

# Almanaque de **Formação** **Continuada** do Professor

O percurso social como cenário das tendências pedagógicas e as teorias reprodutivistas, evidenciam que o ser humano é constituído de elementos individuais e sociais, ou seja, a integração do conhecimento onde promovem habilidades crítico-analíticas, resolução de problemas, comunicação eficaz e trabalho em equipe. Nesse contexto, o homem é um ser social e suas relações não são neutras, mas articuladas pelas relações de poder, interesses econômicos, culturais e ideológicos. Relações que não representam apenas identidades individuais, mas reproduzem estruturas sociais mais amplas. Sendo assim, tais relações apresentam um nível complexo de interações que conectam e buscam elucidar as práticas pedagógicas voltadas para a educação socioemocional, valorizando saberes, habilidades e experiências. Diante dessa interação, vislumbra-se o processo formativo significativo aos docentes, que estruturam e estabelecem ações que corroboram com uma sociedade inclusiva e solidária – que inclui e aponta caminhos – para a harmonia entre os pares. Outrossim, a individualidade e sociabilidade de cada ser, promovem caminhos para o trabalho docente e sua significação na sociedade. Destarte, a coleção *Almanaque de formação continuada do professor – Edição especial, volume 3*, apresenta ao leitor compreensões sobre a prática social que caracteriza o capitalismo, em geral, como conteúdo político que precisa estar alinhado ao objeto de conhecimento escolar. Assim, por meio de cada discussão teórica, espera-se que a coleção possa ampliar e desenvolver a ideia pautada nos conceitos do trabalho, da educação e do ser humano enquanto ser social, e que pertence ao meio cultural em que vive.

Boa leitura a todos!

Gangorra / Caxingó-PI; Rolim de Moura-RO; Cacoal-RO, 27 de junho de 2024  
Profa. Ana Christina de Sousa Damasceno (FAESPA-PI)  
Profa. Juliana dos Santos Figueiredo (SEMEC-RO)  
Profa. Simone Matia da Silva, EEEFM Carlos Gomes (SEDUC-RO)



Almanaque de Formação Continuada do Professor – Edição Especial, Volume 3  
Editora CRV

# Almanaque de **Formação** **Continuada** do Professor

Edição Especial, Volume 3

**Organizadores:**  
José Henrique Duarte Neto  
Sérgio Nunes de Jesus

**Coordenador:**  
Sérgio Nunes de Jesus

Caros leitores, pensar o processo formativo por meio da relação do homem com o seu contexto social, como interage e constrói o conhecimento, é o proposto pela coleção *Almanaque de formação continuada do professor – Edição especial, volume 3*. Nesta perspectiva, esse processo não está pronto e acabado, mas é construído por influências ideológicas, que competem para o conceito e formatação das ideias de mundo do sujeito enquanto ser sócio-histórico.



Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

**Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**

José Henrique Duarte Neto

Sérgio Nunes de Jesus

(Organizadores)

Sérgio Nunes de Jesus

(Coordenador)

# ALMANAQUE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

Edição Especial, Volume 3

Editora CRV  
Curitiba – Brasil  
2024

**Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**

**Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**

Copyright © da Editora CRV Ltda.

**Editor-chefe:** Railson Moura

**Diagramação e Capa:** Designers da Editora CRV

**Concepção de Capa:** Sérgio Nunes de Jesus

**Revisão:** Os capítulos são de inteira responsabilidade dos seus respectivos autores e co-autores.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

---

A444

Almanaque de Formação Continuada do Professor, Edição especial, Volume 3 / José Henrique Duarte Neto, Sérgio Nunes de Jesus (Organizadores), Sérgio Nunes de Jesus (Coordenador) – Curitiba: CRV, 2024.  
128 p. (Coleção Ciência Aberta, v. 28)

Bibliografia

ISBN Digital 978-65-251-6577-6

ISBN Físico 978-65-251-6576-9

DOI 10.24824/978652516576.9

1. Educação 2. Política Educacional 3. Ciências Humanas I. Duarte Neto, José Henrique, org. II. Jesus, Sérgio Nunes de, org. e coord. III. Título VI. Coleção Ciência Aberta, v. 28

CDU 37

CDD 370

---

Índice para catálogo sistemático

1. Educação - 370

2024

Foi feito o depósito legal conf. Lei nº 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela Editora CRV

Tel.: (41) 3029-6416 – E-mail: [sac@editoracr.com.br](mailto:sac@editoracr.com.br)

Conheça os nossos lançamentos: [www.editoracr.com.br](http://www.editoracr.com.br)

**Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**

**Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**  
**Conselho Editorial: Comitê Científico:**

- Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)  
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)  
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)  
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)  
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)  
Carlos Federico Dominguez Avila (Unieuro)  
Carmen Tereza Velanga (UNIR)  
Celso Conti (UFSCar)  
Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional  
Três de Febrero – Argentina)  
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)  
Eduardo Pazinato (UFRGS)  
Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)  
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)  
Élseo José Corá (UFFS)  
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)  
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)  
Gloria Fariñas León (Universidade  
de La Havana – Cuba)  
Guillermo Arias Beatón (Universidade  
de La Havana – Cuba)  
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)  
João Adalberto Campato Junior (UNESP)  
Josania Portela (UFPI)  
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)  
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)  
Lourdes Helena da Silva (UFV)  
Luciano Rodrigues Costa (UFV)  
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)  
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)  
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)  
Mariah Brochado (UFMG)  
Paulo Romualdo Hernandez (UNIFAL-MG)  
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)  
Simone Rodrigues Pinto (UNB)  
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)  
Sydione Santos (UEPG)  
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)  
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)  
Altair Alberto Fávero (UPF)  
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)  
Andréia N. Militão (UEMS)  
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)  
Barbara Coelho Neves (UFBA)  
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional  
de Três de Febrero – Argentina)  
Diosnel Centurion (UNIDA – PY)  
Eliane Rose Maio (UEM)  
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)  
Fauston Negreiros (UFPI)  
Francisco Ari de Andrade (UFC)  
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)  
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)  
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)  
Inês Bragança (UERJ)  
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)  
Jussara Fraga Portugal (UNEB)  
Kilwandy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)  
Lourdes Helena da Silva (UFV)  
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)  
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)  
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)  
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)  
Míghian Danae Ferreira Nunes (UNILAB)  
Mohammed Elhajji (UFRJ)  
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)  
Najela Tavares Ujjié (UNESPAR)  
Nilson José Machado (USP)  
Sílvia Regina Canan (URI)  
Sonia Maria Chaves Haracemiv (UFPR)  
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)  
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)  
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)  
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

A presente obra é um dos frutos da cooperação científica entre os grupos de pesquisa *Práticas Discursivas na Amazônia*, vinculado ao IFRO, e *Pesquisas Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas*, vinculado à UNIFAL-MG, ambos certificados pelas instituições junto ao CNPq. A cooperação de uma década e meia, precisamente, 15 anos – entre esses dois grupos têm gerado projetos de ensino, pesquisa e de extensão, assim como a produção de um grande número de obras técnicas, científicas, artigos, resenhas e apresentações nacionais e internacionais com pesquisas pautadas nas áreas de língua(gem), educação, ensino e cultura.



Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
<i>José Henrique Duarte Neto</i>	

PREFÁCIO	
HUMANO, HUMANA, HUMANIZAR, HUMANIZAR-SE .....	15
<i>Josélia Fontenele Batista</i>	

### PARTE I LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES 80000002

DE DESCONHECIDA À COADJUVANTE: análise de discurso francesa e suas contribuições na linguagem .....	19
<i>Maria Cristina Ramos Borges</i> <i>Sérgio Nunes de Jesus</i> <i>Simone Matia da Silva</i>	
DOI: 10.24824/978652516576.9.19-36	

### PARTE II EDUCAÇÃO 70800006

A HEGEMONIA DE CLASSES: lutas e perspectivas de controles sociais através da educação .....	37
<i>Aline Bastos da Silva Côrtes</i>	
DOI: 10.24824/978652516576.9.37-46	

EDUCAÇÃO E TRABALHO: constituintes de mudanças sociais.....	47
<i>Marcos Paulo Soares da Silva</i> <i>Sérgio Nunes de Jesus</i>	
DOI: 10.24824/978652516576.9.47-60	

O CULTO FETICISTA DE EXPANSÃO DO CAPITAL: uma crítica aos modos de (re)produção capitalistas .....	61
<i>Marcos Biesek Vollbrecht</i> <i>Marco Aurelio Nunes de Barros</i> <i>Maria Antônia Ramos Costa</i>	
DOI: 10.24824/978652516576.9.61-72	

A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO SOCIAL: a cultura capitalista como processo de formação das relações sociais..... 73

*Leidiane Gomes Pereira*  
*Kathely Chaves Ferreira Flexa Thó*  
*Tiago Fernandes Cota de Araújo*  
*Iranira Geminiano de Melo*

DOI: 10.24824/978652516576.9.73-84

EDUCAÇÃO HUMANISTA: abordagens e perspectivas da educação integral..... 85

*Adriana dos Anjos Morais Ferreira*  
*Iza Reis Gomes*

DOI: 10.24824/978652516576.9.85-96

O PAPEL DA EDUCAÇÃO: apontamentos, perspectivas e mudanças sociais (um aparte teórico)..... 97

*Débora de Mattos Branth*  
*Sérgio Nunes de Jesus*

DOI: 10.24824/978652516576.9.97-106

ANÁLISE DO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA ESCOLA UNITÁRIA: uma ruptura sistêmica ..... 107

*Franciele Nogueira dos Santos*  
*Rosa Martins Costa Ferreira*

DOI: 10.24824/978652516576.9.107-116

ÍNDICE REMISSIVO ..... 117

SOBRE OS ORGANIZADORES..... 119

SOBRE OS AUTORES..... 121

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

# APRESENTAÇÃO

*José Henrique Duarte Neto*

---

*Recife, PE, 17 de junho de 2024.*

A coleção *Almanaque de formação continuada do professor – Edição especial, volume 3*, reúne os textos em forma de ensaios feitos por ocasião da disciplina *Bases Conceituais em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)*, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, da Rede Federal de Ensino (Rede Nacional – Polo IFRO) e ministrada pelos professores, Dr. José Henrique Duarte Neto (IFPE) e Dr. Sérgio Nunes de Jesus (IFRO). A construção dos textos é uma exigência da atividade acadêmica, na qualidade de produção final da disciplina. Como a sua nomenclatura sugere, *Bases Conceituais em EPT* assume, no currículo do programa, a condição de disciplina articuladora das dimensões teórico-metodológicas, para o tratamento de suas categorias fundamentais, como trabalho, educação e ser social. O seu objetivo, sugerido em sua ementa, consiste, em última instância, em tratar das categorias e conceitos fundamentais da educação em geral, e da educação profissional e tecnológica, em particular. Em outros termos, podemos afirmar que, a disciplina em questão estabelece em torno de si o que se convencionou chamar de fundamentos. Sendo estes de natureza ontológica, histórica, gnosiológica, epistemológica e axiológica. Desse modo, as referências de leitura e discussão se deram a partir de *Marx e Engels*, *György Márkus*, *Mészáros*, *Saviani*, *Gramsci*, *Aníbal Ponce*, *Álvaro Vieira Pinto*, entre outros autores marxistas, chamados à reflexão.

Nessa disciplina, se constitui objetivo de formação, a busca pela formação de uma concepção contra hegemônica como forma de interpretação da realidade e a consequente prática social daí advinda. Em um programa situado na área de *Ensino* da CAPES, tratamos os seus conteúdos, a partir da seguinte questão: *Como a disciplina, por meio do trabalho intelectual, pressuposto da atividade docente, pode contribuir com a disputa cultural e ideológica em favor das classes populares e ajudar na conformação de uma consciência coletiva capaz de se posicionar em favor de um projeto de transformação social?* Desse modo, desenvolvemos uma linha argumentativa em que compreende o processo formativo que toma o ser social como sujeito do processo de sociabilidades e objeto de disputa ideológica que formata a concepção de mundo do sujeito histórico.

Enfim, guiamo-nos pela compreensão de que a prática social que caracteriza o capitalismo, em geral, e a sociedade brasileira, em particular, é o conteúdo político que deve estar articulado ao conteúdo, objeto do conhecimento escolar. As relações contidas nessa sociabilidade, assim como em todo o processo histórico que fez o homem ir tornando-se ser social, requerem uma abordagem que o considere sujeito da história e que todas as dimensões que o constituem como ser, têm origem na materialidade

### Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

da realidade objetiva. Esses conteúdos, tornaram-se objetos da construção dos textos produzidos pelos mestrandos. Apesar de análises incipientes, introdutórias e que se caracterizam pelas primeiras aproximações a uma base epistemológica bastante complexa, não deixou de se caracterizar pelo rigor teórico e cuidado com o trato das categorias que compõe esse arcabouço teórico.

Nessa perspectiva, como compreensão no que se refere ao estudo da língua(gem), o texto intitulado “De desconhecida à coadjuvante: análise de discurso francesa e suas contribuições na linguagem”, os autores *Maria Cristina Ramos Borges, Sérgio Nunes de Jesus e Simone Matia da Silva*, discorrem sobre a relevância da Análise de Discurso Francesa, doravante denominada (ADF) para os processos constituintes da / na linguagem; pressupostos válidos que anuncia a importância da tríade *linguística-marxista-psicanalítica* que envolve o sujeito-social e suas condições de produção e (re)produção da língua como manifestação social – ora carregada de ideologias.

Em seguida, observamos o texto “A hegemonia de classes: lutas e perspectivas de controles sociais através da educação”, a autora *Aline Bastos da Silva Côrtes*, questiona a educação cuja finalidade é formar para o mercado, imprimindo um processo educativo que reduz o educando a uma condição unilateral de existência, em detrimento da possibilidade de uma formação omnilateral, cujos desdobramentos seriam uma formação integral, baseada na totalidade das relações. A autora fundamenta-se em Gramsci e Mészáros, para discutir o conceito de hegemonia, que se estende a todas as dimensões que compõem a existência das classes sociais – as lutas entre elas – a saber: a hegemonia econômica, ideológica e política.

Nessa perspectiva, o texto intitulado “Educação e trabalho: constituintes de mudanças sociais”, dos autores *Marcos Paulo Soares da Silva e Sérgio Nunes de Jesus* estabelecem uma abordagem holística da relação educação, trabalho e sociedade, pressupostos ancorados em autores como Marx, Gramsci, Mészáros e Lukács para identificar a materialidade social e histórica que fundamentam o caráter excludente da educação pública de qualidade. Ao mesmo tempo, os autores buscam apontar o potencial que o debate sobre a educação e o trabalho traz em si, para refletir sobre as possibilidades de mudança social. Todavia, ressaltam a necessidade de relacionar os aportes teóricos com questões práticas, como forma de compreender os limites do desenvolvimento humano, mas também como pôr, no horizonte, formas de melhorar as relações sociais.

No texto “O culto fetichista de expansão do capital: uma crítica aos modos de (re) produção capitalista”, de autoria de *Marcos Biesek Vollbrecht, Marco Aurelio Nunes de Barros e Maria Antônia Ramos Costa*, é feita uma instigante reflexão a respeito de uma categoria complexa do vocabulário marxiano. A questão do *fetichismo* é aqui tratada na dimensão da tentativa de ‘encantamento’ dos processos de desenvolvimento e universalização do capitalismo, contribuindo de forma significativa para a luta ideológica que o capital trava com o trabalho. Referenciando-se em autores como Gyorgy Márkus e Mészáros, intenta-se encontrar alternativas no seio da sociedade burguesa, de desmistificar os processos históricos que, na abordagem hegemônica, busca naturalizá-los.

Assim, o texto “A construção do sujeito social: a cultura capitalista como processo de formação das relações sociais” escrito por *Leidiane Gomes Pereira, Kathely Chaves Ferreira Flexa Thó, Tiago Fernandes Cota de Araújo e Iranira Geminiano de*

### Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

Melo apresenta a temática a partir da compreensão de que a cultura humana é produto das relações sociais, historicamente situadas e nas condições materiais encontradas pelos homens, legadas pelas gerações passadas. Com uma leitura baseada principalmente em Álvaro Vieira Pinto e, com referências em Althusser, traz uma instigante reflexão, que transcende a ideia de cultura restrita às manifestações meramente antropológicas, mas como resultado de todas as criações do homem, na sua relação com a natureza, de modo a criar a realidade humana.

Nesse contexto, o texto “Educação humanista: abordagens e perspectivas da educação integral”, as autoras *Adriana dos Anjos Morais Ferreira e Iza Reis Gomes*, resgatam o conceito de educação integral na perspectiva da educação humanista, a partir de autores como Gramsci e Mészáros. No primeiro autor é apresentado o papel do sujeito intelectual orgânico, para compreender o papel dos agentes que podem contribuir para o desenvolvimento de um processo de educação integral. Essa reivindicação se põe, segundo as autoras, em vista de que a educação integral está baseada na mesma perspectiva da formação humanista, em que os conceitos escolares estão entrelaçados com a realidade do mundo do sujeito em formação. Destaca a importância da figura do professor e do espaço escolar aonde é ofertada uma modalidade de educação pautada nos princípios da educação integral, ou seja, Rede Federal de Educação. Sendo assim, torna-se espaço, por excelência, devido à oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Entretanto, as autoras afirmam que essa formação mais do que uma modalidade é uma concepção de formação humana em geral, que necessariamente, precisa transcender a uma modalidade e a um espaço educativo. Compreendem também que esse processo deve ocorrer continuamente, redimensionando desde abordagens de desenvolvimento com o indivíduo até a estrutura de sistemas educacionais, para que venha a ser repensada a valorização do conhecimento como ferramenta de transformação, desafiando as estruturas dominantes na tentativa de construir um mundo mais humano.

Nesse viés, o texto intitulado “O papel da educação: apontamentos, perspectivas e mudanças sociais (um aparte teórico)” os autores *Débora de Mattos Branth e Sérgio Nunes de Jesus* desenvolvem, a partir de Gyorgy Márkus, Mészáros e Gramsci, uma reflexão sobre o que é a educação, na sua essência, e como se pode considerá-la um importante instrumento de enfrentamento ao sistema econômico-financeiro-social capitalista com vistas a uma mudança em nossa sociedade. A educação compreendida como fenômeno histórico e social, e em estreita relação com as formas como os homens se organizam para produzir e reproduzir a sua existência. Em Márkus percebe-se que as relações dos homens com as coisas medeiam as relações sociais entre os homens. E nessas relações está o fenômeno educativo. Na sociedade capitalista a educação é elevada à condição de mercadoria e se subordina à lógica de mercado. É na leitura do *caderno 12 de Gramsci* que os autores identificam características de uma educação que transforma e se transforma.

No texto, intitulado “Análise do trabalho e educação na escola unitária: uma ruptura sistêmica” as autoras *Franciele Nogueira dos Santos e Rosa Martins Costa Ferreira*, fazem uma reflexão a respeito da educação ofertada à classe trabalhadora, cujos conteúdos e conhecimentos não propiciam a elevação da condição de espécie

### Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

para a condição de gênero humano, nas atuais condições históricas em que se universalizou as relações capitalistas. Com referência em Saviani, Mészáros e Althusser, reivindica uma formação integral, que toma a concreticidade da realidade como pressuposto para a formação humana. No primeiro autor, busca identificar os princípios de uma escola unitária, em Mészáros, trata das contradições de uma estrutura sistêmica do capital, cujo metabolismo societal impõe enormes dificuldades para a implementação de uma educação emancipadora e, em Althusser, faz um resgate da categoria ‘aparelhos ideológicos de estado’, para identificar o campo da luta ideológica.

Sabemos que trabalhar conteúdos escolares com as categorias teóricas que a disciplina em questão exige, incorre em riscos de trilhar caminhos que os autores de referência, dada a complexidade de suas elaborações possam indicar, sorrateiramente, interpretações distintas. Mas, o exercício da docência articulado à construção do conhecimento, no campo do materialismo histórico e dialético é suscetível à polêmica. Nesse sentido, concordamos com a filósofa húngara Agnes Heller ao referir-se às diversas abordagens desse campo teórico-epistemológico e as possibilidades de contestação de algumas interpretações, afirmando a sua inteira convicção de que não é possível nenhuma interpretação de Marx que não possa ser “refutada” por citações. Mas, para nós fica mais a conquista do gosto pela leitura do campo do conhecimento em questão, evidenciadas pelos mestrandos, do que a certeza da verdade.

Assim, o trabalho educativo desenvolvido na disciplina, culminou com a produção dos textos, que nos deixa com a sensação do dever cumprido, por possibilitar um processo de socialização do conhecimento e fortalecimento da luta pela educação pública, articulada a conquista de uma sociedade que ponha em evidência o *ser humano* em suas potencialidades e, como afirma Marx, busque superar o atual conjunto das relações sociais em que “a desvalorização do mundo humano aumenta em proporção direta com a valorização do mundo das coisas”; ou seja, construir uma perspectiva de comunhão de interesses, pavimentando o caminho na construção do “homem novo”, como idealizava Che Guevara, em sua utopia para a “Nuestra América”.

Excelente leitura aos que se aventuram nas mudanças diárias – *sujeitos que transformam e são transformados!*

# HUMANO, HUMANA, HUMANIZAR, HUMANIZAR-SE

*Josélia Fontenele Batista*

*Porto Velho, RO, 13 de julho de 2024.*

Convidar para a leitura dessa obra perpassa a alegria de convidar para a análise de processos de constituição do ser humano: a *linguagem* e a *educação*. Conhecer este livro e prefaciá-lo foi uma grande alegria ao perceber como a formação do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT-IFRO), é tão fluida que permite um diálogo em todas as áreas do conhecimento, mas muito sólida quando se observa sua base epistemológica constituída por fundamentos científicos e filosóficos que almejam levar o ser humano a buscar sua completude enquanto ser único e individual. Para tanto, dentro do seu contexto histórico, geográfico, socioeconômico e político em *prol* de uma sociedade justa e igualitária – a essência humana é valorizada independente da projeção de sua condição econômica, racial, religiosa, de gênero, de escolaridade em detrimento do saber, entre outras.

Percebam que essa educação não se trata em conduzir por um único caminho, mas cada aluna, aluno, colaboradora e colaborador nas pesquisas dessa construção de sua essência humana e humanizadora transbordam condições de produção particular e, ao mesmo tempo, coletivas, pois enquanto educadora, educador, pesquisadora, pesquisador, trabalhadora e trabalhador – são essas condições que farão a diferença dia após dia.

Dessa maneira, assim vamos contribuindo nesse processo de construção e percepção de jornadas social e profissional – neste entrecruzar de pessoas, cada uma levando seu sonho, anseios e dores. A vida humana, para além de processos produtivos e pré-determinados, impostos sob mecânicos que lhes roubam à luz e a essência do viver. Assim, para ‘além de uma educação bancária’ e de reprodução, mas de criação social, cultural e histórica – quiçá ideológica: individual ou coletiva, não importa!

Nessas perspectivas, que os autores puderam em seus textos sintetizar ideias e ideais, filosofias e pontos de partida, indicando caminhos e possibilidades nesse processo educacional para além da ‘formação identitária’, mas também do ‘indivíduo’ ao se transformar em ‘sujeito’ crítico, sagaz e ativo nas questões que fortaleçam o coletivo e não o individual. Destarte, como afirmou Paulo Freire (s/d.): [...] “os homens (e mulheres), se educam entre si mediatizados pelo mundo” e pela linguagem em seus mais diferentes tipos.

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

PARTE I  
LINGUÍSTICA, LETRAS  
E ARTES 80000002

Coordenação  
*Ana Christina de Sousa Damasceno, FAESPA-PI*

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

# DE DESCONHECIDA À COADJUVANTE: análise de discurso francesa e suas contribuições na linguagem

Maria Cristina Ramos Borges  
Sérgio Nunes de Jesus  
Simone Matia da Silva

*Rolim de Moura, RO; Cacoal, RO, 13 de junho de 2024.*

Caros leitores, o presente texto pretende oferecer um panorama mesmo que sintético e sistemático da área de conhecimento chamada *Análise de Discurso Francesa (ADF)*, uma vez que, ela constitui, ainda hoje, um campo de estudo relativamente desconhecido de muitos. Tratar-se-á de uma espécie de roteiro, que se abrirá a um estudo mais aprofundado de cada uma de suas abordagens e de um conjunto de temas intimamente relacionados à questão do discurso. O campo de estudos conhecido como Análise de Discurso é relativamente recente. Fundada no final dos anos 1960, a *Escola Francesa de Análise de Discurso (AD<sup>1</sup>)*, vincula-se com o momento teórico-político da França marcado pelo pensamento estruturalista e insere-se no mesmo movimento intelectual que incluía Althusser, Lacan e Foucault (Henry, 1990, p. 30-34).

---

1 Identificada com a orientação teórica de *Michel Pêcheux*, AD é a sigla que corresponde à Escola Francesa de Análise de Discurso.

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

# DE DESCONHECIDA À COADJUVANTE: análise de discurso francesa e suas contribuições na linguagem

Maria Cristina Ramos Borges

Sérgio Nunes de Jesus

Simone Matia da Silva

DOI: 10.24824/978652516576.9.19-36

---

## Preâmbulo – pequeno introito...

A Análise de Discurso (AD) surge de questões oriundas de uma determinada relação entre a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. A Escola Francesa surgiu não só da tentativa de suprir o que seria uma ‘lacuna’ da Linguística, que deixa de fora a História, como também do cruzamento de interesses de diversas ordens, que acabou por produzir um domínio de investigação original.

É, portanto, nessa articulação das diferentes disciplinas orientadas, na segunda metade dos anos 1960 pelo pensamento estruturalista, que podemos encontrar as matrizes fundadoras da AD, na abordagem pècheutiana. Assim, a Análise de Discurso surge ligada, ao mesmo tempo, ao marxismo, na sua vertente althusseriana, à psicanálise lacaniana e ao estruturalismo linguístico saussuriano. Ligava-se, então, ao materialismo histórico, considerado como peça dominante, e a uma teoria do inconsciente, como contribuição regional<sup>2</sup>.

Michel Pêcheux escreve, em 1969, a obra que inaugura a AD – *Análise Automática do Discurso*. Sendo assim, toma como referência constante nessa e em outras obras, o trabalho de Althusser, *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* (1979). Tal recorrência explica-se – havia a preocupação central dos teóricos dessa primeira fase da AD com a problemática da articulação entre a formação social e o discurso. Nessa perspectiva, os trabalhos de Althusser tomavam como objeto discursos produzidos no quadro de instituições que restringem fortemente a enunciação, como por exemplo, partidos políticos, discursos nos quais se cristalizam conflitos históricos, sociais, e que mantêm estreita relação com uma formação discursiva, conforme aponta Maingueneau (1989).

Vem daí a preferência da AD pelo estudo do discurso político, em que estas condições se apresentam melhor configuradas. Além disso, engajar-se na política de seu tempo e de seu país era interesse do grupo dos intelectuais fundadores da AD.

---

2 Que merece segundo Michel Pêcheux um exame mais apurado (Gadet, 1990, p. 51).

## Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização Para compreender a questão – embasamentos teóricos...

A questão do sujeito, na concepção estruturalista que orientava esse grupo, ocupava lugar central. Uma crítica radical à subjetividade era feita pela AD que, apesar disso, admitia ao sujeito penetrar conscientemente na enunciação, por um retorno de seu discurso sobre si Pêcheux e Fuchs (1990, p. 239), incluindo-se nessa zona “[...] a interrogação retórica, a reformulação tendenciosa e o uso manipulatório da ambiguidade”. É exatamente essa possibilidade que permitiria ao sujeito manter a ilusão de ser o criador, dono e senhor do seu discurso.

Logo, a modalidade particular do funcionamento da instância ideológica quanto à reprodução das relações de produção consiste no que se convencionou chamar de ‘interpelação’, ou o assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico<sup>3</sup>, de tal modo que cada um seja ‘conduzido’, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a – ocupar o seu lugar – em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção ou naquela categoria, camada ou fração de classe ligada a uma delas.

Sendo assim, são participantes das condições de produção do discurso, os protagonistas do discurso, considerados não como indivíduos empíricos, mas como lugares de enunciação, a situação e o contexto histórico-social e ideológico Pêcheux (1990b)<sup>4</sup>. Nesse viés, esses componentes são pensados, não como uma realidade empírica, mas como representações, como Formações Imaginárias (FIIm), ou seja, pontos de vista de cada um dos elementos das condições de produção do discurso.

Assim, afirma Pêcheux (1990b, p. 82) que os:

[...] lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares dos quais a sociologia pode descrever o feixe de traços objetivos característicos: assim, por exemplo, no interior da esfera de produção econômica, os lugares do ‘patrão’ (diretor, chefe da empresa etc.), do funcionário de repartição, do contramestre, do operário, são marcados por propriedades diferenciais determináveis (grifos do autor).

Desse modo, destinador e destinatário não são pensados como indivíduos reais, isto é, presença física de organismos humanos, mas como seres imaginários. Assim, as condições de produção do discurso seriam, assim, representações desses lugares, isto é, para Pêcheux (1990b, p. 82): “Uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B [destinador e destinatário] se atribuem cada um *a si* e *ao outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (grifos do autor).

Nesse contexto, conforme expõe Pêcheux (1990b, p. 82), as regras de projeção “[...] que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações)” (grifos do autor), são regras que existem no mecanismo de qualquer formação social. Ainda acrescenta que, é provável que

3 Essa noção de interpelação ou assujeitamento do sujeito do discurso faz parte de um sistema conceitual que tem como base o conceito de *condições de produção do discurso*.

