

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ/RJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PROPED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Considerações acerca da atual produção de
conhecimento de inspiração marxista em Filosofia da
Educação: uma perspectiva marxista**

Adriana Doyle Portugal

Rio de Janeiro – RJ

2008

Adriana Doyle Portugal

**Considerações acerca da atual produção de
conhecimento de inspiração marxista em Filosofia da
Educação: uma perspectiva marxista**

DISSETAÇÃO APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, COMO REQUISITO PARCIAL À OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Orientadora: Siomara Borba Leite

Rio de Janeiro

2008

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ / RJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PROPED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Considerações acerca da atual produção de conhecimento de inspiração marxista em Filosofia da Educação: uma perspectiva marxista

Adriana Doyle Portugal

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Banca examinadora:

Profª Drª Siomara Borba Leite
Professora Orientadora – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Profª Drª Elizabeth Fernandes Macedo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Profª Drª Anita Handfas
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Rio de Janeiro
27 de fevereiro de 2008

Portugal, Adriana Doyle, 1968-

Considerações acerca da atual produção de conhecimento de inspiração marxista em Filosofia da Educação: uma perspectiva marxista / Adriana Doyle Portugal.

114 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro. 2008.

Área de concentração: Fundamentos da Educação. Filosofia da Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Conhecimento e Filosofia.

Orientadora: Siomara Borba Leite

À minha mãe. Por tudo.

Agradeço especialmente à professora Siomara, com admiração e respeito, sobretudo pela importância e pela coragem de representar, na contramão da atual conjuntura, uma força fundamental para a produção de conhecimento teórico e crítico em Educação.

AGRADECIMENTOS:

A todos os companheiros do grupo de estudos *Educação, Conhecimento e Filosofia*, pelos calorosos e importantes debates.

Ao amigo Sérgio, pela paciência e pelo apoio técnico, indispensáveis em momentos determinantes da elaboração da dissertação.

À professora Daisy Seabra de Queiroz, de quem fui aluna na Licenciatura e com quem tive o primeiro contato com uma bibliografia atual de inspiração marxista em Educação. Foi sobretudo a partir de suas aulas que a motivação e o interesse pela produção de conhecimento de inspiração marxista em Educação surgiram.

À professora Anita Handfas, cujo trabalho tornou-se referência teórica importante em meus estudos iniciais durante o mestrado e através de quem, nos tempos da Licenciatura, pude ter contato com uma bibliografia educacional do campo do marxismo que eu desconhecia.

À professora Elizabeth Macedo, pela disponibilidade e pelas considerações acerca do projeto de pesquisa, importantes para a continuidade da pesquisa e para a delimitação do campo investigado.

À professora Miriam Limoeiro Cardoso, um agradecimento muito especial: por ter sido o ponto de partida de minha inserção no campo do marxismo e de minha introdução nos estudos de metodologia e epistemologia das ciências, no início dos anos 90. Agradeço pelo apoio, pela disponibilidade em ler e contribuir com este trabalho de mestrado, e, sobretudo, pelas preciosas considerações. Muito obrigada.

Ao meu irmão, Rodrigo, por todos os abstracts!

RESUMO:

Esta dissertação de mestrado é parte de um trabalho de pesquisa mais amplo acerca da atual produção de conhecimento de inspiração marxista em Educação no Brasil e resulta de uma investigação teórica acerca desta produção na área específica da *Filosofia da Educação*. Foram analisados os trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, no GT Filosofia da Educação, nos últimos sete anos (de 2000 a 2007), nos quais foram identificados alguns problemas teórico-metodológicos. A dissertação concentra-se na apresentação destes problemas e de algumas contribuições teóricas do campo do marxismo que permitem superá-los. O principal objetivo da dissertação consiste em contribuir para a produção de conhecimento marxista em Educação.

Palavras-chave: Filosofia da Educação, marxismo, imperialismo, educação.

ABSTRACT:

This dissertation is the result of a more extensive research work on the current production of knowledge with Marxist inspiration in Education in Brazil. The text comes from a theoretical investigation about that production in the specific area of Educational Philosophy. Papers from the last seven years (from 2000 to 2007), presented on the “Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação”, of the “GT Filosofia da Educação”, were analysed. We were able to identify some theoretical-methodological problems on these papers. The dissertation focuses on the presentation of these problems and on some theoretical contributions of the Marxist field in order to overcome these issues. Moreover, we provide enlightenment on the production of Marxist knowledge in Education of the current day.

Keywords: Educational Philosophy, Marxism, imperialism, education.

SUMÁRIO:

Introdução	09
Capítulo I: A produção atual de conhecimento de inspiração marxista em Filosofia da Educação	16
I.1: A crítica de inspiração marxista, em Filosofia da Educação, à conjuntura epistemológica atual, em suas dimensões epistemológica e política	18
I.2: As reivindicações epistemológicas de inspiração marxista em Filosofia da Educação e sua fundamentação teórico-metodológica e política	31
Capítulo II: Contribuições metodológicas para a produção de conhecimento em Educação hoje: uma perspectiva marxista	41
II.1: Considerações teóricas sobre a construção do conhecimento	41
II.2: A questão do método em Marx	54
Capítulo III: A teoria marxista do imperialismo: contribuições teóricas para a pesquisa em Educação	70
III.1: A teoria marxista da acumulação capitalista	72
III.2: A teoria leninista do imperialismo	81
III.3: O estatuto teórico das contribuições de Lênin para a pesquisa educacional hoje.....	90
Considerações finais	99
Referências bibliográficas:	
Bibliografia analisada como objeto da pesquisa	105
Bibliografia que serviu como orientação teórico-metodológica da pesquisa	107
Bibliografia complementar	111
Outras citações bibliográficas	113

Introdução

O trabalho de pesquisa do qual resultou a presente dissertação trazia como objetivo, ainda inicial e geral, investigar a atual produção de conhecimento marxista em Educação no Brasil. Os primeiros contatos com uma bibliografia recente de inspiração marxista do campo educacional, ainda no curso de minha Licenciatura nos anos 2005 e 2006, na UFRJ, realizaram-se pautados por um certo entendimento existente entre os professores de que aquela bibliografia, indicada e apresentada por eles, era o que havia de mais significativo e relevante no campo do marxismo contemporâneo em Educação. Este entendimento comum se confirmava ao ingressar no mestrado em Educação na UERJ e, continuamente, ao entrar em contato com professores de outras universidades, já no início de minha investigação como aluna de mestrado: os trabalhos de Demerval Savianni, Gaudêncio Frigotto, Pablo Gentili e José Carlos Libâneo eram considerados os trabalhos de maior referência deste campo específico de produção de conhecimento. A partir das leituras iniciais destes trabalhos – e de alguns outros indicados por professores da universidade, encontrados em destaque em livrarias, também usualmente conhecidos como trabalhos importantes e de referência deste campo, a julgar pelo número geralmente alto de suas edições¹ – pude, então, construir o objeto inicial de pesquisa. Confirmavam-se, a cada passo, a presença e a influência destes autores na atual produção de conhecimento de inspiração marxista em Educação.

O objeto inicial da pesquisa, que fomentou a elaboração do projeto, foi, então, construído a partir das primeiras leituras destes trabalhos que supostamente teriam se tornado referência nacional predominante no marxismo no campo educacional, inspirando sua luta ideológica e acadêmica.

O aprofundamento destas leituras iniciais, a descoberta de muitos outros trabalhos relevantes no campo do marxismo, a participação em inúmeros de seus

¹ Refiro-me, aqui, além dos autores já citados, especialmente aos trabalhos de Moacir Gadotti e Newton Duarte, ambos indicados como autores dentre aqueles de maior referência do marxismo em Educação. Entre os seus trabalhos, destacam-se “Pedagogia da Práxis” (GADOTTI, 2004) e “Vigotsky e o ‘aprender a aprender’: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana” (DUARTE, 2006).

encontros e eventos importantes e as posteriores leituras dos trabalhos produzidos a partir destes eventos, permitiram-me a construção de três problemas iniciais sobre os quais a pesquisa poderia se desenvolver.

O primeiro problema consistia na identificação da presença predominante de um certo *humanismo*: uma expressiva parte dos trabalhos lidos até então apresentava a categoria de *homem* como a categoria teórica central a partir da qual todo o seu conteúdo se desenvolvia. Alicerçados pelas obras do jovem Marx, orientados pela discussão da ontologia de Lukács e de algumas reflexões de Gramsci, estes trabalhos apresentavam a crítica da educação contemporânea a partir de uma concepção ontológica do ser social, em que o *trabalho* aparecia como categoria central e fundante da vida social: a crítica da educação capitalista tinha como contraponto a defesa de uma educação voltada para a *emancipação humana*. Concentrar a pesquisa em torno deste problema exigiria da pesquisa uma discussão aprofundada do materialismo histórico e dialético e uma discussão acerca da demarcação dos limites entre este e o humanismo teórico, um caminho possível a seguir.

O segundo problema refere-se à presença de um certo *reformismo*, também predominante entre o conjunto dos trabalhos lidos. A identificação inicial da presença de elementos de reformismo e de espontaneísmo nas primeiras leituras vinha-se confirmando a cada momento da pesquisa, na medida em que novas leituras eram feitas e mediante sua confirmação a partir dos debates manifestos nos eventos importantes dos quais pude participar, identificação esta que permitiu a produção de dois trabalhos acerca do tema (PORTUGAL, 2007a e 2007b). A partir da análise das propostas político-educacionais presentes nos diversos trabalhos, foi possível identificar uma certa concepção reformista de Estado subjacente àqueles, através da qual as concepções de democracia, de transição ao socialismo e de luta política e contra-hegemônica eram desenvolvidas. Trabalhar em torno do tema do reformismo e do espontaneísmo aparecia como um caminho fundamental a seguir: ao mesmo tempo em que permitiria demonstrar os problemas teóricos e políticos deste campo, traria uma inovadora contribuição para o campo do marxismo acadêmico.

