem vivida opressora. Não cabe considerar que os povos indígenas perceberam uma supressão massiva material e histórica no interior das transformações que naturalizaram a ordem mercadológica vivida? Não cabe considerar que tal supressão ainda ocorra?

Assim, esses questionamentos aderem a uma reflexão sobre a ordem pragmática vivida e um refletir que está ausente. As lutas destes povos, então, podem ser significadas no interior da evolução contínua linear, proposta pelas relações capitais, das melhorias que a ordem vivida e inevitável pode oferecer. A perspectiva intercultural permeada de ausências e negligências conduz a uma adequação cultural ao vivido. Ao tratar especificamente sobre a disposição de um regime colaborativo entre a União, os Estados e os Municípios, torna-se indispensável observar que:

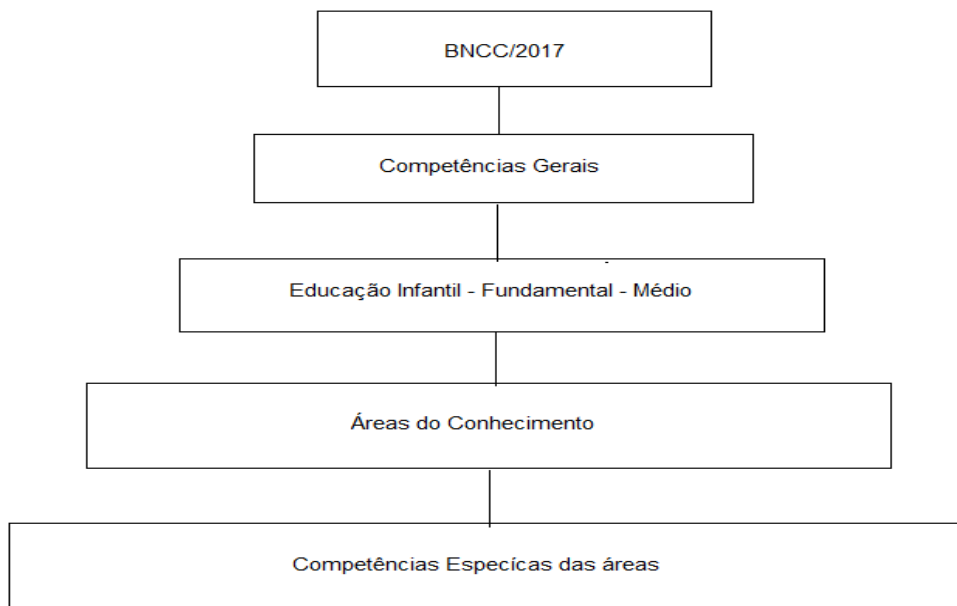
A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos

professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. Compete ainda à União, como anteriormente anunciado, promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p. 19)

A intelectualidade docente se apresenta como objeto fundamental para a conformação disposta. Como expôs Gramsci (2004), os intelectuais representam o corpo fundamental para a sustentação e a expansão da dominação ideológica. De tal premissa extrai-se que a revisão da formação acadêmica docente, incorporando as necessidades e os objetivos pragmáticos que permeiam o corpo normativo, mostra-se como uma maneira de dar segurança à replicação ideológica, a exemplo da resolução CNE/CP (BRASIL, 2019), com diretrizes para licenciaturas.

Tem-se uma conformação que se orienta pelo sucesso dos estudantes, atrelado estritamente ao que as disposições em vaguidade permitem, ou seja, um êxito a ser medido na lógica de adequação ao vivido. Nesse momento, é possível observar que a estrutura da norma possibilita a Figura 3, esquema que sintetiza campos de interesse e que serve de caminho para análises sobre como o corpo normativo atinge o saber matemático.

Figura 3 – Estrutura considerada para demais análises.



Fonte: Confeccionado pelo autor.

Assim, cabe esclarecer que a norma possui demais classes que concentram codificações para a leitura; porém, a concentração das análises se prende nas definições presentes nas competências gerais da abertura dos capítulos (fundamental e médio) e nas competências específicas da área de matemática. A educação infantil foi destacada não por critérios de importância, mas pela relevância que foi dada ao saber matemático, que encontra corpo definido no ensino fundamental e médio.

Dessa forma, para a educação infantil e diante de sua complexidade, é possível observar a necessidade de um estudo específico que permita reflexões no caminho material, histórico e dialético, o que não é objeto tratado nessa pesquisa. Assim, passa-se ao estudo do ensino fundamental.

### 6.3 Ensino fundamental

Nesse momento do desenvolvimento humano e das disposições da educação formal, é preciso notar que surge uma divisão entre os anos iniciais e finais; entretanto, independentemente dessa separação, a linha condutora se mostra amparada por aspectos que ratificam o utilitarismo em prol do pragmatismo vivido.

Quadro 16 – Enunciados de interesse anos iniciais.

Trecho 1) As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BRASIL, 2017, p. 54)
Trecho 2) Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. (BRASIL, 2017, p. 55)
Trecho 3) As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar. (BRASIL, 2017, p. 54-55)
Trecho 4) Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação. (BRASIL, 2017, p. 56)

Fonte: Confeccionado pelo autor.

Os trechos colacionados no Quadro 16 procuram centrar no contexto da criança, mas, permitem a ausência da reflexão sobre a estrutura opressiva e seu pragmatismo. Assim, o contexto vivido pelo sujeito adere a termos como os da experiência familiar, social e cultural, que supostamente, em uma idealização, estimulam o pensamento criativo, lógico e crítico para que se possa alcançar compreensão de si e do mundo, conforme o trecho 1.

Cabe questionar quanto à fome da criança, a falta de moradia, a falta de saneamento, a falta de transporte, o desemprego dos genitores, ou seja, essas experiências, sem reflexão sobre a opressão naturalizada, levam a que compreensão de si e do mundo?

O segundo trecho possibilita ampliar aquilo que foi disposto anteriormente, de tal forma que ocorre uma valorização da experiência estética e intercultural, que se prende à compreensão, à lógica e à crítica aderentes à contemplação daquilo que é vivido, replicando-o diante da aceitação de sua coerência formal, como ensinou Bakhtin (2008, 2010). Essa contemplação, aceitação e replicação do formal assume posição mais clara ao remeter ao aprendizado das normas e dos interesses sociais que, como foi exposto por Wood (1996), mostram-se atomizados na medida das necessidades e dos objetivos do capital mundializado.

O formal estético que opera um convencimento se apresenta explicado no terceiro e no quarto trechos, pois há um enlace entre a fundação da instituição escolar, organizada sobre os interesses imediatos dos sujeitos, e a necessidade objetivada como capacidade de possuir ferramentas para acessar e interagir criticamente acerca de conhecimentos e informações. Em outras palavras, nota-se uma crítica orientada a partir do imediato que se conhece sobre o mundo, mas que não reflete sobre a materialidade histórica e dialética que permeia as relações vividas.

Aquilo que essa pesquisa observa como prejudicial não é a necessidade de considerar o vivido, mas a cega conformação para com ele diante da ausência de uma clara proposição reflexiva que possibilite desconstruir a naturalização do pragmatismo dominante. Assim, é imprescindível notar o enlace informacional em que a reflexão dita profunda é disposta, mas disfarça um processo adaptativo em relação à ordem vivida, ou seja, a crítica se prende à capacidade de avaliar conteúdos e as múltiplas ofertas do imediato midiático.

Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. (BRASIL, 2017, p. 57)

A reflexão, na forma em que foi disposta, mostra-se esvaziada e aderente ao conteúdo, aos recortes que alcançam a percepção e às movimentações informacionais midiáticas, ou seja, movimentos que se projetam de tais recortes, os quais representam um reducionismo mediante a ausência de fundamento pela concretude da experiência humana. Assim, os conteúdos podem aderir a significados por uma suposta neutralidade apolítica, que considera o saber inserido em uma evolução contínua linear indissociável das relações capitais, as quais se totalizaram em um utilitarismo implícito. Esse caráter utilitarista se mostra progressivo quando se avança nas disposições sobre os anos finais, sendo possível destacar aquilo que consta no Quadro 17.

### Quadro 17 - Demais enunciados de interesse anos iniciais.

Trecho 1) Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social. (BRASIL, 2017, p. 58)
Trecho 2) Em todas as etapas de escolarização, mas de modo especial entre os estudantes dessa fase do Ensino Fundamental, esses fatores frequentemente dificultam a convivência cotidiana e a aprendizagem, conduzindo ao desinteresse e à alienação e, não raro, à agressividade e ao fracasso escolar. Atenta a culturas distintas, não uniformes nem contínuas dos estudantes dessa etapa, é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. (BRASIL, 2017, p. 58)
Trecho 3) A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa. (BRASIL, 2017, p. 58)

Fonte: Confeccionado pelo autor.

Assim, considerando o Quadro 17, o primeiro trecho apresenta um utilitarismo que se prende às possibilidades dos sujeitos e uma individualização que concentra o anseio dos jovens frente ao futuro, o que cada um quer de seu futuro; contudo, sem a reflexão sobre o pragmatismo regente das possibilidades, impulsiona uma adaptação das individualidades.

Esse individualismo se mostra marcante no segundo e no terceiro trechos, pois a pretensão é a atenção ao individualismo das trajetórias, das histórias e dos saberes advindos de biografias significadas no reducionismo do entorno social ou do informacional midiático, o que, como denota Gross (2002), atende a uma atomização dos sujeitos diante de interesses estritamente atomizados cuja convergência ocorre estritamente no pragmatismo vivido, mascarado, invisível, não criticado, do mercado.

O desinteresse e a alienação são concebidos como acontecimentos individualizados, bem como o fracasso e a agressividade, pois resta ausente o pensamento crítico sobre a ordem opressiva que marginaliza, fragmenta o coletivo em uma escala opressiva e alimenta os atritos sociais. A partir das considerações realizadas até aqui, torna-se possível investigar as disposições específicas para o conhecimento matemático.