4 A obra citada é uma edição brasileira de 1990, que reúne vários textos, produzidos em diferentes épocas, entre os quais, o texto fundador, *Análise Automática do Discurso*, de 1969.

### Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

esta correspondência não seja biunívoca, de modo que diferenças de situação podem corresponder a uma mesma posição, e uma situação pode ser representada como várias posições, e isto não ao acaso, mas segundo leis que para Pêcheux (1990b, p. 83) “[...] apenas uma investigação sociológica poderá revelar”. Sendo assim, há uma divisão de competências. Isso parece, ao nosso ponto de vista, uma dificuldade em se estabelecer uma abordagem efetivamente interdisciplinar do discurso.

Segundo Courtine (1981), os primeiros estudos que se realizaram nessa perspectiva, tendo como principal objeto o discurso, caracterizaram-se pela predominância de um enfoque psicossocial, e não das determinações propriamente históricas, isto é, as que se referem ao estado das contradições de classe numa conjuntura dada de uma determinada formação social. Além disso, na sua primeira fase, Michel Pêcheux relegava, a segundo plano a questão da enunciação, dadas as implicações subjetivistas as quais se opunha a teoria.

Ainda é Courtine (1982, p. 246) quem afirma que o que se apresentava como desafio para o trabalho de análise era a relação da “[...] materialidade linguística de uma seqüência discursiva com as condições históricas que determinam sua produção”.

Nesse contexto, alguns estudiosos acreditavam que seria viável um estudo mais amplo das condições históricas objetivas nas quais se realizava o discurso, visando estabelecer as articulações entre ele e a formação social, haja vista a necessidade de acumular o maior número possível de variáveis sócio-históricas, sem privilegiar nenhuma delas, enquanto que, por seu lado, a análise linguística deveria desenvolver um estudo específico do seu campo, independente da descrição sócio-histórica. Só assim, seria possível confrontar as duas ordens de fatos e constatar sua vinculação ou não. O que acontecia, entretanto, é que os estudos das condições históricas e a análise linguística permaneciam isolados.

Certamente não se pode afirmar a mesma coisa dos dispositivos criados pela *análise automática do discurso*, cujo objetivo era o de transpor os resultados para um segundo nível analítico, relativo aos processos discursivos, ou seja, às relações entre o discurso e suas condições de produção.

Por conseguinte, o obstáculo encontrado para realizar a articulação entre os dois níveis deve-se ao tratamento analítico dado ao *corpus*: reduzia-se a Linguística somente aos aspectos estruturais, morfossintáticos, como já foi dito, banindo-se da análise qualquer referência à noção de ‘enunciação’, cuja consequência óbvia seria a relação do sujeito enunciador com o seu enunciado, e a consideração do contexto enunciativo imediato, em desacordo com o pressuposto da interpelação ideológica, que torna o sujeito apenas como um lugar de enunciação, correspondente a posição que ele ocupa em seu ambiente social. Desse modo, a análise linguística só aconteceria a partir de elementos formalizados, que seriam garantidos pela utilização de programas de computador. Como resultado, havia uma distância intransponível entre a análise e a teoria.

Mesmo com todas as dificuldades, o conceito de condições de produção do discurso teve um papel importantíssimo no estreitamento das relações entre os estudos da linguagem e as ciências humanas, que contribuiu para o aparecimento de novos conceitos de ‘ideologia’, afirmando o caráter irreduzível da distância entre ciência e

**Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**  
representação (como se pode ver, por exemplo, em Pêcheux e Fuchs (1969) e colocando em pauta o estabelecimento de relações entre discurso e sociedade). Segundo Maingueneau (1990, p. 67):

Na ideologia os homens exprimem não suas relações com suas condições de existência, mas o modo como eles vivem suas relações com suas condições de existência: o que supõe ao mesmo tempo relação real e relação ‘vívida, imaginária’ [...]. Na ideologia a relação real é investida inevitavelmente pela relação imaginária: relação que antes exprime uma vontade (conservadora, conformista, reformista ou revolucionária), ou mesmo uma esperança ou uma nostalgia, do que descreve uma realidade. (grifos do autor)

Na década de 1970, foram incorporados o conceito de Formação Ideológica (FI), tomando por base a obra de Althusser (1970) e o conceito de Formação Discursiva (FD), trazido da obra de Michel Foucault (1971). O conceito de Foucault tornou-se central no arcabouço teórico de Pêcheux. Daí ser importante saber como o autor pensava a Formação Discursiva. Ele achava que, apesar das regularidades que podem ser encontradas nos mais diversos conjuntos de discursos (Medicina, Gramática, Biologia) quanto ao objeto, às formas dos enunciados, aos conceitos e à temática, eles se caracterizavam pela emergência de diferenças, desvios, reformulações, vale dizer por ‘sistemas de dispersão’ ou ‘sistemas de repartição’. Sendo assim, Foucault (1972, p. 51):

No caso em que se pudesse descrever, entre certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se poderia definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), dir-se-á, por convenção, que se trata de uma formação discursiva.

Concebiam-se então, a Formação Ideológica, conforme aborda Pêcheux e Fuchs (1975, p. 11) como:

[...] um elemento suscetível de intervir como uma força confrontada a outras forças numa conjuntura ideológica característica de uma formação social em um momento dado; cada formação ideológica constitui, pois, um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem individuais, nem universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas em relação às outras.

Ainda é Pêcheux quem retoma a noção de Formação Discursiva, à luz da AD, fazendo com que ela represente um importante lugar de articulação entre língua e discurso. Adiantava que toda formação social, passível de se caracterizar por certa relação entre as classes sociais, implica na existência de “[...] posições políticas e ideológicas, que não são o feito de indivíduos, mas que se organizam em formações que mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação” (Pêcheux *et al.*, 1990, p. 102). Nesse contexto, Pêcheux *et al.* (1990, p. 102) explicita que:

### Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

Essas formações ideológicas incluem uma ou várias formações discursivas interligadas, que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição oral, de um programa etc.) a partir de uma conjuntura dada. Essa tese tem uma incidência sobre o sentido, pois as palavras ‘mudam de sentido’, passando de uma formação discursiva a outra. (grifos do autor)

Pêcheux ainda define a Formação Discursiva como espaço de reformulações-paráfrases, isto é, um sistema de enunciados, formas e sequências em relação de paráfrase, do qual o sujeito falante seleciona um desses enunciados, formas e sequências e não de outro. É nesse espaço que se constitui o sentido, a partir das relações que as diferentes expressões mantêm entre si, no interior de cada FD a qual, por sua vez, esta determinada pela FI de que provém. Esses são traços que dirigem os ‘processos discursivos’ e podem ser definidos como “[...] relações de parafraseamento interiores à *matriz de sentido* de uma FD” (Pêcheux; Fuchs, 1975, p. 169, grifo dos autores).

Em consonância, a formação discursiva inscreve-se no discurso através dos pré-construídos – ou suas paráfrases. São construções anteriores, exteriores ao momento da enunciação, que estão ao alcance do sujeito. Segundo Pêcheux (1983), o pré-construído é um dos pontos fundamentais da articulação da teoria dos discursos com a linguística. O termo designa um elemento constitutivo do ‘interdiscurso’ através do qual a FD, concebido como um domínio de saber fechado (falaremos sobre isso mais adiante) relaciona-se com seu exterior. Para o autor, a FD é “constantemente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar, (isto é, de outras FD) que se repetem nela” (Pêcheux, 1983, p. 314).

Nesse viés, o relacionamento de uma FD com seu exterior, obriga a “[...] se descobrir os pontos de confronto polêmicos nas fronteiras internas da FD, as zonas atravessadas por uma série de efeitos discursivos, tematizados como efeitos de ambiguidade ideológica, de divisão, de resposta pronta e de réplicas estratégicas”, e no horizonte dessa problemática aparece a ideia de uma “[...] espécie de vacilação discursiva que afeta dentro de uma FD as sequências situadas em suas fronteiras até o ponto em que se torne impossível determinar por qual FD elas são engendradas” (Pêcheux, 1983, p. 314).

Logo, o pré-construído remete, assim, às evidências através das quais o sujeito dá a conhecer os objetos de seu discurso: ‘o que cada um pode ver’ e simultaneamente ‘o que cada um sabe em uma situação dada’. Assim, Courtine (1981a, p. 35-37) afirma que isso equivale dizer que se constitui, no seio de uma FD, um Sujeito Universal – SU que garante “[...] o que cada um conhece, pode ver ou compreender e o que determina, também, o que pode ser dito”. O pré-construído é o ‘sempre-já-lá’ da interpelação ideológica que não só fornece como também impõe à realidade o seu sentido, sob a forma de universalidade. Assim, o pré-construído, entendido como objeto ideológico-representação-realidade, é assimilado pelo enunciador no processo do seu assujeitamento ideológico quando se realiza a sua identificação, enquanto sujeito enunciador, com o SU da FD.

### Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

Desse modo, são os pré-construídos que fornecem a matéria-prima com a qual o sujeito se constitui enquanto sujeito falante. Eles se inscrevem numa sequência discursiva, como ‘discurso transverso’, articulando o sujeito falante com a formação discursiva que o assujeita, sendo esse fenômeno denominado de ‘interdiscursividade’.

*A priori*, a Formação Discursiva era concebida como perfeitamente delimitada, isto é, entendia-se que dela participavam determinados enunciados e suas paráfrases, sempre numa correspondência unívoca em relação à Formação Ideológica à qual se ligava e, portanto, a um determinado lugar social. Vê-se que, nessa concepção da AD Francesa, o conceito de FD tornou-se enfraquecido, haja vista, que na concepção de Foucault não é possível imaginar a Formação Discursiva como um espaço delimitado, até mesmo porque o autor definia Formação Discursiva como um ‘sistema de dispersões’.

Como não poderia deixar de ser, rapidamente esses problemas foram percebidos pelos intelectuais teóricos da AD e, em 1975, Michel Pêcheux e Cathérine Fuchs, num trabalho de atualização teórica, referem-se ao conceito de Formação Discursiva levando em conta que, mesmo quando desaparecem enquanto tais, as Formações Discursivas “[...] fornecem ingredientes para novas formações discursivas, observando-se a dificuldade em delimitar as fronteiras dos objetos reais correspondentes aos conceitos” (Pêcheux; Fuchs, 1975, p. 168).

Desse modo, a homogeneidade das Formações Discursivas, embora sejam estas determinadas pelo estado das formações sociais, pode fornecer elementos a novas Formações Discursivas, engendradas em novas condições históricas. Nesse ponto, pode-se pensar, por exemplo, o movimento de resistência encontrado nas Cartas Chilenas, de Tomás Antônio Gonzaga, escritas no século XVIII, como uma espécie de ‘alerta’ para a iminência da revolta denominada Inconfidência Mineira que, realmente, aconteceu logo depois. É pelo mecanismo descrito acima que podemos, nos dias de hoje encontrar, nos manuais didáticos, elementos do discurso dos inconfidentes.

A partir daí, a Formação Discursiva passa a ser entendida como um ‘*espaço de tensões*’. Não é mais concebida como uma unidade, na medida em que contêm, no seu próprio interior, elementos de outras Formações Discursivas, diluindo-se as fronteiras entre elas. Nessa nova perspectiva, Courtine (1981, p. 36) considera que a formação discursiva se constitui como:

Uma unidade dividida, uma heterogeneidade em relação a si mesma: as fronteiras de uma FD são fundamentalmente instáveis, não consistindo num limite traçado de uma vez por todas, separando um interior e um exterior de seu saber, mas se inscreve entre diversas FD como uma fronteira que se desloca em função dos embates de luta ideológica.

Assim, estamos diante do ‘interdiscurso’, pois Courtine aponta-o como a instância de formação-repetição-transformação dos elementos de saber de uma FD, em função das posições ideológicas que ela representa em uma dada conjuntura. Em outras palavras, o interdiscurso é o lugar de formação do pré-construído e funciona como elemento regulador do deslocamento das fronteiras de uma FD, controlando a sua reconfiguração e permitindo a incorporação de pré-construídos que lhe são

### Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

exteriores, provocando redefinições, apagamentos, esquecimentos ou denegações entre os elementos de saber da referida FD.

O conceito de Formação Discursiva ganha, então, certa mobilidade, que é sua marca original foucaultiana, visto que, para Carmo (1991, s/p) é: “[...] movediça, mutante, espaço sem fronteiras, pronto a receber novos componentes, a desfazer-se de outros, a refazer-se, a redefinir-se constantemente”. Logo, sua estabilidade é precária, em maior ou menor medida.

Por conseguinte, estava constatada a presença de diferentes Formações Discursivas no mesmo discurso. Tal fato conduziu à formulação dos conceitos de ‘heterogeneidade’ e de ‘memória discursiva’, o que expandiu consideravelmente à AD, seu campo de alternativas teóricas e analíticas.

Nessa etapa da AD, marcando fortemente a sua terceira fase, o trabalho de Authier-Revuz (1982), indica formas de ‘heterogeneidade’, cujo conceito era construído sobre a noção de dialogismo formulada por Bakhtin. No mesmo enunciado, diferentes vozes se manifestam, o que acusa a presença do *outro*. Authier-Revuz (1982, p. 40), diz que: “[...] em toda fala, sempre, sob nossas palavras, ‘outras palavras’ se dizem; [...] o discurso é constitutivamente marcado pelo discurso do outro”. (supressão dos autores)

Authier-Revuz postula duas formas distintas de heterogeneidade. No caso da manifestação explícita, temos a ‘heterogeneidade mostrada’, que pode manifestar-se de dois modos: como heterogeneidade marcada quando aparecem, por exemplo, no uso de aspas, citações, no discurso direto e indireto. O sujeito, aqui, reconhece a presença do *outro*, coloca o *outro* em cena, instaurando explicitamente a separação entre o seu dizer e o dizer do *outro*. A outra forma de heterogeneidade mostrada é a *não marcada* em que, embora não seja possível reconhecer a presença do outro explicitamente, isso ocorre, segundo Brandão (1991, p. 50) no “[...] discurso indireto livre, na ironia, na antífrase, na alusão, na imitação, na reminiscência em que se joga com o outro discurso (às vezes, tornando-o mais vivo) não mais no nível da transparência, do explicitamente mostrado ou dito, mas no espaço do implícito, do semidesvelado, do sugerido”.

A ‘heterogeneidade constitutiva’ é o fenômeno no qual o Outro não se revela ao próprio sujeito, haja vista, ser modalidade implícita, onde não é possível determinar, através de marcas linguísticas, a “[...] presença diluída do outro no um” (Authier-Revuz, 1982, p. 34). A presença do Outro, nesse caso, decorre de processos que se dão no inconsciente, onde o sujeito é necessariamente “[...] descentrado, dividido, clivado, barrado” (Authier-Revuz, 1982, p. 28). A presença do Outro, nesse caso, se faz por um lapso (esquecimento nº 1), também chamado esquecimento ideológico para Pêcheux (1983), que revela a natureza clivada do sujeito.

O conceito de heterogeneidade, portanto, refere-se à presença de vozes que, no interior do discurso, estabelecem relações de complementaridade ou antagonismo, a partir de diferentes formações discursivas existentes num mesmo ‘campo discursivo’ (Maingueneau, 1984).

Segundo Pêcheux, o enunciado pode tornar-se outro, implicitamente, diferente de si mesmo e se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro,

### Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

posto que, postula a possibilidade de relacionar o que é dito numa sequência discursiva com o que é dito em outros discursos para melhor interpretar o não dito no interior do que é dito. É válido ressaltar que: “Todo enunciado, toda sequência de enunciado é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente-determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação” (Achard, 1990, p. 53).

E, ainda que a descrição de um enunciado ou de uma sequência coloca necessariamente em jogo (através da detecção de lugares vazios, de elipses, de negações e interrogações, múltiplas formas de discurso relatado...) o discurso-outro como espaço virtual da leitura desse enunciado ou dessa sequência. Sendo assim, se a presença virtual instaura-se na materialidade descritível da sequência linguística, apenas será percebida como já-dito, se houver confronto com a ‘memória discursiva’. Segundo Achard (1990, p. 16): “A memória discursiva decorre de uma relação dialética entre a ‘repetição de um enunciado discursivo e a regularização de seu sentido’ de tal modo que a regularização apoia-se necessariamente sobre o reconhecimento do que é repetido”.

Como decorrência, à medida que a repetição ocorre através da paráfrase discursiva, instauram-se variações e transformações no processo discursivo. Assim, as repetições constroem famílias parafrásticas e é em seu interior que se estabelece a comparação entre o mesmo e suas repetições, donde ocorre a regularização do sentido. Nessa perspectiva, para Achard (1990, p. 16-17): “[...] a memória não restitui frases escutadas no passado, mas julgamentos de verossimilhança sobre o que é reconstituído pelas operações de paráfrase. [...] a memória suporta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação”, de tal modo que, a enunciação não decorre do locutor, mas de operações que regulam a retomada e a circulação do discurso.

Em consonância, Courtine (1981) chama de memória discursiva a repetição ou o apagamento dos elementos de saber de uma FD, ou seja, dos enunciados. Quando um enunciado é atualizado através de uma enunciação dá-se a “[...] atualização de um acontecimento é da relação do interdiscurso com o intradiscurso, através da articulação de enunciado/enunciação que se dá o efeito de memória em um discurso” (Courtine, 1981, p. 53).

Assim, a FD, sendo determinada pelo interdiscurso, pode se inscrever na ordem da ‘memória plena’, que funcionaria como possibilidade de preenchimento da superfície discursiva com elementos retomados do passado e reatualizados, criando um efeito de consistência no interior de uma rede de formulações – a estratégia usada seria a da repetição; ou na ordem de uma ‘memória lacunar’, que funcionaria como produtora de deslocamentos, vazios, esquecimentos que podem provocar um efeito de inconsistência na cadeia do reformulável. Esse efeito pode, entretanto, ser ideologicamente neutralizado pelo locutor que, através de manobras discursivas niveladoras, homogeneizadoras, procura anular qualquer ‘desnível’ do discurso: estar-se-ia lidando, então com o apagamento. Courtine entende que essas duas modalidades do interdiscurso indicam, ainda, que memória e esquecimentos são indissociáveis na enunciação do político.

Disso se depreende que, a memória discursiva permite reconhecer um acontecimento discursivo, descontínuo e exterior na continuidade interna. Esse efeito de memória reatualiza a heterogeneidade de um discurso que se quer determinado e,

**Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**  
consequentemente, homogêneo. Tal categoria analítica é imprescindível para analisar a heterogeneidade não marcada, própria da ordem do discurso.

Do ponto de vista da referenciação teórica da Análise de Discurso, a incorporação dos conceitos de interdiscursividade e heterogeneidade constituiu um elemento de desestabilização e exigiu revisões e reformulações. Em 1983, Pêcheux observa que as tendências que se desenvolviam na análise do discurso punham em risco alguns dos principais estios de sua teoria, pois rompiam o mecanismo unívoco de interpelação do sujeito por uma ideologia, mediada pela formação discursiva, visto que, “[...] a insistência da alteridade na identidade discursiva coloca em causa o fechamento desta identidade, e com ela a própria noção de maquinaria discursiva estrutural e, talvez também a de formação discursiva” (Pêcheux, 1990a, p. 315).

Concomitantemente, os dispositivos de análise automática informatizados, que supostamente seriam a garantia de uma análise rigorosa e objetiva foram sendo abandonados e substituídos pela interpretação do próprio analista, trilhando as mais diversas hipóteses.

Sendo assim, nos últimos trabalhos de Pêcheux, verifica-se um conjunto de questionamentos em relação à sua própria obra e à teoria, que foi se desconstruindo ao longo do tempo, assumindo, em alguns momentos, a forma explícita de uma autocrítica e apontando para uma busca de alternativas teóricas e analíticas. Em 1983, numa conferência na universidade de Illinois, Urbana-Champaign, Pêcheux admitiu explicitamente a necessidade de estabelecer a relação entre o acontecimento enunciativo e a estrutura discursiva, entre a análise como ‘descrição’ e a análise como ‘interpretação’ Pêcheux (1990c).

Em sua obra *Discurso – estrutura ou acontecimento*, de 1990, Pêcheux toma como objeto o grito de vitória que ecoou pela França com a eleição de François Mitterrand em maio de 1981 – “*On a gagné*” – e desenvolve uma análise em que decompõe o enunciado, perguntando sobre os sentidos que recobrem o verbo *ganhar*; sobre os sujeitos implicados pelo pronome indefinido [*on*] que recobre uma pluralidade de sujeitos: *quem ganhou?* A resposta mostra sujeitos que se situam não apenas em determinados lugares sociais e políticos – militantes dos partidos de esquerda – mas também para aqueles que se encontram dispersos – os que apoiaram o programa do candidato vitorioso, os que simplesmente estão na expectativa de mudanças positivas – em síntese, sujeitos que se constituem como dispersão, mas que têm realidade empírica, que não se constituem apenas como suporte de posições sociais predeterminadas pela estrutura. Além disso – *Ganhou o que? Ganhou como?* Os complementos inexistentes nos enunciados também são pensados pelo linguista.

Michel Pêcheux trilha toda sorte de hipóteses buscando os sentidos possíveis, buscando também outros acontecimentos que não os discursivos, com os quais constrói uma espécie de cenário enunciativo. Agora, não há preocupações formalistas ou esquematizadoras que ocupavam o centro de suas reflexões nas fases anteriores. Segundo Pêcheux (1990c, p. 60): “A análise do discurso, tal como ela se desenvolve atualmente [...] se dá precisamente como objeto explicitar e descrever montagens, arranjos sócio-históricos de constelações de enunciados”.

### Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

Desse modo, alertava para a importância do acontecimento enunciativo, em oposição a uma interpretação antecipadora dada pela construção lógica da teoria. Logo, para Pêcheux (1990c, p. 56):

A noção de “formação discursiva” emprestada a Foucault pela análise do discurso derivou muitas vezes para a ideia de uma máquina discursiva de assujeitamento dotada de uma estrutura semiótica interna e por isso mesmo voltada à repetição: no limite, esta concepção estrutural da discursividade desembocaria em um apagamento do acontecimento, através de sua absorção em uma sobre-interpretação antecipadora.

A interpretação que se pode fazer desse trabalho de Pêcheux é a de um passo (não completado) em direção ao resgate das noções de enunciação e do sujeito histórico, excluídos inicialmente do corpo teórico da AD. As noções de assujeitamento do sujeito e da interpelação pela ideologia estão postas em xeque. Passa-se a conceber o sujeito enunciativo não mais “[...] definido por uma legitimidade externa, [...] tornando-se impossível localizar suas racionalidades históricas e linguísticas” (Guilhaumou; Maldidier, 1989, p. 66, supressão dos autores).

No final dos anos 80 já se percebe um processo acelerado de diversificação no campo da Análise do Discurso. Maldidier (1994, p. 25) chegou a questionar: “Pode-se, então, falar ainda em análise do discurso francesa, designando por ela a unidade de um campo específico?”.

Paralelamente à diversificação do campo da AD, a tradição originada em Pêcheux perde a força. O discurso político deixa de ser objeto privilegiado, sendo substituído por uma variedade de objetos ligados a todos os aspectos da vida cotidiana: a linguagem do trabalho, o discurso literário, o discurso irônico, o humor, e tantos outros.

Até os dias de hoje, a tendência de vincular a análise de discurso ao marxismo estruturalista permanece fazendo com que pareça ser sua marca definitiva. É evidente que há uma tendência em apagar a contribuição de Pêcheux aos estudos do discurso, quando se associa seu nome apenas à primeira fase da AD, como estereótipo construído com base nos pressupostos daquela época.

Não há dúvida, entretanto, que ainda existem grupos de pesquisadores que se situam na trilha das indicações das últimas reflexões de Pêcheux, que ainda mantêm vigorosa a herança da AD francesa dos primeiros tempos, embora numa tentativa de escapar da visão simplificadora da sociedade dividida em dominantes e dominados, para pensar a questão política em termos de confrontos de hegemonia e formas sutis de exercício do poder.

Após a reflexão feita acima, percebeu-se, então, que a problemática da relação entre discurso e história era central na obra de Michel Pêcheux e seus seguidores. Já foi abordado nesse texto o conceito de condições de produção do discurso – esse conceito liga-se estreitamente a tal questão constituindo-se, até, um dos esteios de seu arcabouço teórico.

Segundo Gadet e Hak (1990), de acordo com as perspectivas teóricas do estruturalismo da época, o conceito de ‘condições de produção do discurso’ remete a lugares determinados na estrutura social aos quais deveriam corresponder,

### **Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**

necessariamente determinados discursos; restava, então, ao sujeito enunciador, viver esses lugares e enunciar a partir deles, parafraseando outros discursos, num processo inevitável de assujeitamento a um sujeito universal de uma formação ideológica e de uma formação discursiva.

Apesar de ser grande a distância que nos separa dessa perspectiva teórica, há a necessidade de se rediscutir o conceito de condições de produção do discurso, com o objetivo de redefinir a condição do sujeito, pensando nas concepções de Bakhtin. A partir daí, o conceito de condições de produção do discurso pode ser pensado a partir de uma perspectiva de que, numa dada sociedade e num dado momento, as condições históricas atuam sobre o discurso, uma vez que se constituem, em grande medida, no confronto de forças e interesses de agentes históricos reais que, tanto deixam suas marcas inscritas no discurso quanto são afetados por ele ou ainda por outros discursos que circulam nessa sociedade, em um ou em outro momento.

Em nosso ponto de vista, há a imperiosa necessidade de acrescentar um termo ao conceito, redefinindo-o como ‘condições históricas’ de produção do discurso, o que se explica a partir da configuração que o processo histórico assume no momento da enunciação e que se apresenta, inclusive, como síntese do passado, que se liga ao presente por fios invisíveis, cujos fragmentos são recuperáveis no presente e são eles que dão ao presente sua inteligibilidade. Sendo assim, o passado é visível em todos os planos materiais – ruas, igrejas, hábitos alimentares – e também nos enunciados que circulam nas mais variadas direções entre diferentes sujeitos, individuais ou coletivos. O discurso carrega consigo as vozes dos agentes históricos que vivem, em cada momento, sua condição histórica. Mas são também vozes de agentes históricos de outros tempos, ecos de vozes do passado e anúncio de vozes do futuro, prontas para serem ouvidas por quem quiser ouvi-las.

### **Considerações**

De acordo com o proposto, é, portanto, em cada situação histórico-social que se situam os sujeitos – agentes históricos – cuja presença se revela igualmente no discurso, revelando, ainda, o modo particular pelo qual esses sujeitos se organizam em sua subjetividade. Por ser um conceito extremamente polêmico, propomos uma reflexão melhor sobre o conceito de Formação Discursiva.

Apesar de que tal conceito tivesse sido retomado pela AD, diluindo-se suas fronteiras fixas e imutáveis, ele ainda guarda um sentido de cristalização, motivado, quem sabe, pela sua relação semântica que lhe permite ser associada à ideia de forma (estabilidade), que eventualmente desliza para forma, associada à ideia de ordem, no extremo, à ideia de formação – estrutura. Lembrando o próprio Foucault que, embora pensando a Formação Discursiva como dispersão, deu-lhe um conteúdo sistemático referindo-se a ela como um ‘sistema de dispersões’.

A ambiguidade do conceito é visível. Apesar da constante reconfiguração, a Formação Discursiva tem um núcleo relativamente estável, em torno do qual giram componentes mutáveis, contraditórios às vezes. Talvez seja por essa instabilidade e

### **Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**

pela impossibilidade de lhe fixar as fronteiras, a ocorrência do progressivo abandono do conceito.

Na matriz de Foucault, apesar da presença do conceito de enunciação, evidencia-se a enunciação como fato, mas não como ato individual do sujeito. Tanto quanto em Pêcheux, a ausência do sujeito corresponde à marca do estruturalismo que subjaz à teoria foucaultiana.

Assim, o que propomos é que se repense a noção de Formação Discursiva, pensando no seu processo de configuração / reconfiguração, como resultantes dos processos reais de interação verbal de sujeitos reais históricos, em dadas condições históricas. Nesse viés, é óbvio que o conceito mantém sua operacionalidade e que não deve ser descartado, mas pensamos que se deve enfatizar a relação dialética entre o estável e o mutável, a configuração e a reconfiguração.

Como propõe Orlandi (1993, p. 43): “A noção de formação discursiva, ainda que polêmica é básica na Análise do Discurso, pois permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso”.

Eis aí uma proposta de reflexão... Sobre a linguagem, sobre o sujeito, sobre a história e a ideologia...

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

## REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. *In*: ACHARD, Pierre *et al.* **Papel da memória**. Tradução e introdução: José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. Tradução: Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiro de Castro. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1992.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours". **DRLAV – Revue de Linguistique**, v. 26, p. 91-151, 1982.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1991.

COURTINE, Jean Jacques. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours: à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. **Langages**, Paris, n. 62, 1981a.

COURTINE, Jean Jacques. Definition d'orientation théoriques et construction de procédures en analyse du discours. **Philosophiques**, v. IX, n. 2, out. 1982.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis: Vozes, 1971a.

FOUCAULT, Michel. **L'ordre du discours**. Paris: Gallimard, 1971b.

GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução: Bethania S. Mariani *et al.* Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1990.

GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise. Da enunciação ao acontecimento discursivo em análise do discurso. *In*: GUIMARÃES, Eduardo (org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989.