O terceiro problema refere-se às análises de conjuntura realizadas naqueles trabalhos: concentrados, em geral, nos temas do *neoliberalismo* e da *reestruturação produtiva*, conjugados à idéia de *crise*, os trabalhos analisam as mudanças educacionais no Brasil como consequência de um novo contexto de mudanças econômicas, políticas e ideológicas. As noções de *neoliberalismo*, de *globalização* e de *sociedade mercantil* – em que predominaria, segundo estes autores, o imperativo da lógica do mercado – aparecem como determinantes da conjuntura capitalista atual, sem se coligarem com um terreno teórico rigoroso de *explicação* destes fenômenos. Este problema também foi discutido em trabalho recente (PORTUGAL, 2007b), em que pude identificar a ausência de explicação sobre a relação entre a dinâmica estrutural do capitalismo e estas mudanças contextuais, chamando a atenção para a necessidade da explicação destas mudanças a partir da teoria marxista do imperialismo, que encontra nas obras de Lênin, de Cervetto e nas edições de Lotta Comunista, a meu ver, a sua maior, mais rigorosa e decisiva contribuição.

Ainda neste período inicial da pesquisa, esta problemática fazia surgir uma outra questão importante em relação, ainda, à construção do objeto, que dizia respeito à necessidade de critérios quanto à definição do que vem a ser o marxismo, que trariam decisivas implicações para a definição também dos critérios de seleção dos trabalhos a serem investigados na pesquisa a partir de então. Não é novidade que muitos autores, cujos trabalhos pautam-se por orientações reformistas, humanistas e liberais, têm sido considerados e autointitulados autores marxistas, inspirando-se em referenciais teóricos do campo do marxismo. O campo do marxismo no Brasil tem-se constituído historicamente como um campo de correntes e disputas teórico-metodológicas, formadas por influências distintas e divergentes e inspiradas em diferentes interpretações acerca das contribuições de importantes teóricos e militantes marxistas, desde as obras de Marx e Engels, passando por Antonio Gramsci, George Lukács, Vladimir Ilitch Ulianov (depois conhecido pelo nome de guerra Lênin), Louis Althusser, Rosa Luxemburgo, Leon Trotsky, Karl Kautsky, entre tantos outros, até as contribuições mais contemporâneas. As diferenças e muitas vezes divergências teóricas e políticas

do marxismo contribuíram para a fertilização de conflitos teórico-metodológicos em seu interior, permitindo, sobretudo, a consolidação de apropriações reformistas e liberais de muitas daquelas contribuições, consideradas, ainda assim, marxistas. Foi a partir do reconhecimento da dificuldade de delimitação do campo propriamente marxista, face à amplitude deste debate, que a expressão “pensamento de inspiração marxista” tornou-se, neste trabalho, apropriada para a definição do campo desta pesquisa, na medida em que soluciona os impasses teóricos e políticos que a definição do que vem a ser *marxismo* acarretaria.

Além disso, eu já havia constatado uma divisão em áreas temáticas através das quais a pós-graduação em Educação se dividia no Brasil e já me havia sido feita uma importante sugestão, pela professora Elizabeth Macedo, através do parecer acerca do projeto de pesquisa, analisado por ela, de, mediante as dificuldades de delimitação do campo investigado – e mediante o grande volume de material recolhido, lido e analisado até então –, desenvolver o trabalho em torno destas áreas temáticas. Foi a partir desta sugestão que a pesquisa voltou-se para a produção teórica destas diversas áreas, especificamente através dos trabalhos apresentados nos encontros anuais da ANPEd². Pesquisando, então, esta produção dos últimos sete anos, pude constatar uma presença expressiva do marxismo no GT *Trabalho e Educação*, e, também, sua manifestação no GT *Filosofia da Educação*, além de alguns poucos trabalhos apresentados em 2006 nos GTs *Educação Popular*, *Formação de Professores* e *Política de Educação Superior*. Aqueles trabalhos iniciais que me permitiram a elaboração dos problemas da pesquisa estavam, quase em sua totalidade, distribuídos entre as duas primeiras áreas temáticas, com presença significativa no caso do GT *Trabalho e Educação*, aparecendo como referencial teórico também nas outras três áreas. A cada novo trabalho lido, os mesmos problemas, apresentados anteriormente, apareciam, embora marcados por referenciais teóricos diversos.

² A ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – divide-se em áreas temáticas organizadas por Grupos de Trabalhos, os GTs. Os trabalhos aceitos pelos respectivos GTs para apresentação nos encontros da ANPEd são avaliados e selecionados mediante aprovação por examinadores de cada área temática, podendo haver reprovação de trabalhos inscritos.

Feito todo este percurso, o objeto da pesquisa tornava-se cada vez mais concreto: aquele ponto de partida geral e abstrato – *a atual produção de conhecimento marxista em Educação* – dava lugar à concretude da existência do humanismo teórico, do reformismo acadêmico e das áreas temáticas em torno das quais a produção de conhecimento acadêmica de inspiração marxista no Brasil aparecia dividida. O objeto de pesquisa foi construído através deste trabalho de investigação e leitura, a partir de uma problemática orientada pelo materialismo histórico, pela teoria marxista do Estado e do imperialismo – sob a luz das obras de Marx, Engels, Lênin e Althusser e de contribuições mais recentes, como Miriam Limoeiro Cardoso, as edições de *Lotta Comunista*, na Itália, e do *Intervenção Comunista* no Brasil.

A esta altura, face ao volume extenso do material obtido, às leituras realizadas e à dimensão daqueles três problemas já construídos – que possibilitavam diferentes caminhos para a continuação da pesquisa –, optamos por um caminho compatível, ao mesmo tempo, com o restante curto prazo exigido para a defesa da dissertação e, sobretudo, com a linha de pesquisa na qual este trabalho está inserido, intitulada *Educação, Conhecimento e Filosofia*.

O caminho escolhido fora o de concentrar o trabalho somente na área temática *Filosofia da Educação*. Para tal, foram analisados os trabalhos de inspiração marxista desta área, dos últimos sete anos, apresentados nos encontros anuais da ANPEd, bem como a sua principal referência teórica, a partir dos autores presentes nas respectivas referências bibliográficas. Destacam-se, entre eles, os trabalhos de Newton Duarte e Maria Célia Marcondes de Moraes. Os trabalhos de Newton Duarte, em especial, tornaram-se referência de outros trabalhos em outras áreas temáticas, como no GT *Educação Popular*.

A partir da análise dos trabalhos da área temática Filosofia da Educação, foram reconhecidos elementos semelhantes aos encontrados na totalidade dos trabalhos lidos desde o início da pesquisa que consolidavam aqueles problemas levantados inicialmente, embora os elementos teórico-metodológicos de todos os trabalhos que permitiram a elaboração daqueles problemas iniciais não sejam

homogêneos nem exclusivos de uma área específica. Além disso, pôde ser identificado um novo problema teórico-metodológico relevante para a pesquisa e crucial para o desenvolvimento da dissertação: a concepção epistemológica que aparecia como fio condutor da crítica à conjuntura teórica e educacional realizada por estes trabalhos. A crítica de inspiração marxista à conjuntura epistemológica atual, realizada nesta área temática, e a fundamentação epistemológica e política desta crítica, não somente reproduziam os mesmos problemas já identificados anteriormente – a presença do humanismo teórico, a constituição do reformismo acadêmico e a ausência de explicação teórica para a conjuntura – como apresentavam, também, um novo – e quarto – problema: a leitura do materialismo histórico e dialético fundamentada sob a perspectiva de uma “ontologia marxista” cuja orientação epistemológica apresenta uma interpretação dos textos metodológicos de Marx com um certo viés positivista, afastando-se significativamente de nossa leitura acerca da metodologia marxista e da perspectiva adotada nesta pesquisa.

A dissertação tem como objetivo apresentar os principais elementos que consolidam dois dos quatro problemas construídos durante toda a pesquisa, a saber, o terceiro e o quarto problemas indicados acima, que correspondem respectivamente à leitura da realidade social e à concepção metodológica presentes neste pensamento atual de inspiração marxista em Filosofia da Educação.

A dissertação está dividida, então, em três capítulos. O primeiro apresentará as principais questões em torno das quais versam os trabalhos investigados que constituem os elementos destes dois problemas: serão apresentadas a crítica à conjuntura epistemológica, as reivindicações epistemológicas destes autores e, também, a análise que fazem acerca da realidade social contemporânea. O segundo e o terceiro capítulos da dissertação apresentarão algumas contribuições do marxismo que possibilitam um contraponto a estes dois problemas encontrados nos trabalhos investigados e que, a meu ver, fomentam um debate importante e contribuem para a produção de conhecimento educacional do campo do marxismo acadêmico. Para tal, serão apresentadas

algumas contribuições acerca da problemática metodológica marxista e, também, contribuições acerca da teoria marxista do imperialismo, respectivamente, que consolidam as duas problemáticas da própria pesquisa e que, no nosso entendimento, são fundamentais para a produção de conhecimento em Educação hoje.