#### 6.3.1 Saber matemático

Precisamente sobre a matemática, é interessante considerar a passagem de abertura que expõe saberes como ideias fundamentais, ou seja, lógicas absolutas.

Esse ar absoluto acaba por desprezar a concretude complexa da experiência humana que, em uma longa movimentação, conduziu tais saberes.

Com base nos recentes documentos curriculares brasileiros, a BNCC leva em conta que os diferentes campos que compõem a Matemática reúnem um conjunto de ideias fundamentais que produzem articulações entre eles: equivalência, ordem, proporcionalidade, interdependência, representação, variação e aproximação. Essas ideias fundamentais são importantes para o desenvolvimento do pensamento matemático dos alunos e devem se converter, na escola, em objetos de conhecimento. A proporcionalidade, por exemplo, deve estar presente no estudo de: operações com os números naturais; representação fracionária dos números racionais; áreas; funções; probabilidade etc. Além disso, essa noção também se evidencia em muitas ações cotidianas e de outras áreas do conhecimento, como vendas e trocas mercantis, balanços químicos, representações gráficas etc. (BRASIL, 2017, p. 264)

O saber matemático é apresentado de forma apolítica, uma neutralidade que afasta a possibilidade de compreendê-lo como indissociável da experiência material, histórica e dialética. Assim, a matemática, como representante do formal racional, da ciência e da tecnologia, mostra-se como um universo não tocado pela estrutura opressiva, ou seja, uma evolução hermética que não desprende possibilidades de reflexão sobre a ordem pragmática dominante. Os objetos do saber são relacionados como peças pela utilidade, sendo então vinculados estritamente pela necessidade ao produtivismo vivido, atendendo aos objetivos da estrutura produtiva. Ao fim da reunião desses objetos, aparece uma contextualização reducionista que os coloca como estritamente úteis ao cotidiano, à relação entre venda e troca no mercado, como primeira possibilidade de significação material.

O esvaziamento se mostra progressivamente presente, pois as orientações atendem a aspectos estritamente técnicos de quantificação, o que conduz a julgamentos e interpretações. As situações significativas aderem a registros, usos e significados que podem ser compreendidos como atinentes à concepção que os antecedem, ou seja, a utilidade e as operações fundadas em tais significados.

A unidade temática Números tem como finalidade desenvolver o pensamento numérico, que implica o conhecimento de maneiras de quantificar atributos de objetos e de julgar e interpretar argumentos baseados em quantidades. No processo da construção da noção de número, os alunos precisam desenvolver, entre outras, as ideias de aproximação, proporcionalidade, equivalência e ordem, noções fundamentais da Matemática. Para essa construção, é importante propor, por meio de situações significativas, sucessivas ampliações dos campos numéricos. No estudo desses campos

numéricos, devem ser enfatizados registros, usos, significados e operações. (BRASIL, 2017, p. 264)

O aprofundamento se prende pelo reconhecimento e pela utilização como acima exposto e o utilitarismo desemboca na resolução de problemas pela justificativa dos procedimentos e resultados. Porém, inexistente reflexão que supere a utilidade diante de recortes pontuais a serem propostos no ensino, ou seja, que se oriente pela concretude da experiência humana histórica em transformação.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a expectativa em relação a essa temática é que os alunos resolvam problemas com números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita, envolvendo diferentes significados das operações, argumentem e justifiquem os procedimentos utilizados para a resolução e avaliem a plausibilidade dos resultados encontrados. No tocante aos cálculos, espera-se que os alunos desenvolvam diferentes estratégias para a obtenção dos resultados, sobretudo por estimativa e cálculo mental, além de algoritmos e uso de calculadoras. (BRASIL, 2017, p. 264)

Assim, converge explicitamente com um olhar utilitarista para todo o corpo da disciplina, de tal forma que o pensamento matemático se mostra como uma reunião de objetos úteis, do mais simples ao mais complexo, uma complexidade não pela materialidade histórica das transformações da experiência humana, mas pela amplitude de conceitos tecnicistas progressivos.

No tocante a esse tema, espera-se que saibam reconhecer, comparar e ordenar números reais, com apoio da relação desses números com pontos na reta numérica. Cabe ainda destacar que o desenvolvimento do pensamento numérico não se completa, evidentemente, apenas com objetos de estudos descritos na unidade Números. Esse pensamento é ampliado e aprofundado quando se discutem situações que envolvem conteúdos das demais unidades temáticas: Álgebra, Geometria, Grandezas e medidas e Probabilidade e estatística. (BRASIL, 2017, p. 264)

Dessa maneira, o utilitarismo converge com o anseio pragmático mercadológico, pois a contextualização disposta se concentra nas relações financeiras que dominam a economia, mais precisamente sobre consumo e dinheiro.

Mostra-se ausente uma reflexão sobre a estrutura opressiva, sobre o produtivismo e o consumismo que dominam o desenvolvimento humano e sobre o fetichismo da mercadoria e do dinheiro. Assim, há uma permissividade para que todos os significados sejam projetados de um utilitarismo pragmático alienante, inclusive na comunicação entre as áreas do conhecimento.



Outro aspecto a ser considerado nessa unidade temática é o estudo de conceitos básicos de economia e finanças, visando à educação financeira dos alunos. Assim, podem ser discutidos assuntos como taxas de juros, inflação, aplicações financeiras (rentabilidade e liquidez de um investimento) e impostos. Essa unidade temática favorece um estudo interdisciplinar envolvendo as dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, além da econômica, sobre as questões do consumo, trabalho e dinheiro. É possível, por exemplo, desenvolver um projeto com a História, visando ao estudo do dinheiro e sua função na sociedade, da relação entre dinheiro e tempo, dos impostos em sociedades diversas, do consumo em diferentes momentos históricos, incluindo estratégias atuais de *marketing*. Essas questões, além de promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos, podem se constituir em excelentes contextos para as aplicações dos conceitos da Matemática Financeira e também proporcionar contextos para ampliar e aprofundar esses conceitos. (BRASIL, 2017, p. 265)

Esse utilitarismo se mostra profundo e progressivo nas disposições para o ensino fundamental, que forja ideologicamente os olhares sobre o mundo, momento no qual é possível salientar o disposto no Quadro 18.

#### Quadro 18 – Trechos similares de interesse – matemática ensino fundamental

Trecho 1) Assim, a Geometria não pode ficar reduzida a mera aplicação de fórmulas de cálculo de área e de volume nem a aplicações numéricas imediatas de teoremas sobre relações de proporcionalidade em situações relativas a feixes de retas paralelas cortadas por retas secantes ou do teorema de Pitágoras. A equivalência de áreas, por exemplo, já praticada há milhares de anos pelos mesopotâmios e gregos antigos sem utilizar fórmulas [...]. (BRASIL, 2017, p. 268)
Trecho 2) As medidas quantificam grandezas do mundo físico e são fundamentais para a compreensão da realidade. Assim, a unidade temática Grandezas e medidas, ao propor o estudo das medidas e das relações entre elas – ou seja, das relações métricas –, favorece a integração da Matemática a outras áreas de conhecimento, como Ciências (densidade, grandezas e escalas do Sistema Solar, energia elétrica etc.) ou Geografia (coordenadas geográficas, densidade demográfica, escalas de mapas e guias etc.). (BRASIL, 2017, p. 269)
Trecho 3) A incerteza e o tratamento de dados são estudados na unidade temática Probabilidade e estatística. Ela propõe a abordagem de conceitos, fatos e procedimentos presentes em muitas situações-problema da vida cotidiana, das ciências e da tecnologia. (BRASIL, 2017, p. 270)
Trecho 4) Merece destaque o uso de tecnologias – como calculadoras, para avaliar e comparar resultados, e planilhas eletrônicas, que ajudam na construção de gráficos e nos cálculos das medidas de tendência central. A consulta a páginas de institutos de pesquisa – como a do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – pode oferecer contextos potencialmente ricos não apenas para aprender conceitos e procedimentos estatísticos, mas também para utilizá-los com o intuito de compreender a realidade. (BRASIL, 2017, p. 270)
Trecho 5) Na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas, devem ser enfatizadas as articulações das habilidades com as de outras áreas do conhecimento, entre as unidades temáticas e no interior de cada uma delas. (BRASIL, 2017, p. 271)
Trecho 6) Da mesma forma que na fase anterior, a aprendizagem em Matemática no Ensino Fundamental – Anos Finais também está intrinsecamente relacionada à apreensão de significados dos objetos matemáticos. Esses significados resultam das conexões que os alunos estabelecem entre os objetos e seu cotidiano, entre eles e os diferentes temas matemáticos e, por fim, entre eles e os demais componentes curriculares. (BRASIL, 2017, p. 294)

Fonte: Confeccionado pelo autor.

Do primeiro trecho trazido no Quadro 18, é possível observar que a contextualização, na forma supostamente histórica como foi disposta, trata-se de um estrito reducionismo, pois, de toda a complexidade histórica, destaca apenas um povo específico e, de todas as nuances que envolvem esse povo, traz somente uma certa especificidade, sem refletir sobre a necessidade e os objetivos do contexto. Assim, a experiência grega sofre um recorte utilitário daquilo que serve à intenção pragmática presente no documento. O segundo trecho, por sua vez, propõe a integração da matemática com a demais áreas do saber; porém, cabe mencionar que as outras áreas também se mostram atingidas pelo pragmatismo mercadológico, diante do caráter de coerência da norma em relação ao todo.