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. São Paulo: Hucitec, 1975.

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

**Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução: Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1989.

MALDIDIÉ, Denise. Elementos para uma história da análise do discurso na França. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli *et al.* **Gestos de leitura da história no discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso – princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990a.

PÊCHEUX, Michel. Análise do discurso: três épocas. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990b.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Christian. A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

PÊCHEUX, Michel. **Discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990c.

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

PARTE II  
EDUCAÇÃO 70800006

Coordenação  
*Juliana dos Santos Figueiredo, SEMEC-RO*

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

## A HEGEMONIA DE CLASSES: lutas e perspectivas de controles sociais através da educação

*Aline Bastos da Silva Côrtes*

---

*Ji-Paraná, RO, 24 de maio de 2024.*

Caros leitores, o estudo em questão aborda a conexão entre educação, trabalho e a hegemonia de classes, com o propósito de mostrar a necessidade de uma educação mais intelectual do que comercial. A intenção é questionar a visão, de certa forma capitalista, de que a educação se resume em 'preparar indivíduos para o mercado de trabalho', onde o trabalho é considerado fundamental para atender às necessidades humanas e alcançar a plenitude do indivíduo como um ser social. Porém, essa condição é comprometida quando o fruto desse trabalho não pertence mais ao trabalhador, mas sim a uma classe dominante. Enquanto isso, a educação deveria preparar os cidadãos para exercer sua plena cidadania, todavia se limita em capacitar pessoas para o mercado de trabalho, ou seja, preparar mão de obra para servir aos interesses de quem controla o produto do trabalho. Nessa perspectiva, emerge a necessidade de entender sobre como funciona o capitalismo, bem como a luta de classes. Sendo assim, a história da sociedade ao longo dos tempos, baseia-se em luta de classes, visto que, os trabalhadores, os proletários, e os detentores dos meios de produção, a classe dominante, travam uma batalha que transcende os séculos. Segundo Mészáros (2008), o capitalismo é caracterizado como um trabalho planejado e desatinado, pois, surge da extração e acumulação do trabalho dispensável. Nesse contexto, na sua metodologia / abordagem de desenvolvimento histórico, o capital precisou separar a produção do controle, para tornar-se a principal relação social. Para isso, a divisão estrutural do trabalho passou a ser dominada pela relação capital-trabalho. Assim, observa-se o impacto negativo do capitalismo na sociedade, o qual afeta a classe trabalhadora, com destaque para o controle social e a significativa desigualdade social, que acarreta consequências na educação. Nessa perspectiva, a conexão entre trabalho e educação é crucial para a análise de ambos, sendo vital para alcançar os objetivos estabelecidos. Sendo assim, o texto propõe uma reflexão sobre a importância da relação entre trabalho e educação, como também seu impacto na dignidade humana, uma vez que, a qualidade de vida está diretamente ligada à essência do ser humano. Para alcançar os resultados almejados, recorreu-se ao levantamento bibliográfico, com destaque para os filósofos István Mészáros e Antonio Gramsci, comparando suas ideias com as de outros pensadores. Além disso, dentro desse cenário educacional, a luta de classes

### **Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**

é claramente um conceito histórico significativo para todos aqueles que buscam compreender sua importância para a sociedade atual. Primeiramente, refletir-se-á sobre o sistema capitalista, para abordar de forma sucinta os grupos sociais, com destaque para ‘os grandes’, na perspectiva de Gramsci, ao destacar a posição e relevância da educação nesse contexto ideológico. Logo, é fundamental ressaltar que, a coletividade deve adotar princípios definidos por influenciadores que refletem os valores da classe dominante. Esses valores são amplamente difundidos por meios de comunicação e instituições educacionais. Sendo assim, a disseminação desses valores pelos órgãos institucionais correspondem ao conceito de educação formal, conforme classificação de Mészáros, cujo objetivo é incutir uma mentalidade de conformidade com a realidade vigente. Portanto, é fundamental analisar tais valores para verificar se a sociedade contemporânea realmente valoriza a dignidade humana ou se é apenas explorada para atender aos interesses de uma minoria privilegiada.

## lutas e perspectivas de controles sociais através da educação

*Aline Bastos da Silva Côrtes*

DOI: 10.24824/978652516576.9.37-46

---

### **Reflexão de um sistema capitalista e suas características**

O capitalismo, sistema econômico que busca o lucro e a acumulação de riquezas, está baseado na propriedade privada dos meios de produção. Sendo assim, esses meios incluem recursos físicos como maquinários, terras e instalações, cuja função é gerar renda por meio do trabalho assalariado. Dentro desse sistema, é possível citar as duas principais classes sociais, a saber: os capitalistas e os trabalhadores.

A ideia de hegemonia, surgiu na corrente marxista com o objetivo de analisar as diferentes formas de organização social que se manifestavam em diversos momentos e lugares. Embora tenha tido origem na social-democracia russa, foi Gramsci quem desenvolveu uma concepção mais aprofundada e adequada de hegemonia para entender as relações sociais, evitando cair tanto no materialismo simplista quanto no idealismo presente na tradição. Nesse sentido, a sociedade civil ganha destaque, juntamente com a ideologia, que se revela como elemento fundamental nas relações sociais. Logo, a busca pelo poder e pela construção de um novo modelo histórico, passa pela valorização dessas categorias que, anteriormente, eram menosprezadas.

Nesse viés, para discutir a hegemonia de classes, faz-se necessário estabelecer a sua relação com o sistema capitalista, considerando seus aspectos e influências, em um resumo da história ideológica. Essa perspectiva de uma conjectura acerca da integralidade apresenta a realidade como um resumo de muitas determinações, o que compete na busca por perceber um fenômeno conforme aborda Frigotto (2011, p. 236): “Apropriar o objeto de análise não como uma condição, mas como componente de uma totalidade histórica que o constitui”. Para Marx e Engels (1977) as concepções humanas se baseiam na materialidade do contexto por intermédio do trabalho, atividade característica do ser humano, que diferencia os homens dos animais e que o permite produzir seus mecanismos de subsistência. Da mesma forma, Neto e Braz (2006), afirmam que o trabalho rompeu com o padrão natural, em atender as necessidades físicas e biológicas do ser humano, ao passo que evoluiu em uma larga dimensão temporal, tornando-se uma atividade dividida entre o indivíduo e seu objeto que se efetiva. Logo, é provável que Neto e Braz, estejam se referindo a um capitalismo que afasta o trabalho de seu sentido principal de produção da existência humana, ficando reconhecido pela exploração do trabalhador. Todavia, os autores afirmam que em determinadas condições

### Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

e contextos, o trabalho deixa de ser a atividade que mostra a humanidade dos homens, tornando-se algo que os controla. Da mesma maneira, Tonet (2012) afirma que, esse fato se estabelece a partir do advento da propriedade privada e da divisão de classe do trabalho e classes sociais, pois: “[...] a evolução das forças produtivas permitiu que os homens realizassem mais do que o necessário para sua sobrevivência. Isto posto, começa a exploração e a dominação do homem pelo homem”.

Essa inversão em relação à classe trabalhadora dentro do capitalismo é denominada de alienação, sendo característica da sociedade onde é vigente. Ao mesmo tempo, Noma e Czernisz (2010, p. 193), afirmam que: “[...] sob o domínio das relações capitalistas de manufatura, o trabalho assume forma corrompida e desviada”. Dessa forma, o interesse da classe burguesa está justamente na dominação da classe trabalhadora, pois nesse estado, os menos beneficiados vendem sua mão de obra e produzem a mais-valia sem indagar seus objetivos. De fato, é um método em que o indivíduo não se reconhece na sua força de trabalho ‘e que ele não possui o direito de usufruí-la’, sendo essa fase do processo direito dos capitalistas. No entanto, a razão do capital exposta acima é passível à crise, visto que, ela se instaura pela produção acentuada de produtos em determinado momento que o consumo e o poder aquisitivo são baixos.

Segundo Marx (1996, p. 267): “[...] o fluxo de mercadorias é o marco inicial do capitalismo. A circulação desenvolvida de mercadorias e produção de mercadorias, o que ficou conhecido como comércio, são as conjecturas históricas de como ele surge”. Dessa forma, mesmo que o comércio por si só, não tenha sido a causa principal da dissolução do feudalismo, ele proporcionou o desenvolvimento urbano e industrial, o que trouxe consequências para a mão de obra ligada aos senhores feudais, levando-os ao seu enfraquecimento. Nesse sentido, Marx apresenta a questão nos seguintes termos:

O desenvolvimento do comércio e do capital comercial leva por toda parte a orientação da produção para o valor da troca, aumenta seu volume, a diversifica e a cosmopolitiza, desenvolve o dinheiro tornando-o dinheiro mundial. O comércio age por isso em todas as partes mais ou menos como solvente sobre as organizações preexistentes da produção, que, em todas as suas diferentes formas, se encontram principalmente voltadas para o valor de uso (Marx, 1988, p. 237).

Assim, durante a transição do feudalismo para o capitalismo, alguns elementos do capital começaram a surgir, e muitos outros se concretizam no próprio capitalismo por meio da mudança na forma de produção e em todo processo de circulação de mercadorias. Em outras palavras, a transição da sociedade pré-capitalista para a sociedade capitalista representa a penetração do capital na esfera da produção. No capitalismo, os meios de produção foram apropriados pelo capital e adentraram diretamente na produção, ao contrário do feudalismo, onde o modo de produção do indivíduo estava vinculado à terra, permitindo-lhe as condições necessárias para prover suas próprias necessidades, mesmo sob a obrigação de produzir para o seu senhor. Não havia aqui a obrigação da venda da força de trabalho como passa a ser no sistema capitalista, isto é, temos no capitalismo a mudança na forma de produção, assim a separação dos produtores dos meios de produção é uma das principais características desse sistema, onde o trabalhador tem apenas sua força de trabalho para vender.

### **Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**

É válido ressaltar outra característica do modo de produção capitalista, o domínio dos meios de produção por apenas uma classe social, a classe burguesa. Nesse, a produção é diferente do modo de produção precedente, onde os meios de produção se passavam de geração para geração. Com o advento da revolução industrial e o desenvolvimento do maquinismo, tornou-se impossível a manutenção deste sistema devido à desequilibrada concorrência com aqueles que detinham o capital e, através de suas indústrias, produziam em larga escala. Logo, se tornou cada vez mais necessário a acumulação de capital, para começar uma nova indústria. Assim, não era acessível aos trabalhadores esse maquinário, tornando-se cada vez mais concentrada a riqueza nas mãos de poucas pessoas. Por consequência, tem-se a aparição do proletariado moderno, onde os sujeitos da ação não detêm os meios de produção.

## **Sociedade civil, educação e trabalho**

Segundo Gramsci (2001), a superestrutura do bloco histórico é composta pela sociedade política e sociedade civil. Sendo assim, a primeira é representada pelo estado como um aparato repressor, e a segunda, pelo aparato ideológico / privado. A concepção de sociedade civil proposta por Gramsci, tem raízes comuns a Hegel, similarmente à expressão empregada por Marx, embora possuam significados distintos. Para os propósitos dessa obra, considera-se a sociedade civil como responsável pela direção ideológica de uma sociedade, exercendo sua influência por meio de organizações em toda a sua estrutura, o que confirma sua abrangente área de atuação. A disseminação dos ideais ideológicos é de grande importância para a sociedade civil, pois assim os interesses da classe dominante serão difundidos. Essa função é desempenhada de maneira abundante, principalmente por meio do ensino e pela imprensa.

Dessa forma, as instituições educacionais de um Estado, assumem o papel de disseminar os valores da classe social dominante, agindo como um filtro para ideias que poderiam ameaçar sua hegemonia. De acordo com Gramsci, a sociedade civil vai além de satisfazer necessidades individuais e possui a capacidade de se autorregular de forma racional e livre (Bottomore, 2001). Logo, a concepção de liberdade está intimamente ligada ao trabalho humano, como explicitado por Antunes (2012, p. 120), ao enfatizar que: “[...] a realização e a plenitude só podem ser alcançadas através do trabalho”.

Sendo assim, para uma concepção de liberdade, é crucial a atuação da sociedade civil, que inclui as organizações educacionais, dentre outras. Nesse sentido, torna-se importante analisar a relação entre o trabalho e o ambiente educacional, visto que, o ser humano encontra na atividade de transformação da natureza a base para a sua existência, ou seja, o trabalho em si. Sendo assim, é por meio do trabalho que o ser humano se distingue dos animais e estabelece uma relação única com o meio ambiente, pois o corpo humano depende dos recursos naturais, e é por meio do trabalho que se realiza a adaptação desses recursos para seu uso.

Para Gramsci (1996), a elevação de grau da organicidade acontece quando os intelectuais realizam atividades que promovam a elevação mental e moral e a liderança política de uma democracia de massa. O trabalho é a qualidade do ser humano que se distancia da existência natural e assume a existência social. No entanto, a existência

### Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

social não é independente da existência natural e não existe por si só. Em vez disso, há uma separação estrita entre elas; há uma interação real. A existência social requer natureza, porque esta é a base para satisfazer a existência social das necessidades humanas.

Sendo assim, por meio de um processo natural de transformação, nascem objetos humanizados. Nesse contexto, as pessoas possuem coisas e as coisas possuem pessoas. Portanto, a existência de produtos cria novas necessidades. Assim, é óbvio que as necessidades humanas estão gradualmente se afastando da natureza, o que torna o trabalho cada vez mais complexo. Desse modo, a educação e o trabalho se completam, pois as mudanças históricas no trabalho, sejam decorrentes de relações diretas ou indiretas entre o homem e a natureza, fazem parte de uma construção do intelecto humano. Portanto, o ser humano é responsável pela construção de sua própria realidade, mas o ambiente em que o ser humano vive é resultado da satisfação de necessidades passadas e, portanto, objeto de trabalhos anteriores. Para Antunes (2012), isso significa que a próxima geração não precisa redescobrir o fogo ou reinventar a roda; em vez disso, é esse processo educacional que permite que as pessoas vivam de forma cada vez mais humana. Assim, o trabalho humaniza a pessoa e faz surgir o ser social, o que forma um processo de reprodução social que está ligado à educação, cujo desígnio é a compreensão e direção das atividades que compõem as privações e necessidades dos seres sociais.

Todavia, como resultado da alteração da natureza em um objeto social, surge aqui o que é chamado de 'alienação no trabalho', pois o objeto não pertence ao próprio trabalhador, já que o fruto de seu esforço não lhe pertence mais, mas sim a outro indivíduo. Superar essa alienação é fundamental para alcançar a emancipação humana que, segundo Mészáros (2008) só será possível por meio da educação. Desta forma, a subjetividade do trabalhador se torna algo objetivo.

Entretanto, a despeito do capitalismo, a educação tem apenas o objetivo de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho e legitimar as diretrizes do pensamento dominante. Isso acarreta em uma simplificação excessiva de uma atividade tão crucial. Para além da formação profissional, é importante fornecer ao cidadão a noção de cidadania e seu papel em relação ao Estado. De acordo com Emir Sader (2008), uma sociedade que limita a emancipação só pode transformar os ambientes educacionais em centros comerciais, úteis à sua lógica de consumo e lucro. Isso implica na adoção e aceitação natural de elementos liberais pelos educandos. Mészáros (2008, p. 27) argumenta que: "[...] é preciso romper com os fundamentos do capitalismo se houver pretensão da concepção de uma alternativa educacional substancialmente diferente".

Nesse sentido, no capitalismo a educação é focada nas instituições de ensino, que não são os locais mais adequados para um processo educativo com vistas a uma mudança social, considerando que há um fortalecimento da comercialização dessa atividade essencial, o que resulta na ausência de desenvolvimento de um pensamento crítico e emancipador.

Segundo Mészáros (2008), a chave para ressignificar a educação está na transcendência do capital, ou seja, é necessário redefinir o propósito e os valores da educação, superando as limitações impostas pelo capitalismo e buscar um novo paradigma educacional mais centrado no desenvolvimento humano e social ao invés de visar apenas o lucro econômico, pois senão, apenas ocorrerão mudanças superficiais sem

**Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**  
impacto significativo. Em seu livro *A educação para além do capital*, é possível observar a abordagem de maneira direta como a educação pode tornar-se um poderoso agente de transformação, pois coloca o ser humano no centro das atenções, em vez de ser apenas um instrumento técnico que legitima a realidade vigente. Ao afirmar que, os processos educacionais e os processos sociais mais amplos de reprodução estão intrinsecamente relacionados, Mészáros (2008) evidencia a interligação entre os mecanismos educacionais e os procedimentos de reprodução social em larga escala. Além disso, fica claro que qualquer mudança na educação, necessita, inevitavelmente, de uma mudança na sociedade. Nesse contexto, qualquer abordagem contrária resultaria apenas em ajustes sutis no sistema existente, sem alterações estruturais significativas.

A educação não é, portanto, uma esfera isolada da sociedade, mas uma interação constante com os processos de reprodução social, nos quais o sistema de dominação se manifesta. Qualquer método de ensino terá limitações, que são essencialmente monetárias, evitando uma cultura de conflito entre as classes. Embora todos os esforços para reformar a educação aparentemente tenham sido bem sucedidos, o problema não foi resolvido.

Mészáros (2008) destaca ainda que, é claro que as instituições devem ser alteradas ao longo do tempo, de acordo com a determinação reprodutiva dinâmica do sistema capitalista. Desse modo, o sistema de ensino continuou com a mesma estrutura dividida, apenas foram feitas concessões para que a classe alta permanecesse no poder. Em outras palavras, afeta a sociedade de maneiras diferentes, e não apenas a educação formal (Mészáros, 1975). Assim:

Devemos considerar a crise da educação formal dentro de um quadro mais amplo; pois – como Para celso sabia muito bem – a educação é *nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato até a morte*, e, portanto a sua avaliação adequada não pode ser restringida ao exame de apenas uma parte do fenômeno em causa. A educação formal está estritamente relacionada à totalidade dos processos sociais. Nesse sentido, a crise atual da educação formal é apenas a “ponta do iceberg”. O sistema educacional formal da sociedade não pode funcionar ‘normalmente’ se não estiver de acordo com a estrutura educacional geral – isto é, como o sistema específico de “interiorização” efetiva – da sociedade em questão (Mészáros, 1975, p. 303, grifos do autor).

Nessa perspectiva, o objetivo é fazer com que cada pessoa utilize os princípios do dinheiro de acordo com suas preferências particulares, que é o que Mészáros chama de ‘internalização da educação’, fazendo o trabalho de recriar o sistema capitalista, evitando métodos violentos de controle social.

Dessa maneira, a educação formal não é a única fonte de reprodução de ideias, a sua tarefa é transmitir um sentido de conformidade ao sistema existente e por esta razão, ela não tem um papel revolucionário, mas são ações que vão ao encontro desse objetivo, que é a natureza de todo o processo educacional.

Mészáros afirma que, para ter sucesso nas grandes reformas, a educação ao longo da vida, é necessária para influenciar todos os aspectos da reprodução social:

### Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, quanto para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (Mészáros, 2008, p. 65, grifos do autor).

Da mesma forma Antunes (2012) destaca que, não é simplesmente a abolição das instituições educacionais formais que trará alguma vitória sobre os problemas complexos da alienação das pessoas.

Logo, trata-se de mudar os valores do processo de internalização, porque só assim, as pessoas com as suas personalidades, reeducarão uma sociedade que centra as pessoas na dignidade e não no comércio.

### Considerações

O texto buscou abordar sobre a educação e sua importância na sociedade, com base principalmente nos estudos de István Mészáros, tendo como reflexão, *a importância da relação entre trabalho e educação e seu impacto na dignidade humana*. Para compreender as ideias propostas pelo filósofo Mészáros, fez-se uma análise do contexto em que a educação se encontra. Nesse sentido, de acordo com os conceitos de Gramsci, a sociedade civil foi mencionada como um instrumento ideológico, no qual a educação desempenha um papel crucial no controle social. Nesse contexto, ressaltou-se que o homem se torna humano por meio do trabalho, pois é a partir da transformação da natureza para atender às suas necessidades que o ser humano se diferencia dos animais. À medida que, as suas necessidades se distanciam da natureza, as mudanças para satisfazê-las tornam-se mais complexas, moldando um ser intelectual que constrói sua história e relações por meio do trabalho.

Portanto, observou-se que, a humanidade se realiza por meio da relação transformadora com a natureza, tornando-se social em função do resultado do seu trabalho, seja ele material seja imaterial, simples ou complexo. Dessa forma, o modo de produção de uma sociedade reflete seus valores e concepções de mundo. Sendo assim, em uma sociedade capitalista, a exploração econômica das pessoas por si mesmas é uma das principais diretrizes, onde a propriedade do produto do trabalho é retirada daqueles que o produzem e atribuída aos detentores do capital. Como resultado, aqueles que são explorados se distanciam cada vez mais de sua humanidade, uma vez que, o produto de seu trabalho não lhes pertence mais. Nesse cenário, o papel da educação é basicamente formar trabalhadores qualificados para o mercado de trabalho e manter sob controle os valores internalizados pelos trabalhadores, de modo a garantir que se conforme com a realidade vigente. Ou seja, a denominada educação formal, que por ser limitada não possui potencial transformador. Diante da desumanização do ser humano, a solução adequada para humanizá-lo é uma lenta e gradativa mudança na interiorização dos valores por meio de organizações de reprodução social que não sigam as diretrizes das ideias liberais, objetivo que apenas será alcançado com êxito após a superação do modo de produção dominante.

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Caio. **A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2012.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, 2011.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. v. 2. (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo). Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Cartas do cárcere**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Palermo: Ed. Sellerio, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã** (Feuerbach). Tradução: Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Grijalbo, 1977.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 5. v. Tradução: Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro Primeiro, Tomo 1. Apresentação: Jacob Gorender. Coordenação e revisão: Paul Singer. Tradução: Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Marx's Theory of Alienation**. 4. ed. Merlin Press: London, 1975.

NETO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

NOMA, A. K.; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. Trabalho, educação e sociabilidade na transição do século XX para o XXI: o enfoque das políticas educacionais. In: SOUZA *et al.* **Trabalho, educação e sociabilidade**. Maringá: Práxis, 2010. p. 193-210.

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

**Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**

SADER, Emir. “Prefácio”. MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais, educação e escola**: um estudo do caderno 12 de Antonio Gramsci. Tradução: Maria Margarida Machado. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

TONET, Ivo. **Sobre o socialismo**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

## EDUCAÇÃO E TRABALHO: constituintes de mudanças sociais

*Marcos Paulo Soares da Silva*  
*Sérgio Nunes de Jesus*

---

*Porto Velho, RO; Cacoal, RO, 24 de maio de 2024.*

Caros leitores, discutir os elementos relacionais da constituição humana é uma tarefa que envolve, as perspectivas da Educação e do Trabalho. Sendo assim, essas categorias fundantes da organização social, estão pautadas segundo o modo de produção capitalista e refletem uma posição hegemônica das classes dominantes. Com efeito, principalmente nos processos de manutenção de privilégios sustentados sob a égide da meritocracia. De certo, existe uma profunda desigualdade nas condições e oportunidades na formação dos alunos do ensino médio da rede pública, em detrimento da rede privada. Seja pela precarização da educação básica pública, na ausência de formação continuada do corpo docente, seja na desvalorização profissional refletida nos baixos salários para a educação. Ao passo que, essa condição confere um caráter elitista do ensino superior público, visto que, limita o acesso dos jovens pertencentes às classes sociais menos favorecidas, destinando esse ensino público e de qualidade à um pequeno grupo social. É possível observar que, esse pequeno grupo social é historicamente detentor de privilégios, que contribuem para o preenchimento das ocupações profissionais manuais e de baixo nível remuneratório à população oriunda das camadas pobres e periféricas. Indubitavelmente, as cotas sociais, como as ações afirmativas, representam um forte avanço no combate às desigualdades de classe, mas não se mostram suficientes. Fator esse, que se identifica principalmente, pelos percentuais destinados aos alunos do ensino público, para a emancipação da população excluída das riquezas material e imaterial construídas pela humanidade. Assim, torna-se relevante e atual os esforços de compreensão crítica da realidade social e suas contradições, com ênfase nas questões que afetam às estruturas de dominação, sólidas e marcantes da realidade brasileira. Logo, impera o desenvolvimento ontológico e generalista por meio da educação e do trabalho.

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

# EDUCAÇÃO E TRABALHO: constituintes de mudanças sociais

*Marcos Paulo Soares da Silva  
Sérgio Nunes de Jesus*

DOI: 10.24824/978652516576.9.47-60

## O caráter excludente da educação pública e de qualidade

Para discutir os mecanismos que envolvem educação e o trabalho, é fundamental a reflexão sobre as bases da estruturação social e suas expressões diversas, seja dos modos de produção, seja dos aspectos regimentais das instituições de ensino. Como exemplo, tem-se as modalidades de acesso aos cursos de graduação das universidades públicas brasileiras.

Nessa perspectiva, na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), segundo a resolução nº 577/2023/CONSEA/UNIR (2023), os cursos de graduação, a partir de 2024, terão 50% de vagas destinadas para estudantes das escolas públicas. Sendo assim, reservadas vagas de todos os cursos para promover ações afirmativas; 10% das vagas, que contemplem pessoas trans, oriundas do campo, com deficiência, indígenas, quilombolas, pretos e pardos, sendo destinadas para ampla concorrência 40% das vagas por processo seletivo.

Decerto, essa iniciativa inovadora, tem em si a justa medida explicativa no processo histórico de exclusão aos bens materiais e imateriais desenvolvido pela humanidade. Assim, tem-se o uso da força dos aparelhos de dominação ideológicas, sem ignorar o poder das armas, que foram utilizadas para subjugar os povos originários brasileiros e de descendência africana. Logo, observa-se que, a razão pela qual as ações afirmativas constituem-se em imperiosa medida de reparação histórico social.

Porém, conforme os dados do Censo Escolar do Estado de Rondônia, no ano de 2023, foram matriculados 67.108 alunos no ensino médio; desse total, 62.974 são alunos da rede pública de ensino e representam 93,44% de estudantes, sendo 4.134 dos alunos vinculados às escolas privadas, que correspondem a 6,56% alunos. Assim, esses dados representam uma razão desproporcional entre o segmento público da educação básica à superior.

Outrossim, é possível estabelecer a comparação entre as condições materiais, principalmente pela histórica falta de investimento na educação básica da rede pública brasileira, com ênfase nos Estados da Região Norte. Como exemplo, é possível citar as estruturas físicas precarizadas, o baixo investimento em capacitação profissional, e / ou a desvalorização salarial da educação. Como resultado, questionam-se os parâmetros utilizados pelas universidades públicas brasileiras, na destinação das cotas aos estudantes oriundos do ensino médio público.

### Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

Por consequência, as discrepâncias qualitativas na educação básica, entre a rede pública e privada, bem como o processo seletivo para o ingresso nas universidades públicas brasileiras contribuem na perpetuação de características históricas enraizadas. De acordo com o Ministério da Educação (2013, p. 12): “[...] desde o seu advento, a educação superior no País esteve voltada para os filhos das famílias da elite social e econômica”. Assim, ao criar condições, supostamente meritocráticas, que não consideram as barreiras impostas pela crise do capital, nas suas diversas expressões de exclusão social, econômica, política, cultural e assistencial. Em consonância, reforça-se a narrativa hegemônica das possibilidades igualitárias ou meritocráticas, num perverso continuísmo binário de exclusão de muitos e privilégios para poucos.

Inegavelmente, a função do Estado em atender às necessidades da população com a criação de cotas é um avanço social, pois permite a um número expressivo de pessoas, historicamente excluídas, desenvolverem-se de maneira ontológica, a partir das vivências do ensino superior. Todavia, esse compromisso não parece ser suficiente e capaz de alterar de forma expressiva, o cenário da estrutura social que perpetua nas bases de má formação dos alunos de famílias de baixa renda. Bem como, a divisão injusta das possibilidades de acesso ao ensino superior público, pois espera-se que o ensino médio tenha características amplas no desenvolvimento do aluno como ser social, como afirma Saviani:

O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos (Saviani, 2007, p. 161).

De fato, a acuidade exposta por Saviani, denuncia a preocupação com fins utilitaristas da formação do ensino médio, com o objetivo de suprir a necessidade de mão de obra, mero adestramento, em detrimento da formação *omnilateral*<sup>5</sup>. Por consequência, a propositura das cotas implica na assumência por parte do Estado do processo de exclusão histórico, e na ineficiência das políticas públicas sociais em atender as demandas da população pobre. Além disso, há uma perceptível depreciação progressiva dos serviços públicos prestados à sociedade, embora não seja exclusiva da educação.

Do mesmo modo, considera-se a execução das políticas de saúde, transporte, segurança pública e habitacional, pois sinaliza em cumprir um papel importante à lógica do capital, ou seja, gerar maior procura por serviços privados. Serviços esses, que visam à aquisição de lucros e a concentração de renda, num claro processo de privatização da educação. Sendo assim, no contexto explicativo do balizamento das relações sociais pelo modo de produção capitalista, Laval afirma que:

Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio

5 O termo *omnilateral* refere-se a uma formação humana que busca uma ruptura radical com a sociedade capitalista, sendo assim, traz elementos de articulação entre o trabalho e a formação humana como processo de luta para a superação da divisão de classes.

### **Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**

vínculo social. A afirmação da plena autonomia dos indivíduos sem amarras, salvo as que eles próprios reconhecem por vontade própria, correspondem instituições que parecem não ter outra razão de ser que não seja servir a interesses particulares (Laval, 2018, p. 23).