Capítulo I: A produção atual de conhecimento de inspiração marxista em Filosofia da Educação

O atual pensamento educacional de inspiração marxista em Filosofia da Educação tem concentrado sua produção teórica especialmente a partir de dois eixos temáticos específicos: o primeiro consiste na análise e crítica da atual produção de conhecimento educacional, em seus aspectos epistemológicos, pedagógicos e políticos. Os trabalhos investigados procuram demonstrar, em seu conjunto, os problemas epistemológicos e políticos das epistemologias educacionais dominantes e, também, os problemas teóricos e políticos de algumas concepções político-educacionais dominantes – circunscritas aos campos do Pragmatismo, em especial –, demonstrando a relação destas epistemologias e teorias político-pedagógicas com a conjuntura capitalista atual, no Brasil e no mundo. Em outras palavras, os trabalhos de inspiração marxista percorrem três diferentes e complementares caminhos: o primeiro consiste na crítica propriamente epistemológica das concepções e reivindicações também epistemológicas presentes na produção recente de conhecimento em Educação, ou seja, procura demonstrar os problemas epistemológicos daquelas reivindicações, a partir de uma problemática especificamente metodológica. Para tal, toma-se como referencial teórico-metodológico uma certa leitura das contribuições propriamente metodológicas do campo do marxismo, principalmente de K. Marx, G. Lukács e A. Gramsci. O segundo caminho procura analisar a relação entre estas reivindicações epistemológicas recentes e a conjuntura político-econômica atual, ou seja, procura demonstrar os problemas políticos daquelas reivindicações epistemológicas, de modo a demonstrar de que modo elas têm servido aos interesses do capital. E, por fim, um terceiro caminho que consiste na análise e crítica teórico-política de algumas concepções político-educacionais presentes na produção de conhecimento em Educação.

Neste sentido, os trabalhos procuram demonstrar que a atual produção de conhecimento educacional dominante, em suas diversas vertentes e variadas dimensões, não somente emerge de um contexto histórico capitalista específico,

como constitui alicerce ideológico importante da atual fase capitalista do Brasil e do mundo.

O segundo eixo temático específico, em torno do qual este pensamento tem-se concentrado, consiste no conjunto de reivindicações a partir das quais acredita-se contribuir tanto para a resistência quanto para o enfrentamento diante da conjuntura atual. Estas reivindicações percorrem, também, dois caminhos complementares entre si: o primeiro consiste no conjunto de defesas propriamente epistemológicas, em que se procura reivindicar o marxismo como terreno teórico-metodológico para a produção de conhecimento da realidade educacional e onde algumas discussões sobre a dialética materialista e o materialismo histórico aparecem como cruciais para a sua defesa. O segundo caminho consiste no conjunto de defesas político-educacionais propriamente ditas, em que aparecem reivindicações de modelos de escola, de gestão e de ensino – das quais emergem contribuições acerca da discussão curricular e da inserção docente – consideradas importantes como alternativas, de resistência e de luta, aos modelos vigentes, onde as contribuições de Antonio Gramsci, em especial, têm consolidado uma referência expressiva.

Sendo assim, o pensamento educacional de inspiração marxista atual tem se posicionado em duas frentes de luta: na luta teórica – na qual a produção de conhecimento educacional capitalista contemporânea é criticada em seus aspectos epistemológicos, privilegiadamente, e, também, em seus aspectos político-pedagógicos; e na luta político-ideológica, na qual a educação capitalista contemporânea é criticada em seus aspectos pedagógicos e político-educacionais.

Neste primeiro capítulo serão apresentados, primeiramente, os elementos que compõem esta crítica à conjuntura epistemológica, ou seja, será apresentada a análise crítica desta conjuntura em seus aspectos epistemológicos e políticos; em seguida, serão apresentados os elementos através dos quais o marxismo é reivindicado como alternativa à conjuntura epistemológica atual, que configuram as reivindicações propriamente epistemológicas do pensamento marxista atual em Filosofia da Educação. Para tal, será apresentada uma certa compreensão da

realidade capitalista contemporânea da qual os autores analisados partilham e através da qual realiza-se a dimensão política desta crítica.

Deste modo, este primeiro capítulo apresentará os principais elementos da crítica às epistemologias atuais dominantes, realizada pelo pensamento atual de inspiração marxista em Filosofia da Educação, bem como as suas principais reivindicações, de modo a demonstrar a fundamentação teórico-metodológica e política deste campo específico de produção de conhecimento.

I.1: A crítica de inspiração marxista, em Filosofia da Educação, à conjuntura epistemológica atual, em suas dimensões epistemológica e política

A primeira afirmação presente – e recorrente em diversos trabalhos analisados – refere-se à constatação da existência de uma certa conjuntura epistemológica recente que se manifesta como uma tendência na produção de conhecimento em Educação, designada como um “movimento” chamado de “reco da teoria” (MORAES, 2001), em que a discussão teórica estaria sendo gradativamente suprimida das pesquisas educacionais, trazendo consequências significativas para a produção de conhecimento nesta área e implicações políticas, éticas e epistemológicas capazes de comprometê-la.

São duas as principais críticas a esta conjuntura epistemológica atual: uma crítica epistemológica e uma crítica política. A crítica epistemológica a esta conjuntura fundamenta-se a partir de uma “epistemologia marxista”, que se constitui como um conjunto de argumentos especificamente epistemológicos fundamentados a partir de leituras de textos metodológicos de Marx e de alguns autores importantes na história do pensamento marxista, como Lênin (1982), Lukács (1970, 1976) e Gramsci (1970), e também, mais recentemente, Jameson (1998), Kopnin (1978) e Kosik (1976), entre outros. A crítica política a esta conjuntura epistemológica concentra-se na análise da relação entre esta e o processo de reprodução e desenvolvimento do capitalismo, nacional e mundial e, sobretudo, na demonstração de que este movimento epistemológico tem sido

elemento importante na consolidação de uma nova fase do capitalismo no Brasil, servindo, sobretudo, a interesses específicos da organização capitalista da educação escolar e acadêmica, em tempos de reestruturação sócio-econômica. Os trabalhos analisados durante a pesquisa apresentam argumentos diversos para ambas as críticas, mas que, em seu conjunto, aparecem como complementares. Vejamos, então, cada uma destas críticas, em seus diversos argumentos e em sua dupla perspectiva teórica: a epistemológica e a política.

Do ponto de vista epistemológico, o “recuo da teoria” tem sido apresentado como decorrente de uma “nova *onda* cética” que “interpõe-se nas ciências humanas e na filosofia nos últimos anos” (FONTE, 2005, p.01) e que afirma ser a realidade uma *construção*, relativa aos esquemas culturais e discursivos de cada grupo social específico. Neste sentido, este movimento tem como fundamento epistemológico central a afirmação da impossibilidade de existência de critérios que garantam alguma objetividade de conhecimento da realidade. Chamado, também, de “ceticismo epistemológico” (FONTE, 2005, p. 01) ou de “ceticismo pós-moderno” (DUARTE, 2003), os trabalhos de inspiração marxista procuram demonstrar que este movimento tem sido respaldado por alguns argumentos centrais que contribuem para fundamentar a afirmação desta ausência de garantia de critérios de objetividade no conhecimento; dentre eles, destacam-se dois argumentos principais que, a meu ver, orientam as diferentes perspectivas epistemológicas deste movimento e dos quais desdobram-se suas múltiplas vertentes.

O primeiro argumento resulta do questionamento da existência de um real independente do pensamento, ou seja, coloca-se em dúvida a existência mesma de uma realidade exterior ao sujeito. Como exemplo desta concepção, Fonte cita Baudrillard, quando ele afirma que “não há real; não há alguma coisa, há nada, quer dizer, a ilusão perpétua de um objecto não captável e do sujeito que crê captá-lo” (BAUDRILLARD apud FONTE, 2005, p.01). A autora apresenta o argumento de Baudrillard como exemplar da negação da existência da realidade, dizendo:

Em um extremo, Baudrillard (1996) assevera que há uma ilusão radical na crença de que a realidade existe, de que há um referente para o conhecimento [...] A seu ver, o ser humano teima em se prender à ilusão metafísica do sujeito e do objeto, do verdadeiro e do falso, e julga intolerável um mundo sem vontade. Diante disso, Baudrillard (1996, p.139) não hesita em anunciar sua inevitável e drástica saída estetizante: “O que conta é a singularidade poética da análise. Só isso pode justificar escrever, e não a miserável objectividade crítica das idéias”. (FONTE, 2005, p.01).

O argumento central, aqui, consiste em afirmar a inoperância de qualquer critério para o conhecimento, pois, ao colocar-se em dúvida a existência mesma de uma realidade independente e externa ao sujeito, afirma-se a impossibilidade do próprio conhecimento: não há o que se conhecer para além do próprio sujeito, pois não há objeto.

O segundo argumento, mais comumente presente nesta conjuntura epistemológica, refere-se à impossibilidade metodológica do conhecimento da realidade independente do sujeito cognoscente. Neste caso não se trata de negar a existência da realidade – de um real existente independentemente do sujeito que o conhece e que atua sobre ele – mas trata-se de afirmar que o conhecimento do real, ao vincular-se intrinsecamente à perspectiva do sujeito cognoscente e dela depender, impossibilita o acesso ao real e, neste sentido, impossibilita o conhecimento do real tal qual ele é em si mesmo. Esta perspectiva epistemológica tem sido consensual entre os críticos do positivismo, fomentando a base teórico-metodológica de diversas correntes de pensamento nas ciências humanas e na filosofia, sobretudo na tentativa de superação do positivismo como concepção teórico-metodológica, que predominou na gênese e no desenvolvimento das ciências desde o século XIX. A partir, então, deste argumento central – o da impossibilidade de separação entre o conhecimento do real e a perspectiva do sujeito – desdobram-se algumas vertentes epistemológicas que, em seu conjunto, vão fomentar o terreno do “ceticismo epistemológico”.