O terceiro e quarto trechos se concentram na visão do saber fazer na medida do cotidiano vivido, ou seja, a ordem vivida. Assim, trata a estatística como alinhada à elaboração de soluções para problemas no universo da ciência e da tecnologia; contudo, inexistente menção a uma reflexão que questione a estrutura vivida opressiva, reforçando a sua naturalização. A estatística é concebida como aderente aos aparatos tecnológicos da informação, nos quais os dados são tratados como contextos sem reflexão material, histórica e dialética. Assim, a simples reunião de dados se torna possibilidade fiel de interpretação da realidade.

Do quinto e do sexto trechos, é possível observar que pulsa a articulação com as demais áreas do saber, bem como o fato de que as disposições dos objetos do saber matemático devem restar estritamente ligadas a conexões possíveis com o cotidiano. Não há proposição de questionar a ordem vivida, apenas de um saber ser útil à ordem no percurso do ensino fundamental. Para evidenciar o enlace que pode ser encontrado com demais áreas do conhecimento, cabe observar as seguintes disposições, presentes no Quadro 19.

#### Quadro 19 – Trechos de interesse - saber em Geografia.

Trecho 1) Trata-se, nessa unidade temática, de desenvolver o conceito de ambiente na perspectiva geográfica, o que se fundamenta na transformação da natureza pelo trabalho humano. Não se trata de transferir o conhecimento científico para o escolar, mas, por meio dele, permitir a compreensão dos processos naturais e da produção da natureza na sociedade capitalista. Nesse sentido, ao compreender o contexto da natureza vivida e apropriada pelos processos socioeconômicos e culturais, os alunos constroem criticidade, fator fundamental de autonomia para a vida fora da escola. (BRASIL, 2017, p. 361)

Trecho 2) Trata-se, portanto, de compreender o conceito de natureza; as disputas por recursos e territórios que expressam conflitos entre os modos de vida das sociedades originárias e/ou tradicionais; e o avanço do capital, todos retratados na paisagem local e representados em diferentes linguagens, entre elas o mapa temático. O entendimento dos conceitos de paisagem e transformação

é necessário para que os alunos compreendam o processo de evolução dos seres humanos e das diversas formas de ocupação espacial em diferentes épocas. (BRASIL, 2017, p. 377)

Trecho 3) No Ensino Fundamental – Anos Finais, essa unidade temática ganha relevância: incorpora-se o processo de produção do espaço agrário e industrial em sua relação entre campo e cidade, destacando-se as alterações provocadas pelas novas tecnologias no setor produtivo, fator desencadeador de mudanças substanciais nas relações de trabalho, na geração de emprego e na distribuição de renda em diferentes escalas. A Revolução Industrial, a revolução técnico-científico-informacional e a urbanização devem ser associadas às alterações no mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 359)

Fonte: Confeccionado pelo autor.

Do primeiro trecho presente no Quadro 19, é imprescindível notar que as transformações da natureza pelo trabalho humano convergem com uma dita compreensão dos processos naturais e da produção da natureza na sociedade capitalista. Assim, a apropriação socioeconômica pulsa estritamente nas relações capitais que, no corpo do texto, não são questionadas, o que possibilita reconhecer que elas acabam sendo naturalizadas.

Ao olhar atentamente para o segundo trecho, é preciso notar que os conflitos dos modos de vida das sociedades originárias ou tradicionais se mostram descolados do advento histórico capital. Dessa forma, o avanço das relações capitais não é questionado por uma reflexão material, histórica e dialética, aparecendo como um progredir inevitável e compulsivo, o que marca presença quando o texto desemboca em um suposto processo de evolução humano.

O terceiro trecho permite observar que as relações produtivas estruturais que projetam uma fragmentação social pela opressão se mostram naturalizadas, pois se propõe uma compreensão dos impactos em relação ao emprego, à renda e às escalas sociais, aspectos livres de questionamento pelo inconformismo. Dessa forma, esses trechos se encontram esvaziados de reflexão e marcados pelo utilitarismo pragmático mercadológico, que conforma intelectualidades e que se sustenta e se expande como ordem social. O corpo normativo, seja nas disposições específicas ou nas disposições que intencionam uma interdisciplinaridade, termina por aprisionar o ensino formal no interior da ordem opressora dominante.

A fim de concluir a presente seção é necessário observar as disposições quanto à história quando mencionadas nas especificidades da matemática, surgindo como história da matemática e sem qualquer disposição de reflexão sobre como a experiência humana complexa, material, histórica e dialética influenciou e foi influenciada pelo saber matemático. Assim, a história da matemática resta como um

universo passível de sofrer recortes reducionistas que promovam utilidades aplicáveis nas relações vividas, no cotidiano e nas suas possibilidades.

Além dos diferentes recursos didáticos e materiais, como malhas quadriculadas, ábacos, jogos, calculadoras, planilhas eletrônicas e *softwares* de geometria dinâmica, é importante incluir a história da Matemática como recurso que pode despertar interesse e representar um contexto significativo para aprender e ensinar Matemática. Entretanto, esses recursos e materiais precisam estar integrados a situações que propiciem a reflexão, contribuindo para a sistematização e a formalização dos conceitos matemáticos. Cumpre também considerar que, para a aprendizagem de certo conceito ou procedimento, é fundamental haver um contexto significativo para os alunos, não necessariamente do cotidiano, mas também de outras áreas do conhecimento e da própria história da Matemática. No entanto, é necessário que eles desenvolvam a capacidade de abstrair o contexto, apreendendo relações e significados, para aplicá-los em outros contextos. (BRASIL, 2017, p. 294)

Das competências específicas para matemática no fundamental, cumpre salientar considerações relevantes que reafirmam o até aqui investigado, conforme o exposto no Quadro 20.

Quadro 20 – Competências em matemática ensino fundamental

Competências (BRASIL, 2017, p. 263)	Reflexão possível
Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.	A ação disposta de reconhecimento se pauta em necessidades e preocupações, aderentes à diversidade cultural que se prende a diferentes momentos históricos sem a explicitação de uma reflexão profunda. Ou seja, o recorte de momentos históricos se mostra reducionista ao não considerar a materialidade histórica dialética, de modo que o reconhecer apresenta um saber estritamente destinado à solução dos problemas vividos, descobertas e construções inseridas no pragmatismo não questionado. O saber desemboca no trabalho, que está inserido na matriz produtiva do pragmatismo vivido, negligenciando o saber sobre a experiência humana frente às possibilidades que não se orientam pelas relações produtivas dominantes;
Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.	O desenvolvimento do raciocínio lógico, que deve, como colocado, orientar a investigação e a produção de argumentos convincentes, apresenta uma recorrência ao saber matemático estritamente ligado à compreensão e à atuação na realidade vivida, ou seja, no mundo. Esse compreender e atuar deixa ausente a reflexão sobre as relações humanas materiais e históricas que conduziram as transformações na experiência humana. Assim, os significados a serem compreendidos e que guiam a atuação se encontram nas necessidades e nos objetivos das relações vividas, que pulsam pela naturalização como ordem social;
Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática	A compreensão amplia as suas possibilidades no interior da estrita construção de relações entre conceitos e procedimentos. A relação com outras áreas denota uma

<p>(Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.</p>	<p>orientação pela aplicação do saber nos laços do individual e a busca de soluções, da autoestima e da perseverança perante problemas, os quais não são colocados em construções coletivas. Novamente, há de se considerar que as soluções melhoram o vivido, já que não o questionam mediante a complexidade política e histórica. Pulsa um saber apolítico e a-histórico, ou seja, passível de servir como uma ferramenta à melhoria incessante da estrutura vivida;</p>
<p>Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.</p>	<p>As observações sistematizadas, seja quantitativa ou qualitativa, aderem estritamente às práticas sociais e culturais, ausente a reflexão sobre a complexidade concreta da experiência humana, pois a investigação pretende a organização e a representação que convergem na comunicação de informações ditas relevantes. Uma relevância que ao suprimir a humanização material e histórica, se dissocia do saber humano em transformação, possibilita interpretação e avaliação apenas pelas relações vividas, ou seja, o apelo presente no corpo documental para com o contemporâneo e o futuro;</p>
<p>Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.</p>	<p>A compreensão, o desenvolvimento e o observar se mostram aderentes a uma utilização que suprime a experiência humana complexa por processos e ferramentas. O imediatismo do presente pragmático e suas possibilidades de melhoria no futuro aderem à resolução de problemas cotidianos, sejam estes sociais ou diversos, de modo que a visão pelo cotidiano é que valida o saber sobre as coisas perante resultados possíveis. Esses resultados possíveis encontram necessidades e objetivos desvinculados da materialidade histórica e dialética que conduz o saber humano, ou seja, um saber apolítico e a-histórico que atende a um desenvolvimento humano natural, como é a estrutura vivida em incessante melhoria;</p>
<p>Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados).</p>	<p>O útil se mostra na estrita vocação do ensino para resolução de situações-problema, com múltiplos contextos. Assim, os contextos, por não apresentarem uma reflexão que questione a estrutura vivida, que marginaliza, que oprime e que opera o corpo social como uma matriz de estritos ganhos por interesses particulares, possibilitam, então, a compreensão de que qualquer recorte sobre a experiência humana histórica ou presente se mostra algo válido se útil ao pragmatismo presente vivido. O prático-utilitário aparece ressignificado, ou seja, não ser prático ou utilitário se prende apenas à imaginação de contextos não aderentes aos recortes históricos ou do presente, mas isso é um equívoco, pois todo saber quando se forma, estando ausente o material, o histórico e o dialético, pulsa em uma idealização atinente às necessidades e aos objetivos do pragmatismo vivido. Assim, promove a justaposição de saberes úteis aplicáveis na estrutura vivida, ou não aplicáveis (situações utópicas), servindo à sustentação e à expansão de uma racionalidade pautada pelo vivido. Como o pragmatismo não se mostra questionado, aquilo que envolve o saber se justifica pela natureza humana, representada nas relações da ordem social inquestionável;</p>
<p>Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários,</p>	<p>O utilitarismo que procura se camuflar opera o desenvolvimento do saber pelos caminhos da urgência social, os princípios éticos, democráticos, da sustentabilidade, da solidariedade, da diversidade, a convergência de interesses particulares na estrutura</p>

valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.	pragmática vivida. A estrutura vivida, diante da ausência de reflexão que desvele a opressão como indissociável, possibilita a naturalização das lutas sociais como inevitáveis, isentando e mascarando a ordem opressora;
Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.	É imprescindível notar que a interação com seus pares esboça a interação social que se espera do sujeito ao se adaptar à ordem vivida. A solução de problemas, seja pelo consenso seja pela discussão, denota que as questões da dita urgência social procuram uma solução possível sem o prejuízo da estrutura pragmática do contemporâneo. A última competência pontuada reforça a solução dos problemas sem refletir sobre o estrutural mercadológico, sendo passíveis de melhoria na própria estrutura que rege a coletividade.