Logo, ao servir os interesses particulares, em detrimento da população, os equipamentos ideológicos à serviço da dominação cumprem um duplo papel que se retroalimenta. Sendo assim, para melhor compreender o ponto de vista proposto por Laval, torna-se necessário observar o quadro abaixo.

#### **Quadro 1 – Divisão do duplo papel dos equipamentos ideológicos**

a) valorização dos lucros pela oferta de mão de obra de baixo custo, considerando às escassas oportunidades de emprego e renda aos que não tiveram a formação compatível às exigências mercadológicas.

b) repasse dos custos da formação profissionalizante, dever do Estado, às famílias que comprometem significativamente o orçamento doméstico na tentativa em oportunizar os meios necessários à formação dos jovens, aumentando, ainda mais, a rentabilidade da indústria da educação.

Fonte: Silva, 2024.

Como é possível observar, o tópico ‘a’ expõe a supervalorização com base nos lucros, uma vez que, se a oferta da mão de obra é maior e despreparada para as atribuições de suas funções, o seu custo se tornará mais baixo. Assim, os lucros podem ser variáveis, posto que, as despesas no meio de produção humano não expressam valores significativos.

Em sequência, o tópico ‘b’ aborda sobre a relevância do Estado, em oportunizar por meio do processo educacional, a formação aos estudantes de forma que, esses estejam preparados para o mercado de trabalho. Nesse contexto, é possível destacar que, tanto a escola quanto o Estado ocupam papel de aparelho ideológico, porém em perspectivas diferentes. Assim, sendo a escola, direcionada pelos propósitos em atender aos interesses do Estado, acaba fazendo parte do mecanismo de mão de obra para o mercado de trabalho, porém sem a qualificação específica para a função a qual o jovem trabalhador irá desenvolver.

Nesse diapasão, ao tomar a educação como princípio mercadológico, uma vez que, tem em sua função social formar o cidadão para a vida, para o trabalho e para a sociedade, Laval encontra dois grandes tipos de fenômenos:

O primeiro consiste na estratégia das grandes empresas que querem ingressar no setor da educação seja para fazer publicidade (mercados indiretos), seja para vender produtos (mercados diretos). Quando as empresas encontram facilidades cada vez maior para adentrar o universo da escola, há uma comercialização do espaço escolar. O segundo grande tipo de fenômeno, simétrico ao primeiro, remete à transformação das escolas em empresas produtoras de mercadorias específicas (Laval, 2018, p. 160).

### Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

Com efeito, torna-se um produto mercadológico, aos impossibilitados de adquiri-lo cria-se um caráter individual-punitivo por causas sociais. Embora esses não atinjam o nível esperado de apropriação cultural produzidos pela humanidade, posto que, resta o lugar à margem dos processos de humanização. Por conseguinte, aliena-se, em gradientes insuperáveis, restando toda sorte de mazelas ligadas à exclusão. Todavia, pelas fragilidades da educação, é no mundo do trabalho que essa realidade ganha contornos de maior gravidade, e vem sendo debatida por meio do materialismo histórico-dialético.

## Uma abordagem holística da educação, trabalho e sociedade

Nessas abordagens, acima apontadas, é importante também enunciar que a educação e o trabalho pensados de forma a atender a sociedade ‘ampla’ e ‘irrestrita’, materializam-se como propostas liberadoras de transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico. Assim sendo, atuam como meios de humanização integral defendidos por diversos pensadores do materialismo histórico-dialético, a saber: Marx e Engels (2007), Gramsci (1975), Mészáros (2008) e Lukács (2013).

Dessa maneira, o debate sobre a educação e o trabalho mostra-se fundamental para refletir sobre as possibilidades de mudança social. Nesse contexto, relacionar os aportes teóricos com questões práticas – é uma forma de compreender os limites do desenvolvimento humano e as formas de melhorar as relações sociais. Esse percurso, dá-se numa proposta contra hegemônica para a apropriação democrática dos bens materiais e imateriais, educação, produzidos pela humanidade no e pelo trabalho.

Nessa concepção, Gramsci (1975 *apud* Semeraro, 2021) identificou o ordenamento estabelecido na proposta da educação de base social e sistematizou alternativas para criação da ‘escola unitária’, de formação ampla e irrestrita na criação de valores fundamentais do humanismo, autodisciplina intelectual e autonomia moral. No entanto, em contraposição a escola tradicional, difusa, organizada para atender à ‘estrutura ideológica de uma classe dominante’.

Com o propósito de defender a escola unitária, contextualiza-se sobre a necessidade de entrelaçamento do conhecimento técnico e científico com a preparação do pessoal técnico e político, para: “[...] inserir o jovem na atividade social e conduzi-lo a certo grau de maturidade e capacidade para criação intelectual e prática e de autonomia” (Semeraro, 2021, p. 118).

Desse modo, inserir o jovem em práticas educacionais geradoras de desenvolvimento humano integral, pela educação e pelo trabalho, é propiciar a construção de meios concretos do exercício da cidadania. Assim, tem-se a apropriação ampla dos processos culturais produzidos pela humanidade. Sob o mesmo ponto de vista, Marx; Engels (2007) afirmam que o homem se constrói à medida que transforma a natureza e produz as condições necessárias à sua existência, modificando o meio natural num processo de adaptabilidade orgânica, o que permite outro sentido à coisa em si, mas também se transforma, conscientiza-se, humaniza-se.

### Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (Marx; Engels, 2007, p. 87).

De igual modo, Lukács (2013, p. 82): “[...] elabora princípios explicativos da construção do ser social, partindo do pressuposto das contingências de constituição do homem para diferenciar-se dos demais animais”. Em conformidade, como o proposto por Lukács (2013), o trabalho é uma categoria fundante do homem como ser social, e permitiu à humanidade o salto ontológico, por conter as determinações essenciais de transformação do animal. Sendo assim, meramente biológico, ao ser autofundado o ser humano, por meio da categoria do trabalho, como também de outros determinantes, a saber, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho.

Por consequência, dada a centralidade da educação e do trabalho na constituição humana e a sua indivisibilidade, criar as condições ideológicas de dominação passou a ser uma das principais ferramentas hegemônicas utilizadas a serviço da dominação de classe.

Destarte, em estudo sobre como é organizada a estrutura ideológica de uma classe dominante, Gramsci (1975 *apud* Semeraro, 2021, p. 100) assim: “[...] indica a totalidade de coisas produzidas, por diferentes pessoas, com capacidade de influir na opinião pública, de forma direta ou indiretamente, e convencê-las na manutenção da ordem social estabelecida”.

Indubitavelmente, as forças históricas criadas pelo aparelho ideológico, do modo de produção capitalista, podem ser transformadas por um princípio orientador geral que perpassa pelo desenvolvimento contínuo da educação de base social e libertadora, como afirma Mészáros.

Uma forma de educação que deve ser capaz não apenas de confrontar e retificar conscientemente as relações socio-reprodutivas estruturalmente resguardadas e fatalmente prejudiciais da desigualdade material e social / política herdadas do passado, mas de superar, ao mesmo tempo, a força mistificadora profundamente engastada da antiquíssima cultura da desigualdade substantiva que ainda permeia a consciência social (Mészáros, 2008, p. 105).

Por consequência, refletir sobre as possibilidades de diminuição das discrepâncias sociais decorrentes do modo de produção capitalista, centradas na educação e no trabalho, mostram-se essenciais para uma sociedade mais justa e igualitária; pois o acesso ao ensino superior, público e de qualidade, é vital para a emancipação humana e não deve ser entendido como mantenedor de privilégios e elitismos. Logo, são os meios adequados para o real alcance de uma sociedade com características igualitárias e justas, concebendo à todos os direitos fundamentais, pela aquisição do desenvolvimento amplo e irrestrito na e pela educação e pelo trabalho.

Em suma, a educação, como processo de constituição humana, gera novos conhecimentos produzidos, no e pelo trabalho, socialmente. Logo, esse movimento

## Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

produz consciência individual e social, dando sentido à própria existência humana na medida em que novos saberes são criados e recriados, e a humanidade, ao apropriar-se dessa construção, desenvolve-se.

### Interseções: educação, trabalho e mudanças sociais

De sorte, é importante salientar que a educação e o trabalho são duas forças motrizes cruciais na construção de sociedades mais justas e equitativas. A interseção entre essas duas esferas desempenha um papel central na promoção de mudanças sociais, influenciando desde a mobilidade social até a inclusão econômica.

Assim, a educação é reconhecida como um direito humano fundamental e uma ferramenta essencial para o desenvolvimento pessoal e social de cada sujeito-histórico. Ela fornece o conhecimento e as habilidades necessárias na participação plena da sociedade e do mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, para Amartya Sen (1999), a educação é um componente crítico do desenvolvimento humano, pois amplia as capacidades e liberdades das pessoas, permitindo-lhes viver vidas que valorizam e trazem benefícios para a sociedade. Assim, além das habilidades técnicas, a educação também desenvolve competências socioemocionais, como pensamento crítico, criatividade e capacidade de resolver problemas; pois essas competências são cada vez mais valorizadas num mercado de trabalho em rápida evolução, impulsionado pela tecnologia e pela globalização.

Logo, a educação tem o potencial de nivelar o campo de jogo, proporcionando oportunidades iguais para todos, independentemente de sua origem socioeconômica. No entanto, para que isso ocorra, é essencial que o acesso à educação de qualidade seja universal e inclusivo. A UNESCO (2019) destaca que a educação inclusiva e equitativa é fundamental para alcançar o desenvolvimento sustentável e a coesão social. Outrossim, programas e políticas educacionais devem ser ‘desenhados’ para atender às necessidades dos estudantes, especialmente daqueles de grupos marginalizados – isso inclui o fornecimento de recursos adequados, treinamento de professores para lidar com a diversidade e a criação de ambientes de aprendizagem que valorizem e respeitem todas as culturas e contextos.

#### a) Trabalho: transformação social 1

No que tange ao trabalho – ele é um dos principais motores do desenvolvimento econômico e da melhoria das condições de vida; fornece renda, estabilidade e um senso de propósito – permitindo que os indivíduos contribuam para o desenvolvimento de suas comunidades e economias, ou seja, trabalhos dignos e bem remunerados são essenciais para a redução da pobreza e a promoção da justiça social.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2020) ressalta que empregos de qualidade são cruciais para a sustentabilidade econômica e o bem-estar social. Trabalhos que oferecem segurança, boas condições e salários justos beneficiam não apenas os trabalhadores, mas também as economias locais e nacionais, promovendo

**Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**  
a coesão social e a inclusão. O trabalho garante a integração de indivíduos e grupos marginalizados na sociedade, proporcionando-lhes as oportunidades e os meios para melhorar suas condições e é essencial para a construção de sociedades coesas e equitativas. Consequentemente, para que o trabalho cumpra esse papel, é necessário garantir que os indivíduos-sujeitos sociais e ideológicos tenham acesso as oportunidades de emprego de qualidade – isso requer políticas públicas e programas que promovam a igualdade de oportunidades e combatam a discriminação (pensemos na sociedade como um todo e não apenas no ambiente de trabalho).

## **b) Trabalho: transformação social 2**

Pensar nesse processo de interseção entre *educação* e *trabalho* é fundamental para a promoção de mudanças sociais; sejam elas integradas de forma eficaz que podem transformar as sociedades, promovendo o desenvolvimento econômico, a inclusão social e a equidade – pois são por meio de suas práticas laborais inovadoras que transformam as realidades sociais.

Nessas perspectivas, a Formação Profissional e Técnica (FPT) é uma ponte crucial entre a educação e o trabalho, pois fornece aos indivíduos habilidades teórico-práticas para os sujeitos prosperarem no mercado de trabalho, reduzir o desemprego e, acima de tudo – inovar como suporte material de aprendizagem e econômico da sua força de trabalho.

Assim, a UNESCO (2019) enfatiza a importância da aprendizagem ao longo da vida como um direito humano e uma necessidade para o desenvolvimento sustentável, pois são as políticas educacionais que ‘devem’ promover oportunidades de aprendizagem contínua – incluindo programas de requalificação e aprimoramento aos trabalhadores em avanços de suas carreiras, embora a interseção entre educação e trabalho tenha potencial para promover mudanças sociais e existentes em inúmeras atividades e projetos sociais e culturais ao passo que a sociedade se desenvolva ao bem comum.

## **Antagonismos: educação e mercado de trabalho**

A partir das discussões que apontamos anteriormente, é válido também considerar que um dos principais desafios a ser enfrentado do que tange a *educação* e o *trabalho* é o desalinhamento entre os currículos educacionais e, por ventura, as necessidades do mercado de trabalho. Muitas vezes, as instituições de ensino não conseguem adaptar seus currículos às mudanças rápidas no mercado, resultando em um *déficit* de habilidades, ou seja, *teoria-prática* – principalmente aos recém-formados.

Para enfrentar esse desafio, é essencial que as instituições colaborem estreitamente com o setor privado – isso pode incluir a criação de conselhos consultivos com representantes que possam contribuir de maneira se não satisfatória, mas que se aproxime aos anseios da classe menos favorecida socialmente: *os assalariados* principalmente!

Sendo assim, outro desafio significativo é garantir que os *indivíduos-sujeitos* tenham acesso igual às oportunidades de educação e trabalho, pois barreiras

### Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

econômicas, geográficas e culturais podem dificultar o acesso de grupos marginalizados a programas de educação e formação profissional. Assim, para promover a inclusão, as políticas educacionais devem garantir apoio financeiro adequado, como bolsas de estudo e subsídios, e desenvolver programas específicos para atender às necessidades de grupos vulneráveis.

Para maximizar o impacto positivo da interseção entre educação e trabalho na promoção de mudanças sociais, estratégias devem ser adotadas – sugestões são fundamentais nas práticas bem-sucedidas e recomendações de especialistas que possam incluir na criação de programas de estágio e aprendizado baseados em trabalho – onde os estudantes poderão ganhar experiência prática em empresas do setor privado no desenvolvimento curricular e na oferta de palestras e *workshops*; outrossim, é vital a promoção de mudanças sociais quando bem integradas, essas áreas podem transformar as sociedades.

## Mudanças sociais e oportunidade de emprego

No mais, uma educação de qualidade proporciona às pessoas as habilidades e conhecimentos necessários para participarem de maneira plena e produtiva na sociedade – além disso, promovem o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de resolver problemas, competências essenciais no mundo contemporâneo. De acordo com um relatório da UNESCO (2019): *A educação é a chave para desbloquear o potencial humano e é essencial para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)*; portanto, investir em educação de qualidade é investir no futuro da sociedade (grifo nosso).

Paralelamente, a oportunidade de emprego é fundamental para garantir que as habilidades adquiridas por meio da educação sejam utilizadas de maneira produtiva, pois não só melhora a qualidade de vida dos indivíduos, mas também promove a estabilidade econômica e a coesão social. Nesse viés o Banco Mundial (2013) destaca que [...] *o emprego é o meio mais importante através do qual as pessoas se beneficiam do crescimento econômico e que a geração de empregos de qualidade é a forma mais eficaz de reduzir a pobreza*. Assim, nessa abordagem, empregos de qualidade não apenas fornecem renda, mas também dignidade e propósito, fatores que contribuem para a autoestima e o bem-estar geral dos indivíduos-sujeitos pautados por Althusser em Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE, 1985, grifos nossos).

Em suma, a educação de qualidade e a oferta de oportunidades de emprego são fundamentais para as mudanças sociais – juntas, elas capacitam indivíduos, promovem a igualdade e impulsionam o desenvolvimento econômico – essas aliadas aos empregos de qualidade – arma que se torna ainda mais poderosa ao transformar vidas e sociedades de maneira consciente e pautada ao bem comum universal.

## Considerações

O ensino superior brasileiro, historicamente elitista, permanece com tendências conservadoras ao dificultar o acesso dos alunos do ensino médio público às

**Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**  
universidades. Essa característica, além de atender ao mercado da educação, na perspectiva do modo de produção capitalista, restringe a emancipação humana e a consciência social, como também as lutas contra hegemônicas pelo desenvolvimento humano, pela educação e pelo trabalho.

Sendo assim, *educação* e *trabalho* são constituintes do desenvolvimento social e devem estar a serviço da emancipação humana, de forma ampla e irrestrita, e não como instrumento de dominação ideológica à serviço da manutenção das estruturas do capital. Nessa perspectiva, a exemplo das cotas para inserção nas universidades públicas, que embora representem um avanço, está longe de atingir o seu fim, de transformar a cultura da desigualdade social pela democratização do ensino superior brasileiro.

No cerne dessa questão, a educação e o trabalho estão entrelaçados no ideal de formação humana e devem ser sistematizados como meios estruturantes para uma nova forma de organização social. Logo, permite que possa favorecer o desenvolvimento do ser humano ontológico para efetiva participação social. Portanto, o ensino superior público precisa atender à totalidade dos alunos da rede pública, e cumprir o seu papel na contribuição para a emancipação humana, pela democratização da educação brasileira, pública e de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre aparelhos ideológicos de Estado (AIE). 3. ed. Tradução: Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. (Biblioteca de ciências sociais; v. n. 25).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. **Termo de Referência**: 04/2012, de 4 de junho de 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13948-produto-2-oferta-demanda-educ-superior-pdf-pdf&category\\_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13948-produto-2-oferta-demanda-educ-superior-pdf-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25 abr. 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social**. Tradução: Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Marlorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Education Beyond Capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008. (Mundo do Trabalho).

OIT – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Tendências Globais de Emprego para a Juventude 2020**: Tecnologia e o Futuro dos Empregos. Genebra: OIT, 2020.

QEDU. **Censo escolar de 2023 do ensino básico do Estado de Rondônia**. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/11-rondonia/censo-escolar>. Acesso em: 28 abr. 2024.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais, educação e escola**: um estudo do caderno 12 de Antônio Gramsci. Tradução: Maria Margarida Machado. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

**Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**  
SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. Tradução: Laura Teixeira Motta.  
Nova York: Alfred A. Knopf, 1999.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento da Educação Global 2019**: Migração, Deslocamento e Educação – Construindo Pontes, Não Muros. Paris: UNESCO, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Resolução nº 577, de 29 de setembro de 2023**. Disponível em: [https://www.unir.br/uploads/13579246/arquivos/MANUAL\\_DO\\_CANDIDATO\\_PS\\_2024\\_UNIR\\_608205166.pdf](https://www.unir.br/uploads/13579246/arquivos/MANUAL_DO_CANDIDATO_PS_2024_UNIR_608205166.pdf). Acesso em: 25 abr. 2024.

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização  
TEXTO III

# O CULTO FETICHISTA DE EXPANSÃO DO CAPITAL: uma crítica aos modos de (re) produção capitalistas

*Marcos Biesek Vollbrecht*

*Marco Aurelio Nunes de Barros*

*Maria Antônia Ramos Costa*

---

*Ariquemes, RO; Cacoal, RO; Ariquemes, RO, 29 de maio de 2024.*

Caros leitores, este ensaio crítico tem o objetivo de revelar as impressões obtidas pelas leituras de *A educação para além do capital* e *Marxismo e antropologia*, logo, aqui se busca compreender o raciocínio que orienta as relações de trabalho no modo de produção capitalista ao longo da história, com suas enormes contradições e com o seu grande acervo de eventos históricos que contribuíram para delimitar os rumos da humanidade como a entendemos nos dias de hoje. A coexistência entre trabalho e capital sempre foi conflituosa, isso porque existe um lado que sempre fica insatisfeito com as consequências sociais resultantes do processo de exploração. Esse 'lado' que se sente prejudicado, discute, pelo menos dialeticamente, as chances de se estabelecer um ponto de virada nas relações entre quem produz e quem detém, ou seja, de se chegar a um momento em que os ricos deixariam de concentrar em suas mãos todo o poder sobre a força de trabalho, e concedessem gradativamente (ou não) esse poder à classe trabalhadora. Esse passo da massa trabalhadora sobre a parte capitalista, traria, após a tomada de consciência de classe por quem de direito, a possibilidade de se criar um sistema onde fosse possível oferecer a tão sonhada formação integral do indivíduo, que seria a concretização da revolução do proletariado.

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

# O CULTO FETICHISTA DE EXPANSÃO DO CAPITAL: uma crítica aos modos de (re)produção capitalistas

*Marcos Biesek Vollbrecht*

*Marco Aurelio Nunes de Barros*

*Maria Antônia Ramos Costa*

DOI: 10.24824/978652516576.9.61-72

---

## Os primórdios e o desejo de possuir

O homem primata vivia em harmonia com a natureza. Dela captava somente aquilo que lhe fosse fundamental para a sobrevivência, sem maiores exigências estéticas ou afetivas. Estava satisfeito com a forma como as coisas vinham caminhando, nessa parceria sustentável entre ele e o seu meio ambiente. Diante dessa perspectiva de mundo, mais instintiva do que racional, o homem coletor só queria viver e se deslocar, sem pensar em possuir ou em se fixar. Sem estresse, sem cobranças. Mas acontece que em algum momento da sua trajetória nesse planeta ele descobre algo que mudaria para sempre os rumos de tudo que vinha sendo tão calmo: o desejo.

O desejo muda os rumos e faz surgir as metas. O homem agora não anda mais aleatoriamente sem ser dono de nada, ele agora quer chegar a um local X e estocar a quantidade Y de coisas. Quem deseja, logo passa a sentir necessidade de ver seu desejo realizado, e para ser tornado real é necessário empenho, e se o desejo possui uma grande amplitude, não é possível viabilizá-lo sozinho. Então, o que fazer para conseguir ajuda? Essa pergunta leva o homem, que só queria viver e desfrutar a natureza, a querer ter o controle sobre algo ou alguém, a fim de ter e manter à sua disposição quem o ajudasse com suas tarefas, e mais tarde, realizasse as tarefas no seu lugar. Mas, para se ter poder sobre alguém é necessário ser mais forte, e então como fazer isso? Decerto, controlar o acesso aos itens básicos para a sobrevivência seria uma boa estratégia. A partir daí, os mais espertos passam a substituir a coleta de subsistência pelo ato de juntar, estocar e acumular. A ordem era guardar o quanto mais pudesse, restringindo o livre acesso aos que viessem depois, para assim beneficiar-se de algum tipo de vantagem em algum momento futuro. É nessa dinâmica que o homem percebe que o acúmulo traria como retorno algo além do seu necessitar normal, ou seja, geraria alguma forma de lucro. Mesmo que ele não soubesse o que viria a ser o lucro, a sensação de poder e bem-estar em obter para si algo fora do alcance dos seus próprios braços já estava marcada na mente.

A vida do antecessor desse homem que ‘deseja’ era um marasmo, onde o maior objetivo era se alimentar, e então repousar. Após o desjejum, a sesta. Podia descansar despreocupado, afinal, não tinha nada com o que se desassossegar: nem casa, nem carro, nem loja para ser assaltada. Nem contas, nem joias, nem posses para ser

### Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

sequestrado. O único temor era ele próprio tornar-se o jantar de um outro animal maior, mas até aí está tudo bem, porque não se pode ganhar em todas.

Viajava longas léguas de cipó em cipó, sem nunca pensar em ser dono daquele meio de transporte, sem imaginar que um dia seria proprietário do direito de ir e vir de outras pessoas.

O tempo passou, passou bastante, e no processo do passar temporal, o homem foi se dando conta de que, com “[...] o telencéfalo altamente desenvolvido e o polegar opositor [...]” (Furtado, 1989, n.p.), ele poderia superar os demais animais, ao passo em que ficava cada vez mais capaz de alterar a natureza em seu favor. Então, descobre que a associação entre cérebro e músculos trazia para as operações cotidianas muito mais destreza, e nesse contexto se dá o desenvolver da técnica, fundamental para exercer algum controle sobre a natureza.

Assim que percebeu que poderia resolver uma caçada sem ter que necessariamente se digladiar com o javali, pois poderia, com a habilidade adquirida em construir ferramentais, engendrar e utilizar armadilhas e gaiolas, o homem vem tentando conquistar e manter alguma forma de controle sobre o outro, vem atuando para convencer outrem a carregar o seu fardo. Quando se torna mais inteligente, (consideremos nesse caso inteligência como aumento da capacidade resolver problemas através do raciocínio) a inteligência passa a concorrer com a força na balança das habilidades. No momento em que se dá conta de que o raciocínio ganha do instinto no final, pois permite calcular o passo do seu oponente na luta pela sobrevivência, o homem passa a levar vantagem de alguma forma em todas as suas relações. Dessa forma, constituiu, ao longo do tempo, a sua consciência (lógica de mundo) com base na exploração do outro. Nessa dinâmica, exercer o poder, seria conseguir, de alguma forma, que o outro utilize a própria força física em seu benefício, sem que se precise (necessariamente) utilizar a força física para convencê-lo (ou obrigá-lo) a fazer isso.

A dominação pela inteligência é possível quando há um desequilíbrio entre a capacidade intelectual adquirida pelo explorador e pelo explorado, mas isso não significa que tudo seriam só facilidades, visto que, com o tempo os explorados também poderiam se tornar mais sábios, podendo deixar a condição. Diante desse novo ‘dilema’ chega-se à conclusão de que seria preciso lançar mão da força para convencer, ou seja, obrigar, escravizar. Todo processo de escravização é dúbio, pois é necessário escravizar intelectualmente aquele que fará a parte do trabalho em que será necessária a força. Ou seja, todo capturador de escravos é também um escravo do seu patrão. É óbvio que não se tenta equiparar aqui as duas formas de escravidão, apenas ilustrar o fato. Com efeito, o ato de escravizar significa convencer outrem a usar a força física para forçar um terceiro a trabalhar para este primeiro, o que deu a ordem da captura. A escravização é um ato de violência brutal, mas premeditada por um plano intelectual claro: Produzir com despesas mínimas. Por isso a necessidade de esclarecer a interrelação que há entre escravização do corpo e do intelecto. Essa lógica se deu por séculos em volta do mundo, e quando a escravidão foi finalmente considerada ilegal, esse fato por si só não anulou automaticamente o desejo dos escravistas em possuir escravos, e como não era mais possível acorrentar o corpo, era necessário aprisionar a mente.

Os mecanismos que se desenvolveram em torno dessa nova dimensão de interesses entre os homens foram chamados de ‘relações de produção’ e determinaram

### Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

as regras em torno dessa superexploração ao longo do processo histórico. Determinaram também o surgimento de classes sociais e a necessidade de adaptação (de quem quisesse sobreviver) a padrões morais, estéticos e culturais pensados e impostos por uma das classes sociais que se cria, a burguesia capitalista. Pode-se, neste recorte, ler ‘burguesia capitalista’ como se referindo aos donos dos meios de produção ou donos das terras e seus presunçosos herdeiros.

Essa elite (burgueses, ricos, proprietários, detentores, poderosos), identificou muito cedo os seus interesses e se organizou com rapidez para defendê-los. A estratégia de união em nome de interesses foi tão bem-sucedida que ainda hoje vigem aspectos dessas políticas nas relações de produção capitalistas, amenizadas em alguns aspectos, mas ainda assim, descendentes das regras de relação mais primitivas.

É válido ressaltar que os textos estudados para a elaboração desse ensaio destacam o papel da dominação do homem sobre o homem como forma de manter essa estrutura (de exploração) ativa, funcional e longínqua. Também ambos destacam a importância de uma educação que proporcione uma formação integral como saída para essa condição.

### Que todas as peças sejam facilmente substituíveis

O mundo do trabalho é delimitado por um conjunto numeroso de interesses, onde os detentores dos meios de produção exercem um poder enorme sobre os detentores da força. Um amansamento que contrasta com o próprio significado de força, uma vez que, sendo detentor da força física, pela lógica, este grupo teria muito mais chances de ser o grupo dominante em uma sociedade. Mas o cálculo vence o impulso e, então, o homem que trabalha sentado delimita e determina o trabalho que será realizado pelo homem que trabalha em pé.

Neste recorte da análise de Márkus (2015), na obra *Marxismo e antropologia*, tem-se:

O homem isolado não pode atuar sobre a natureza sem o emprego dos seus próprios músculos, sob o controle do seu próprio cérebro. Assim como no sistema natural a cabeça e as mãos são interligadas, também o processo de trabalho conecta o trabalho intelectual ao trabalho manual (Márkus, 2015, p. 70).

Torna-se clara, neste contexto, a importância (para o capital) da alienação (aqui, no sentido de limitação ou impedimento da visão crítica) do trabalhador como forma de manutenção e perpetuação desta estrutura de produção (vigente e histórica), como delimita Mészáros (2008):

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia — e ainda consiste — no fato de as determinações fundamentais do sistema capitalista serem irreformáveis (Mészáros, 2008, p. 27).

### Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

O modo “irreformável” desse sistema de produção vigente, sugere não existir “conserto” para a indecência nas relações entre capital e trabalho, a não ser pelo desaparecimento dessas relações, onde o burguês deixasse de controlar os meios de produção, ao passo em que se estabelecesse uma nova estrutura social, uma sociedade da educação emancipadora e formadora de indivíduos críticos.

Neste sentido, fica clara a ideia de que o capitalismo, para se perpetuar, precisa se contrapor a ideia de ceder ou mesmo dividir o seu poder com o proletariado, logo, é fundamental para o perfeito funcionamento do sistema de produção capitalista exercer o controle de, além da força física, também a mente do trabalhador. Esse controle hegemônico mantém-se pela influência ativa em diversos aspectos subjetivos da vida em sociedade, como na mídia, nas igrejas e nas escolas.