Uma destas vertentes, de caráter relativista³ e criticada de modo recorrente nos trabalhos analisados, consiste na redução do conhecimento ao estatuto de *discurso* e afirma, a partir daquele segundo argumento epistemológico, a equivalência entre todos os discursos sobre o real; dentro desta vertente, todo conhecimento acerca de uma certa realidade, seja ela de que natureza for, consiste numa perspectiva particular e culturalmente construída e, por isto, apresenta-se como uma construção discursiva – e não cognitiva – acerca da realidade incognoscível. Para esta vertente, a validade e a legitimidade de um certo discurso sobre o real dependerá de critérios sociais, culturais e políticos – e não epistemológicos. Neste caso, não há *conhecimento* sobre a realidade, há *discursos* sobre a realidade, há perspectivas discursivas construídas culturalmente sobre a realidade, pois a realidade, ela mesma, é inatingível, incognoscível e inapreensível. Esta vertente traduz-se, na filosofia, pela redução da epistemologia à filosofia da linguagem, posto que sua máxima consiste em negar a possibilidade de conhecimento e substituí-la pela análise dos discursos: o discurso realiza-se no âmbito da linguagem, e não do conhecimento. Como exemplo desta perspectiva, Moraes (2001) e Fonte (2005) citam o pensamento de Rorty⁴, a primeira afirmando que:

Mesmo quando uma certa objetividade do contexto histórico não é de todo negada, como em Rorty (1991, 1994, 1996), por exemplo, ela não pode ser alcançada pelo pensamento que, em última análise, está sempre imerso em uma cultura. Assim como não há uma plataforma supracultural, um ‘gancho celeste’ a partir do qual se possa sair da própria cultura para contemplar o mundo ‘lá fora’, não pode haver, por conseguinte, um estado mental cujo conteúdo pudesse ser o ‘espelho’ deste mundo. A sua representação só pode ser, portanto, textual, cultural etc., simplesmente porque ‘não existe algo como o modo pelo qual uma

³ Sobre algumas diferentes formas de relativismo, ver o trabalho de H. Japiassu (2001), como crítica ao que chamou de “onda relativista”, referindo-se à predominância atual do relativismo no tratamento do tema da relação entre conhecimento e verdade.

⁴ Ver a discussão de Rorty sobre o tema especialmente em “Pragmatismo, Filosofia Analítica e Ciência” (1998), onde parte-se da afirmação da impossibilidade da “representação” e da “correspondência” entre idéia e real no processo de cognição.

coisa realmente acontece, para além de sua descrição, para além do uso que os seres humanos possam fazer dela` (Rorty, 1991, p. 99) (MORAES, 2001, p. 04)

Citando Moraes, Fonte afirma, ainda sobre o pensamento de Rorty, que este “não chega a negar a existência da realidade, mas nega a possibilidade de a ela ter acesso fora do âmbito das descrições particulares (cf. MORAES, 2003c)” (FONTE, 2005, p. 01). Também Patrick Joyce (1997) e Braun (1997) são igualmente citados como exemplos que fomentam esta vertente epistemológica; o primeiro, ao destacar que “o que está em questão não é a existência do real, mas – dado que o real só pode ser apreendido através de nossas categorias culturais – que versão do real deve predominar” (JOYCE apud FONTE, 2005, p. 01) e, o segundo, ao explicitar o desdobramento deste argumento para a historiografia, afirmando que “assim, a ‘realidade` passada não existe; no seu lugar, há um infinito número de realidades equivalentes aos vários julgamentos e pontos de vista que se pode encontrar no presente” (BRAUN apud FONTE, 2005, p. 01).

Uma outra vertente, também resultante deste segundo argumento epistemológico, consiste na afirmação de que, dada a impossibilidade de conhecimento do real tal qual ele é, torna-se possível o conhecimento de apenas uma parte deste real, a partir mesmo da perspectiva do sujeito cognoscente. Deste modo, a concepção de conhecimento passa a ser parcial, contextual e particular à perspectiva cultural do sujeito, mas não se nega a possibilidade de conhecimento; esta vertente tem servido como subsídio epistemológico para duas diferentes perspectivas, também recorrentes nesta conjuntura epistemológica atual e, em especial, na Educação: por um lado subsidia as afirmações acerca da equivalência entre todas as possíveis e existentes perspectivas sobre o real e, também, a negação de qualquer perspectiva que se apresente como superior ou mais verdadeira dentre as demais, pois, se não há critérios de garantia de objetividade, dada a interferência da perspectiva do sujeito no processo de conhecimento sobre a realidade, não há critérios epistemológicos que legitimem ou privilegiem um conhecimento em detrimento de qualquer outro. Por outro lado, subsidia a afirmação da possibilidade do conhecimento da realidade a partir da

perspectiva da própria realidade, ou seja, na medida em que se reconhece a interferência do sujeito na compreensão do objeto, procura-se apreender a realidade a partir do próprio objeto, a partir da perspectiva do objeto; assim, a objetividade é afirmada pela negação da interferência do sujeito cognoscente e pela afirmação da perspectiva do próprio objeto: como nas ciências humanas e especialmente na Educação a realidade que se pretende conhecer é vivida pelos sujeitos da própria realidade – pelos agentes integrantes desta mesma realidade – é, pois, a perspectiva destes agentes que se pretenderá atingir, apreender e conhecer. Em outras palavras, será a perspectiva cultural dos sujeitos – a versão dos próprios agentes acerca da realidade da qual fazem parte – que constituirá, ao mesmo tempo, a referência discursiva conceitual acerca da realidade e o próprio objeto a ser conhecido. Nas ciências humanas – e na pesquisa em educação – esta vertente, de base relativista, tem sido representada, em sua dupla dimensão, pelas correntes interpretativistas⁵, destacando-se, como exemplo do segundo caso, as abordagens fenomenológicas, etnometodológicas e interacionistas⁶. Dentro desta perspectiva, as abordagens qualitativas ganham força especial, como critérios metodológicos alternativos aos métodos reivindicados pelo positivismo. O trabalho de Lígia Márcia Martins (2007), em especial, procurou analisar e criticar essas abordagens qualitativas e sua vinculação com o materialismo histórico dialético, apontando para a força destas abordagens na conjuntura epistemológica atual. Assim diz a autora:

⁵ Muitas foram as influências das abordagens interpretativas das ciências sociais na pesquisa em educação; dentre elas, destaca-se o trabalho de Clifford Geertz (1978), que tornou-se referência metodológica do interpretativismo e onde aparecem a etnografia e a descrição densa como elementos metodológicos centrais para o trabalho de pesquisa, tomados como referência do interpretativismo em geral. Como exemplo da fenomenologia, destaca-se o trabalho de A. Schutz (1979).

⁶ A afirmação sobre a impossibilidade da neutralidade e a crítica ao positivismo levou à conclusão, presente nestas posturas metodológicas, de que todo saber é uma interpretação da realidade e, como interpretação, não representa a realidade em si mesma. Como alternativa metodológica à interferência do sujeito no processo de conhecimento, apresentou-se a polifonia – elemento da etnometodologia – na tentativa de apresentar a realidade em suas próprias vozes, sem a interferência da interpretação. Também neste sentido, a presença das narrativas como tentativa de minimização ou superação destas interferências, tem sido referencial metodológico utilizado. Para exemplo, ver o trabalho de Elza Dutra (2002), intitulado “A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica”. Todas estas propostas têm sido utilizadas como referenciais possíveis em pesquisa educacional, como podemos observar na própria formação atual dos alunos na pós-graduação em Educação da UERJ.

Segundo estudiosos das abordagens qualitativas foi a partir da década de 70 que a concepção positivista de ciência passou a receber, no Brasil, severas críticas filosóficas, políticas e técnicas. O alvo destas críticas apontava na direção da aplicação dos modelos de ciências naturais para as outras ciências (em especial, as humanas) e para a separação entre fatos e contextos, uma característica básica do positivismo ao tratar o mundo como um conjunto de fatos naturalmente interligados.

Tais características demandaram a busca por novas estratégias investigativas, culminando na proposição de uma abordagem alternativa para o tratamento dispensado aos problemas de pesquisa e suas correspondentes análises, denominada de modo bastante amplo como pesquisa qualitativa. (MARTINS, 2007, p. 03-04).