Fonte: Confeccionado pelo autor.

Do exposto até então, resta investigar as disposições sobre o ensino médio, pois essa etapa de desenvolvimento percebe uma maior aderência com as necessidades e os objetivos do mundo do trabalho e da cidadania, ou seja, da estrutura produtiva e dos laços políticos e jurídicos.

#### 6.4 Ensino médio

Das disposições iniciais, vale destacar a expansão do apelo pelo alinhamento da educação com as relações de trabalho vividas, o que pretende superar o desempenho insuficiente dos sujeitos diante de aspirações, ou seja, da necessidade e dos objetivos regidos pelos argumentos eufêmicos do presente e do futuro.

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, outros grandes desafios do Ensino Médio na atualidade são garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas aspirações presentes e futuras. (BRASIL, 2017, p. 461)

Da estrutura produtiva, cabe ressaltar que ela não se mostra questionada, de modo que a ideologia dominante opera uma adaptação das intelectualidades pelos caminhos do engajamento, da sustentação e da expansão da ordem vivida. Urge observar que o imediatismo presente nas relações capitais se afirma como regente do

preparo do ensino formal em sua etapa final, denotando argumentos com maior carga ideológica:

Para responder a essa necessidade, mostra-se imprescindível considerar a dinâmica social contemporânea, marcada pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico. Trata-se de reconhecer que as transformações nos contextos nacional e internacional atingem diretamente as populações jovens e, portanto, o que se demanda de sua formação para o enfrentamento dos novos desafios sociais, econômicos e ambientais, acelerados pelas mudanças tecnológicas do mundo contemporâneo. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular. (BRASIL, 2017, p. 462)

Dessa forma, a naturalização das relações capitais e do pragmatismo mercadológico impõe ao ensino objetos úteis do utilitarismo ideológico, mascarado por enunciados eufêmicos como o das rápidas transformações tecnológicas no contexto nacional e global, do enfrentamento de novos desafios no enlace econômico, social e ambiental e da incerteza no trabalho e nas relações sociais, todos relacionados às necessidades de um contemporâneo que não é posto em xeque pela reflexão material, histórica e dialética que permite vislumbrar o idealismo, o individualismo e a opressão. Assim, as relações contemporâneas podem ser rasamente compreendidas como inevitáveis, uma compulsão da natureza humana.

Do utilitarismo que se mostra progressivo e dominante, resultam sujeitos apolíticos e a-históricos que atuam estritamente na melhoria possível do presente imediato diante de causas diversas e dispersas, que se mostram dissociadas da estrutura opressiva. A política se reduz às possibilidades de preservar a ordem social que se projeta da estrutura produtiva opressiva. A história, como a experiência que conduziu os saberes, assume a posição de um arcabouço passível de recortes que possibilitem justificar o vivido.

Trata-se, portanto, de adotar uma noção ampliada e plural de juventude, entendida como diversa, dinâmica e participante ativa do processo de formação que deve garantir sua inserção autônoma e crítica no mundo. As juventudes estão em constante diálogo com outras categorias sociais, encontram-se imersas nas questões de seu tempo e têm importante função na definição dos rumos da sociedade. Considerar que há juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida,

tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2017, p. 463)

Assim, a noção ampliada e plural de juventude resulta na inserção, não na reflexão, de forma autônoma, com apelo ao potencial individual presente nas convergências dos interesses pessoais em detrimento da reflexão sobre as mazelas opressoras que desfiguram a coletividade. Forma-se um ser autônomo na medida da ordem vivida e que, apesar de crítico, ao não refletir sobre a materialidade histórica das transformações humanas, coloca-se à serviço de uma melhoria estrutural.

Embora os jovens sejam posicionados como interlocutores do corpo curricular nas disposições do documento, eles se mostram como a intelectualidade em potência para a preservação da ordem vivida, de forma que a interlocução serve ao convencimento e à conformação, não à reflexão e ao inconformismo para com as mazelas, o que permite a sua naturalização.

A autonomia dos sujeitos sucumbe a um olhar que preserva os seus percursos, suas histórias e suas biografias sem questionar a opressão que marca tais experiências de vida. Assim, os percursos biográficos, que para muitos se mostra na inacessibilidade à superação das necessidades materiais, como moradia e alimentação, resta naturalizado e aceito como determinante para os ditos projetos de vida, para o trabalho e para as escolhas de estilos de vida no momento em que a ordem social interiorizada define as possibilidades às quais suas existências se dedicarão. A autonomia não se mostra como uma liberdade individual, mas como uma liberdade condicionada à ordem opressora diante das possibilidades de desenvolvimento que cada um pode alcançar perante o espaço que a ordem lhe permite. Uma coletividade marcada pela incessante promoção do individualismo como motivação para o desenvolvimento converge em equilíbrios possíveis na medida do equilíbrio pragmático vivido.

Dessa maneira, cabe ressaltar que o enlace entre produção e trabalho, como atividade humana inviolável, torna-se apropriado pelas relações capitais e objetivado nas concepções que orientam as competências.

Em relação à preparação básica para o trabalho, que significa promover o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, os projetos pedagógicos e os currículos escolares precisam se estruturar de maneira a: explicitar que o trabalho



produz e transforma a cultura e modifica a natureza; relacionar teoria e prática ou conhecimento teórico e resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural; revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas, em especial no Brasil; e explicitar que a preparação para o mundo do trabalho não está diretamente ligada à profissionalização precoce dos jovens – uma vez que eles viverão em um mundo com profissões e ocupações hoje desconhecidas, caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias –, mas à abertura de possibilidades de atuação imediata, a médio e a longo prazos e para a solução de novos problemas. (BRASIL, 2017, p. 465)

Do pragmatismo que se enraíza no corpo documental, o eufemismo da complexidade e da imprevisibilidade assume posição central. Aquilo que se mostra complexo, aliando-se à imprevisibilidade, procura sedimentar a refutação às totalidades materiais e históricas que se preservam nas transformações da experiência humana. Refletir sobre as totalidades não representa um apelo pela fixação conceitual de uma natureza humana, mas observar os aspectos da experiência humana que forjaram um desenvolvimento menos natural e mais humanizado.

O desenvolvimento da ciência e da tecnologia possibilita ao ser a libertação das necessidades materiais, a produção de comida, a habitação, a saúde, o transporte e a ampliação dos meios de promoção das aquisições da humanidade para a preservação da vida pela educação, pela comunicação e pela informação. Insta observar que o frio interesse mercadológico representa uma totalidade que aprisionou o desenvolvimento potencial da humanidade, de modo que os ditos avanços ocorrem influenciados pelas possibilidades de ganho do mercado.

O imprevisível atende ao apelo por uma adaptação da potência humana para a sustentação e a expansão das relações capitais diante de crises frequentes, advindas das relações de opressão e do complexo vínculo estrutural entre produtivismo e consumismo que rege a ordem social. De tal forma, os enunciados eufêmicos atendem à propagação ideológica e partem de alguma constatação em neutralidade apolítica e a-histórica, abandonando a complexidade material, histórica e dialética, como, por exemplo, mencionar em vaguidade que o trabalho produz e transforma a cultura e a natureza. Da flexibilidade que é dada a essa oração, surge um proveito para disseminar objetos ideológicos intrínsecos a enunciados conformadores que orientam o desenvolvimento dos conhecimentos teóricos aliados estritamente à resolução de problemas da realidade social imediata, dos contextos que se modificam

culminando na sociedade contemporânea e da formação guiada por ocupações ainda desconhecidas. Sobre as relações que se descolam da estrutura produtiva, cabe observar que:

Tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, condição para a cidadania e para o aprimoramento do educando como pessoa humana, as escolas devem se constituir em espaços que permitam aos estudantes valorizar: a não violência e o diálogo, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou conflitantes; o respeito à dignidade do outro, favorecendo o convívio entre diferentes; o combate às discriminações e às violações a pessoas ou grupos sociais; a participação política e social; e a construção de projetos pessoais e coletivos, baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade e na sustentabilidade. (BRASIL, 2017, p. 465-466)

Existe, aqui, a possibilidade de relativismo e de ressignificação frequente do que é a não violência, o diálogo, a dignidade, a discriminação, a participação política e social, que repousam na desqualificação das lutas sociais históricas com apelo ao projeto pessoal em convergência com o coletivo e em meio às possibilidades ditadas pela estrutura pragmática vivida.