Nesse sentido, para Mészáros (2008):

Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado das coisas dentro da consciência humana (muitas vezes caracterizada como ‘reificação’), porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo (Mészáros, 2008, p. 59).

Torna-se óbvio deduzir que o modo de produção que visa estritamente o lucro não há de se preocupar (a ponto de apeter-se) com o desgaste (e conseqüente inutilização para o trabalho) das peças das suas máquinas. O que lhe importa é tornar a substituição dessas peças mais ágil e mais barata. Isso vale para as peças confeccionadas em qualquer tipo de material, inclusive carne humana, inclusive consciência humana.

## O culto fetichista de expansão do capital

As obras que amparam esse texto tratam da questão fetichista da elite capitalista em submeter a força de trabalho aos seus caprichos como uma espécie de auto realização. Desta feita, a pressão social / psicológica, que martiriza, funciona como poderosa ferramenta para a perpetuação dos modos de relação vigentes entre empregados e patrões. Esse fetiche pela acumulação cada vez mais sedenta, por conseguinte, ocorre em detrimento de quem as produz, bloqueado pela alienação e pelo medo.

Ainda sobre a ideia de fetiche e auto realização, o burguês capitalista utiliza a ameaça da falta de trabalho como forma de perpetrar as mais diversas formas de terror psicológico, consciente de que isso significará a condição imediata de fome ao trabalhador de baixa qualificação, o sistema se utiliza dessas ferramentas de intimidação para a impor as suas mais variadas pautas, sejam elas a precarização dos direitos, a detração salarial, aumento e submissão a jornadas abusivas ou ‘simplesmente’ corte de custos.

Para manter a hegemonia dentro do sistema, a burguesia vende a imagem de redentora do país, uma imagem quase santificada dos grandes empresários como homens de bem preocupados com as classes mais pobres. Em cada período da história essa elite reinventa as suas formas de conservar o trabalhador na condição de aceitar a precarização em troca do não desemprego. Um exemplo disso ocorreu no Brasil nos últimos anos,

### **Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**

quando esteve em evidência um novo movimento ultraliberal que buscava avançar ainda mais na precarização das condições de trabalho de quem produz, usando nitidamente o terror psicológico como forma de influenciar a opinião popular em apoiar a mudança nas leis, no sentido (sempre) de baratear os custos de produção. O *slogan* da campanha dizia: “Todos os direitos e desemprego ou menos direitos e mais emprego”. Um movimento extremista, que adota uma frase de efeito com esse nível de violência, só poderia ser formado por reacionários de ultra direita, que sempre estiveram a serviço do retrocesso.

Outro traço dessa relação de perversidade é a elitização da formação profissionalizante altamente rentável (engenheiros, juristas, médicos, executivos) o que faz com que a qualificação mais rigorosa fique sublinhada a uma minúscula parte das sociedades predominantemente trabalhadoras, geralmente a parte já detentora de privilégios. Enquanto isso, o futuro trabalhador assalariado fica relegado a aprender a profissão já no posto de trabalho, sem ter tido tempo ou condições de passar por uma preparação que lhe trouxesse condições de produção para concorrer a melhores opções de trabalho, e sobretudo passar a dizer não ao que julgasse injusto, a recusar um trabalho que não avaliasse viável, não só econômica, como intelectualmente.

Por conseguinte, resta explícito, na compreensão das leituras, que o sistema que sustenta o modo de produção capitalista acabou por desenvolver um modelo de funcionamento muito acertado para os seus objetivos. Nesse modelo, o operário fica submetido a toda sorte de desvalorização (desumanização). Ao mesmo tempo, é induzido pela propaganda a imergir no mundo do consumo. O “possuir”, que, como já citado, nem passava pela cabeça do homem pré-histórico, passa a ser uma necessidade cada vez mais aguda do homem moderno, e esta condição, por assim dizer, o torna ‘refém’ duas vezes do mesmo ‘sequestrador’. É refém enquanto servo do sistema proprietário dos meios de produção, onde se vê reduzido a mero apertador de parafusos e botões. É refém quando bombardeado pela propaganda que põe o consumo de produtos como uma grande virtude humana, onde essa busca por manufaturas é uma questão para muito além das necessidades vitais, essa ‘corrida por mercadorias’ passa a ser uma meta de vida, uma questão de honra, de bem-sucedimento, de sucesso profissional. O ‘ter’ passa a ter sentido como nunca.

### **Resta(rá) um**

Diante da tensão historicamente existente, própria entre explorador e explorado, esse conflito de interesses os coloca frontalmente em rota de colisão, onde a sobrevivência de um depende da aniquilação do outro.

Para o trabalhador, aniquilar o outro significa passar a ser dono do seu tempo e das suas necessidades necessárias, tomando para si o controle da produção e, conseqüentemente, dos desejos conscientes de consumo. Para o capital, aniquilar o outro significa anular o humano, gentilar a consciência, petrificar o pensamento, desconsiderar a capacidade crítica, reduzir o indivíduo a mero operador de máquinas e interesses alheios, ou seja, manter como está.

## **Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização** **A educação (formação integral do indivíduo) como único caminho**

Para Marx, a educação está inserida na superestrutura social, sendo influenciada pelas condições econômicas da sociedade. Em suas palavras presentes na obra *A Ideologia Alemã* (2007, p. 47), ele ressalta que “[...] os pensamentos da elite social prevalecem em todas as épocas, ou seja, o grupo que exerce maior influência na sociedade também detém o controle intelectual [...]”. Desta maneira, a educação como se disponibiliza hoje para a enorme maioria da massa trabalhadora, desempenha o papel de manter vivos os princípios e crenças da classe que detém o controle, consolidando a atual hierarquia de poder.

Mesmo expressando suas opiniões contrárias à influência da educação nas sociedades capitalistas, Marx reconheceu nela um papel libertador. Para ele, a educação genuinamente democrática e acessível a todos poderia ser um instrumento de conscientização e mudança social. Em sua análise da Comuna de Paris, Marx (1999, p. 66), sustenta: “A Comuna buscou estabelecer organizações de aprendizagem que possibilitassem o desenvolvimento pleno das pessoas”. Essa perspectiva expressa a convicção de Marx de que a educação deve promover o pleno e autônomo crescimento do ser humano, capacitando-o para se engajar de forma ativa e crítica na comunidade.

A ideia de formação integral do indivíduo pensa uma educação que seja não mecânica e não limitadora, que considere que todo indivíduo é dotado de algum nível de sabedoria quando ingressa na escola, e que, reconhecendo isso, parta desse pressuposto para introduzir novos conhecimentos, promovendo equidade às necessidades escolares de cada indivíduo, levando em conta as variadas condições sociais de aprendizagem, derrotando assim falácias que defendem que tudo só depende do indivíduo, como no caso da preconceituosa ideia de meritocracia.

Diante desse poder transformador da educação, Paulo Freire, reconhecido como um dos principais pensadores da educação no século XX, ressalta a relevância do processo educacional como uma ferramenta essencial para promover a autonomia e a capacidade crítica das pessoas.

Em seu livro mais famoso, intitulado *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2005) defende a ideia de que a educação não deve se limitar a apenas transmitir informações, mas sim ser um meio de promover a transformação social através da conscientização crítica.

Freire destaca que a conscientização não surge de forma automática; é necessário um ambiente educacional que estimule o diálogo, a reflexão e a prática. O professor desempenha um papel essencial nesse caminho, agindo não como um detentor absoluto do conhecimento, mas como um facilitador que auxilia os alunos a desenvolverem sua própria compreensão.

Freire (2005, p. 78) afirma que: “[...] os homens não se constroem no silêncio, mas sim através da palavra, do trabalho, da ação-reflexão [...]”. Essa afirmação evidencia a importância de uma educação que seja um processo ativo e colaborativo, no qual educador e educando estejam envolvidos na construção do saber e na mudança da realidade.

Diante de todas essas possibilidades que uma educação libertadora pode trazer, é que o maior medo, o maior pavor, o maior terror do burguês capitalista explorador é a remota possibilidade, de um dia ser, a massa, esclarecida. Para a elite enriquecida,

**Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**  
a educação para além da (mera) escolarização, é uma ferramenta poderosa demais para estar na mão de “qualquer um”.

Seguindo esse raciocínio, a formação especializada, técnica e tecnológica para o trabalho altamente rentável, tão fundamental para o avanço de qualquer sociedade, deve permanecer, como já elencado, relegada aos descendentes de quem já exerce o controle majoritário dentro da sociedade. O resultado disso é a perpetuação da hegemonia do mesmo seletivo grupo no controle da mídia, dos políticos, da cultura, da escola e das forças de segurança.

Este pavor que o rico sente ao ver o pobre entrando na universidade e acessando empregos estáveis e bem remunerados por exemplo, não apresenta nenhuma grande complexidade para ser compreendido, ele é a simples reação de quem teme perder parte dos seus privilégios históricos. Educação e qualificação geram autoconhecimento e geram o conhecimento de que existem classes sociais antagônicas.

Reafirma-se também que, para que ocorresse a reversão do status social do trabalho, a clamada “revolução” depender-se-ia da tomada de consciência de classe por parte dos afetados de maneira negativa pelo modo atual. E, é aí que entraria o papel dessa escola da formação integral, que, uma vez ofertada a todos, essa educação libertadora, a dita construção integral do indivíduo, por si só, estabeleceria a consciência consensual de que o trabalho é que deve estar a serviço da vida humana e não o contrário.

## Considerações

Todas as vezes em que os trabalhadores tentaram se levantar foram reprimidos, e embora haja avanços oriundos da união da classe operária mundo a fora, os interesses dos donos dos meios de produção sempre prevaleceram no final. Essa relação de repulsa e ao mesmo tempo de dependência, explicada pela heterogenia de interesses, deixou clara a importância de se ter consciência sobre qual das classes sociais se pertence quando se é operário, para não cair na ilusão do discurso do “trabalhe enquanto eles descansam” e saber com clareza que a distribuição de riquezas depende de um conjunto de fatores e não só do esforço individual.

O reconhecimento de classe é um elemento fundamental para a mudança dessas dinâmicas. Mas, essa hipótese só poderia ser atingida por meio da conscientização coletiva, onde os trabalhadores pudessem se unir por uma sociedade mais equitativa e justa, na qual o trabalho estivesse a favor da valorização da vida humana.

Por fim, destacou-se a importância de se refletir sobre as diversas maneiras de alienação e controle exercidas pelo sistema capitalista, e que as relações entre capital e força de trabalho já vinham sendo tóxicas ao longo de tantas e tantas mais outras décadas... muito tempo antes de a gente pensar em se apropriar da palavra tóxicas para definir relações violentas.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURTADO, Jorge. **Ilha das flores**. Porto Alegre: Casa de Cinema, 1989.

MÁRKUS, György. **Marxismo e antropologia**. Tradução: Rafael Mueller. São Paulo: Expressão Popular – EDIUNESC, 2015.

MARX, Karl. **A Guerra civil na França: A Comuna de Paris**. Tradução: Antonio de Odilon Brito. São Paulo: Global Editora, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução: Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

PARTE III  
POLÍTICA EDUCACIONAL 70803013

Coordenação

*Simone Matia da Silva, EEEFM Carlos Gomes, SEDUC-RO*

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

# A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO SOCIAL: a cultura capitalista como processo de formação das relações sociais

Leidiane Gomes Pereira  
Kathely Chaves Ferreira Flexa Thó  
Tiago Fernandes Cota de Araújo  
Iranira Geminiano de Melo

*Humaitá, AM; Porto Velho, RO, 25 de maio de 2024.*

Caros leitores, esse texto, pretende abordar sobre um dos clássicos pensadores das Ciências Humanas do século XX, a saber, Karl Marx, o qual deixou contribuições expressivas no que tange às análises das relações sociais. Contribuições essas, que são utilizadas para compreender os processos sociais, por meio da construção do ser social. Ao excogitar, nesse capítulo, sobre os apontamentos do Marxismo Dialético, aponta-se para a compreensão acerca da iniciação da humanização do sujeito social em função da ‘história’. *A priori*, aponta-se o sujeito, posto nesse contexto, como o estudo do ser social, tendo como base uma análise *ontológica – a existência e a essência do ser*. Nessa perspectiva, significa compreendê-lo na ótica da cultura em seu processo histórico, que leva em conta a sua construção enquanto desenvolvimento do ser natural, para então, tornar-se também um ser social. Sendo assim, Marx (1974) acreditava na expressa coesão entre sujeito e materialidade, e que, portanto, o mesmo não deve ser compreendido fora das relações sociais. Defendia também, a ideia de que o sujeito não se apresenta em condições de um indivíduo abstrato, pois, parte do pressuposto de que há uma relação entre sujeito e objeto de forma coletiva. Dessa forma, suas contribuições transcendem as gerações, sob um viés reflexivo em conformidade ao método materialista histórico-dialético. Outrossim, caracteriza-se pelo movimento do pensamento, com base na materialidade histórica da vida do sujeito em suas relações sociais. Ou seja, trata-se de compreender (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade por meio da história. Desse modo, em de sua obra *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*, predispôs bases para a formulação do entendimento do sujeito enquanto ser ‘histórico e social’. Assim, Marx (2011b, p. 25) enfatizou a ideia de que: “[...] os homens fazem a sua própria história; contudo não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”. Por meio dessa premissa, os embasamentos de Karl Marx, apontam para a iniciação da humanização do sujeito, tendo em vista a construção do mesmo, enquanto gênero humano, um

### **Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**

‘sujeito histórico’. Entender esse sujeito, baseado nas contribuições teóricas de Karl Marx, que *a priori* constitui-se em identificá-lo em seu aspecto histórico-cultural, no qual esse aspecto é determinante para situá-lo em sua condição de ser social. Desse modo, também tem-se as contribuições de Álvaro Vieira Pinto, em seus escritos *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*, o qual pontua que, é por meio da cultura, que o indivíduo adquire e expande suas capacidades de transformar e moldar a natureza, como processo de subsistência. Nesse contexto, a cultura é, portanto, o processo de criação de instrumentos por meio da internalização da essência e existência humana. Não obstante, a cultura é a criação do homem na perspectiva da sua tomada de consciência (ideias), quando o mesmo compreende suas capacidades que o difere dos outros animais. Nessa concepção, a cultura se torna a coesão entre as manifestações históricas do processo de humanização do sujeito. O homem então, produz a cultura por uma necessidade existencial, e se apropria dela, pois é por meio dela que chega a postular as finalidades das suas ações. Nesse sentido, no momento em que o sujeito compreende a sua racionalidade enquanto característica da cultura humana, ele se diferencia das demais espécies animais. Logo, a análise da construção do sujeito social, com base nas suas relações sociais, é fundamental para entender a estrutura da sociedade capitalista oriunda desse processo de apropriação cultural. Dessa feita, a trajetória percorrida por Marx, por meio do materialismo histórico-dialético, contribui para a obtenção de uma melhor compreensão do sujeito em suas relações sociais, ou seja, – suas contribuições continuam a influenciar as Ciências Humanas (e as demais) até hoje, vale a pena salientar.

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

# A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO SOCIAL: a cultura capitalista como processo de formação das relações sociais

*Leidiane Gomes Pereira*  
*Kathely Chaves Ferreira Flexa Thó*  
*Tiago Fernandes Cota de Araújo*  
*Iranira Geminiano de Melo*  
DOI: 10.24824/978652516576.9.73-84

---

## **A cultura capitalista: processo de formação das relações sociais – apontamentos sobre a contextualização do sujeito**

Marx (1999), em suma, expõe o ‘sujeito ideológico’ como base para uma análise política, pontuando-o como agente de manutenção das condições de produção. Assim, a ideologia é posta como um fenômeno histórico e social – não é um conjunto de ideias neutras, e sim, o resultado de um modo de produção econômico. Ademais, o sujeito ideológico complementa-se em sua essência ontológica apropriando-se da análise do discurso. Diante dessa perspectiva, aponta-se a dialética marxista como o movimento de assumir a contradição inerente a todos os fenômenos, a fim de compreendê-los em sua complexidade. É, portanto, um viés de análise que interliga o sujeito com as coisas, e seu processo de manusear a natureza no decurso de sua humanização. Ou seja, a essência humana (ideias) e sua racionalização por meio da cultura, com a materialidade de suas produções.

Sendo assim, no momento em que o sujeito se posiciona como ser social, o mesmo se utiliza do discurso ideológico para se apropriar dos modos de produção, estruturando dessa maneira a divisão social do trabalho. Por consequência, ocorre a divisão entre classes – bem como, a segregação entre a classe dominante e a classe dominada – o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Desta forma, Louis Althusser, busca por luz sobre o tema, e aprofunda os pensamentos de Marx acerca das funções do Estado em sua obra *Aparelhos ideológicos de estado* (1992, p. 62), quando propõe a distinção entre poder de Estado e aparelho de Estado, ao expor que: “[...] os aparelhos de estado podem ser ideológicos ou repressivos”. Os aparelhos ideológicos de Estado, segundo Althusser (1992, p. 68) apresentam-se como: “[...] instituições distintas e especializadas, como as igrejas, meios de comunicação, família, justiça, política, já os aparelhos repressivos de estado seriam o governo, a polícia, o exército, a administração, os tribunais, as prisões etc”.

Nessa perspectiva, esses aparelhos estão a serviço do poder de estado, que por sua vez, é controlado pelas classes dominantes, para materializar no indivíduo a

### Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

ideologia hegemônica, sujeitando-o, mesmo que de maneira inconsciente, e fazendo-o posicionar-se e agir de forma determinada. Para Silva (2009, p. 158): “[...] esse processo de interpelação ideológica promovido pelos aparelhos ideológicos de estado é fundamental para a transformação do indivíduo em sujeito ideológico”.

Com efeito, para entender o sujeito em seu contexto social por meio do materialismo histórico-dialético Marxista, torna-se essencial discorrer sobre a ação humana na história, ações essas que se dão por um movimento chamado cultura. Em outras palavras, a cultura é, portanto, segundo Pinto (1979, p. 122): “[...] coetânea do processo de hominização, não tem data de nascimento definida, nem forma distinta inicial”. Do mesmo modo, considera-se que a cultura e a criação do homem são dois lados de um mesmo processo que perpassa do orgânico ao social, sendo eles indissociáveis no processo. Dessa maneira, as necessidades biológicas do homem abrem caminho para a criação da cultura que quando realizada, ajudam no desenvolvimento das qualidades orgânicas. Por certo, aponta-se aqui o sujeito histórico, onde Pinto contextualiza que o homem é o único animal capaz de criar sua cultura.

[...] os animais, mesmo os de complexidade orgânica relativamente alta, não produzem a própria existência, mas apenas a conservam com o uso dos instrumentos naturais de que seu corpo é dotado e que lhes permitem um conhecimento da realidade suficiente para a procura e identificação do alimento, o encontro de condições de abrigo e a tomada de atitudes defensivas, que lhes asseguram, com caráter constante, as condições de vida (Pinto, 1979, p. 122).

Ao partir dessa premissa, entende-se que espécie animal irracional, age por instinto para a sua sobrevivência, e que suas ações dependem do *habitat* natural ao qual estão inseridos, sendo então, reflexos da atitude humana.

Como é possível observar, o homem é capaz de alterar sua realidade e de transformar seu organismo, pois provoca atos ímpares, que antes sua espécie desconhecia. Tais atos são capazes de serem transmitidos por gerações a gerações.

A medida que, se posiciona em seu ambiente social, passa a constituir mecanismos de defesa e sobrevivência, o que permite sua permanência e evolução enquanto ser social condicionado no meio em que vive.

[...] à medida que o homem, em curso de se auto-realizar, domina a natureza, colhendo experiências novas, e atuando com respostas originais aos desafios do ambiente, vai criando instrumentos inexistentes anteriormente, envolve técnicas sem precedentes, a partir da instrumentalização dos objetos jacentes ao seu redor, porém só transformados em instrumentos quando a ideia em surgimento os utiliza pondo-os ao serviço de finalidades, que começam então a ser percebidas na ideia da ação intentada (Pinto, 1979, p. 123).

Nesse contexto, o homem utiliza de suas necessidades para produzir meios de subsistência. Assim, se apropria do já existente, para (re)produzir com o que a natureza disponibiliza, instrumentos para as suas necessidades diárias.

### Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

### **Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**

Do mesmo modo, conforme evolui as suas necessidades, também evoluem a forma de pensar e produzir instrumentos para suprir a sua demanda, em sua vida cotidiana, o qual utiliza do campo das ideias para realiza-las.

Sendo assim, desde os primórdios, a cultura é composta por duas ordens: o ato de se autoproduzir-se e as ideias. Pinto (1979) afirma que a cultura:

[...] desde o alvorecer está composto de duas ordens de realidades, oriundas da mesma operação, a conquista do meio circunstante, o incremento da dominação do mundo pelo homem em ato de autoproduzir-se: os instrumentos, utilizados de começo em estado natural, e logo a seguir intencionalmente fabricados; e as ideias, que surgem no pensamento em correspondência com os resultados da atividade sobre a natureza, da percepção mais aguda e concentrada de aspectos cada vez mais particulares (Pinto, 1979, p. 123).

Assim, por cultura considera-se a relação produtiva do homem sobre o ambiente. Logo, a cultura não se separa do processo de produção, visto que, esse processo produtivo destaca-se por duas naturezas, o bem de consumo e o bem de produção.

Por bem de consumo, entende-se o receptor final de um produto, o qual será utilizado para um benefício individual ou coletivo. Conforme a demanda, a oferta do bem de consumo, passa a ser mais elaborada, uma vez que, tem por finalidade satisfazer aos interesses do consumidor. Como exemplos, tem-se a indústria alimentícia, o lançamento da moda de roupas, calçados, produtos de maquiagem, o conforto de um veículo, dentre outros. O público que utiliza dos bens de consumo, estão em busca de comodidade, bem como manter-se em sua posição social.

Com efeito, em função do bem de consumo, tem-se o bem de produção. Ou seja, são produtos específicos, que tem por principal objetivo ser adquirido por empresas, que irão transformá-los em outros bens, nesse caso, os bens de consumo. Como exemplo, é possível citar o plantio do trigo, que será processado para ser transformado em farinha de trigo, para em seguida, ser utilizado na indústria alimentícia. Sendo assim, por meio da farinha de trigo é possível fazer bolos, tortas, salgados, macarrão, entre outros alimentos.

Dessa maneira, o ser humano desenvolve-se de acordo com as suas necessidades sociais, o que permite caracterizar a cultura como um produto do processo produtivo ao qual está inserido direta e indiretamente. Nesta perspectiva, Pinto destaca que:

A cultura como produto do processo produtivo, a noção decisiva é a sua dupla natureza de bem de consumo, enquanto resultado, simultaneamente materializado em coisas e artefatos e subjetivado em ideias gerais, da ação produtiva eficaz do homem na natureza; e de bem de produção, no sentido em que a capacidade, crescentemente adquirida, de subjugação da realidade pelas ideias que a representam, constitui a origem de nova capacidade humana, a de idealizar em prospecção os possíveis efeitos de atos a realizar, conceber novos instrumentos e novas técnicas de exploração do mundo, e criar ideias que significam finalidades para as ações a empreender (Pinto, 1979, p. 124).

### Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

A produção de ideias, e as representações da consciência está a princípio, diretamente interligada com a atividade material do homem, tendo, portanto, a consciência como determinante à vida, e não o oposto.

Assim, as interlocuções e objetivações culturais, ou seja, as relações sociais e as formas com que os indivíduos pensam e agem sobre as coisas na sociedade, direciona o percurso dessas relações e sua produtividade no processo de estruturação da sociedade. E, é por meio dessa consciência que o sujeito se particulariza no contexto social.

Logo, pensar o sujeito cultural, exige a observação de sua constituição do meio ao qual pertence, sendo essa contextualização observada por meio dos pressupostos históricos que se constituem na formação da humanidade.

### Pensar o sujeito cultural – contextualização

Em função da lógica do materialismo histórico-dialético estruturado por Marx, entende-se que o sujeito social é antes de tudo, um sujeito histórico – que tem na cultura os pressupostos para seu processo de humanização. Conforme o proposto por Saviani (1991), ao discutir a assimilação dos elementos culturais pelos indivíduos, e da materialização da ideia, aponta o método materialista histórico-dialético como instrumento desta prática e explica, por meio da reflexão teórica (movimento do pensamento, abstrações), para a etapa da consciência filosófica (realidade concreta, pensada, e realidade educacional plenamente compreendida). Sobre estas questões, observa-se que:

[...] com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética) [...] assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto (Saviani, 1991, p. 11, grifos do autor).

Se a lógica dialética permite e exige o movimento do pensamento, a materialidade histórica diz respeito à forma de organização dos homens em sociedade por meio da história, sendo assim, diz respeito às relações sociais construídas pela humanidade durante todos os séculos de sua existência. E, para o pensamento marxista, esta materialidade histórica pode ser compreendida em função das análises empreendidas sobre duas categorias consideradas centrais: o trabalho e a educação. Em corroboração, Saviani (1991) expõe que o Trabalho e a Educação em seus fundamentos histórico-ontológicos, são atividades estritamente humanas, e é a partir deles que o sujeito de insere na vida social, na construção das relações com a vida em coletividade. Contudo, é também por meio da objetivação cultural que o sujeito

### Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

se pôs a agregar-se do ‘culto’, uma vez que, forma categorias e classes sociais. O que *a priori* era uma atividade meramente com o objetivo de manter as necessidades básicas de subsistência da espécie humana, utiliza da natureza, transformando-a e ajustando-a de acordo com as suas finalidades. Porém, com o desenvolvimento do ser social, o indivíduo se transformou em produtor e concomitantemente produto de suas ações. Nesse sentido, Marx; Engels destacam que:

[...] podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a *produzir* seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (Marx; Engels, 1974, p. 19, grifos do autor).

O ser humano é, portanto, conduzido em sua função social por meio do seu ato de agir sobre a natureza, fator esse que, o conduz como ser social pela ação efetiva do Trabalho. Pode-se então, dizer que, a essência do homem é o trabalho. Saviani (1991), contextualiza que, a essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. Logo, é por meio do momento em que o sujeito se insere como gênero humano, em conformidade de seus modos de produção, que ocorre mudanças significativas na relação trabalho-educação.

### Do sujeito histórico – princípios

Para discutir o sujeito histórico e a sua construção enquanto ser social, exige-se a localização da relação sujeito-objeto como a questão central desse estudo – a construção do sujeito social. Tão logo, a análise dessa relação é compreender como o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza, com a vida e a interpretação que este tem com a realidade. Essa abordagem pode ser analisada por diferentes contextos dentro das ciências humanas. Assim, a dialética pode ser uma delas, bem como, mais especificamente, o materialismo histórico-dialético, ou a dialética marxista.

Nesse contexto, a dialética no pensamento de Marx surge como uma tentativa de superação da separação entre o sujeito e o objeto. Expõe-se aqui, como a dicotomia entre o sujeito e seu sentido nato (espécie humana), diferenciando-o dos outros seres da natureza. Dessa forma, trata-se do surgimento do ser social, definindo-o como sendo, em termos de concepção de homem, a unidade entre o Singular (indivíduo) e o Universal (gênero humano), mediado pelo Particular (coesão desse indivíduo com a sociedade em suas diversas relações sociais).

Como resultado, agrega-se a esses fatores de compreensão da realidade e da construção do sujeito social, o princípio histórico, que tem a ver com compreender todo o desenvolvimento propiciado pela materialidade das relações em seu caráter histórico. Isso é, todos os bens produzidos pela humanidade (conhecimento intelectual e desenvolvimento tecnológico) são produzidos na e por causa da história.

### Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

Certamente, no que tange à construção do sujeito social ao surgimento da cultura capitalista como processo de formação de suas relações sociais, das abordagens de Marx surgiram o caráter material (os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida) e o caráter histórico (como eles vêm se organizando através de sua história). Em síntese, é na construção do sujeito histórico e na sua relação com a natureza, que o mesmo transforma a sociedade por meio de suas ações e intenções. Sendo assim, a relevância em entender a educação atual em função de seus modos de produção, faz-se necessária.

Nesse contexto histórico, a educação é condicionada pela determinação dessa intencionalidade, no que diz respeito às condições objetivas da existência, ou seja, uma profunda inserção histórico-social, a educação é produto histórico do sujeito. Logo, no momento em que o indivíduo se apropria da cultura e a coloca como forma de barganha, ele passa a segregar classes sociais, uma vez que, direciona cada grupo como produto, dividindo assim, o trabalho intelectual e o trabalho manual. Nessa perspectiva, a educação torna-se também um aparelho ideológico de manipulação e reprodução dessa segregação entre classes sociais.

De fato, a utilização do materialismo histórico-dialético marxista como forma de analisar a formação e a transformação do sujeito, justifica-se pela relevância em compreender a realidade social por meio da relação entre a matéria e o pensamento, onde se configura a essência cultural no desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades e habilidades do sujeito enquanto espécie e gênero humano. Perante o exposto, torna-se imprescindível salientar a reformulação da educação, onde objetiva-se essas alterações em função não da mudança da educação como sistema, mas evidencia o intelectual orgânico para que possa então, atuar em prol dos interesses das classes as quais pertencem.