Embora, para Martins, o trabalho maior de sistematização e de expansão da pesquisa qualitativa tenha ocorrido nos últimos quarenta anos, a autora faz referência, com base nas contribuições de Godoy (1995), às origens remotas deste modelo, datadas a partir da sociologia inglesa de Sidney Webbs (1859-1947), de Beatrice Webbs (1858-1943) e da “Escola de Chicago” (MARTINS, 2007, p.04). Assim, sob a designação de “pesquisa qualitativa”, encontram-se, na conjuntura epistemológica atual, vários tipos de investigação que se apóiam em diversos referenciais teóricos, entre os quais, segundo a autora, destacam-se a teoria sistêmica, a etnometodologia, a fenomenologia e o materialismo histórico (MARTINS, p. 04); um dos esforços da autora neste trabalho tem sido apontar os problemas epistemológicos e políticos da pesquisa qualitativa em Educação e, sobretudo, sua incompatibilidade com o materialismo histórico dialético. A ênfase da crítica realizada pela autora – presente em outros trabalhos importantes analisados nesta pesquisa – refere-se ao empirismo das pesquisas qualitativas: “descentrando suas análises das metanarrativas, os percursos qualitativos aprisionam-se ao empírico, ao imediato, furtando-se ao entendimento essencial dos fundamentos da realidade humana” (MARTINS, 2005, p. 09). Neste sentido, a crítica volta-se para o aprisionamento ao mundo imediatamente presente, ao

mundo aparente, à manifestação fenomênica da realidade; argumenta-se, então, que, por trás da afirmação da impossibilidade do conhecimento objetivo e da inevitável interferência do sujeito no processo de conhecimento, as pesquisas qualitativas prendem-se aos fenômenos imediatamente perceptíveis, ou seja, prendem-se “às representações primárias decorrentes de suas projeções na consciência dos homens, desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno” (MARTINS, 2005, p. 10). Os métodos qualitativos, presos à apreensão do imediatamente empírico, concorrem, assim, para o esvaziamento da teoria nas pesquisas em educação fomentando, então, o denominado “recuo da teoria” (MORAES, 2001), em que as discussões teóricas são gradativamente esvaziadas nas pesquisas educacionais.

Ainda sobre a conjuntura epistemológica atual, Moraes afirma que

a celebração do ‘fim da teoria’ - movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de ‘prática reflexiva’ - se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo (Burgos, 1999, p. 468). Em tal utopia praticista, basta o ‘saber fazer’ e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa a sua própria estrutura discursiva. O que teria ou estaria direcionando o movimento que faz prevalecer a empiria e, por conseguinte, marginaliza os debates teóricos no campo educacional? (MORAES, 2001, p. 02)

A autora aponta para dois caminhos de explicação desta conjuntura: o caminho político-econômico e o caminho propriamente epistemológico. Do ponto de vista epistemológico, afirma que “no plano teórico as propostas que desqualificam a teoria têm origem na convicção em torno da falência de uma determinada concepção de razão: a chamada razão moderna de corte iluminista” (MORAES, 2001, p. 02). Moraes afirma que esta racionalidade iluminista “abrange e balizava um conjunto de princípios, idéias e práticas reguladoras que lhe

permitia auto-representar-se, possuindo as condições para estabelecer ‘a nítida demarcação entre racional e irracional, entre episteme e doxa, entre verdade e erro, entre ciência e não ciência` (Duayer e Moraes, 1998, p. 64)”; para a autora, a crítica contemporânea – na qual se baseiam as epistemologias atuais – baliza-se pela desconstrução de tal concepção de racionalidade e, com ela, pela desconstrução dos alicerces epistemológicos que sustentavam a ciência moderna, inaugurando, então, o movimento que decidiu-se designar por “pós-modernidade”, movimento que inaugura o “ceticismo epistemológico” e que traz como base epistemológica o argumento, já apresentado acima, da impossibilidade do conhecimento do real, em suas variadas vertentes. Assim é descrita por Moraes a conjuntura atual:

inaugurou-se a época cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, mas se constituem em simples relatos ou narrativas que, presas das injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata – é o que se pode denominar de metafísica do presente, ou como define Jameson, uma história de presentes perpétuos (Jameson, 1988, p.26)” (MORAES, 2001, p. 02-03).

Do ponto de vista político, este movimento de “recuo da teoria” tem sido apresentado pelos trabalhos de inspiração marxista como decorrente de um contexto capitalista determinado, de uma fase específica pela qual o capitalismo no Brasil, em relação ao capitalismo no mundo, tem-se desenvolvido. Esta conjuntura epistemológica tem sido vista como decorrente desta fase específica do capitalismo, ou seja, emerge deste contexto – neste sentido, é determinada por uma conjuntura político-econômica específica – ao mesmo tempo em que lhe serve de alicerce superestrutural.

São vários os elementos apresentados pelos diversos trabalhos analisados na pesquisa que irão consolidar, em seu conjunto, um terreno teórico comum do qual partem, a meu ver, tanto a sua crítica política como a própria concepção de

mundo que a sustenta. Vejamos, então, alguns desses elementos que consolidam este terreno teórico-metodológico que fundamenta a crítica política à conjuntura epistemológica atual.

Dentre os trabalhos analisados, existe uma constatação consensual – tanto por sua referência explícita presente nos textos analisados, quanto por sua existência implícita, manifesta através de seu referencial teórico e bibliográfico –, de que o processo de reestruturação sócio-econômica em escala mundial tem exigido de todos os países do mundo, face à imposição da internacionalização do mercado, uma reorganização em todas as esferas da vida social, especialmente a reorganização da educação escolar e acadêmica. As pesquisas educacionais de inspiração marxista, a partir dos anos 90, têm apontado, em inúmeros trabalhos, as conseqüências desta reestruturação produtiva capitalista para os processos educacionais em todo o mundo, subsidiando o universo ideológico hegemônico na produção de conhecimento de inspiração marxista no Brasil (PORTUGAL, 2007a). Estes trabalhos procuram demonstrar que as novas demandas educacionais no Brasil, oriundas da reorganização capitalista do país face à sua adequação às exigências de potências capitalistas dominantes, têm sido contempladas pelos governos brasileiros até então, em conformidade com as exigências de organismos internacionais e regionais. Como diz Moraes,

Documentos de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, UNESCO, CEPAL, de mercados regionais, como o MERCOSUL e a União Européia, ou os de governos nacionais, são unânimes em assegurar a **centralidade da educação** – e, sobretudo a chamada educação básica – nas atuais circunstâncias econômicas e políticas (MORAES, 2001, p. 01, grifos meus).

Para a autora, esta centralidade da educação deve-se ao fato de a própria educação ter-se tornado mercadoria, “mediante a introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das práticas educacionais” (MORAES, 2001, p. 01) e, também, deve-se ao fato de atribuir-se à educação a função de formar as novas gerações dentro das exigências novas deste mercado. Para Moraes,

“os destinos da educação, desse modo, parecem estar diretamente articulados às demandas de um mercado insaciável e da sociedade dita do “conhecimento”. Como decorrência, os sistemas educacionais dos vários países sofrem pressões para construir ou consolidar escolas mais eficientes e aptas a preparar as novas gerações e, além da atualização do sistema escolar, a criarem mecanismos para uma educação continuada, uma educação para toda a vida (MORAES, 2001, p. 01)

A autora revela que, através da ideologia da “sociedade do conhecimento” – termo usado pelos porta-vozes deste processo para designar a atual fase pela qual a educação tem passado – esconde-se a implantação e “manipulação de ‘pacotes’ prontos de conhecimento, de acordo com os indicadores de desempenho e aceitação no mercado e a posição que nele ocupamos. Ou seja, trata-se de ‘mecanismo de controle social mediado pelo mercado’ (Preston, 1999, p. 562)” (MORAES, 2001, p. 01).

Sob a designação de “neoliberalismo”, esta fase atual do capitalismo no Brasil tem sido consensualmente vista como a fase em que o processo de privatizações em geral – e do ensino em particular - junto ao descompromisso político e financeiro do Estado face ao ensino público, vem transformando a educação em instrumento de propaganda ideológica e de uma instrução específica, compatíveis com as novas demandas do mercado internacional e da divisão do trabalho. A idéia, presente nestes autores, é a de que as ideologias da “diversidade”, do “respeito às diferenças”, da “cidadania” e da “educação democrática”, difundidas pela sociedade capitalista e tomadas como o horizonte central das mudanças epistemológicas e pedagógicas, constituem-se em alicerce ideológico da conjuntura epistemológica atual. Através destas ideologias, e de sua manifestação epistemológica, a educação se transforma em educação para o mercado e para a instrução necessária a este modelo capitalista dominante: o neoliberalismo.

Face às exigências da imposição e da internacionalização do mercado capitalista, portanto, esse contexto tem sido visto como determinante das

mudanças na produção de conhecimento em educação e, sobretudo, determinante na consolidação da conjuntura epistemológica: a serviço dos interesses mercantis desta nova fase da organização do capitalismo, o “ceticismo pós-moderno” e as “epistemologias neoliberais” (DUARTE, 2003) estariam, assim, respondendo bem e melhor às demandas atuais.

Neste sentido, a conjuntura epistemológica atual tem sido vista como compatível com o novo momento histórico, pois sustenta teoricamente as novas ideologias neoliberais e as novas políticas educacionais.

Dentro desta perspectiva, são duas as principais conseqüências desta conjuntura epistemológica, apontadas pelos trabalhos analisados: uma primeira que, ao esvaziar o conhecimento teórico tanto no processo de produção de conhecimento educacional quanto nos currículos escolares e acadêmicos, impede a produção de conhecimento crítico sobre a realidade capitalista; o movimento de “recuo da teoria”, já discutido anteriormente, esvazia a possibilidade de compreensão profunda da realidade, tornando inoperantes as abordagens críticas acerca desta mesma realidade. A compreensão da dinâmica da dominação, do desenvolvimento do capitalismo e das relações entre as diversas esferas da vida social, em sua totalidade e contradições, é substituída pelo empirismo das pesquisas qualitativas (MARTINS, 2007), pelo “fetichismo da diversidade” (MORAES, 2001, p. 3), pelo pragmatismo (DUARTE, 2003 e MORAES, 2001) e pelas pedagogias neoliberais (DUARTE, 2006)⁷.