A violência social, assim, acaba desvinculada da estrutura opressiva vivida, da desigualdade econômica opressiva, de modo que o diálogo se mostra possível na complexa fragmentação social em prol do mercado, a dignidade aparece como aquilo que é viável aos mais diversos interesses que coexistem no mercado e a não discriminação e a participação política caminham pela adequação das lutas à estrutura vivida. Pode-se recuperar o que já foi exposto por Marx (1999) sobre a liberdade que é cambiada em liberdade comercial. Não se trata de questionar a não violência, a dignidade, a não discriminação, mas de ressaltar que tais embates encontram seu cerne na estrutura opressora naturalizada. Dessa forma, pode-se observar que a dignidade concorre com as necessidades e os objetivos mercadológicos, ou seja, não se realiza em detrimento do mercado. Assim, a libertação das necessidades materiais deve estritamente ocorrer com investimentos que convergem aos ganhos financeiros particulares, à lucratividade e ao equilíbrio social. Para a produção e a transmissão do conhecimento, a norma orienta um aprisionamento pelo informacional de mercado:

Por fim, mas não menos importante, a escola que acolhe as juventudes tem de explicitar seu compromisso com os fundamentos científico-tecnológicos da produção dos saberes, promovendo, por meio da articulação entre diferentes áreas do conhecimento: a compreensão e a utilização dos conceitos e teorias que compõem a base do conhecimento científico, e dos

procedimentos metodológicos e suas lógicas; o reconhecimento da necessidade de continuar aprendendo e aprimorando seus próprios conhecimentos; a apropriação das linguagens das tecnologias digitais e a fluência em sua utilização; e a apropriação das linguagens científicas e sua utilização na comunicação e na disseminação desses conhecimentos. (BRASIL, 2017, p. 466)

Resta uma redução do conhecimento pela compreensão indissociável da utilização, um contínuo aprender que se mostra como um constante apreender de objetos úteis. A ciência e a tecnologia são estritamente aderentes ao mundo digital e, na possibilidade de disseminação de informações, um conhecimento desvinculado da reflexão adere às descobertas de melhorias frequentes guiadas pelo contemporâneo.

Esse aspecto, marcante em outras disposições da norma, possibilita observar um sujeito que melhora a estrutura vivida e a sua posição nessa estrutura, disseminando novas maneiras interessantes à ordem vivida. Sobre o assunto, cabe salientar que a flexibilidade curricular adere às movimentações frenéticas do pragmatismo vivido:

Nesse contexto de diversidade, mostra-se imperativo, como já previsto nas recomendações definidas pelo Conselho Nacional de educação, no Parecer CNE/CP nº 11/200954: Estimular a construção de currículos flexíveis, que permitam itinerários formativos diversificados aos alunos e que melhor respondam à heterogeneidade e pluralidade de suas condições, interesses e aspirações, com previsão de espaços e tempos para utilização aberta e criativa. Promover a inclusão dos componentes centrais obrigatórios previstos na legislação e nas normas educacionais, e componentes flexíveis e variáveis de enriquecimento curricular que possibilitem, eletivamente, desenhos e itinerários formativos que atendam aos interesses e necessidade dos estudantes. (BRASIL, 2017, p. 466)

Perante a flexibilidade curricular vinculada à previsão de espaço e tempo para utilização não se torna estranho considerar o frenesi mercadológico, esse frenético ser que valora a novidade e deteriora a permanência de forma naturalizada, como expôs Bauman (2003), exigindo adaptação e interesse e tornando-se necessidade dos sujeitos. Sobre o saber matemático, a norma esclarece um aprisionamento em máximo utilitarismo:

A área de Matemática, no Ensino Fundamental, centra-se no desenvolvimento da compreensão de conceitos e procedimentos em seus diferentes campos, visando à resolução de situações-problema. No Ensino Médio, na área de Matemática e suas Tecnologias, os estudantes devem utilizar conceitos, procedimentos e estratégias não apenas para resolver problemas, mas também para formulá-los, descrever dados, selecionar

modelos matemáticos e desenvolver o pensamento computacional, por meio da utilização de diferentes recursos da área. (BRASIL, 2017, p. 470)

Nesse momento, vale relembrar Marx (1999), Lukács (1979) e Mészáros (2006) quando denotam que a experiência humana implica um desenvolvimento que torna o ser menos natural e mais humano, histórico e cultural; porém, no pragmatismo mercadológico pós-moderno, ocorre um tornar-se menos humano e mais maquinal, uma mutação do ser em mercadoria por um engajamento intelectual. Não se busca a reflexão no saber, mas o saber para fazer soluções necessárias e objetivas na estrutura vivida, ou seja, um utilitarismo: apenas utilizar conceitos, procedimentos, estratégias, dados, modelos, um pensar computacional. Claramente o problema não está em saber usar, mas em forjar a intelectualidade apenas para saber usar. Por fim, ao buscar uma conexão com os demais saberes, torna-se possível destacar das ditas ciências humanas que:

A área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental, define aprendizagens centradas na análise, comparação, interpretação e construção de argumentos, por meio da utilização de conceitos e recursos fundantes da área. No Ensino Médio, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas amplia essa base conceitual e, mantendo referência às principais categorias da área, concentra-se na análise e na avaliação das relações sociais, dos modelos econômicos, dos processos políticos e das diversas culturas. (BRASIL, 2017, p. 470)

A necessidade de utilização de conceitos e de recursos possibilita observar que a experiência humana complexa sofre uma recomposição por recortes que compõem uma utilidade ao pragmatismo vivido, linearizando os saberes úteis. Essa utilização pretende a avaliação das relações sociais, a economia tratada como modelos e não como experiência, os processos políticos e culturais apartados de tais modelos, passíveis de dissociação em um encadeamento do social com o econômico e o político para compor a história de ideias, como observou Marx (2013).

Tanto as disposições iniciais quanto as específicas se mostram atinentes a uma tendência pragmática mercadológica. Sem aprofundar em outras áreas e novamente considerando a coesão e a coerência normativa em Kelsen (2000), bem como a hierarquia entre normas e os indispensáveis contextos no mundo jurídico, como suscitou Poulantzas (1990), não é estranho considerar que o todo documental se mostre alcançado por esse comportamento.

#### 6.4.1 Do saber matemático

Sobre as especificidades dessa área, é possível observar a aderência ao contexto sob recortes reducionistas:

Os estudantes têm também a oportunidade de desenvolver o pensamento algébrico, tendo em vista as demandas para identificar a relação de dependência entre duas grandezas em contextos significativos e comunicá-la utilizando diferentes escritas algébricas, além de resolver situações-problema por meio de equações e inequações. Em relação ao pensamento geométrico, eles desenvolvem habilidades para interpretar e representar a localização e o deslocamento de uma figura no plano cartesiano, identificar transformações isométricas e produzir ampliações e reduções de figuras. Além disso, são solicitados a formular e resolver problemas em contextos diversos, aplicando os conceitos de congruência e semelhança. (BRASIL, 2017, p. 517)

A matemática é, por excelência e diante da inteligência do trecho citado, uma coisa útil ao ser humano, mas não possui uma trajetória material, histórica e dialética, ou seja, não pode ser compreendida na humanização, um paradoxo que confunde e mitiga o saber.

Resume-se, portanto, a um conjunto de saberes utilitários, forjando uma racionalidade instrumental, como ensinou Horkheimer (1976), que viaja nas necessidades e nos objetivos do pragmatismo vivido. Os contextos diversos, recortados e reduzidos são passíveis de uma linearização racional matemática por congruência e semelhança. E as diferenças? E a dialética? O processo de diferenciação, considerando apenas a aplicabilidade no vivido, pode aderir à evolução, compondo mentes ávidas por uma linearidade contínua que motive o mundo. A estrita aderência à geração de mercadoria humana é demonstrada no trecho abaixo colacionado:

Em continuidade a essas aprendizagens, no Ensino Médio o foco é a construção de uma visão integrada da Matemática, aplicada à realidade, conforme anteriormente anunciado. Nesse contexto, quando a realidade é a referência, é preciso levar em conta as vivências cotidianas dos estudantes do Ensino Médio, envolvidos, em diferentes graus dados por suas condições socioeconômicas, pelos avanços tecnológicos, pelas exigências do mercado de trabalho, pela potencialidade das mídias sociais, entre outros. (BRASIL, 2017, p. 518)

A matemática é uma área que tenciona a intelectualidade por caminhos da aplicação à realidade e às vivências cotidianas, que guiam o viver pelo pragmatismo

do mercado como ordem social. De forma ainda mais explícita, naturaliza os diferentes graus de condição socioeconômica em uma sociedade marcada pela opressão, o que banaliza a relação entre opressor e oprimido regida pelo individualismo.

Posiciona-se o desenvolvimento como estritamente aderente às possibilidades socioeconômicas e às exigências do mercado de trabalho, ou seja, a venda de tempo de vida em prol das relações produtivas capitais. Ainda, de forma contundente, vincula-se o desenvolvimento à potência midiática, que se mostra imediatista, frenética e de uma insegurança necessária para as movimentações do ganho individual e lucratividade, uma vez que o ganho de uns opera a perda de outros, recriando incessantemente maneiras de lucratividade.

Insta mencionar que o bem comum se mostra apropriado e relativizado no interior das possibilidades mercadológicas, pois a reflexão que conduz à abstração no interior da coerência da norma possibilita conceber um refletir sobre o hoje e um abstrair possibilidades de gestar um futuro que traga melhoria diante da estrutura naturalizada, na qual o bem comum se torna possível pelo individualismo e pelo jogo de mercado:

Tais considerações colocam a área de Matemática e suas Tecnologias diante da responsabilidade de aproveitar todo o potencial já constituído por esses estudantes, para promover ações que estimulem e provoquem seus processos de reflexão e de abstração, que deem sustentação a modos de pensar criativos, analíticos, indutivos, dedutivos e sistêmicos e que favoreçam a tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum. (BRASIL, 2017, p. 518)

Das competências específicas cabe observar as reflexões propostas no Quadro 21.

Quadro 21 – Competências em matemática no ensino médio.