### Da contextualização do sujeito – ruptura da estrutura educacional

A educação é um processo de desenvolvimento intrínseco à vida dos seres humanos e a sua condição de espécie, pois dela inicia-se sua objetivação cultural, para então realizar sua materialização. Sendo assim, é ao longo do seu processo de humanização em aprimoramento, que o sujeito desenvolve historicamente forma de ser social, e compõe quesitos de produção para a realização de suas finalidades. Nessa contextualização, *a priori*, a educação é culturalmente uma prática mediadora do agir histórico do homem, onde o sujeito inicia seu processo de ideias, sobre como manusear suas produções para atingir suas finalidades fisiológicas (naturais). Além disso, esse sujeito se posta como ser político, e incorpora práticas constituída de discursos, mediante as quais os agentes (sujeitos), pretendem intencionalmente atingir determinados fins, ações essas, que visam provocar transformações nas pessoas e na sociedade.

Da mesma maneira, o sujeito formula ideologicamente os fundamentos ético-político da educação, como um aparelho maquiavélico, ou seja, que nega as leis morais, para se alcançar determinados fins. Em síntese, tem-se a educação como uma

### Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

forma ampla, de transmissão de conhecimento e idealização. Ou seja, são as práticas sociais do desenvolvimento humano, as suas habilidades, as suas potencialidades e as suas competências, que se acumulam na consciência comunitária, e *a posteriori* são conservadas e repassadas, de uma geração para outra. Assim, o lado visível do agir educacional dos homens fica profundamente marcado por essa construtividade e historicidade da prática humana.

Nessa perspectiva, a materialização desses conhecimentos institucionalizados nas escolas, tornam-se um condicionamento de estipular categorias de sujeitos – os que devem se tornar intelectuais, e os que serão conduzidos às atividades manuais (instrumento de produção).

Em *A educação para além do capital*, Mészáros (2008), reconhece que a aprendizagem é uma parte intrínseca da nossa existência, desde o nascimento até a morte. No entanto, destaca que existem restrições que impedem o pleno desenvolvimento da liberdade espiritual, enraizada nos antagonismos estruturais da sociedade. Portanto, pensar a sociedade, tendo como parâmetro o ser humano, exige a superação da lógica desumanizadora do capital. Nessa perspectiva, Mészáros (2008), acrescenta que pensar a sociedade sob uma proposta reformista, incluindo a educação, muitas vezes podem corrigir problemas pontuais, sem alterar as determinações estruturais. Logo, essa limitação faz parte da lógica do sistema de reprodução da sociedade capitalista, que busca manter o *statu quo*, ou seja, manter o atual cenário que visa os interesses capitalistas. Essa visão vai além das negociações e consensos superficiais, visto que, busca alternativas viáveis tanto na produção material quanto no âmbito cultural, no que tange a educação.

Por meio de suas contribuições, Mészáros propõe pensar que não é por meio de mudanças meramente estruturais na educação que se consegue reformar a sociedade. Decerto, a verdadeira revolução, portanto, está enraizada no ser humano e nas suas profundas transformações interiores. Logo, pensar em uma educação que vá além da estrutura da escola, é pensar em uma revolução, de tomada de consciência do indivíduo. Em outras palavras, Pinto (1979), acrescenta às reflexões de Mészáros ao pensar a escola como um instrumento, para que o indivíduo possa refletir sobre si, sua classe e seu lugar na sociedade. Com efeito, a consciência crítica da classe em si, só se tornará classe pra si, na medida em que ela se apropriar e propor a pensar suas condições técnicas de produzir a sua existência.

Para tanto, Mészáros discorre que os processos educacionais e os processos sociais estão intrinsecamente associados, sendo impossível uma reformulação educacional sem uma mudança do quadro social. Ou seja, a educação precisa ser permanente e continuada, caso contrário não será educação. Postula-se necessário, práticas educacionais capazes de incutir nos educadores e nos alunos, possibilidades de mudança na construção da sociedade, onde o capital não explore mais que o tempo do lazer, tendo em vista que, a classe dominante propaga o trabalho alienante para as classes dominadas com a intenção de mantê-las. Logo, a educação para além do capital encontra-se consonante com a necessidade de luta por uma transformação radical do presente modelo econômico e político.

## Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

### Considerações

Dessa forma, os embasamentos teóricos, impõe-se observar que, só mesmo uma mudança estrutural radical poderá alcançar uma transformação social qualitativa, capaz de enfrentar os desafios da construção da cidadania. E, se é verdade o que as teorias Marxistas, baseadas no materialismo histórico-dialético apontam, que a construção do ser social é desenvolvida por meio de sua construção cultural e do desenvolvimento das suas capacidades de existência e consciência humana. Sendo assim, o sujeito se constrói em função desses fatores, também é viável crer que, a mudança a qual Mészáros propõe em suas análises críticas, está posta na tomada de consciência e na mudança aplicada ao indivíduo, e não na estrutura da sociedade. Sem dúvida, ao moldar a percepção do sujeito, seria possível modificar o contexto social.

Do ponto de vista histórico, é válido salientar que a escola se revela como sua mediação potencialmente mais eficaz para a qualificação da educação. Isso implica, sem nenhuma dúvida, que a ideia de mudança está pontuada na raiz cultural do sujeito, o que acarretará a construção de um grande e qualificado sistema público de ensino. Em síntese, o contexto da educação por meio das bases teóricas abordadas, observa-se então, que é a partir de uma mudança na concepção do sujeito em relação a sociedade a qual ele está inserido, que haverá uma verdadeira transformação social, tornando assim, uma sociedade mais justa e igualitária. Logo, a função social do educador se torna extremamente importante nesse processo. Por consequência, o conhecimento é a principal ferramenta que o educador dispõe para enfrentar os desafios, há que se entender a educação como processo de mediação entre os seus resultados e as práticas reais, pelas quais os indivíduos devem conduzir sua história. Assim, cabe à educação, enquanto função social, ter em seu horizonte objetivos intrínsecos para desenvolver no indivíduo a concepção de mundo, que aponte para uma real transformação social. Nesse viés, por meio de uma prática educativa que tome como objeto a ação e o sujeito histórico, em conformidade com o intercâmbio do educador, para que a prática ética-política esteja comprometida com a classe trabalhadora.

Assim, a educação pode atuar como força de transformação social, pois modifica sua raiz estrutural – o próprio sujeito. Logo, a educação é propulsora de mudanças na internalização cultural dos indivíduos, inserindo-os em sua sociedade, fazendo-os compartilhar dos costumes morais. Portanto, é pela mediação de sua consciência subjetiva que o sujeito pode intencionar suas novas práticas, pois essa consciência é capaz de elaborar sentidos novos na elaboração e efetivação dos valores éticos, os quais são essenciais para a sua existência enquanto ser social.

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Tradução: Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiro de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. Tradução: Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Hucitec, 1974.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução: Florestan Fernandez. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução: Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. Tradução: Maria Lucia Como. 4. ed. revista. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. 2. ed. Tradução: Iza Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. Lisboa: Edições 70, 1993.

PINTO, Alvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1991.

SILVA, Renata. Linguagem e ideologia: embates teóricos. **Linguagem em (dis) curso – LemD**, v. 9, n. 1, p. 157-180, jan./abr. 2009.

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

## TEXTO II

# EDUCAÇÃO HUMANISTA: abordagens e perspectivas da educação integral

Adriana dos Anjos Morais Ferreira  
Iza Reis Gomes

Guajará Mirim, RO; Porto Velho RO, 2 de junho de 2024.

Caros leitores, o presente texto aborda o conceito de educao integral na perspectiva da educao humanista. Através de pesquisa bibliográfica, foram realizados entrelaçamentos de ideias das obras *Intelectuais, Educao e Escola: um estudo do Caderno 12 de Antônio Gramsci* (Semeraro, 2021) e *A educao para além do capital* (Mészáros, 2008), para compreender as possíveis perspectivas e implicaes referentes ao processo de formao integral. Gramsci, foi um teórico e político marxista que nasceu na Itália em 1891. Devido às suas atividades políticas, ficou recluso entre 1926 e 1937. Nesse período de reclusão, redigiu vasta quantidade de anotaes em 33 cadernos. Essas anotaes compuseram uma obra extraordinária de filosofia que até hoje serve de interpretao em interlocuo crítica com os mais diferentes autores. Gramsci, em seu caderno 12 destaca a importância da educao integral para o desenvolvimento do ser humano (Boi Tempo, 2021)<sup>6</sup>. István Mészáros nasceu em 1930 em Budapeste. Além disso, foi assistente do filósofo e crítico literário marxista Lukács, mas a parceria foi interrompida em razão da invasão soviética, que o levou a sair do país. Após o fim da parceria, levou adiante uma das obsessões de Lukács: a de analisar,  luz de seu desenvolvimento no século XX, o sistema capitalista (Alves, 2017). Considerado um dos mais importantes intelectuais marxistas da atualidade, na sua obra *A educao para além do capital*, Mészáros, buscou estabelecer as relaes entre sistema econômico e educao. O trabalho explora a definio do termo educao integral, qual sua importância, e como acontece esse processo de formao. Além disso, tmbm  apresentado o papel do sujeito intelectual orgânico, desenvolvido por Gramsci, para compreender o papel dos agentes que podem contribuir para o desenvolvimento desse processo de educao integral, e no decorrer da pesquisa  possível compreender o que  necessário para efetivao da formao integral, considerando as ideias dos autores; vale a pena conferir.

6 Informaes disponíveis em: <https://blogdaboitempo.com.br/2021/12/08/voce-conhece-antonio-gramsci/>. Acesso em: 26 maio 2024.

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

# EDUCAÇÃO HUMANISTA: abordagens e perspectivas da educação integral<sup>7</sup>

Adriana dos Anjos Morais Ferreira  
Iza Reis Gomes

DOI: 10.24824/978652516576.9.85-96

## Aspectos iniciais da formação integral

Antes de iniciar a abordagem acerca do termo educação integral, se faz necessário entender o conceito de educação humanista. A educação humanista tem como objetivo a transcendência do ser entre o aspecto material e imaterial. Nessa linha de formação, o indivíduo se transforma para além do conhecimento individual e passa a desenvolver uma relação de humanização com o meio em que vive. A educação integral está baseada na mesma perspectiva da formação humanista, pois os conceitos escolares devem estar entrelaçados com a realidade do mundo do sujeito. Gramsci *apud* Semeraro (2021), explicita:

[...] a necessidade de entrelaçar o conhecimento técnico e científico com a preparação do pessoal com o técnico político, de modo que a escola unitária ou de formação humanista ou de cultura geral, deveria se propor a inserir os jovens na atividade social após conduzi-los a um certo grau de maturidade e capacidade para criação intelectual e prática e de autonomia na orientação e na iniciativa. Conjugado inseparavelmente autodeterminação, criação teoria e prática, formação cultural humanista como trabalho manual e intelectual e atuação sociopolítica, [...] e introduz na escola os elementos fundamentais tratados na elaboração da filosofia da práxis que não separa o ser do pensamento, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto e **nem** o indivíduo da sociedade (Semeraro, 2021, p. 118-119, grifo nosso).

Tem-se visto, atualmente, o termo ‘educação integral’, abordado por diversos autores com viés da educação humanista, percebe-se cada vez mais que é necessário debate acerca do tema, devido às diversas mudanças nos contextos sociais. Porém, cabe ressaltar que, o termo *educação integral* aqui abordado não é sinônimo do termo educação em *tempo integral*, pois essa tem o foco na ampliação do tempo do aluno no ambiente escolar e aquela tem caráter de ampliação da formação do sujeito em todos os aspectos necessários para o convívio em sociedade.

7 O presente texto faz parte da pesquisa intitulada “Atendimento Domiciliar: desafios e possibilidades” realizada no programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional- ProfEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, *campus* Calama, sob orientação da Professora Dra. Iza Reis Gomes, *campus* Porto- Velho Calama-IFRO, que gerou a contribuição para esse capítulo de livro.

## Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

Nesse sentido, é necessário compreender qual a importância da educação integral, destacando os agentes que podem contribuir para esse processo e compreender como é o processo de efetivação da oferta desse tipo de formação, considerando as ideias desses autores.

Portanto, para compreender a importância da educação integral, é preciso explorar os fundamentos de todo o processo, ou seja, é necessário entender a relação que seus aspectos mantêm com fatores externos à instituição de educação, como por exemplo a relação do capitalismo, apresentado por Mészáros.

## Importância da formação integral

Considerar a importância da educação integral é entender que esse processo foi conceituado historicamente. O termo foi apresentado junto à ideia da escola unitária, explicitada por Gramsci em seu caderno 12, com base na ideia de formação humanista. Atualmente, o termo educação integral já se encontra inserido em políticas públicas, como é possível perceber na descrição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9.394/96, artigo 29, em que se afirma: “[...] a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento *integral* da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade [...]” e ainda no art. 35 parágrafo 7 prescreve: “[...] os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”.

Conforme supracitado, pode-se perceber que é necessário abordar estratégias para proporcionar essa formação desde os primeiros anos de vida do sujeito, e sempre adotar um trabalho que deve ser voltado para além da aprendizagem intelectual, contribuindo com o projeto de vida e o exercício da cidadania.

Segundo Semeraro (2021), para Gramsci a concepção de uma educação integral baseada no novo princípio educativo, *conjuga trabalho e formação política*. Além disso, complementa que a educação é integral quando tem conexão com a natureza, o mundo do trabalho, a história, a cultura, a política, a concepção integral do estado e os problemas complexos da sociedade ao afirmar:

Além da qualificação para o trabalho, a educação “integral” delineada precisa estar fundamentada sobre uma ampla formação intelectual, pública, democrática e política, de modo que todo cidadão possa não só se profissionalizar para o trabalho, especializado no seu setor, mas possa também aprender a tornar-se governante de si mesmo e da própria sociedade, um prelúdio que prepara a fórmula sintética do novo intelectual como dirigente (especialista + político) (Semeraro, 2021, p. 136, grifos do autor).

No entanto, para atingir o objetivo da formação integral é visível a necessidade de quebrar paradigmas, onde predomina o viés *capitalista* presente na sociedade, inclusive dentro das escolas. O viés aqui destacado, faz referência ao exposto por

### Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

Mészáros (2008) na obra *Educação para Além do Capital* onde apresenta críticas sobre esse paradigma enraizado na sociedade através do processo de *internalização*. Conforme Almeida (2019):

[...] a internalização, entendida como o esforço do capital em fazer com que cada indivíduo incorpore como suas as metas de reprodução do sistema, legitimando sua posição na hierarquia social e conformando suas expectativas e sua conduta ao estipulado pela ordem estabelecida, insere-se como instrumento que conforma a totalidade das práticas sociais, entre elas, a educação, ao interesse do capital (Almeida, 2019, p. 137).

Portanto, pode-se compreender que o processo de ‘internalização’ apresentado por Mészáros (2008) desfavorece o processo de educação integral, visto o enfoque *lucrativo* presente no processo de formação, que favorece o *processo de alienação*. Mészáros (2008, p. 9), afirma que: “[...] a educação não é um negócio, é criação”. Também alega que a educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida e que a “educação não é mercadoria”, pois é necessário “[...] pensar em sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a *superação da lógica desumanizadora do capital*, que tem no individualismo, no lucro e na competição de fundamentos”, Mészáros (2008, p. 9). Além disso, ainda aponta que, para que a educação seja vista além do objetivo lucrativo é necessário um processo de *contrainternalização*<sup>8</sup>.

No entanto, esse processo só será efetivado com a contribuição de todos os envolvidos no processo de formação do sujeito, pois esse processo acontece de forma contínua ao longo da vida.

### Contribuição no processo de educação integral

Na obra, *Intelectuais, educação e escola Semeraro* (2021), é exposto que Gramsci sugeriu um estudo sobre a organização da estrutura ideológica de uma classe dominante. Durante o desenvolvimento da obra, nos *escritos* de Gramsci, foi apresentado o termo *intelectual orgânico*, usado para conceituar os profissionais que tinham o papel de porta-voz perante a sociedade. Ao explorar o papel desse sujeito, o autor usou como exemplo a profissão de jornalista, para apresentar o viés de influência, podendo ser positivo ou negativo, o que esse profissional pode transmitir para a sociedade. Além disso, ainda é apresentado o termo *intelectual tradicional* para referenciar as outras profissões que mantinham domínio intelectual, como por exemplo, médicos, advogados, e até mesmo professores das escolas primárias.

Com as mudanças no contexto histórico da sociedade, e a chegada do modernismo, por exemplo, as categorias dos denominados ‘intelectuais’ foram ampliadas, e essa definição chegou ao ponto que todos, de alguma forma, poderiam ser chamados de *intelectuais*. Semeraro (2021, p. 106), salienta que, na visão de Gramsci: “[...]as

8 Contrainternalização é o processo de conscientização crítica das estruturas sociais existentes e a luta por uma transformação radical das relações sociais e econômicas.

### Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

mudanças elevaram a ciência e conhecimento a tal ponto que era necessário de que toda a atividade prática tendia a criar uma escola para seus dirigentes e um grupo de intelectuais mais elevados pudessem ensinar nessas escolas”.

No entanto, apesar da ampliação do conceito desse termo, e sua crítica à relação de poder, quando explorada para distorção da realidade, Gramsci não eliminou a necessidade e a função específica do intelectual. Inclusive, reforçava essa necessidade quando alega que o papel do *intelectual orgânico* ainda se faz necessário para aprofundar o senso crítico diante das contradições, das falsificações e dos embates ideológicos, para resgatar as conexões com a história e promover uma visão de conjunto de realidade.

Nesse sentido Gramsci *apud* Semeraro (2021), conecta a questão dos intelectuais com a escola, quando diz: “[...] a concepção do intelectual orgânico apresentada por Gramsci no caderno 12 está em consonância com a configuração do intelectual democrático descrito no caderno 10, que trata da relação ativa e recíproca entre mestre e aluno” (Semeraro, 2021, p. 113). Ainda nessa perspectiva, Gramsci aponta: “[...] o efetivo significado de *intelectual orgânico* está associado com a realização de uma *educação integral* e a construção de um estado integral” (Semeraro, 2021, p. 137).

Porém, toda essa relação só terá uma função social positiva, se o professor usufruir dessa relação para desmistificar o enfoque capitalista enraizado na sociedade conforme apresentado na sua obra *A Educação para Além do Capital*. Segundo Mészáros (2008):

[...] o que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente. A internalização é a questão para a qual devemos voltar agora (Mészáros, 2008, p. 47).

Para Mészáros (2008), uma educação para além do capital visa uma ordem social qualitativamente diferente, e a efetivação dessa mudança não poderá ser realizada sem desafiar as formas atualmente dominantes de internalização fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional. Por isso, é imprescindível o esforço dos sujeitos envolvidos nesse sistema, pois, é inconcebível uma reformulação significativa da educação sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais devem cumprir funções de mudança. Nesse sentido, pode-se inferir que, o professor se figura como sujeito ‘intelectual orgânico’ e tem a oportunidade de contribuir para essa transformação.

Nessa mesma perspectiva, Gramsci *apud* Semeraro (2021), destaca o quanto é fundamental o trabalho do sujeito que tem consciência da divisão existente na sociedade e da discrepância entre a vida do aluno e os conteúdos escolares, visto que, o docente deve ser capaz de promover os nexos com a realidade.

Além de fazer referência da figura do professor com a oferta de educação integral, é interessante atentar ao papel das instituições de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, onde emergem discussões referente à educação integral, devido à

**Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**  
oferta da modalidade integrada entre a formação da educação básica e profissional. Nessa perspectiva de educação integrada, Ciavatta (2014) deixa claro:

[...] a formação integrada significa mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica de correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária, que esteve na disputa por uma nova LDB na década de 1980 e que foi perdida na aprovação da Lei n. 9.394/96. Assim, essa expressão também se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública [...] Ou seja, não se trata somente de integrar um a outro na forma, mas sim de se constituir o ensino médio como num processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura, abra novas perspectivas de vida para os jovens e concorra para a superação das desigualdades entre as classes sociais (Ciavatta, 2014, p. 197-198).

Portanto, para Ciavatta (2014), não basta apenas, que a educação seja ofertada de modo integrado (educação básica e profissional), mas é necessário que essa oferta possa favorecer a transformação do sujeito, permitindo que ele compreenda as partes. Além do mais, deve contribuir para o rompimento da estrutura capitalista que afeta o processo formativo integral do estudante.

Adendo, segundo Brasil (2008), os Institutos Federais possuem atuação em todos os níveis e modalidades da educação profissional, e tem compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador e a formação proporcionada deve ser capaz de tornar o sujeito um agente político, para que suas ações possam possibilitar transformações. Ainda, nessa mesma perspectiva Pacheco (2015) apresenta a proposta de educação nessas instituições:

[...] é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, de princípios e de valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios esses válidos, inclusive, para as engenharias e as licenciaturas (Pacheco, 2015, p. 14).

Inquestionavelmente, a proposta de formação dos institutos deve ir *além da preparação para o mercado de trabalho*, e os protagonistas dessas instituições devem ter ações que vão ao encontro com a *formação integral* aqui destacada.

## Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

Dito isto, percebe-se que o professor mantém uma relação fundamental no processo de educação integral, devido ser um dos protagonistas das instituições de ensino, porém, cabe ressaltar que essa responsabilidade não cabe somente a ele, pois para a efetividade dessa formação, é necessário o envolvimento de todos os segmentos da sociedade, principalmente o comprometimento do próprio *sujeito em formação*.

## Efetivação da educação integral

Tendo em vista, que o processo de educação integral envolve uma conjuntura de fatores, é visível a necessidade de conhecer as ações necessárias do caminho a ser percorrido para que aconteça a sua concretização.

O processo de formação integral está se fortalecendo continuamente, inclusive, como supracitado, a formação está presente nas políticas públicas com previsão de oferta desde a etapa da educação infantil até o ensino médio. No entanto, embora esteja prevista nas políticas públicas, e nos objetivos das instituições de ensino, isso não pode ser considerado sinônimo de efetivação dessa formação. Mészáros (2008), alerta:

[...] o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente. E que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela por meio das instituições de educação formal (Mészáros, 2008, p. 11).

Pois, não basta apenas a modificação política ou aumentar o acesso à escola, pois ainda há dentro dessas instituições o modo de reprodução de valores, que contribui para a concepção de mundo centrada no capitalismo. Portanto, se faz necessário o trabalho para extinção dessa lógica capitalista.

No entanto, ao considerar que educação integral vai além dos aspectos intelectuais, é inquestionável o fato de que o rompimento dessa *lógica capitalista* deve ser trabalhado em todos os segmentos da sociedade.

Nesse sentido, Gramsci *apud* Semeraro (2021, p. 129) deixa claro: “[...] a formação vai além dos muros das escolares, pois a escola, ou seja, atividade educativa direta, é apenas uma fração da vida do aluno e as relações com atividades cultural ou pedagógica não pode ser limitada somente à escola”. Ou seja, a formação integral não pode ser limitada ao período de estudos, pois é uma formação adquirida ao longo da vida, porém, se faz necessário aproveitar esse período de estudos para geminar a semente do processo de *contrainternalização*, contribuindo para a efetivação da formação integral.

Portanto, ao afirmar que o processo de educação integral não pode ter tempo definido para sua concretização, é importante destacar a semelhança ao processo de *contrainternalização*, pois Mészáros (2008, p. 74) destaca: “[...] uma concepção oposta e efetivamente articulada numa educação para além do capital não pode ser confinada a um limitado número de anos na vida do indivíduo”.

A comparação do tempo necessário que envolve esses processos é importante, pois devido as complexidades que os envolvem, fica evidente que é um caminho longo a ser percorrido, pois, é uma relação que envolvem as partes de forma segmentadas.

### Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

Considerando a compreensão da amplitude desses processos, percebe-se que a efetivação da oferta da educação integral, juntamente com o rompimento das formas dominantes de internalização, fortemente consolidadas a favor do capital, inclusive pelo próprio sistema educacional, ainda pode ser vista em caráter utópico. Porém, é importante considerar que, todos os envolvidos devem aproveitar as oportunidades para contribuir no desenvolvimento contínuo da consciência socialista na sociedade, pois Mészáros (2008) alega:

[...] não há motivo para esperar a chegada de um período favorável num futuro indefinido. Um avanço pelas sendas de uma abordagem à educação e à aprendizagem qualitativamente diferente pode e deve começar aqui e agora, tal como indicado antes, se quisermos efetivar as mudanças necessárias no momento oportuno. Não deve haver uma solução efetiva para a autoalienação do trabalho sem que se promova, conscienciosamente, a universalização conjunta do trabalho e da educação (Mészáros, 2008, p. 67).

Diante do exposto, é fato que esse processo de conscientização para combater a autoalienação não é uma tarefa fácil, e deve acontecer de forma contínua, através de ações permanentes que contribuirão para concretização desse processo.

Portanto, percebe-se que o conceito de educação integral vai além dos escolares e transcende para a compreensão do todo. Nesse contexto, para a efetivação da oferta, é importante destacar que é necessário, além da vontade do sujeito, a contribuição do professor ou comunidades escolares, e o engajamento de toda a sociedade, pois a educação integral abrange os aspectos *formais e não formais de aprendizagem*. Ou seja, esses, são os conhecimentos adquiridos nas instituições de ensino, e aqueles, são os conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar, isto é, socialmente.

### Considerações

Para a construção desse texto, buscou-se ampliar a compreensão da formação integral apresentada por Gramsci *apud* Semeraro (2021), e ao mesmo tempo pôde-se compreender o modo do sistema capitalista presente na sociedade por meio de Mészáros (2008).

Considerando as leituras bibliográficas, observou-se a formação baseada em uma perspectiva de educação integral vai além dos conhecimentos escolares, pois é imprescindível que o sujeito tenha uma formação em todas as categorias necessárias para seu desenvolvimento.

Em suma, compreende-se que a formação em uma perspectiva de educação integral é importante para o pleno desenvolvimento do sujeito na sociedade, visto que, a responsabilidade dessa formação é de todos os envolvidos direta ou indiretamente no processo. Nesse contexto, para que aconteça essa formação integral, é necessário romper o viés capitalista enraizado na sociedade para que a *formação tenha valorização para além do lucro*.

**Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**

A formação para além do lucro deve ter centralidade na aquisição de conhecimento com objetivo de proporcionar a emancipação humana, ou seja, usufruir do conhecimento para o desenvolvimento da omnilateralidade.

Portanto, compreende-se que esse processo deve ocorrer continuamente, redimensionando desde abordagens de desenvolvimento com o indivíduo até a estrutura de sistemas educacionais, para que seja repensada a valorização do conhecimento como ferramenta de transformação, desafiando as estruturas dominantes na tentativa de construir um mundo mais humano.

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Argus Vasconcelos de. Meszáros: educação e o processo de internacionalização. **Revista eletrônica arma da crítica**, Fortaleza, ano 9, n. 12, p. 136-146, nov. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/49451>. Acesso em: 17 abr. 2024.

ALVES, Rubens. István Mészáros: filósofo húngaro encara a educação baseada em ruptura com a “lógica do capital”. **Revista educação**, out. 2017.

BLOGDABOITEMPO. **Você conhece Antonio Gramsci?**. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2021/12/08/voce-conhece-antonio-gramsci/>. Acesso em: 26 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. MEC/Setec. **Concepção e diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília: MEC/Setec, 2008b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets\\_livreto.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf). Acesso em: 26 maio 2024.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? / The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight? **Trabalho & educação**. s/t. Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 26 maio 2024.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. Tradução: Iza Tavares. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógico dos Institutos Federais**, IFRN, 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1018>. Acesso em: 26 maio 2024.

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais, educação e escola: um estudo do caderno 12 de Antonio Gramsci**. Tradução: Maria Margarida Machado. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

## O PAPEL DA EDUCAÇÃO: apontamentos, perspectivas e mudanças sociais (um aparte teórico)

*Débora de Mattos Branth  
Sérgio Nunes de Jesus*

*Ariquemes, RO; Cacoal, RO, 31 de maio de 2024.*

Caros leitores, mesmo estando em nosso contato inicial, se neste momento fizéssemos o exercício de suspender esta leitura, para uma consulta sobre a sua opinião quanto à questão da importância da ‘educação’ no quesito de possibilidades para uma ‘mudança social’, há grande probabilidade que, de alguma forma, mesmo que em intensidades diferentes, a associação entre esses dois temas provavelmente seja positiva. Isto posto, se dá, porque desde a infância somos bombardeados com expressões do tipo: ‘Estude se quiser ser alguém na vida!’; ‘Se não estudar vai carregar tijolo como seu pai!’, que vão sendo impregnadas ao inconsciente. Sendo assim, passam a perpetuar por verdade absoluta – a realidade contribuindo na formação da consciência. Fato é, que poucos, ou nenhuma pessoa se posicionaria contrária a esta ideia, uma vez que, ao observar-se os trabalhos de maiores remunerações, excetuando-se os cargos comissionados por ‘indicação política’, algumas modalidades esportivas, ou aqueles relacionados à mídia popular como o *digital influencer*<sup>9</sup>, todos os outros envolvem um grau de instrução, conhecimento e formação acadêmica elevados. Ou seja, grandes remunerações requerem maior conhecimento (esse enquanto prática social). Nesse contexto, a proposta aqui apresentada é apontar perspectivas histórico-teóricas que compreendam enfrentamentos com vistas à uma mudança social previamente estabelecida como praxe cultural.

9 O termo *digital influencer*, refere-se a profissão que utiliza das redes sociais como forma de veicular informações, opiniões, ditar moda, dentre outros. De forma ampla, as pessoas que tem muitos seguidores, curtidas e compartilhamentos, bem como exercem de forma profissional, acabam impactando na vida cotidiana de seus seguidores, e seus conteúdos são absorvidos como verdade absoluta.