Uma segunda conseqüência desta conjuntura epistemológica refere-se ao tema da alienação, recorrente não somente em Filosofia da Educação, mas no pensamento educacional de inspiração marxista em geral. Como diz Martins, “trata-se de não se perder de vista o fato histórico fundamental de que vivemos

⁷ Newton Duarte (2003, 2004, 2006), em diversos trabalhos recentes, tem demonstrado a relação entre o neoliberalismo, as pedagogias que predominam no pensamento educacional brasileiro e a conjuntura epistemológica: para o autor, o “recuo da teoria”, ao valorizar o conhecimento tácito, experimental e cotidiano em detrimento do conhecimento teórico-científico, corresponde às exigências do contexto atual neoliberal, especialmente na medida em que, em nome das ideologias da “diversidade” e da “democracia”, e tomando como ponto de partida a “equivalência entre todos os saberes” – dada a impossibilidade de afirmação da primazia de algum conhecimento sobre os demais – acabam reforçando a alienação capitalista.

numa sociedade capitalista, produtora de mercadorias, universalizadora do valor de troca, enfim, uma sociedade essencialmente alienada e alienante que precisa ser superada” (MARTINS, 2007, p.16). Argumenta-se que as epistemologias predominantes neste contexto propõem que as pesquisas educacionais voltem-se para o conhecimento tácito – para os saberes do cotidiano escolar, para os saberes vividos pelos sujeitos que operam dentro da realidade que se pretende conhecer – e que, assim, reiteram o cotidiano alienado destes mesmos sujeitos; este processo, ao mesmo tempo em que invalida o saber teórico-científico, coloca como referencial da pesquisa em Educação os saberes do cotidiano alienado, reforçando, na produção de conhecimento e através dela, as ideologias existentes na sociedade capitalista, ideologias estas que operam a serviço da reprodução do capitalismo – e não de sua crítica e superação. Os saberes alienados – considerados os saberes da prática, os saberes do cotidiano, os saberes da experiência – tornam-se o ponto de partida das próprias pesquisas educacionais, passando a ser considerados os saberes de referência privilegiados na produção de conhecimento em Educação e tornando-se, assim, legítimos, válidos e prioritários para o conhecimento da realidade social. A crítica dos autores de inspiração marxista dirige-se para o caráter alienante e conservador desta perspectiva, na medida em que, em nome da diversidade cultural, da impossibilidade de conhecimento objetivo e da equivalência entre os diversos saberes, estas epistemologias acabam contribuindo para a manutenção desta mesma realidade.

As questões apresentadas até aqui constituem, em seu conjunto, a análise crítica, em Filosofia da Educação, à conjuntura epistemológica educacional atual. Será, então, a partir dessa dupla crítica – epistemológica e política – que os autores de inspiração marxista em Filosofia da Educação consolidam o conjunto de reivindicações através das quais pauta-se sua luta teórica e política no campo educacional contemporâneo.

I.2: As reivindicações epistemológicas de inspiração marxista em Filosofia da Educação e sua fundamentação teórico-metodológica e política

São duas as principais reivindicações propriamente epistemológicas presentes nos trabalhos analisados: a primeira consiste na defesa de uma “epistemologia marxista” para a produção de conhecimento em educação e, a segunda, consiste na defesa da “teoria” para a pesquisa em educação; ambas as defesas estão inseridas numa concepção específica de luta e resistência à atual conjuntura social e epistemológica. Vejamos, então, as características e os principais elementos destas duas reivindicações para que sua fundamentação teórico-metodológica e política possa ser demonstrada.

Sob diferentes denominações encontramos, na reivindicação de uma epistemologia marxista, a defesa do materialismo histórico e dialético para a produção de conhecimento em educação. Na crítica à dimensão empiricista (MARTINS, 2007) e ao “anti-realismo” (FONTE, 2005, p.02) da atual conjuntura, já apresentada anteriormente, a defesa do materialismo histórico e dialético aparece como superação da aparência fenomênica e, também, como superação do anti-realismo. Neste sentido – e em oposição ao empirismo e ao anti-realismo como dupla dimensão das atuais epistemologias – o materialismo histórico e dialético é apresentado como a possibilidade de conhecimento da realidade social para além das aparências que a constituem. Em outras palavras,

para o materialismo histórico dialético, o mundo empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade em suas definibilidades exteriores. Os fenômenos imediatamente perceptíveis, ou seja, as representações primárias decorrentes de suas projeções na consciência dos homens, desenvolvem-se à superfície da **essência do próprio fenômeno**. (MARTINS, 2007, p. 10, grifos meus)

Este é um ponto fundamental sobre o qual versam inúmeros trabalhos de orientação marxista na produção de conhecimento educacional hoje; a base teórico-metodológica que o fundamenta consiste na concepção de que o conhecimento deve apreender a “essência” do fenômeno, por trás da aparência

imediatamente apreensível. Entende-se, aqui, que o método marxista é capaz de apreender essa essência, essência esta constitutiva do real, mas não imediatamente perceptível. Fundamentando-se em Kosik (1976), Martins reforça esta tendência essencialista quando afirma que a epistemologia marxista procura “descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico...” (MARTINS, 2005, p.10). Para a autora, esta “essência” traduz-se pelo “conteúdo” (idem, p. 10) do fenômeno que significa o “processo ontológico da realidade humana e das formas pelas quais este processo tem se desenvolvido historicamente” (idem, p. 10). Esta realidade ontológica – o “conteúdo do fenômeno, prenhe de mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico” (idem, p. 10) – é vista como a essência que se esconde por trás da realidade “visível aos olhos” (idem, p. 11); esta “essência” só é possível ser revelada pelo desvelamento de suas contradições e determinações internas, através do pensamento teórico, que partirá destas “representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real” (idem, p. 11): conhecer a realidade, em seu conteúdo e forma, é reproduzi-la intelectualmente na consciência através do trabalho do pensamento teórico. O percurso próprio do conhecimento materialista histórico dialético, para Martins (2007), é caminhar destas “representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível” (idem, p. 11) – ou seja, da realidade imediata, da experiência sensível, das primeiras representações obtidas pela aparência que se mostra imediatamente – em direção à “descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real” (idem, p. 11) – que se escondem por trás desta aparência imediatamente perceptível. Coloca-se o conhecimento como o trabalho teórico de *descoberta* da essência ontológica do real. Coloca-se como ponto de partida do conhecimento as representações primárias, resultantes da percepção das aparências fenomênicas “visíveis aos olhos” e, como resultado, a apreensão de suas determinações essenciais, não aparentes, conseguidas através do trabalho

de abstração racional, que reproduz as determinações concretas do real por meio do pensamento.

Dentro desta mesma perspectiva, a “dialética materialista” (ABRANTES, 2006, p.02), entendida como “método ou conjunto de princípios que servem de referência na produção de conhecimentos que não se limitam à descrição de aspectos do ‘presente’” (idem, p.04), abre a possibilidade de “**penetração na essência das coisas**” (idem, p.03, grifos meus), método este que permitiria a superação dos limites encontrados nos processos de conhecimento reduzidos à experiência ou apenas à dedução lógica rigorosa. Também aqui, a dialética materialista é vista como a possibilidade de superação do empiricismo e do anti-realismo e, sobretudo, como a possibilidade única de apreensão da essência das coisas. Assim diz o autor:

A lógica dialética na sua “inversão” materialista pode ser considerada... como atividade do pensamento que possui ciência do movimento dialético da realidade e da necessidade de reproduzi-lo no pensamento.

Considerando o movimento da realidade e o processo de conhecê-la em seu movimento e multilateralidade estamos de acordo com Novack (1993) quando afirma que existe uma lógica interna das relações em toda a realidade e que as leis desta lógica podem ser conhecidas e transmitidas (ABRANTES, 2006, p. 04)

Para esta perspectiva, o método marxista permite conhecer as “leis da lógica interna das relações” (ABRANTES, 2006, p.04), permite reproduzir as determinações do real no pensamento, apreender a essência das coisas e dos fenômenos, e, assim, conhecer as relações internas da realidade para reproduzi-las no pensamento (ABRANTES, 2006; FONTE, 2005; MARTINS, 2007). A fundamentação desta possibilidade reside na concepção de uma ontologia marxista, ou seja, na afirmação da existência de um real que existe independente do pensamento, que se manifesta sob formas aparentes que escondem sua constituição contraditória interna. Como afirma Fonte,

se a produção do conhecimento sempre se faz por um horizonte ontológico de compreensão, a pergunta ´como é possível conhecer a educação` traz consigo a indagação sobre o que é a prática educativa, ou seja, **como os processos educativos se constituem como tal. A ontologia debruça-se sobre a constituição e a produção da realidade**; ela trata, nas palavras de Moraes (2000), da ´tessitura do real`. Portanto, na investigação de suas diversas problemáticas, a pesquisa educacional não só apresenta caminhos para se conhecer, mas também maneiras de explicar e compreender os fios que tecem a prática social educativa” (FONTE, 2005, p. 02, grifos meus)

A perspectiva ontológica, portanto, trata não só da afirmação da existência do real como da possibilidade de conhecê-lo tal qual ele se constitui. A ontologia, mais do que o horizonte que afirma a existência da realidade concreta, afirma a possibilidade de conhecimento da realidade concreta tal qual ela se constitui em si mesma.