Competências (BRASIL, 2017, p. 523)	Reflexão possível
Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, ou ainda questões econômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a consolidar uma formação científica geral.	A utilização se prende à interpretação de situações cotidianas, recortes aplicados sobre o vivido, desprezando, assim, lutas sociais e inserindo-as nas possibilidades estruturais. E, dos fatos da ciência, novamente recortes são aplicados sobre a experiência humana complexa. Ausente a reflexão pela materialidade histórica das transformações vividas;
Articular conhecimentos matemáticos ao propor e/ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e	A articulação se mostra inserida na proposição ou na participação de investigações do contemporâneo, dos desafios e da melhoria sem questionar e sem se

socialmente responsáveis, com base na análise de problemas de urgência social, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, recorrendo a conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.	inconformar diante do vivido, uma incessante busca por analisar e equilibrar as urgências sociais;
Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos, em seus campos – Aritmética, Álgebra, Grandezas e Medidas, Geometria, Probabilidade e Estatística –, para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.	A utilização opera a interpretação, a construção e a resolução de problemas aplicados a contextos diversos que, pela ausência de reflexão pelo inconformismo, operam uma relativização, recortes que desqualificam a complexidade e promovem o encaixe diante da naturalização do vivido;
Compreender e utilizar, com flexibilidade e fluidez, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas, de modo a favorecer a construção e o desenvolvimento do raciocínio matemático.	Essas duas competências representam o total formalismo matemático, que se pauta na flexibilidade para representar registros, de modo a denotar a busca de solução. Essas soluções agregam conceitos e propriedades passíveis de formalização, nas quais aparece a observação de padrões. Assim, o olhar sobre o mundo denota uma necessidade de objetivar validações formais aderentes à estrutura vivida, pois esta não sofre questionamento diante da concretude da experiência humana em transformação;
Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando recursos e estratégias como observação de padrões, experimentações e tecnologias digitais, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas	

Fonte: confeccionado pelo autor.

Diante do exposto, cabe ressaltar que o pragmatismo mercadológico se mostra marcante, permeando o corpo normativo e conduzindo o utilitarismo dos objetos do saber. Assim, o saber fazer e as competências se mostram um corpo justaposto para sustentar e expandir objetos ideológicos das relações capitais, como organizado no Quadro 5 do segundo capítulo, mercantilizando o ser na medida do ter desenfreado e da fragmentação do corpo social.

## 6.5 Sínteses possíveis a partir das análises

O produtivismo e o consumismo se mostram como uma estrutura social que materializa as relações capitais e relações de produção sob o ideário liberal e neoliberal, de modo que as dimensões invioláveis para a preservação da vida são governadas pelo mercado. As aquisições da humanidade, como alimentação, moradia

e saúde, somente ocorrem nas relações capitais. As possibilidades de desenvolvimento humano, diante daquilo que os sujeitos percebem para viver e do que os sujeitos assumem como referencial para se dedicarem, estão imbricadas ao pragmatismo mercadológico.

A ordem social se apresenta como um corpo de compreensões que sustentam e expandem a conformação dos indivíduos pela ordem vivida, ou seja, a propagação intergeracional de certo corpo ideológico ao ponto de naturalizá-lo. Assim, termos como produção, trabalho, atividade humana e desenvolvimento projetam coletividade, liberdade, igualdade, cidadania e solidariedade como maneiras de equilibrar os conflitos gestados pelo pragmatismo do mercado. A razão e a educação em termos de ciência e tecnologia aderem a uma movimentação imediatista muito exemplificada pelo universo comunicativo informacional, modelando necessidades e objetivos pelo capital globalizado, que percebe ganhos indissociáveis de um caráter de volatilidade praticado por uma era de incertezas sob o produtivismo e consumismo tecnológico, alimentando a efemeridade das existências e suas possibilidades de ganhos individuais.

Dos termos observado no corpo da norma, eles se configuram como promotores do pragmatismo mercadológico, pois se movimentam por ausências e negligências que atacam a reflexão sobre a complexa experiência humana material, histórica e dialética. As ausências se mostram como o processo histórico realizado pela ideologia liberal e neoliberal, condenando como inimigas da individualidade as concepções que posicionam uma reflexão que supere a dicotomia individual e coletivo, a qual sustenta as relações capitais. Assim, esse processo de condenação mostra um caráter implícito, ou seja, silencioso, que, ao não fazer menção a uma reflexão em profundidade material e histórica sobre as transformações humanas, possibilita esquecimentos e a significação pelo estrito das relações vividas, em termos eufêmicos como cotidiano ou contemporaneidade.

As negligências se desdobram das ausências, denotando a capacidade de desqualificar o passado e as lutas do presente para ressignificá-las na medida do realizável pela estrutura vivida. Dessa maneira, o projeto de vida dos sujeitos, o seu protagonismo, as condições étnicas, culturais e socioeconômicas se mostram como passíveis de melhoria na estrutura vivida, a ser guiada por interesses atomizados e que convergem na busca por resoluções de problemas na e para a estrutura



pragmática vivida, sem questioná-la. Assim, os termos já mencionados se mostram esvaziados de carga conceitual e, em alguns momentos do texto, surgem presentes em explicações que atrelam expressões como cotidiano, imprevisível, inseguro, mercado de trabalho, preservação da diversidade e diálogo.

Esse vazio conceitual é um mecanismo que incorpora um ar de não necessidade conceitual, pois o vivido naturalizado fornece os significados aderentes às necessidades e aos objetivos do pragmatismo vivido. A não presença de uma densidade conceitual dificulta a análise da norma quando se considera apenas o que é dito por ela, de modo que resta confirmada a concepção da necessidade de um olhar pelas ausências e negligências, resgatando o que foi mitigado e esquecido.

Assim, a existência de um movimento explicativo marcado por ausências e negligências denota aderência ao ideário liberal e neoliberal, que encontrou meios de se globalizar, ou seja, naturalizar-se. Essa naturalização, como investigada nos capítulos teóricos, denota um avanço material e histórico que oculta o caráter opressivo e que mascara o capital como um relacional que encontra cerne no estrito individualismo, condenando e desqualificando o coletivo como totalitarismo.

Da matemática, torna-se imprescindível resgatar o processo de humanização pela reflexão material, histórica e dialética, apresentando um saber não neutro no sentido de apolítico e a-histórico e sem reduzir a história por ideias e abstrações, por fatos em especificidade. Busca-se um saber ligado às relações vividas em meio à complexa experiência humana, marcada por relações opressivas que aprisionam o desenvolvimento humano, historicamente políticas, sociais e ideológicas.

O esvaziamento do saber matemático é em grande escala, pois a história abordada se refere a recortes de fatos atinentes ao estrito mundo da matemática, universo hermético, uma maneira de matematizar o mundo em coerência e coesão com as demais concepções aprisionantes advindas da totalidade do corpo normativo.

A matemática, como área que sofre grandes assédios pelo estrutural vivido, diante de um cenário mercadológico que opera ganhos pela obsolescência de mercado e do frenesi da tecnologia de mutação acelerada, carece de uma humanização que promova um olhar para além do pragmatismo que orienta o enlace tecnológico.

Essa humanização deve apresentar um saber para a essência humana de preservação da vida e não para possibilidades de vida nos limites do mercado. Por

fim, cabe ressaltar que a norma determina o corpo curricular, forja intelectualidades dos sujeitos diante do ensino formal básico e com potencial de alcançar a formação docente do ensino superior. No ensino formal básico, torna-se garantia de uma conformação prévia dos sujeitos quando de sua inserção no meio formal de desenvolvimento humano. No ensino superior, cabe ressaltar que, além de os futuros professores passarem a ser oriundos dessa matriz educacional (BRASIL, 2017), as matrizes do próprio ensino percebem a norma como base fundamental, de modo que pesquisas e extensões podem sofrer formatação pela lei diante das pressões do poder público.

Quadro 22 - Termos marcantes – reincidentes

Termos reincidentes aderentes às dimensões	Concepções eufêmicas – Caráter implícito	Concepções explícitas
Produção, trabalho, atividade, ensino, aprendizagem, coletivo, cidadania; Compreender, utilizar, entender, analisar, criticar, resolver problemas – aderentes a certa racionalidade;	Cotidiano, contemporâneo, protagonismo, incerteza, ainda não existente, novas relações mundiais, comunicação e informação;	Competência, mercado, finanças, compra, venda, juros, capital;
Teoria e prática	Do útil, prático, vivido pelos sujeitos;	Saber fazer soluções na e para a estrutura vivida;

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, a consideração das dimensões e as movimentações por ausências e negligências possibilitaram uma diferenciada e mais aprofundada interpretação da normativa.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, faz-se necessário expor que, para o pesquisador, esse percurso representa momento de grandes rupturas e transformação dolorida, mas indispensável, pois permitiu uma maior consciência advinda de uma reflexão complexa, densa, rica e, acima de tudo, motivadora perante a imprescindibilidade da luta. A pesquisa, ao evidenciar a presença de ausências e de negligências, possibilitou perceber o formal que permeia a norma. Desse formal, que oculta a opressão por condenações e desqualificações, abre-se possibilidades de embate e de luta.

As ausências podem ser alvo de pesquisas que possibilitem ultrapassar o estrito olhar pelo vivido pragmático. Assim, apresentando aos sujeitos concepções suprimidas no corpo documental, o material, o histórico e o dialético pulsam como olhar que procura romper com o idealismo do individualismo em detrimento do bem comum.

A experiência humana complexa apresenta ricas possibilidades de expor as transformações do ser humano em prol da preservação da vida. As negligências perante um aprofundamento material, histórico e dialético podem servir a evidenciar a reprodução da opressão pela frequente adaptação das lutas ao vivido, o pragmatismo mercadológico. Em outras palavras, as maneiras de ensinar, considerando o vivido em meio às totalidades que guiaram as transformações históricas e materiais da experiência humana, representam potência para um caráter informal e libertário.