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

# O PAPEL DA EDUCAÇÃO: apontamentos, perspectivas e mudanças sociais (um aparte teórico)

*Débora de Mattos Branth*

*Sérgio Nunes de Jesus*

DOI: 10.24824/978652516576.9.97-106

---

## **A visão histórico-dialética sobre a sociedade humana**

Karl Marx, grande pensador e fundador da teoria do materialismo histórico, construiu seu trabalho sob a linha, de que a evolução do homem logicamente contribui para uma evolução social. Uma das preocupações, dentro de seus estudos, foi esclarecer a essência do ser humano como um ser social, que se define e se constrói dentro das relações estabelecidas em uma sociedade, por meio do trabalho, em uma atividade coletiva. Nesse contexto, conforme aponta Saviani (2007, p. 154), o homem produz:

Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie.

Dentro dessa corrente filosófica, o homem é visto como um animal diferenciado, único, por carregar em si uma intencionalidade em suas ações, ou seja, é capaz de, antes da execução de uma ação, já a pré-estabelecer em sua mente. Logo, pode, inclusive, analisar a melhor forma de se chegar ao resultado esperado, ‘criando a coisa e a forma de criar a coisa’. Nesse sentido, o ser humano é definido por meio do trabalho e pelas relações que desenvolve interagindo com a natureza e com os outros humanos, sendo assim, Márkus (2015, p. 52), define como: “[...] um produto das relações históricas e sociais”.

Nessa perspectiva, desde o momento do seu nascimento, o indivíduo pela sua exposição ao meio onde se encontra, vai sendo inserido de forma gradual ao convívio em sociedade, e aprende a construir sua comunicação, apropriando-se da linguagem local, e, aos poucos, assume seu papel social. Antigamente, todo este processo se dava na perspectiva do bem coletivo, sempre visando à manutenção da comunidade como um todo.

O registro histórico da evolução do homem e de sua produção, mostra a forma como ele, ao desenvolver uma função social passa a construir seus objetos de trabalho, e as formas como esses objetos são construídos, o que promove o trabalho coletivo

**Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**  
por meio de sua divisão. Sendo assim, esse momento, mesmo sendo um trabalho manual, o fim proposto em sua execução, pauta-se no processo coletivo.

## **Da divisão do trabalho à divisão social – pormenores**

Nesse momento de seu processo histórico cultural, o homem começa então a acumular recursos, uma vez que, apropria-se dos meios de produção e, por conseguinte, da produção de seus pares. Como afirma Márkus (2015, p. 58): “[...] as relações dos homens com as coisas medeiam as relações sociais entre os homens”.

Ou seja, ao deter os instrumentos de trabalho sobre seu domínio, os indivíduos passam a ditar o ritmo, a forma e o que deve ser produzido. Consequentemente, a essa ação, acabam por exercer o poder de decisão sobre seus pares, e tira o foco da produção anteriormente estabelecida, que visava o bem comum, para a partir de então, objetivar as ambições do particular sobre o coletivo. Nesse contexto, tem-se instalada a divisão social do trabalho.

Em seguida, surge a ideia do capital: a valorização que se atribui a um produto, em detrimento do trabalho humano ali empregado. Pois, nessa relação estabelecida, o ser humano se aliena a sua produção e se submete a uma rotina de trabalho exploratória, conformada a sua atual classe social, enquanto outro homem se apropria de seu trabalho e passa a desfrutar do ócio. Sendo assim, foi pela instalação do processo industrial capitalista, que o trabalho coletivo assumiu um significado diferente de sua origem.

## **Educação e o processo histórico-social**

Nessa conjuntura, é necessária a reflexão sobre o processo educativo dentro desse contexto histórico. Saviani (2007, p. 152), afirma que: “[...] apenas o ser humano trabalha e educa”. Em consonância, desde sempre essas duas ações andam em conjunto na formação do ser humano em seu contexto social.

Nessa perspectiva, no que se refere às sociedades primitivas, o ensino-aprendizagem ocorria de forma espontânea e coletiva. Todos ensinavam a todos a todo momento. Os cuidadores das crianças (pais, tios etc.), ao conduzirem sua vida em comunidade, incluíam os ensinamentos em suas rotinas. Em contrapartida, as crianças, por sua vez, interagiam, aprendiam e desenvolviam as atividades, conforme seu amadurecimento biológico e cognitivo. Porém, com a divisão do trabalho, este modelo foi sendo reformulado, para se adequar às necessidades da sociedade.

Logo, foi no desenvolvimento dos processos de trabalho que surgiu a necessidade de mudança nessa relação. Cada indivíduo passou a assumir uma função diferenciada no grupo, aprofundando seus conhecimentos em tarefas específicas, surgindo, a necessidade de um membro da comunidade de se responsabilizar pela formação dos demais componentes da sociedade.

Em decorrência, após a divisão social do trabalho, houve uma preocupação por parte dos detentores dos meios de produção, de que os espaços educativos e os responsáveis por essa modalidade de trabalho, contribuíssem para a manutenção desse novo sistema produzido e estabelecido. Sendo assim, quer seja no quesito de

### **Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**

preparar de maneira mais eficiente possível o futuro trabalhador, quer seja para inculcar a naturalidade desse sistema que explora o próximo em busca de mais riquezas acumuladas ao transmitir conceitos ideológicos das classes dominantes. O percurso da educação, que antes servia para dar autonomia ao indivíduo, liberdade de pensamento e criatividade, nessa premissa é utilizado como instrumento de alienação, e passa a ter na lógica do capital, um significado mercantilista.

## **Educação e o enfrentamento ao sistema capitalista**

A educação atual, é apontada por Mészáros (2008), na concepção de um processo de internalização e interiorização feita pelos indivíduos. Nesse contexto, quando ocorre dentro das instituições formais de ensino, comprometidas com a manutenção do sistema capitalista, a mesma perpetua o sistema, polindo o indivíduo ao ampliar sua consciência. Porém, o percurso educacional se dá durante toda a vida, e não apenas dentro das instituições formais de ensino, o que permite um ponto favorável para essa mudança necessária.

Nesse viés, por meio da realidade apresentada acima, sobre um sistema econômico que se apropria das riquezas produzidas pela sociedade, e que intervém nos processos educativos para se manter nessa posição de hegemonia, resta observar sobre a educação, e as possibilidades que pode oferecer em uma perspectiva de enfrentamento ao sistema capitalista.

Mészáros (2008) levanta alguns questionamentos sobre o tema, quando convida a pensar sobre o papel da educação, sobre como construir um modelo cujo referencial seja o homem, e como é possível atingir uma educação que tenha ação transformadora, política, econômica e social. Por consequência, a educação, em seu sentido mais amplo, com perspectiva emancipatória do sujeito, que esteja positivamente relacionada à melhores condições de vida, uma vez que, possibilita questionar e romper com os processos de exploração de seu trabalho, e resgata possibilidades criativas e emancipatórias.

É válido ressaltar que, o movimento reflexivo sobre o papel da educação como instrumento de enfrentamento e mudança das condições de vida do indivíduo, vem de encontro a reafirmação do quanto pode contribuir com seu desenvolvimento em sua totalidade. Nesse sentido, a solução proposta para essa questão não se prende à educação formal, mas na necessidade de mudanças que sejam essenciais, dentro e fora de sala de aula.

Nesse sentido, a educação como instrumento de emancipação humana, deve ser um processo de construção entre educadores e alunos, com práticas educativas que favoreçam a autonomia de pensamento e ação, a fim de que, estes tenham capacidade de mudar o mundo. Logo, é válido observar que, a educação que não foca na função utilitária do indivíduo (não vocacional), que não seja geral no sentido de determinar as habilidades do pensamento, e que flua de forma continuada (prática da autogestão), expressa poucas ou nenhuma chance de sucesso.

Assim, surge a necessidade de emergir o protagonismo do aluno em seu processo educacional, de forma a permitir que, consiga identificar suas habilidades e

**Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**  
desenvolvê-las durante o percurso escolar, em busca de sua identificação e relevância para as mudanças transformadoras que requer a sociedade.

## **Características e transformações educacionais...**

Conforme descrito anteriormente, para que o processo educativo se mostre realmente transformador, é preciso pensar na educação como um instrumento de desenvolvimento humano em sua integralidade. Assim, a reflexão sobre o Caderno 12 de Gramsci *apud* Semeraro (2021), registra a necessidade de que esta ação entrelace a formação intelectual, corporal e tecnológica. Nessa perspectiva, tem-se condições de superar a alienação e a desumanização, a qual o indivíduo está subjugado dentro do capitalismo.

Assim, para uma educação que leve em consideração a construção coletiva do conhecimento, e que promova um espaço para o debate e a renovação da consciência social, bem como, formar indivíduos capazes de reinventar a sociedade e romper com e ‘não apenas reformar’ o modelo educacional vigente. Por conseguinte, propor um currículo que apresente temas transversais sobre política, cuidados com a saúde, meio ambiente, e que repense os modos de produção do trabalho, podem contribuir para a evolução desse processo emancipador.

## **Mudança social e as condições de produção**

Quanto à perspectiva de mudança social, Mészáros (2008) propõe uma reforma radical no sistema educacional, clamando para que seja estabelecida uma ‘educação para a vida’, ou seja, um resgate emancipador, uma ação consciente em todos os domínios e níveis da existência individual e social – a contrainternalização. Nesse viés, não existe, nem existirá, um momento ideal para que esse movimento de transformação comece, ele precisa ser contínuo e sem fim. Portanto, a luta para a implementação dessa ação deve ser iniciada o quanto antes, para que haja efeito na sociedade.

Sendo assim, a proposta de mudança, baseia-se numa universalização da educação e do trabalho, em sua indissolubilidade, como atividade humana autorrealizadora, uma vez que, a transformação social almejada por Mészáros considera que será possível, pelo próprio trabalho, reestruturar radicalmente as condições de existência da maneira de ser. Outrossim, a mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução da sociedade, muda-se a consciência dos indivíduos automaticamente, como também será mudada as condições de reprodução, ou seja, será alcançada a tão almejada ‘transcendência da alienação do trabalho’.

De acordo ao exposto acima, a produção de vida material humana, ou seja, a essência do homem, o trabalho que executa, que o define e, que o mantém como sujeito de seu processo histórico, o faz refletir, por meio da consciência coletiva da sociedade onde se encontra. Sendo assim, é impactada, obrigatoriamente, pela ação educativa sofrida por este sujeito em seu ambiente.

Ou seja, o modo como o ser humano acessa o sistema educacional, e se lhe é permitido experimentar uma educação formativa engessada, ou um modelo de

### Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

construção coletiva do conhecimento, onde o indivíduo é encorajado a desenvolver sua autonomia de pensamento. Assim, tem-se a capacidade crítica de suas condições de vida, e condições de trabalho, o que possibilita o movimento em busca de transformação social de sua realidade.

Outrossim, sabe-se que, ao destacar a importância da educação como instrumento de transformação social, na verdade leva-se uma proposta de amplitude da consciência coletiva social, o que visa uma melhoria na qualidade de vida do ser humano. Enfim, a educação emancipatória permite uma perspectiva de transformação social.

## Da pedagogia crítica

### a) a formação ativa do sujeito (1)

Nessas perspectivas apontadas acima, é válido considerar também que a educação é um instrumento eficaz para a reforma social e resolução das disparidades causadas pelo capitalismo. No entanto, para cumprir esse dever, deve ser orientada por uma pedagogia crítica que aumente a consciência dos alunos sobre as suas circunstâncias socioeconômicas tal como articulada por pensadores como Paulo Freire (1987), que defende uma educação que vai além da transmissão de conhecimentos técnicos e se dedica ao desenvolvimento de cidadãos ativos e conscientes.

Nesse viés, a pedagogia crítica é considerada um método educacional que enfatiza a importância de desenvolver as capacidades de pensamento crítico e reflexivo dos alunos para que possam compreender e desafiar as situações sociais que os rodeiam. Um dos mais proeminentes defensores deste movimento é Paulo Freire, que acreditava que a educação deve ser um processo dialógico em que professores e alunos aprendem juntos e refletem sobre o mundo. Logo, para Freire (1987, p. 58): “A educação autêntica não se dá de A para B, mas de A para B, mediatizada pelo mundo”; esta abordagem tenta transformar a educação *num ato libertador* em que os *indivíduos-sujeitos aprendem a agir sobre o seu mundo para mudá-los / transformá-los*.

Ainda para Freire (1987), a pedagogia crítica é necessária, pois permite que as pessoas reconheçam as inconsistências sociais e econômicas da sua vida e desenvolvam a capacidade de agir politicamente para alterá-las e que também “A educação que se impõe aos oprimidos deve revelar a realidade, mostrar-lhes os caminhos do poder e da luta” (1979, p. 23-24), assim, aponta para o encorajamento do sujeito como agente de transformação social frente as dinâmicas do capital – fatores fundamentais no que tange à educação.

### b) a formação ativa do sujeito (2)

Um dos principais objetivos da educação crítica é a formação de cidadãos críticos e empenhados. Este tipo de educação visa não só esclarecer, mas também transformar, promovendo a consciência crítica e a ação social. De acordo com Giroux (2011, p. 77) “A educação crítica deve ser vista como uma prática política que envolve questões de poder, identidade e agência” – isto significa que a educação deve ajudar

### Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

os alunos a reconhecerem a sua própria agência e a se envolverem em práticas que promovam a justiça social. Dessa maneira, contribui para a formação de pessoas ativas, para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa e que promova consciência crítica durante o seu processo de escolarização.

Ainda, a partir da concepção freiriana (1996), os educadores devem ter uma atitude de *humildade* e *respeito* em relação aos alunos, vendo-os como *cocriadores de conhecimento*; isso implica uma abordagem educativa que valorize a *experiência* e os *conhecimentos prévios* dos alunos, integrando-os no processo de aprendizagem.

Para tanto, a implementação da pedagogia crítica nas escolas e universidades exige uma mudança significativa na forma como a educação é tradicionalmente percebida e praticada – de certo, Freire (1996), argumenta que os educadores devem assumir uma posição dialética e crítica, criando um ambiente que encoraje a reflexão e a ação; isso implica a criação de currículos que abordem questões sociais e econômicas atuais na promoção sobre temas como a desigualdade, a justiça social e os direitos humanos.

Assim, de acordo com Apple (2004, p. 94) “O currículo deve proporcionar um espaço de debate, onde diferentes perspectivas sobre o mundo possam ser discutidas e desafiadas”, logo, é necessário o empenho dos educadores em desafiar as normas estabelecidas e criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e democrático. Isto posto, apesar das vantagens evidentes da pedagogia crítica, a sua implementação enfrenta uma série de obstáculos. Um dos desafios mais significativos é a *oposição das instituições educativas e dos educadores*, que estão frequentemente imersos num *sistema educativo tradicional e ortodoxo*. A educação crítica exige um compromisso com a transformação social, que pode ser considerado perigoso por aqueles que ganham com o *status quo – quid pro quo!*

Nessas perspectivas, existem obstáculos associados à *formação de educadores críticos*, que requerem uma *formação substancial* e contínua para poderem executar eficazmente técnicas pedagógicas críticas – isto implica não só na melhoria das competências pedagógicas, mas também a aquisição de uma consciência crítica das forças sociais e econômicas. No entanto, as perspectivas para a pedagogia crítica são igualmente substanciais num mundo cada vez mais interligado, onde o conhecimento e as desigualdades são amplamente visíveis, os educadores e os alunos têm enormes oportunidades de se envolverem em comportamentos que promovam a justiça social – a tecnologia, por exemplo, pode ser uma ferramenta eficaz para divulgar ideias críticas e motivar a ação coletiva. Logo, para Freire (1987, p. 64): “[...] a educação não muda o mundo” – a educação transforma as pessoas; outrossim, “As pessoas transformam o mundo”; conquanto, este ponto de vista revela uma convicção no poder transformador da educação crítica para capacitar os indivíduos e conduzir mudanças sociais significativas – acreditamos!

### Do papel institucional – transformações

De sorte aos pontos discutidos anteriormente – observamos nesse sentido que as instituições de ensino têm um papel importante na mudança social – não se limitam a fornecer informação técnica e acadêmica, mas também a cultivar cidadãos conscientes

**Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**  
e críticos, capazes de questionar e mudar as suas circunstâncias – em particular, as universidades, podem atuar como agentes de mudança social, salientando os seus papéis e limitações nesse processo.

Nessas perspectivas, as universidades servem como *locais de resistência e inovação social*, pois produzem conhecimento crítico e objetiva no enfrentamento às injustiças do capitalismo. Estas instituições têm a capacidade de servir como centros de discussão e desenvolvimento de ideias e políticas progressistas.

Para Bourdieu (1998, p. 34) “A universidade deve ser um local de produção de conhecimento crítico que não se submeta às pressões económicas e políticas do mercado”; dessa maneira, acredita que as Universidades devem lutar contra a monetização da informação e promover uma educação que dê prioridade ao pensamento crítico e à justiça social. E reafirma que as universidades podem também desempenhar um papel essencial na investigação e na extensão comunitária, fazendo a ponte entre o conhecimento acadêmico e as necessidades sociais, pois indica que a educação não deve apenas preparar profissionais qualificados, mas também indivíduos dedicados à justiça social e à equidade.

É importante salientar também que as instituições de ensino confrontam-se frequentemente com restrições orçamentais e administrativas que dificultam a realização de programas de extensão e investigação orientados para a transformação social; essas restrições podem ser acentuadas em situações em que a educação pública recebe pouco investimento e apoio governamental – apesar dos obstáculos, as hipóteses de promover a justiça social é um dos pilares fundamentais nas mudanças e da participação da comunidade no contexto escolar, seja ele em seus diversos níveis de promoção educacional, mas principalmente, na universidade.

## Considerações

Assim, por meio da reflexão sobre a evolução da sociedade, dos processos produtivos, ‘trabalho humano’ e, do modo como a educação vem sendo aplicada na sociedade, como meta de promover a mudança social, tem-se o resgate da dignidade humana. Em consonância, a formação de uma população com autonomia de pensamentos, capaz de reinventar sua realidade, é possível levantar a bandeira, sobre a necessidade de desenvolver processos educativos que rompam com o poder hegemônico do capitalismo.

Nesse contexto, o capital e toda sua máquina exploradora, luta, por meio da educação alienadora, para se manter no controle dos processos produtivos. Por outro lado, a educação em sua definição mais profunda, com cunho emancipatório, luta contra essa força econômica, a fim de garantir uma possibilidade de mudança nas condições de vida da sociedade.

Logo, para que seja possível, num futuro breve, a evolução de indivíduos com formação integral, críticos, criativos, autônomos, que voltem suas ações para a construção de uma vida comum mais humana, torna-se cada vez mais essencial para que se efetive a educação almejada, que de fato reflita nas práticas sociais enquanto sujeito pensante.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Currículo e ideologia**. 3. ed. Tradução: Maria Aparecida Baptista. New York: Routledge Falmer, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução: Sérgio Miceli, Silvia de Almeida Prado, Sônia Miceli e Wilson Campos. São Paulo: Perspectiva, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GIROUX, Henry. **Uma crítica a pedagogia**. Tradução: Luiz Armando. New York: Continuum, 2011.

MÁRKUS, György. **Marxismo e antropologia: o conceito de essência humana na filosofia de Marx**. Tradução: Rafael Mueller. São Paulo: Expressão Popular; EDIUNESC, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Education Beyond Capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. Disponível em: <http://piape.prograd.ufsc.br/files/2020/07/Istv%C3%A1n-M%C3%A9sz%C3%A1ros-A-educac%C3%A7%C3%A3o-para-al%C3%A9m-do-capital.pdf>. Acesso em: 13 maio 2024.

SANTOS, Boaventura. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais, educação e escola: um estudo do Caderno 12 de Antonio Gramsci**. Tradução: Maria Margarida Machado. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

# ANÁLISE DO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA ESCOLA UNITÁRIA: uma ruptura sistêmica<sup>10</sup>

*Franciele Nogueira dos Santos  
Rosa Martins Costa Pereira*

*Ji-Paraná, RO; Porto Velho, RO, 24 de maio de 2024.*

Caros leitores, os discentes da classe proletária não estão recebendo conteúdo aprofundado e tendo poucas possibilidades de evoluir da espécie humana ao gênero humano, pois a educação é um processo de humanização. Diante da atual e triste realidade, como também das reformas capitalistas feitas na educação, aparecem as seguintes indagações: Como as escolas convencionais podem modificar a realidade em favor do ensino-aprendizagem dos seus discentes? Como realizar a ruptura do sistema? O que nós, como parte integrante do Estado, estamos fazendo? E o professor, como pode, por meio de seu trabalho, formar um cidadão qualificado e consciente em uma sociedade em que a classe trabalhadora é expropriada das riquezas humana, que ajuda produzir, inclusive dos saberes e das artes? Sob o mesmo ponto de vista, ao analisar educação e trabalho na escola unitária, na perspectiva de Marx, tendo o trabalho como princípio educativo, é possível identificar formas democráticas de pensar e agir voltando a romper o sistema focado no capital e desumanizador. Desse modo, a escola unitária coaduna com a tríade: homem, educação e trabalho, pois é um tipo de escola que conecta com os conceitos de politecnia, com a pedagogia histórico-crítica e com uma prática educativa, que toma como objeto de ação o sujeito histórico. É indispensável, ressaltar a necessidade de acabar com a dualidade escolar e parar de reproduzir o que já existe, bem como deixar de formar pessoas alienadas. Para tanto, existe o auxílio das teorias marxistas, além de outros autores que seguem a mesma linha de pensamento e que conta no referencial. Dessa feita, com o foco na educação e trabalho na escola unitária, com a propositura de realizar uma ruptura no sistema, mesmo dentro do sistema, por meio da formação humanizadora, integral e não excludente, voltada ao mundo do trabalho, onde a visão marxista continua influenciando os teóricos em diversos segmentos e na área da educação até hoje. Vale a pena conferir.

10 O presente texto foi parte integrante para a conclusão da disciplina de Bases Conceituais EPT do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional – ProfEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, campus Calama, sob a orientação da Professora Dra. Rosa Martins Costa Pereira, campus Porto Velho Zona Norte -IFRO, que gerou a contribuição para esse capítulo de livro.

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

# ANÁLISE DO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA ESCOLA UNITÁRIA: uma ruptura sistêmica

*Franciele Nogueira dos Santos*

*Rosa Martins Costa Ferreira*

DOI: 10.24824/978652516576.9.107-116

---

## **Das premissas: trabalho e educação na instituição escolar – apontamentos sobre a formação intelectual**

O homem não nasce sabendo ser humano, aprende a se humanizar, por meio de suas interações sociais, educacionais e do trabalho, pois a espécie humana, ao se apropriar da educação, evolui ao gênero humano. Assim, o processo educativo é mediado pelo professor, que utiliza elementos não materiais para compartilhar o conhecimento.

Tal afirmação acima, coaduna com a linha de pensamento de Borges na citação:

O trabalho é a forma específica e determinada pela qual os homens respondem às suas necessidades individuais e coletivas em uma cadeia de mediações que, ao se constituir, cria necessidades com o desenvolvimento de instrumentos, ferramentas, procedimentos e, sobretudo, como já foi dito, a comunicação e o desenvolvimento da linguagem. Além da atividade de alguns animais, extremamente complexa e elaborada como a construção da casa do pássaro João de Barro, do dique do castor ou da organização coletiva das abelhas e formigas, é a **consciência da ação** que diferencia o trabalho como algo especificamente humano (Borges, 2017, p. 103, grifos do autor).

Vale ressaltar, que o existir humano não é assegurado pela natureza, unicamente, mas tem de ser elaborado pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho. Afinal, o homem possui suas atitudes pautadas na ontologia do ser e, é nisto, que se diferencia dos demais animais.

Por conseguinte, a concepção de formação humana, na perspectiva do trabalho e educação, vislumbra: “[...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (Saviani, 2007, p. 154). Vale acrescentar, que quanto maior o nível de estudo do indivíduo, maior é a sua concepção de mundo e capacidade para obter uma transformação social.

Desse modo, podemos interligar o ato educativo e trabalho, pois, o desenvolvimento individual ocorre com o desenvolvimento da coletividade e, ao partir desses pressupostos entende-se que as partes não conseguem justificar o todo, porém o todo consegue explicar as partes.

### **Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**

Por outro lado, a generalização do ensino médio torna o estudante e futuro trabalhador, cada vez mais despreparado para o mundo do trabalho, e da mesma forma, os treinamentos para atividades laborais, apenas adestram o obreiro para uma função específica e não viabiliza uma formação humanizadora e integral.

Um bom exemplo do que foi revelado acima é a reforma chamada de Novo Ensino Médio (NEM) que condiz com o seguinte propósito:

Como esperado, as escolas de estudantes mais pobres estão sendo submetidas a um esvaziamento curricular muito mais profundo do que aquelas que atendem jovens mais privilegiados. Falta infraestrutura, faltam professores/as e faltam políticas de permanência estudantil para permitir que jovens trabalhadores/as possam frequentar as tão comemoradas escolas de tempo integral.

Nas escolas privadas, cujo regime de funcionamento é ditado por classes médias e elites pagantes de mensalidades – e que desejam, no mínimo, manter o seu status de classe – a reforma não trouxe alterações significativas. Nenhum conteúdo escolar foi sacrificado, por exemplo, para dar lugar a cursinhos profissionalizantes de curta duração, sob a justificativa de aumentar a ‘liberdade de escolha’ dos/as estudantes (Cássio, 2022, p. 289).

Para complementar, na atual conjuntura capitalista existem dois tipos de escolas: uma para os filhos dos trabalhadores e outra para os dos burgueses. A instituição de ensino, dividida em castas sociais, apresenta necessariamente o que muitos autores com a linha de pensamento marxista costumam chamar de escola dual. Esses colégios são divididos em um ensino para a classe proletária, trabalhadora e outro é projetada para a classe proprietária dos meios de produção.

Desta forma, ocorre a desigualdade na apropriação dos saberes, dividindo quem irá ditar as regras e quem irá obedecer. Inclusive, em relação à temática trabalho e educação, na perspectiva marxista, focada na realidade escolar dentro do sistema capitalista de ensino-aprendizagem, consegue-se com ajuda de Saviani ter um norte a seguir:

O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politécnica significa, aqui, especialização com domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna (Saviani, 2007, p. 161).

Conforme a citação acima, ocorre a relação intrínseca entre ensinar e aprender, na qual o aluno, que é ou será um trabalhador, tenha a possibilidade de evoluir como ser humano, conforme avança nas séries escolares. Pois, a educação tem a função de transmutar o trabalhador em alguém que age, pensa e sabe o próprio contexto, o papel pessoal na sociedade, entende o que está acontecendo em sua localidade e no mundo. E, a partir disso, possui armas intelectuais para ser um agente de mudanças.

Ou seja, o indivíduo sai do ensino básico com capacidades de ser um intelectual orgânico na sociedade, pois durante sua vida escolar obteve uma educação integrativa

### **Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**

e que viabiliza maior agilidade em integrar o mundo do trabalho, e inclusive adentrar nas Universidades. Sendo assim, esse, atuará no mundo de forma produtiva, possivelmente, em cargos pensantes e que possa de alguma forma influenciar positivamente a própria vida e a dos seus entes queridos, ao invés de ser mais uma peça na engrenagem.

Por conseguinte, pode-se afirmar, seguindo a linha de pensamento de Mészáros (2008), que o Capital é irreformável, incontrolável e incorrigível no sistema capitalista, uma vez que, a estrutura do capital possui, em sua totalidade, natureza reguladora, que abarca o mundo e dita às regras do sistema de capital. Dessa forma, qualquer reforma educacional reproduzirá o interesse do capital e prevalecerá sobre os dos trabalhadores.

## **Estado, sociedade e seus apontamentos**

A partir da teoria Marxista é possível afirmar que, nós trabalhadores, como parte integrante da sociedade, o povo: compõe e movimenta (mesmo que de forma alienada) por meio da sua força de trabalho, as mais diversas áreas do aparelho de Estado e o mundo do trabalho.

E, de forma complementar podemos afirmar que ‘o poder emana do povo’. Nesse viés, a afirmação pode ser encontrada em nossa carta magna, onde diz em seu artigo 1º, parágrafo único: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição (Brasil, 1988, art. 1)”.

Diante o exposto, fica claro entender que exercemos influências diretas, como por exemplo: pelo voto, participação em referendo e plebiscito, iniciativa popular de leis federais, estaduais, distritais e municipais, o uso da ação popular e a fiscalização direta de contas. Já de forma indireta por meio de nossos representantes eleitos.

Porém, dentro dessa linha de pensamento, entendemos que Estado não é somente um conjunto de regras jurídicas, atos normativos, legislações e órgãos. Essas são essenciais para ajudar manter a ordem pública, mas também são mecanismos de controle capitalista.

Além disso, conforme afirma Althusser (1987), Gramsci destaca, em seus escritos que o Estado não é apenas um aparelho repressor. Mas, compreende instituições diversas da sociedade civil como igrejas, escolas, famílias, sindicatos, dentre outras, e todas estas instituições são compostas por indivíduos na qual eu e você interagimos e pertencemos.