Um dos problemas desta abordagem metodológica consiste em afirmar a possibilidade de apreensão do real tal qual ele se constitui, em suas determinações constitutivas essenciais. Neste sentido, acredita-se, por um lado, na apreensão do real tal qual ele é em sua essência, e, por outro lado, na apreensão da própria aparência tal qual ela se constitui, tal qual ela é em sua realidade mesma: ambos os aspectos do real – a aparência fenomênica e a essência que o constitui – são consideradas passíveis de apreensão, a primeira “visíveis aos olhos”, a segunda pelo trabalho do pensamento. O real que existe fora do pensamento, que dele independe em sua existência, é considerado, aqui, como o próprio objeto de conhecimento, como um objeto que se mostra ao sujeito, constituído de uma face “visível” – aparente, que se mostra imediatamente às percepções e que se constitui como gênese das representações primárias imediatas – e uma face “oculta” – que deve ser apreendida através do método. O sujeito cognoscente tem como seu objeto o próprio real e, através do método marxista, pode apreendê-lo em suas múltiplas determinações, pode conhecer a sua dinâmica, seus nexos internos e contraditórios, pelo trabalho do pensamento.

Afirma-se a existência de uma realidade concreta, cuja concretude só poderá ser conhecida através da teoria, do trabalho do pensamento – e não das descrições, das interpretações ou do acesso ao mundo empírico imediatamente acessível, da aparência imediata desta mesma realidade. Porém, o objeto deste conhecimento é o próprio real, visto, agora, em sua totalidade contraditória, na dialética entre a aparência e suas determinações essenciais a partir das quais aquela é manifestação. O objeto do conhecimento, nesta perspectiva, é o próprio real, e o trabalho teórico visa a apreensão das múltiplas determinações constitutivas deste real.

Esta concepção da epistemologia marxista é resultado, por um lado, de uma leitura específica dos textos metodológicos de Marx e, por outro lado, de uma apropriação particular desta leitura realizada principalmente por Lukács (1970, 1976) e, posteriormente, por outros pensadores do campo do marxismo, nos quais os trabalhos aqui analisados se baseiam, como Kopnim (1978), Kosik (1976) e Novack (1993).

Para além da afirmação da “essência” constitutiva do real a qual pretende-se atingir, uma outra abordagem ontológica é merecedora de destaque entre os trabalhos analisados. Trata-se da discussão acerca da relação entre ontologia e gnosiologia feita por Fonte (2005), a partir das contribuições de Lênin (1982) e Lukács (1976). Neste trabalho, a autora apresenta a defesa do materialismo de Lênin contra o empiriocriticismo e da ontologia de Lukács contra o ceticismo dos neopositivistas, ambas consideradas abordagens marxistas fundamentais para a compreensão da concepção metodológica marxista. No primeiro caso, a autora mostra a importância de Lênin em considerar a relatividade do conhecimento, mas “não no sentido de negar a verdade objetiva, mas sim de reconhecer a ‘condicionalidade histórica dos limites da aproximação dos nossos conhecimentos em relação a esta verdade’, o mundo como matéria sempre em movimento e o permanente desenvolvimento da própria consciência humana” (FONTE, 2005, p. 08). Assim, a contribuição de Lênin está em afirmar a realidade objetiva – a realidade ontológica, a existência de uma verdade objetiva – porém, advertindo para a relatividade de nossos conhecimentos em relação a esta verdade: “os

limites da verdade podem ser alargados ou restringidos com o desenvolvimento do conhecimento. É historicamente condicional nossa aproximação em relação à verdade objetiva, mas é de modo incondicional que dela nos aproximamos. Em cada verdade relativa, encontra-se um elemento de verdade absoluta” (FONTE, 2005, p. 08).

Não obstante a afirmação desta relatividade, a apropriação que faz a autora desta obra de Lênin percorre um caminho similar ao dos trabalhos citados anteriormente, pois a relatividade dos conhecimentos é atribuída às condições históricas – e não ao terreno teórico de onde partem – e, também, afirma-se a aproximação do conhecimento em direção à “verdade”, ou seja, afirma-se a possibilidade do conhecimento “refletir o objeto de forma aproximadamente verdadeira” (idem, p. 09). Apesar da relatividade histórica do conhecimento e do caráter aproximativo deste serem elementos novos em relação aos anteriores, a ausência de esclarecimentos dos critérios que definem esta aproximação como “verdadeira”, o aspecto progressista em que o conhecimento é concebido neste texto e, sobretudo, a identificação entre objeto de conhecimento e objeto real tornam, em conjunto, esta abordagem próxima àquelas que vislumbram a possibilidade de conhecimento objetivo do real, através da relação entre sujeito “histórico” cognoscente e real “histórico” concreto. A afirmação de que o real é histórico e de que o sujeito de conhecimento também o é – que subsidia a concepção da relatividade histórica do conhecimento – não supera, aqui, a concepção de que o conhecimento se dá pela relação entre sujeito e objeto e de que este objeto é o próprio real – a base ontológica, a base material sobre a qual o pensamento se volta.

Afirma-se, assim, sob a designação de uma ontologia marxista, a existência de uma realidade material – histórica, contraditória, cuja manifestação aparente constitui sua realidade fenomênica e cuja essência, não aparente, constitui suas determinações internas – como objeto de conhecimento para o qual o pensamento se volta. O conhecimento, ainda que historicamente relativo e limitado face à historicidade do objeto e do sujeito, tem como objeto esta realidade material, este real sobre o qual o sujeito se volta.

As questões acima reunidas formam, em seu conjunto, a primeira reivindicação epistemológica feita pelos autores de inspiração marxista em Filosofia da Educação, ou seja, formam a concepção da epistemologia marxista que defendem. Vejamos, agora, a segunda reivindicação, que consiste na defesa da “teoria” para a pesquisa em educação.

A reivindicação da “teoria” aparece na totalidade dos trabalhos investigados, porém, o entendimento do que vem a ser “teoria” e sua relação com a pesquisa educacional não tem sido apresentada de modo rigoroso. Os trabalhos referem-se, dentro desta temática, à necessidade das “discussões teóricas” (MORAES, 2001, p.01) e à importância do “pensamento teórico” (ABRANTES, 2006, p.01), porém, relacionados, em geral, à dimensão racional do pensamento, ou seja, à uma certa identificação entre “teoria” e o processo racional do pensamento, que permite a produção das “abstrações”. Neste sentido, sob a designação de “teoria”, são destacados, para sua definição, elementos relacionados ao processo próprio da atividade racional do pensamento, atividade que busca a apreensão das determinações não aparentes da realidade, tal qual discutidas anteriormente. Assim, na quase totalidade dos trabalhos lidos, a reivindicação da “teoria” aparece equivalente à reivindicação da própria “epistemologia marxista” tal qual anteriormente apresentada: “teoria” entendida como o próprio trabalho do pensamento, vinculado à primazia da “razão” na atividade de pensar e de conhecer, na qual chega-se às “abstrações”, aos “conceitos teóricos”, aos “conceitos científicos” (MORAES, 2001, p.02).

Porém, não obstante a existência de uma certa imprecisão quanto à definição do que vem a ser “teoria” e quanto à compreensão de seu lugar na produção do conhecimento científico – que serão discutidos no próximo capítulo – a defesa da “teoria” aparece, também, como defesa do *conhecimento teórico-científico*, tanto para a pesquisa educacional quanto para o currículo escolar e acadêmico. Dentro da perspectiva da crítica às epistemologias pós-modernas e às pedagogias neoliberais (DUARTE, 2003), a defesa da teoria, entendida como o conhecimento teórico-científico disponível e acumulado socialmente, torna-se condição para a superação da alienação oriunda da reiteração dos saberes

cotidianos que aquelas valorizam. Duarte, analisando os fundamentos teóricos das epistemologias que predominam, segundo ele, na educação hoje, apresenta os argumentos de D. Schön e M. Tardif – importantes porta-vozes desta conjuntura epistemológica – afirmando que, segundo os argumentos destas epistemologias,

a escola deve deslocar seu foco de atenção do conhecimento escolar para o conhecimento tácito (cotidiano), deve deixar de considerar o saber escolar superior ao saber cotidiano e deve valorizar as formas de percepção e pensamento próprias da prática cotidiana. Esse tipo de educação escolar é que deveria, segundo Schön, constituir o fundamento da formação do professor reflexivo. É por esta razão que o saber escolar (o saber acadêmico, teórico, científico) também deveria deixar de ser o fundamento dos cursos de formação dos professores” (DUARTE, 2003, p. 620)

Duarte demonstra, então, que estes pressupostos epistemológicos, predominantes em educação, fundamentam-se no pragmatismo⁸, em especial de John Dewey (DUARTE, 2003), onde se proclama o caráter prejudicial do conhecimento teórico-científico. O objetivo de Duarte é o de demonstrar que todo o conjunto dos argumentos das epistemologias dominantes em educação, na medida em que desvalorizam as teorias científicas e reiteram a fetichização dos saberes cotidianos, impossibilitam a construção de conhecimentos críticos acerca da realidade social, contribuindo, assim, para os interesses da reprodução do capitalismo.