Dessa forma, as lutas podem ser esclarecidas como existentes em um estrutural opressivo que se totaliza e se naturaliza, fazendo residir o ideário opressivo nos oprimidos. Como destacou Freire (2014), a urgência se mostra em romper o laço hospedeiro e a introjeção ideológica. Na matemática, é preciso observar a justaposição de conceitos e de procedimentos que alimenta o utilitarismo em prol do pragmatismo mercadológico, pois a desumanização se mostra na utilidade do saber como único meio de apreender, deslocando toda a experiência humana matemática para uma experiência utilitária, trazendo prejuízos à reflexão e tornando o ato de refletir em uma ação de busca por soluções científicas, tecnológicas e estratégicas no e para o estrutural vivido, sem questioná-lo, que trazem uma aparência de evolução inevitável, ou seja, apolítica e a-histórica.

Assim, é possível observar a necessidade de outras pesquisas que contribuam para alicerçar maneiras de promover um resgate da experiência matemática não descolada da experiência humana complexa. Essas discussões devem trazer a consciência à reflexão para permitir explorar como as totalidades das transformações humanas, da dimensão produção e seus desdobramentos e da práxis possibilitam ao ser modificar as suas relações. Essas reflexões podem se pautar por uma aproximação da matemática à filosofia, à sociologia e à antropologia, de modo que o conceituar se torne uma reflexão complexa sobre os momentos e a dialética entre o social e o político, estudo que não intencione a fabricação de verdades, mas de aproximações que humanizem.

Por fim, cabe ressaltar que o livro eletrônico aderente a essa obra intenciona promover a necessidade do resgate, da reflexão e das discussões sobre a reprodução da estrutura opressiva e as possibilidades de superá-la rompendo com ausências e negligências. Tal produto inicialmente carrega uma carga pelo inconformismo, ou seja, um abrir de olhos para o que foi esquecido; em segundo momento, não é estranho acreditar que esse inconformismo carregue em potência o esclarecimento e a transformação dos olhares em prol do coletivo, ou seja, da proteção à vida.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos; tradução Guido Antonio de Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- ALCÂNTARA, Norma. **Lukács**: Ontologia e alienação. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.
- ALMEIDA, José Mascarenhas de; ALVES, Ana Elizabeth Santos. Memória, educação e trabalho no processo de reprodução da sociedade do capital. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas/SP, n. 67, p. 189-198, mar. 2016.
- BANDEIRA, L.B. **Razão instrumental, pragmatismo e suas interfaces com a formação de professores de Educação Física**: reflexões a partir do estágio supervisionado curricular obrigatório. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2016.
- BAKHTIN, M. A. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance; tradução Aurora F. Bernardini *et al.* 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.
- BAKHTIN, M. A. **Discurso na vida e discurso na arte**. Tradução para fins acadêmicos de Carlos Alberto Faracco e Cristóvão Tezza. New York: Academic Press, 2000.
- BAKHTIN, M. A. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. A. **Para uma filosofia do ato responsável**; tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João, 2010.
- BAKHTIN, M; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**; tradução Michael Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de Teoria do Estado e Ciência Política**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.
- BAUMAN, Z. **Vida para Consumo**: A transformação das pessoas em mercadorias; tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BORDIN, Reginaldo A. O caráter histórico-social do conhecimento no pensamento de Marx. **Revista eletrônica Transformação**, Marília/SP, v. 40, n. 3, jul./set. 2017.
- BORGES, Aparecida S.; DUARTE, Aparecida R. Silva; CAMPOS, Tânia M. Mendonça. A matemática da escola primária nas revistas pedagógicas do Brasil e de Portugal. **Rev. Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 2, p. 240-266, jul./dez. 2012.
- BRAIT, Beth. Alteridade, dialogismo, heterogeneidade: nem sempre o outro é o mesmo. **Revista Brasileira de psicanálise**, São Paulo, v. 46, n. 4. out./dez. 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Secretários da Educação/União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 1 out. 2021
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 02 de julho de 2019. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Brasília: **Diário Oficial da União**, 2 jul. 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-001-2019-07-02.pdf>. Acesso em: 1 out. 2021.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824). Rio de Janeiro: **Coleção de Leis do Império do Brasil**, 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 1 out. 2021.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891). Rio de Janeiro: **Diário Oficial da União**, 24 fev. 1891. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm). Acesso em: 1 out. 2021.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). Rio de Janeiro: **Diário Oficial da União**, 16 jul. 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 1 out. 2021.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937). Rio de Janeiro: **Diário Oficial da União**, 10 nov. 1937. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em: 1 out. 2021.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946). Rio de Janeiro: **Diário Oficial da União**, 19 set. 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 1 out. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Brasília: **Diário Oficial da União**, 24 jan. 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm). Acesso em: 1 out. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: **Diário Oficial da União**, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 1 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 1 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 1 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 1 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 1 out. 2021.

BURDEAU, Georges. **O Liberalismo**. Paris: Seuil, 1979.

BURIGO, E. Z. Matemática moderna: progresso e democracia na visão de educadores brasileiros nos anos 60. **Teoria e educação**, n. 2, 1990.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LBB/1996: Embates entre projetos antagônicos de sociedade e educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010.

CAMPREGHER, Gláucia; LONGONI, Lucas Schonhofen. A natureza humana do comportamento individual nos primórdios do pensamento econômico: uma comparação entre Hume, Smith e Bentham. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 111-139, abr. 2017.

CASSIER, E. **A filosofia do Iluminismo**. Campinas: UNICAMP, 1992.

CARAÇA, B. de Jesus. **Conceitos fundamentais da Matemática**. Lisboa: Gráfica Brás Monteiro Ltda, 1975.

CARAÇA, B. de Jesus. A Cultura integral do indivíduo: problema central do nosso tempo. *In*: J.M.C. (Ed.). **Bento de Jesus Caraça: conferências e outros escritos**. Lisboa: Tipografia Antonio Coelho Dias, 1978.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; MARTINS, Lígia Márcia. A escola pública e as competências para o mercado: realidade e mitos. **Psicol. Esc. Educ.**, v.17, n. 1, p. 141-149, 2013.

CHAUI, Marilena. **A história no pensamento de Marx**. Problemas e perspectivas. São Paulo: Clasco, 2007.

CHAUI, Marilena. **As humanidades contra o humanismo**. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira; PAULA, Alisson Slider do Nascimento de; XAVIER, Maria Valonia da Silva. Contribuição à crítica da educação sob a égide do capital: reflexões para uma educação emancipatória. **Revista emancipação**, v. 18, n. 2, p. 301-312, 2018.

COHEN, Gerald A. Forças produtivas e relações de produção. **Crítica Marxista**, n. 31, p. 63-80, 2010.

CRUZ, Mariana Gomes da. **As tensões entre pós-estruturalismo e marxismo na obra de Norman Fairclough**. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade do Estado de São Paulo. São Paulo, 2019.

CURY, H. N.; BAZZO, W. A. Formação Crítica em Matemática: uma questão curricular? **Revista Bolema**, Rio Claro/SP, 2001.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. São Paulo: Ática, 1990.

D'AMBROSIO, Ubiratan. A educação matemática e etnomatemática. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 4, n. 8, p. 15-33, jun. 2001.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.

DANNER, Leno Francisco. Habernas e a ideia de continuidade reflexiva do projeto de estado de bem-estar social. **Análise social**, v. 3, n. 212, p. 568-597, 2014.

DEWEY, J. **Democracia e educação introdução à filosofia da educação**; tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, J. **Experiência e educação**; tradução Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, v. 7, n. 1/2, p. 17-50, 1996.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, Newton. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances – Estudos sobre educação**, Presidente Prudente/SP, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013.

DUGAS, Lynda S. A problemática das pesquisas político-eleitorais: o currículo de matemática para a compreensão social; tradução Dagmar M. L. Zibas. **Cad. Pesq**, São Paulo, v. 76, p. 18-23, fev. 1991.

FARACO, Carlos Alberto. A filosofia da linguagem. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin, São Paulo, 2003, criar edições, p. 87-131.

FERNANDES, Florestan. Diretrizes e bases: conciliação aberta. **Educação e Sociedade**, Campinas, a. XI, n. 36, p. 142-147, ago. 1990.

FILMER, Sir Robert. **Patriarcha, or the Natural Power of Kings**. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1966.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**; tradução de Luciana Carli; revisão sobre a edição de 1982. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface [on-line]**, v. 21, n. 62, p. 521-530, 2017.

GANEM, Angela. O mercado como ordem social em Adam Smith, Walras e Hayek. **Economia e sociedade**, Campinas/SP, v. 21, n. 1, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Scritti politici (a cura di Paolo Spriano)**. Roma: Riuniti, 1973.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del cárcere**. Torino: Einaudi, 1975.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**; tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 5.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**; tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 1.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**; tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 4.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**; tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. v. 3.

GROSS, Denise Barbosa. **Institutos liberais e neoliberalismo no Brasil da nova república**. Tese (Doutorado em Ciência Política). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

HILÁRIO, Leomir Cardoso. Ascensão e colapso da razão instrumental neoliberal. **Revista Debates insubmissos**, Caruaru/PE, a. 3, v. 3, n. 11, set./dez. 2020.

HAYEK, F. A. **O Caminho da servidão**; tradução Leonel Valandro. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1977.

HAYEK, F. A. Economia e conhecimento. **MISES: Revista Interdisciplinar de Filosofia, Direito e Economia**, v. 3, n. 1. jan./jun. 2015.

HINKELAMERT, F. **Hacia una crítica de la razón mítica**: el labirinto de la modernidad. San José: Alerkin, 2007.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**; tradução Sebastião Uchoa Leite. Rio de Janeiro: Labor, 1976.



HORTA, Raul M. Constituição e ordem econômica e financeira. **Revista de informação legislativa**, v. 28, n. 111, p. 5-20, jul./set. 1991.