Em se tratando das reflexões voltadas ao Estado e sobre sociedade, além de suas influências educacionais, podemos coadunar com o seguinte: “[...] o aparelho de Estado (AE) compreende: o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc., que constituem aquilo a que chamaremos a partir de agora o Aparelho Repressivo de Estado” (Althusser, 1987, p. 43). E, de acordo com o mesmo autor e página: “[...] designamos por Aparelho Ideológico de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob forma de instituições distintas e especializadas”.

Para tanto, sabemos que a sociedade pode contribuir na melhoria educacional por meio de suas atividades tanto cotidianas, no trabalho, templos religiosos, por meio do voluntariado, e demais locais que tiver interação.

### **Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**

Um bom exemplo disso, são os primeiros ensinamentos que as crianças recebem em seu ambiente familiar: quando desde criança põe em prática os princípios recebidos no lar e posterior ampliação dos conhecimentos adquiridos nos ambientes escolares, universidades e trabalho, dentre outros.

Observamos também, nesse mesmo sentido, que as instituições que se vinculam ao Aparelho Ideológico do Estado, normalmente, pertencem à iniciativa privada, mas nada impede que um servidor público, em cargos diversos, ou um professor, exerça seu papel de intelectual orgânico.

Ademais, ao assegurar conhecimento aprofundado as grandes massas populares, seja por meio de nossa atuação proativamente como intelectual orgânico em nossos ambientes cotidianos de aparelho ideológico de Estado, seja por meio de uma escola unitária e de formação integral, torna-se possível engajar a luta com o pensamento seguinte:

Aperfeiçoar as técnicas do trabalho coletivo para assegurar a todos os homens que trabalham uma vida digna, liberta, culta. Não há nenhum obstáculo que impeça às massas a conquista da cultura, nenhum saber que seja monopolizado por um grupo, em detrimento dos demais. Sem que o operário abandone a sua oficina ou o colcós, um admirável sistema de ensino eleva-o a um tão alto nível cultural, que pode passar, quantas vezes seja necessário, do banco de trabalho às aulas da universidade (Ponce, 2001, p. 173).

Diante do exposto, fica claro que não são apenas ações governamentais que irão superar a fragmentação educacional, que atinge principalmente o trabalhador proletário, pois somos parte desse Estado e o fazemos acontecer, seja com ações positivas em engajas as causas pró-operária, seja com alienação e seguindo a engrenagem desumana dos interesses burgueses.

Em síntese, a sociedade que é movimentada e integrada por agentes humanos, ao prestar o seu trabalho a comunidade e / ou população em geral, pode atuar em benefício das classes proletárias e com isso auxiliar na melhoria da condição e qualidade de vida dos que mais necessitam. Mesmo que em pequenas atitudes, porém, se cada um fizer sua parte: o pequeno irá tornando-se grande.

### **Escola unitária e seus pormenores**

Em primeiro lugar, a escola Unitária é diferente da escola Tradicional neste atual sistema capitalista, pois é um modelo de instituição que viabiliza os conceitos de politécnica, da educação integrativa, formando para o mundo do trabalho e promovendo métodos como, por exemplo, a pedagogia histórico-crítica. Todos esses elementos, têm como categoria fundante o trabalho como princípio educativo.

Além disso, sabe-se que a implantação da escola Unitária se viabiliza, com maior facilidade, por meio do sistema socialista, mas nada impede de iniciar pelas brechas dadas no atual sistema vigente. Ademais, a categoria de mediação na educação, por meio da prática pedagógica social tida como global, é conhecida como a pedagogia histórico-crítica, onde o ponto de partida e de chegada é a prática social.

### Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

E, para complementar o parágrafo acima, observa-se que a inserção da educação politécnica dentro do meio capitalista, consegue-se por meio do desenvolvimento da educação física, uma educação intelectual e a educação tecnológica. Assim, pode-se ratificar tais afirmativas, conforme aponta os autores seguintes:

É óbvio que uma educação politécnica, que tenha por finalidade a união consciente e elaborada da prática com a teoria, só poderá ser estabelecida em uma sociedade socialista, porém pode e deve ser, a partir de hoje, um incitamento à transformação de nossa educação escolar. É mais do que urgente conquistar espaços no aparato escolar e arrancar a hegemonia burguesa da educação, desvelando o processo de produção material e as origens das relações sociais (Gomes; Maciel; França *et al.*, 2014, p. 269).

Em virtude disso, o professor, como mediador, tem maior a função de auxiliar o corpo discente na elevação do conhecimento ao nível de um intelectual orgânico, conforme dita os escritos de Gramsci *apud* Semeraro, no caderno 12:

[...] a criação de uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que promova com justo equilíbrio o desenvolvimento das capacidades de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual” (p. 1531). Desta forma, vai além da escola tradicional, que não corresponde mais às exigências do mundo contemporâneo, e desvela também a armadilha das “escolas profissionais especializadas que predeterminam o destino do estudante” (p. 1531) (Gramsci, 1978 *apud* Semeraro, 2021, p. 117, grifos e páginas do autor).

Com isso, fica claro a relação intrínseca entre o pensamento dos autores Saviani, Gramsci e Mészáros, pois possuem uma visão educacional marxista que possibilita elencar os conceitos de politecnia, escola unitária, pedagogia histórico-crítica como métodos mediativos do professor.

Neste interim, cabe reafirmar, segundo Saviani (2007), que a politecnia é uma especialização que possibilita o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna.

Porém, numa sociedade dominada pelos interesses capitalistas, na qual tudo e todos são considerados mercadorias, e onde o trabalho deveria ser considerado papel fundante em todo o processo educativo pelas autoridades responsáveis, a sociedade se depara com o seguinte fato nas políticas públicas de ensino:

A educação escolar envereda por formações utilitárias, curtas, diretamente utilizáveis e rentáveis ao capital. Nesse sentido, os ideólogos da burguesia defendem sempre a redução das despesas com a educação, apontando o mercado como agente regulador e “democrático”. Em outras palavras, tanto a quantidade como a qualidade da mão de obra formada é determinada pelos interesses de curto prazo do capital (Gomes; Maciel; França *et al.*, 2014, p. 262).

### Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

Na linha das considerações acima indicadas, cabe observar que ao educando fica totalmente desafiado a inovar em um ambiente educacional alienante, mas que também, com ações em prol do proletariado, pode formar, humanizar e obter conquistas democráticas. Sem dúvida, o embate entre os parâmetros estruturais do capital que se posiciona como um sistema irreversível e incontestável é necessário romper com essa lógica para criar uma alternativa educacional diferente.

Além disso, com as inovações tecnológicas, que são fruto do conhecimento científico e, portanto, patrimônio das riquezas humanas, um grupo privilegiado fica com a maior parcela dos ganhos. E, como parte desse processo, surgem novas formas precarizadas de trabalho, por exemplo, via plataforma, que estão dentro dos ingredientes ideológicos burgueses.

Em resumo, na atualidade, onde o trabalho morto supera o trabalho vivo e a disseminação do trabalho uberizado, que é o processo de emprego realizado por meio de plataformas ou aplicativos, no qual o trabalhador, que um dia foi funcionário, passou a ser considerado um colaborador e, posteriormente, um ‘sócio minoritário’ surge a incerteza sobre o que será do trabalhador de baixa renda e escolarização rudimentar em breve.

### Formulações e premissas: crítica à ruptura do sistema educacional – outros olhares

No atual mundo do trabalho, uma educação profissional que forme em sua integralidade, nem sempre significa, acesso igualitário a todos, pois esbarra nos entraves capitalistas. Assim, cabe ao professor como intelectual orgânico, amenizar a desigualdade social por meio de seu trabalho de elevação dos alunos do senso comum ao elaborado. Muitos docentes podem relatar a falta de recursos e a negativa da instituição, mas isso não pode ser motivo de acomodação.

Está claro que a escola pode ser um ambiente que viabiliza movimentos de resistência e de luta por parte da classe oprimida, ao buscar maior igualdade nas distribuições das riquezas produzidas pelo gênero humano. No entanto, isso somente acontecerá na medida em que os discentes tenham a possibilidade de obter conhecimento de forma completa e profunda.

Ademais, na visão marxista, entende-se que por meio da educação integrativa o homem alcança sua autonomia. E, por meio de uma escola Unitária, com uma pedagogia histórico-crítica, que ensina as matérias de forma integrada e com uma visão focada na omnilateralidade<sup>11</sup>, por mais utópica que seja, é possível aproximar-se dessa proeza.

Bem como, o conhecimento só é compreensível se pensado historicamente, pois a humanidade é a cultura material e imaterial construída pelo trabalho humano, e o conteúdo mais avançado foi obra humana. Dessa forma, o que há de mais avançado se torna conteúdo de formação, porém, um grupo seletivo terá acesso a este.

11 A omnilateralidade refere-se a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado pela divisão social do trabalho e pelas relações burguesas.

### **Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**

Inclusive, formar homens capazes de desenvolver todas as suas potencialidades deve ser o ponto de partida no âmbito dos objetivos escolares, pois o trabalho educativo que dá atenção a uma formação para o mundo do trabalho faz com que o estudante compreenda a própria função social e possibilita ao educando ser um agente de mudança da própria história e da comunidade em que esteja inserido.

Portanto, o nutriente que alimenta o sistema capitalista é a alienação, e tirar o povo de sua alienação é o mesmo que destruir o principal elemento que engrena todas as mudanças desiguais propiciadas pelos agentes políticos burgueses. Desta forma, aquele que tem continuará a ter cada vez mais, e aquele que nada tem ou possui muito pouco, terá ainda menos se nada for feito para mudar as desigualdades do atual sistema pautado nos interesses do capital.

### **Considerações**

É preciso ter clareza que não são necessárias apenas estratégias formais relacionadas às políticas públicas educacionais, é muito importante superar as reformas educacionais, que são superficiais e com modificações ainda mais superficiais, que não vão ao encontro dos interesses proletários.

Ademais, a educação na sociedade capitalista vigente, há muito tempo deixou de ter a característica de libertação e emancipação humana, sendo mais uma mercadoria entre tantos outros produtos e moedas de troca. Desta forma, a atual educação formal tem produzido o conformismo e aceitação do trabalhador a sua condição de classe na sociedade.

Por outro lado, fazer uma escola única, acolhedora, que trate os componentes curriculares com profundidade ao utilizar o mundo do trabalho como princípio fundante das ações educativas não é uma utopia no atual sistema capitalista. É certo que forças contrárias constantemente atuaram no movimento inverso ao pleno desenvolvimento das classes mais empobrecidas, mas a escola é um ambiente que pode ser utilizado como instrumento de luta e vitória.

A compreensão e concepção ampla de educação e sociedade, por parte dos professores e demais atores escolares, pode garantir melhorias educacionais, mesmo sem a ajuda direta de recursos do capital, trabalhar com o que se tem, ser agente de ruptura e mudanças sem esperar contrapartida positiva de lado algum.

Portanto, a educação é estratégia tanto na mudança de condições de vida do trabalhador quanto na mudança de mentalidade, onde, este irá conseguir compreender na totalidade o seu contexto particular e o global.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelho ideológico do estado**. Tradução: Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

BORGES, Liliam Faria Porto. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 45, p. 101-126, jul./set. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 27 maio 2024.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do novo ensino médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 285-293, maio/ago. 2022.

GOMES, Marcos Antônio de Oliveira; MACIEL, Antônio Carlos; FRANÇA, Rosângela de Fátima Cavalcante; FERRAZZO, Gedeli. O trabalho como princípio educativo: a atualidade da educação politécnica. **Revista Exitus**, v. 4, n. 1, jan./jun. 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Education Beyond Capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho).

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução: José Severo de Camargo Pereira. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais, educação e escola: um estudo do caderno 12 de Antonio Gramsci**. Tradução: Maria Margarida Machado. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização  
**ÍNDICE REMISSIVO**

**C**

Capital 9, 12, 14, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 50, 57, 58, 61, 63, 65, 66, 67, 69, 70, 81, 83, 85, 89, 90, 92, 93, 95, 100, 101, 103, 105, 106, 107, 111, 113, 114, 115, 116

Capitalismo 11, 12, 37, 39, 40, 42, 66, 88, 92, 102, 103, 105

Cidadania 37, 42, 52, 82, 88

Consumo 40, 42, 67, 77

**D**

Desigualdade 37, 47, 53, 57, 104, 110, 114

Docência 14, 126, 127, 128

**E**

Emancipação 42, 45, 47, 53, 57, 91, 94, 101, 115

**H**

Humanização 52, 73, 74, 75, 78, 80, 87, 107, 116

**I**

Ideologia 21, 23, 24, 29, 30, 32, 39, 45, 58, 68, 70, 75, 76, 83, 106, 116

**M**

Marxismo 21, 30, 33, 61, 65, 70, 73, 106

Materialismo 14, 21, 39, 52, 74, 76, 78, 79, 80, 82, 99

Mercado de trabalho 37, 42, 44, 51, 54, 55, 91

**Q**

Qualificação 51, 66, 67, 69, 82, 88

**R**

Relações sociais 10, 12, 13, 14, 39, 50, 52, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 89, 100, 113

**T**

Transformação social 11, 54, 55, 68, 82, 102, 103, 104, 105, 109

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização  
**SOBRE OS ORGANIZADORES**

**José Henrique Duarte Neto**

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/4036514698710002>

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre em Ciência de *La Educación Superior* pela *Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos* (UMCC-CUBA). Especialista em História Sócio Econômica da Amaz (UFRR). Graduado em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor Titular (IFPE-Recife). Professor permanente no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional ProfEPT (IFPE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores e Currículo, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Currículo Integrado, Educação Profissional e Tecnológica e Práticas de Ensino.

**Sérgio Nunes de Jesus**

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9648583745536616>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8255-751X>

Faz estágio pós doutoral (2023-2024) pelo Programa de Pós-Graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia – PPGCSPA, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), sob a Supervisão do prof. Dr. Alfredo Wagner Berno de Almeida (UEMA) e Co-Supervisão do Prof. Dr. Celso Ferrarezi Junior (UNIFAL). Pós-Doutor em Ciências da Educação (UFLO). Doutor em Ciências da Educação (UTIC). Doutor em Ciências da Linguagem (UNICAP). Mestre em Master of Science in International Law (MUST). Mestre em Linguística (UNIR). Licenciado em Letras Português/Inglês/Literaturas (UNEB). Licenciado em História pelo Centro Universitário Cidade Verde (UNICV). Professor permanente no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional ProfEPT (IFRO). Afiliado aos Grupos de pesquisas: Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas (UNIFAL-CNPq); Discurso, Sujeito e Sociedade (UNICAP-CNPq). Atualmente lidera o Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (IFRO, campus Cacoal-CNPq). Professor Efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO, campus Cacoal). Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos da Linguagem; Educação; Ensino e Cultura. Pesquisador, escritor, músico e poeta.

Contatos: [grupo.pda.ifro@gmail.com](mailto:grupo.pda.ifro@gmail.com) – [sergio.nunes@ifro.edu.br](mailto:sergio.nunes@ifro.edu.br)

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização  
**SOBRE OS AUTORES**

**Ana Christina de Sousa Damasceno (Coordenação de Área – Linguística, Letras e Artes 80000002)**

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9705646502434212>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1677-3900>

É Licenciada em Pedagogia (FAP/UNINASSAU) e em Letras/Português (UESPI). É Especialista em Educação Infantil (UESPI), em Gestão Municipal de Educação (UFPI), em Formação de Professores em EaD (FAESPA), em Psicopedagogia e Clínica (Instituto Dexter), e em Linguagens, suas Tecnologias e Mundo do Trabalho (UFPI). É mestre em Letras (UESPI) e Doutoranda em Ciências da Linguagem (Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia/CNPq – IFRO) e no GRE-PET (Grupo de Pesquisa em Inovação de Recursos Didáticos, Produtos Educacionais e Tecnológicos) do IFCE. Bolsista Capes/CNPq através do Programa de Doutorado em Ciências da Linguagem da UNICAP. Participa dos Grupos de estudos: GEALF (UESPI) e GETE (UNICAP/UPE/UESPI). Professora Efetiva da SEMEC/Caxingó, PI. Professora formadora regional do Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa da SEDUC, onde atua na formação dos professores da Educação Infantil. Professora do Curso de Pedagogia na FAESPA onde também atua na coordenação do Curso de Pedagogia e no Grupo de Estudos Formação Docente e Práticas Pedagógicas na modalidade presencial. É coordenadora do NEAD, professora conteudista e atua na Equipe Multidisciplinar do Curso de Pedagogia em EaD da FAESPA. Atualmente é Diretora Acadêmica da FAESPA. Em sua produção acadêmica tem se dedicado às áreas de alfabetização e letramento, formação docente (inicial e continuada), metodologia da língua portuguesa e currículo. É Autora e colaboradora das obras Almanaque de Formação Continuada (Editora CRV). Poetisa membro do Grupo Piauí Poético. Sua pesquisa se concentra na área de Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações. Contato: [anachristinadamasceno@gmail.com](mailto:anachristinadamasceno@gmail.com)

**Adriana dos Anjos Morais Ferreira**

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/8807716069255015>

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0004-2909-0289>

Cursa Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional – ProfEPT (IFRO, campus Calama), sob a orientação da professora Dra Iza Reis Gomes. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Graduada em Matemática pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Especialista em Fundamentos da Alfabetização e Letramento e a Psicopedagogia Institucional. Especialista em Gestão em Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal, Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, campus Guajará-Mirim. Membro do Grupo de Pesquisa Criamazônia: Processos de criação na/da Amazônia do IFRO/CNPq. (<https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6731212860261612>). Contato: [adrianaanjos1989@outlook.com](mailto:adrianaanjos1989@outlook.com)

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

**Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização****Aline Bastos da Silva Côrtes**

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/6666357652327361>

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0003-9365-917X>

Cursa Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional – ProfEPT (IFRO, campus Calama). Especialista em Contabilidade Aplicada ao Setor Público e Responsabilidade Fiscal pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Atualmente é Técnica em Contabilidade do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO, campus Ji-Paraná).

Contatos: [aline.cortes@ifro.edu.br](mailto:aline.cortes@ifro.edu.br) – [alinecortes1907@gmail.com](mailto:alinecortes1907@gmail.com)

**Débora de Mattos Branth**

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/2083740420068347>

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0007-3835-7979>

Cursa Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional – ProfEPT (IFRO campus Calama), sob a orientação do Professor. Dr. Sérgio Nunes de Jesus. Especialista em Educação à Distância, pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Graduada em Nutrição pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Nutricionista Escolar Efetiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, (IFRO, campus Ariquemes). Filiada ao Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: saberes e práticas discursivas na Amazônia ([dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0013034479558094](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0013034479558094)).

Contatos: [debora.branth@ifro.edu.br](mailto:debora.branth@ifro.edu.br) – [dbranth@gmail.com](mailto:dbranth@gmail.com)

**Franciele Nogueira dos Santos**

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/272388055653576>

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0000-8064-9173>

Cursa Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional – ProfEPT (IFRO campus Calama). Possui curso Técnico em Informática Subsequente ao Ensino Médio pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO, campus Ji-Paraná). Especialização em Auditoria e Perícia Contábil pela Faculdade Panamericana de Ji-Paraná (UNIJIPA). Graduada em Administração pelo Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná (ULBRA). Assistente em Administração no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO, campus Colorado do Oeste).

Contatos: [franciele.santos@ifro.edu.br](mailto:franciele.santos@ifro.edu.br) – [fran.nogueira10@gmail.com](mailto:fran.nogueira10@gmail.com)

**Iranira Geminiano de Melo**

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/8892219000973170>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8344-3020>

Doutora em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Mestrado em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Especialista em Saúde da

**Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**

Família, na modalidade Residência Multiprofissional, pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e em Educação Ambiental pela Universidade Cândido Mendes. Graduada em Educação Física e em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professora Efetiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO, campus Calama, Porto Velho). Membro do Grupo de Estudos Saúde, Sociedade e Tecnologia (GESSTEC – IFRO). Contato: iranira.melo@ifro.edu.br

**Iza Reis Gomes**

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/7671303144200741>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8668-1692>

Pós-Doutoranda em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre – UFAC. Bolsista CAPES/BRASIL. Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal de Rondônia – IFRO – Campus Porto Velho Calama. Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional – PROFEPT/IFRO; Professora credenciada no Programa de Mestrado em Estudos Literários da Universidade Federal de Rondônia – UNIR; Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras: linguagem e identidade da UFAC; Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM; Mestre em Letras – Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre – UFAC; Graduada em Letras/Português pela Universidade Federal de Rondônia (1996). Especialista em Letras – Estudos Literários e Linguísticos pela FACISA. Especialista em Metodologia e Didática da Educação Superior pela Universidade de Rondônia – UNIRON. Líder do Grupo de Pesquisa Criamazônia – Processos de Criação na/da Amazônia do IFRO/CNPq (<https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6731212860261612>). Contato: iza.reis@ifro.edu.br

**Josélia Fontenele Batista (Prefácio)**

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/4998358337644072>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3374-0112>

Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professora Efetiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO, campus Calama Porto Velho). Coordenadora no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional ProfEPT (IFRO). Contato: joselia.fontenele@ifro.edu.br

**Juliana dos Santos Figueiredo (Coordenação de Área – Educação 70800006)**

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/5408267297643980>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8067-2875>

É Mestre em História e Estudos Culturais (UNIR). É Especialista em Arte Aplicada a Educação (FACIMED), Mídias e Educação (UNIR), Intervenção ABA Aplicada ao Autismo (Metropolitana), Análise do Comportamento (UNIFOZ). Graduada em Pedagogia (UNIR) e Letras – Espanhol (FAVENI). Cursa Especialização em

**Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**

Orientação Educacional (ESABE). Tem experiência em EJA, Formação de Professores na UNIR-RO. É Tutora em Pós-Graduação (UNIASSELVI). É Professora Efetiva SEMECCEL-RO.

Contato: julianatutorauab@gmail.com

**Kathely Chaves Ferreira Flexa Thó**

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/0060410167746598>

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0006-2837-4161>

Cursa Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional – ProfEPT (IFRO, campus Calama). Especialista em neuropsicopedagogia institucional e clínica pela Sociedade de Ensino Elvira Dayrell. Especialista em Educação de Jovens e Adultos – EJA pelo Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Cursa especialização em Transtorno do Espectro Autista pelo Instituto educacional Maria Rezende (IEMAR). Professor da rede municipal de ensino de Porto Velho – Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho.

Contato: kahelythoalbuquerque@gmail.com

**Leidiane Gomes Pereira**

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/3197947242443973>

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0007-7725-0162>

Cursa Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional – ProfEPT (IFRO, campus Calama), sob a orientação da Professora Dra. Iranira Germiniano de Melo. Especialista em Neuropsicopedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Estado de Rondônia (UNIR). Professora Efetiva na Escola Estadual Governador Plínio Ramos Coelho – GM3, no município de Humaitá – AM. Vinculada à Secretaria Estadual de Educação e Desporto do Estado do Amazonas – SEDUC.

Contatos: leidhy.gomes.89@gmail.com – leidiane.pereira.1989@seducam.pro.br

**Marco Aurelio Nunes de Barros**

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/6735132533442840>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7083-1764>

Doutor em Política Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Administração pela Fundação Getúlio Vargas. Licenciado em Sociologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor Efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO, campus Cacoal).

Contato: marco.barros@ifro.edu.br

**Marcos Biesek Vollbrecht**

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9701722945384094>

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-7488-5505>

Cursa Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional – ProfEPT (IFRO, campus Calama). Especialista em Docência em Educação Profissional e Tecnológica (IFES campus Colatina). Graduado em Letras – Português

**Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**

e Inglês pela Faculdades Integradas de Ariquemes (FIAR). Cursa Licenciatura em Música (Instituto Zayin). Professor temporário na Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, no município de Ariquemes (SEDUC-RO).

Contato: marcosbiesek@hotmail.com

**Marcos Paulo Soares da Silva**

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/2243828928478933>

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0004-8802-8688>

Cursa Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional – ProfEPT (IFRO, campus Calama), sob a orientação do Professor Dr. Sérgio Nunes de Jesus. Especialista em Gestão Social e Medidas Socioeducativas pela Faculdade Católica de Rondônia. Especialista em Terapia Familiar Sistêmica pelas Faculdades Doctum e Master Business Administration (MBA) em Gestão de Instituições Públicas, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário Luterano de Manaus. Psicólogo Organizacional do Tribunal de Justiça do Estado de Rondônia. Filiado ao Grupo de Pesquisa Lingua(gem), Cultura e Sociedade: saberes e práticas discursivas na Amazônia ([dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0013034479558094](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0013034479558094)).

Contatos: [ascomplica@hotmail.com](mailto:ascomplica@hotmail.com) – [marcospaulo@tjro.jus.br](mailto:marcospaulo@tjro.jus.br)

**Maria Antônia Ramos Costa**

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/2148215873821260>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7474-8359>

Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Desarrollo Sustentable. Graduada em Pedagogia pela Faculdades Integradas de Ariquemes. Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Santo André, em ABA-Análise Comportamental Aplicada ao Autismo pela Faculdades Alto Iguaçu (FAI), em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Ensino (IFRO, campus São Miguel do Guaporé), em Docência na Educação Básica pelo Instituto Federal de Ensino (IFRO, campus Zona Norte – Porto Velho). Graduada em História pela Unicesumar. Cursa Pós-Graduação em Docência no Ensino Superior pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Atualmente é professora de História na Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC-RO) e na L.K. em Cursos Preparatório para o ENEM.

Contato: [antoniaeluccas@hotmail.com](mailto:antoniaeluccas@hotmail.com)

**Maria Cristina Ramos Borges**

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/4896905448652187>

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Mestra em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduada em Letras pela Faculdade de Educação Ciências e Letras (FECLU), Pedagogia pela Fundação Nacional de Penápolis (FUNPEPE) e Educação Artística pela Associação Prudentina de Educação e Cultura (APEC). Professora Dra. Aposentada pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR, campus Rolim de Moura).

Contato: [cristinarb9@hotmail.com](mailto:cristinarb9@hotmail.com)

**Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização****Rosa Martins Costa Pereira**Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/5081343839655530>ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2634-9222>

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Especialista em Metodologia do Ensino Superior e em Gestão Escolar (UNIR), Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Psicologia da Educação e Escolar. Tem experiência na área de Educação, Práticas Pedagógicas na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, Geografia e Ensino e Metodologia Científica, atuando principalmente nos seguintes temas: Psicologia da Educação, Escola e cultura, Epistemologia, Prática de ensino, Metodologia científica, História de vida acadêmica, Geografia escolar, cultural e fenomenológica, além de orientação técnica para elaboração de TCC's e estágios. Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Tecnologias (GET/IFRO) desde 2011. Tem experiência profissional na área da docência há mais de 20 anos no Ensino Fundamental, Médio e em Cursos Superiores como Pedagogia, Psicologia e Geografia, Coordenação pedagógica de escolas, orientação de estudantes de iniciação científica, de graduação e pós-graduação, membro de bancas examinadoras de mestrado e de concurso público para docente, coordenação de pós-graduação, pesquisa institucional e gerenciamento de equipes em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Atuou como Chefe do Departamento de Apoio ao Ensino - DAPE no IFRO – Campus Porto Velho Zona Norte. Atuou como professora voluntária e orientadora de TCC's no Curso de Pedagogia EPT/UAB no período de 2019 a 2022. Atualmente é coordenadora do Curso de Pedagogia, oferta própria, na modalidade a distância do IFRO – Campus Porto Velho Zona Norte. É professora EBTT do Instituto Federal de Rondônia na área de Pedagogia e atualmente coordena projetos vinculados a programas de iniciação à Docência (PROBEN/IFRO e PIBID/CAPES). Membro e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Tecnologia- GET- IFRO. (<https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7057501567574968>)  
Contato: [rosa.martins@ifro.edu.br](mailto:rosa.martins@ifro.edu.br)

**Simone Matia da Silva (Autoria - Coordenação de Área – Política Educacional 708030130)**Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/8896749747512296>ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-0247-0562>

Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (Celso Lisboa). Especialista em Ensino da Literatura e Produção de Textos em Língua Inglesa (Celso Lisboa). Especialista em Linguística e Análise do Discurso (Instituto Líbano). Especialista em Letras com Ênfase em Linguística (Instituto Líbano). Especialista em Multilinguagem e Ensino (UNESC, campus Cacoal). Licenciada em Letras Português – Inglês e Respectivas Literaturas pela (UNESC, campus Cacoal). Cursa Graduação em Pedagogia pelo (IPEMIG-MG). Professora Efetiva na Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC). Faz parte do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (IFRO-CNPq). Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos da Linguagem, Educação e Cultura.

**Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização**

Filiada à Associação Latino-Americana de Estudo do Discurso (ALED). Sócia-colaboradora na Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Sócia-colaboradora na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

Contatos: simonematia2014@gmail.com – teacher.simone.matia@gmail.com

**Tiago Fernandes Cota de Araújo**

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/5502599719968018>

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0007-0176-5880>

Cursa Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional – ProfEPT (IFRO, campus Calama). Especialista em Engenharia Elétrica com Ênfase em Instalações Residenciais (FUNIP). Graduado em Engenharia Civil (UNIR). Docente EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO, campus Porto Velho Calama).

Contato: [tiago.cota@ifro.edu.br](mailto:tiago.cota@ifro.edu.br)

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

*Editora CRV - versão exclusiva para avaliação*  
**SUCUPIRA**

**SOBRE O LIVRO**

Tiragem: 1000

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 10,5 | 11,5 | 13 | 16 | 18

Arial 8 | 8,5

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal | Supremo 250 g (capa)

Proibido distribuição, impressão e/ou comercialização