HUISMAN, D. **Dicionário de obras filosóficas**; tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

IANNI, Octavio. **O ciclo da revolução burguesa**. Petrópolis: Vozes, 1994.

KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

KEYNES, John Maynard. **A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda**. São Paulo: Atlas, 1990.

KISTEMANN, M. A. J. Por uma educação matemática para além do capital com justiça social. **Acta Latinoamericana de matemática educativa**, México, v. 27, n. 1, p. 145-152, 2014.

LASCH, C. **O mínimo eu**: sobrevivência psíquica em tempos difíceis. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LESSA, Sérgio. Modo de produção e revolução: Lukács e Mészáros. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 66-83, jun. 2009.

LEONTIEV, Alexei N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexei N. Atividade e Consciência; tradução: Marcelo José de Souza e Silva. **Revista Dialectus**, a. 2, n. 4, p. 184-210, jan./jun. 2014.

LEONTIEV, Alexei N. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx; tradução Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LEONTIEV, Alexei N. **Ontologia Dell' Essere Sociale**; tradução Sérgio Lessa. Capítulo: A Reprodução Social (p. 133-331). Roma: Riuniti, 1981.

LEONTIEV, Alexei N. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível; tradução Lyra Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (Orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: UFG, 2019.

LUKÁCS, Georg. As Bases Ontológicas da Atividade e do Pensamento do Homem. **Revista Temas**, São Paulo, n. 4, 1978.

LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o Governo**. São Paulo. Abril Cultural, 1973.

LOCKE, John. **Pensamientos sobre la educación**. Madrid: Akal, 1986.

LOCKE, John. **Two treatises of government**; edited Peter Laslett. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

LUCENA, Carlos Alberto. Frederick August von Hayek e a teoria dos fenômenos completos: uma análise marxista. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 25, n. 49, jan./jun. 2011.

MANDEL, Ernest. **A crise do capital**: os fatos e sua interpretação marxista. São Paulo: Ensaio; Campinas: Unicamp, 1990.

MASSON, G; FLACH, S. O materialismo histórico-dialético nas pesquisas em políticas educacionais. *In*: Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educacional. **Anais da [...]**. Curitiba: UFPR, 2014. p. 1-19.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosóficas, educativo-cultural e política. **Pró-posições**, Campinas/SP, v. 22, n. 3, set./dez. 2011.

MARTINS, André Silva. **Burguesia e a nova sociabilidade**: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007.

MANACORDA, Mario. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**; tradução Artur Morão. Coimbra: Edições 70, 1964.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**; tradução Jesus J. Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**; tradução Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Crítica do programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política; tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K; ENGELS, F. **O manifesto do partido comunista**. 1999. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/praxis/73>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MARX, K; ENGELS, F. **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); tradução Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**; tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do Capital**; tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARCUSE, Herbert. **Novas Fontes para a Fundamentação do Materialismo Histórico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

MARCUSE, Herbert. **Razão e Revolução**: Hegel e o advento da teoria social; tradução de Marília Barroso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria L. Estado moderno e a sociedade civil nos clássicos da teoria política. *In*: MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria L. (Org.). **Estado, classe e movimento social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-222.

MOREIRA, Luciano Accioly Lemos. Os parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Educação - Brasileira sob a supremacia do mercado. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas/SP, v. 9, n. 2, p. 31-51, jun. 2008.

MORETTI, Vanessa D.; MOURA, Manoel O. de. A formação docente na perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual. **Psicologia política**, v. 10, n. 20, p. 345-361, jul./dez. 2010.

MOUNTIAN, André Gal. O liberalismo Econômico e a Pobreza: raízes teóricas, estratégias de redução e limitações. *In*: XXIII Encontro Nacional de Economia Política. **Anais [...]**. SEP (Sociedade Brasileira de Economia Política), 2018.

MONTESQUIEU, Charles-Louis de Secondat. **O espírito das leis**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MOTTA, Luiz Eduardo. DIREITO, ESTADO E PODER: POULANTZAS E O SEU CONFRONTO COM KELSEN. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v. 19, n. 38, p. 7-25, 2011.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin**: criação de uma prosaística; tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

NAGASHIMA, Lucila Akiko *et al.* Urgência da reforma do Ensino Médio e emergência da BNCC. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, jan./abr. 2017.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU, 1974.

NOGUEIRA, Marco A. Gramsci, desembalsamado: em torno dos abusos do conceito de sociedade civil. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 115-130, set. 2000/fev. 2001.

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Luiz Neves de. A EDUCAÇÃO EM GRAMSCI. *In*: FALCO, Aparecida Meire Calegari (Org.). **Sociologia da Educação**: múltiplos olhares. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012. v. 9.

NATCHWEY, O. Desvivilização – Sobre tendências regressivas nas sociedades ocidentais. *In*: GEISELBERGER, H. (Org.). **A Grande Regressão**: um debate internacional sobre os novos populismos – e como enfrentá-los. São Paulo: Estação Liberdade, 2019.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

PALUDO, Conceição. Educação Popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos CEDES**, Campinas/SP, v. 35, n. 96, maio/ago. 2015.

PAULANI, Leda Maria. Hayek e individualismo no discurso econômico. **Lua nova**, São Paulo, n. 38, dez. 1996.

PAULANI, Leda Maria. Neoliberalismo e individualismo. **Economia e Sociedade**, Campinas, a. 13, p. 115-127, dez. 1999.

PAULANI, Leda Maria. A inserção da economia brasileira no cenário mundial: uma reflexão sobre a situação atual à luz da história. **Boletim de economia e política internacional**, n. 10, abr./jun. 2012.

PINHO, Maria Tereza Buonomo de. **Ideologia e formação humana em Marx, Lukács e Mézáros**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2013.

POULANTZAS, Nicos. **Poder Político e Classes Sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; JIMENEZ, Susana. Educação para todos e reprodução do capital. **Trabalho necessário**, a. 7, n. 9, 2009.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da educação no Brasil**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROTHENBURG, Walter C. Princípios Constitucionais. **Revista da faculdade de Direito da UFPR**, Curitiba, a. 29, n. 29, p. 199-238, 1996.

SANTOS, Benerval Pinheiro. **Paulo Freire e Ubiratan D'Ambrósio**: Contribuições para a formação do professor de matemática no Brasil. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado de São Paulo. São Paulo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade**: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2016.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo. *In*: **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-38.

SCHIEBE, Leda; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio; SANTOS, Manoel Antônio dos. Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano. **Rev. Bras. Crescimento desenvolvimento humano**, São Paulo, v. 20, n. 3, 2010.

SILVA, Adriana Alves da; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; NETO, Enéas Arrais. Educação na sociedade do capital – elementos para uma análise. **Revista Labor**, v. 1, n. 9, 2013.

SILVA, Saulo Henrique S. **Robert Filmer e a emergência da Filosofia Liberal**. Tese (Doutorado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014.

SILVA, Jorge Gregório da. Currículo e diversidade: a outra face do disfarce. **Trabalho necessário**, a. 7, n. 9, 2009.

SILVA, Marcelo Lira. Os fundamentos do liberalismo clássico. **Autora**, a. 5, n. 9, dez. 2011.

SMITH, A. **A riqueza das nações**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 02.

SMITH, A. **Teoria dos sentimentos morais**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SMITH, A. **A riqueza das nações**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. v. 01.

SINGER, Paul. **Poder, política e educação**. São Paulo: USP, 1995.

STELLA, P. R. Palavra. *In*: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010. p. 177-190.

SOARES, José R. Educação e o indivíduo pragmático na crise capitalista contemporânea. **Revista Dialectus**, Fortaleza, a. 1, n. 1, p. 38-52, jul./dez. 2012.

TEIXEIRA, Anísio. Filosofia e Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 14-27, jul./set. 1959.

TONET, Ivo. A educação e a Formação Humana. **Revista do Centro de Educação da Unioeste**, Foz do Iguaçu, v. 8, n. 9, p. 9-21, 2006.

TONET, Ivo. Marxismo, educação e pedagogia socialista. **Revista Debate**, Salvador/BA, v. 8, n. 1, p. 37-46, jun. 2016.

UNESCO. **Declaração de Dakar**: Educação para Todos. Dakar: UNESCO, 2000. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>. Acesso em: 5 mar. 2021.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Conferência de Jomtien. Jomtien: UNICEF, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 5 mar. 2021.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Nova Delhi: UNESCO, 1993. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-nova-delhi-sobre-educacao-para-todos.html>. Acesso em: 5 mar. 2021.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da praxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. Ética e marxismo. *In: La teoria marxista hoy* –problemas e perspectivas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006. (Coleção campus virtual).

VALENZUELA, Andrés Palma; DAMIÃO, Maria Helena. Da “Narrativa” Humanista à Educação Humanista – Uma análise do currículo escolar na contemporaneidade. **Revista educação e emancipação**, v. 11, n. 2, maio/ago. 2018.

VIANA, Nildo. A Essência Contrarrevolucionária do Pós-Estruturalismo. **Revista Marxismo e Autogestão**, v. 04, n. 07, jan./jun. 2017.

VIANA, Nildo Silva. A essência contrarrevolucionária do pós-estruturalismo. *In: II Simpósio Nacional Marxismo Libertário. Anais [...]*. Goiânia: UFG, 2012.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WILLIAMS, Raymond. Base e superestrutura. **Revista USP**, São Paulo, n. 65, p. 210-224, mar./maio 2005.

WOOD, E. M. **Modernidade, pós-modernidade ou capitalismo**; tradução livre de Patrícia Torriglia e Maria Célia M. de Moraes. Florianópolis: PPGE/UFSC, 1996.

XAVIER, Glauber Lopes. O sujeito oculto do capital e a metafísica da economia política segundo Marx. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 48-60, ago. 2017.