Segundo a perspectiva de Duarte, compartilhada por muitos autores de inspiração marxista em Educação, a defesa do conhecimento teórico-científico para os currículos escolares e acadêmicos e para as pesquisas educacionais,

⁸ Pragmatismo, em Duarte (2003) e em Moraes (2001), refere-se à perspectiva da construção dos problemas de pesquisa oriundos da vivência cotidiana dos educadores, tomados como ponto de partida da pesquisa em Educação; a pesquisa, neste caso, volta-se para a resolução dos problemas da atividade prática e cotidiana, problemas construídos sob a luz da própria ação – predominantemente a pedagógica, referente aos processos de ensino-aprendizagem. A crítica ao Pragmatismo constitui-se como crítica à defesa de se tomar como ponto de partida da pesquisa uma problemática do cotidiano, relacionada aos pressupostos dos saberes oriundos da vivência alienada, na medida em que desprezam a discussão teórica.

constitui tática fundamental para a luta pelo socialismo. Em primeiro lugar, porque somente os saberes científicos possibilitam a direção e a organização da sociedade no estágio em que se encontra – em relação ao desenvolvimento das forças produtivas, então necessárias para o desenvolvimento do socialismo como modo de produção universal. Assim, a socialização destes saberes teórico-científicos torna-se condição para a direção da sociedade e, portanto, sua aquisição torna-se necessária à classe trabalhadora, portadora desta tarefa. Neste sentido, entende-se que a divisão social capitalista do trabalho tem hierarquizado as condições e formas de acesso ao conhecimento teórico-científico, conforme os interesses da organização capitalista da produção e da inserção dos trabalhadores nas diferentes atividades produtivas: a produção capitalista cria a demanda por diferentes níveis de qualificação do trabalhador, organizando a educação escolar e acadêmica, em seus diferentes níveis, de acordo com esta demanda. Através das pedagogias e epistemologias pós-modernas, reserva-se às classes trabalhadoras a reiteração de seus saberes cotidianos e alienados, tornando-as excluídas do acesso ao conhecimento científico acumulado pela humanidade e, portanto, excluídas da capacidade de direção da própria sociedade. Em segundo lugar, a defesa do conhecimento teórico-científico torna-se condição para a crítica da sociedade capitalista. Sem o conhecimento teórico-crítico – fundado no materialismo histórico e dialético – a compreensão da realidade social e a possibilidade de sua superação tornam-se impossíveis.

Por isto, para o pensamento de inspiração marxista, a defesa da teoria torna-se tática fundamental de luta e resistência face à conjuntura social atual. Por um lado, no campo da produção de conhecimento educacional, confronta-se com as epistemologias atuais e dominantes, defendendo as teorias críticas para a pesquisa em educação e, assim, defendendo a produção de conhecimento crítico em educação como tática da luta teórica. Por outro lado, no campo dos currículos escolares e acadêmicos, confronta-se com as pedagogias neoliberais, defendendo o acesso das classes dominadas ao conhecimento teórico-científico e crítico como condição para a superação da sociedade capitalista.

Tanto a defesa de uma epistemologia marxista quanto a defesa do conhecimento teórico-científico concorrem, juntas, para a produção de conhecimento crítico em educação. Neste sentido, ambas se inserem na perspectiva de uma luta teórica através da qual acredita-se contribuir para a luta política marxista, pela inserção do marxismo na pesquisa educacional; tem-se como fundamento a busca pela inserção do marxismo na universidade, de modo a promover sua expansão como tática de uma luta social mais ampla: a luta pelo socialismo⁹.

⁹ Deste mesmo horizonte, partilham todos os autores do campo do marxismo em Filosofia da Educação, assim como muitos outros de outras áreas temáticas analisadas no desenvolvimento da pesquisa. Este horizonte corresponde a algumas apropriações, no campo da educação, do pensamento de Antonio Gramsci; a luta pela hegemonia é concebida prioritariamente como uma luta que deve ser travada dentro dos espaços institucionais da sociedade capitalista – as instituições escolares e acadêmicas tornam-se espaços privilegiados desta luta e, também, espaços *em disputa*. Desta forma, os autores afirmam que a condição para a conquista de hegemonia na sociedade é a difusão da teoria marxista dentro destas instituições, alargando o campo de produção de conhecimento marxista em todas áreas. Como exemplos da concepção gramsciana na Filosofia da Educação, ver os trabalhos de Giovanni Semeraro (2006, 2005), de Rosemary Dore Soares (2002) e de Cezar Luiz de Mari (2003). Sobre a apropriação do pensamento de Gramsci pelo campo do marxismo em educação e a constituição do reformismo a partir desta apropriação, ver o trabalho apresentado no IV Simpósio Trabalho e Educação, intitulado “Marxismo e Educação: Gramsci e a consolidação do reformismo acadêmico na produção de conhecimento em educação hoje” (PORTUGAL, 2007a).

Capítulo II: Contribuições metodológicas para a produção de conhecimento em Educação hoje: uma perspectiva marxista

Neste capítulo, serão apresentadas algumas contribuições importantes do campo do marxismo – especialmente a partir dos trabalhos de Louis Althusser e de Miriam Limoeiro Cardoso – de modo a apresentar uma outra abordagem face às apresentadas até então pelo pensamento de inspiração marxista em Filosofia da Educação. Para tal, será discutido, em primeiro lugar, o tema da *construção do conhecimento*, a partir de uma problemática teórico-metodológica tributária da concepção althusseriana acerca do materialismo histórico e do materialismo dialético. Em segundo lugar, será discutida a problemática especificamente metodológica presente e reivindicada por K. Marx, a partir de seus próprios textos, sob a luz, em especial, da leitura destes dois autores.

O principal objetivo deste capítulo consiste em apresentar uma outra leitura possível das contribuições metodológicas de Marx, a partir de um entendimento particular e diferente daquele produzido pelos autores discutidos no primeiro capítulo, trazendo, como contribuição, algumas questões epistemológicas do campo do marxismo que, a meu ver, são de preciosa relevância para a discussão da problemática metodológica presente em Marx e, principalmente, para a análise do processo de produção de conhecimentos, quando tomado como objeto de pesquisa educacional.

II.1) Considerações teóricas sobre a construção do conhecimento

As considerações teórico-metodológicas que se quer apresentar aqui, como contraponto à abordagem epistemológica apresentada pelo pensamento de inspiração marxista em Filosofia da Educação, fundamentam-se a partir de uma problemática filosófica específica, chamada pelos althusserianos de *materialismo dialético*, em que se reconhece a superação, realizada por Marx e Engels, da problemática das “epistemologias idealistas” (BADIOU, 1979), e que consolida um

outro e novo terreno a partir do qual passam a ser elaboradas as suas preocupações metodológicas.

Não obstante a existência de inúmeras controvérsias e da enorme polêmica que a distinção, proposta por Althusser, entre materialismo histórico e materialismo dialético suscitou, o fundamental para a discussão proposta aqui é o reconhecimento de que o marxismo, a partir de *A Ideologia Alemã* de Marx e Engels, construiu um novo terreno teórico-metodológico de problematização das questões que giravam em torno do conhecimento. Neste sentido, Althusser, em especial em *Materialismo Histórico e Materialismo Dialético* (1979), nos indica alguns elementos importantes para a compreensão deste terreno novo de problematização e, principalmente, para a compreensão de sua incompatibilidade e superação em relação aos problemas anteriores e comuns das epistemologias idealistas que, a meu ver, ainda estão presentes nas discussões epistemológicas atuais, impregnando, inclusive, as discussões metodológicas do campo do marxismo.

O materialismo dialético é visto por Althusser como uma disciplina filosófica nova, que se inicia a partir de *A Ideologia Alemã* e das *Teses sobre Feuerbach*, e que tem como objeto próprio a *produção de conhecimentos*. Como diz Badiou,

...diferentemente das epistemologias idealistas, o MD (materialismo dialético) é uma teoria *histórica* da ciência. O MD é 'a teoria da ciência e da história da ciência' (LC II, 110). O que acontece é que na verdade não existe outra teoria da ciência a não ser a da história teórica das ciências. A epistemologia é a teoria da história do teórico; a filosofia é 'a teoria da história da produção dos acontecimentos' (LC I, 70). E é assim que a construção revolucionária da ciência da história, ao mesmo tempo que torna possível uma história científica da produção dos acontecimentos científicos, produz *também* uma revolução filosófica, marcada pelo MD" (BADIOU, 1979, p.14, parêntesis meus)

A revolução científica realizada por Marx através de *O Capital* – que produziu uma nova teoria científica da realidade social e que tinha por objeto o

modo de produção capitalista – teria, segundo Althusser, construído, também, uma nova filosofia: o materialismo dialético, que consiste numa teoria histórica da própria produção de conhecimento, cuja maturidade encontra-se a partir da elaboração de *O Capital*, embora de forma inacabada e não explícita¹⁰. O materialismo dialético, assim, é visto como uma nova filosofia da ciência, mas uma filosofia que, ao superar a problemática epistemológica idealista, constitui-se como uma disciplina científica – e não mais ideológica. As primeiras formulações, ainda embrionárias, desta nova filosofia encontram-se em *A Ideologia Alemã*, onde Marx e Engels iniciam a elaboração de uma nova teoria da história (que Althusser denominou “materialismo histórico”) e a elaboração filosófica dos pressupostos desta nova ciência da história (elaboração esta que Althusser denominou “materialismo dialético”). Como diz Badiou,

A simples consideração teórica deste fato: Marx fundou uma nova ciência, nos mostra a diferença conceitual frente a qual todo escamoteamento do corte histórico, por um efeito derivado, efetua a supressão. Esta diferença essencial, interna agora ao projeto teórico de Marx e na qual a diferença Hegel/Marx é a manifestação histórico-empírica, é a diferença da ciência marxista (o materialismo histórico) com a *disciplina em cujo interior é possível declarar, com legitimidade, a cientificidade desta ciência*. Althusser chama a esta segunda disciplina, segundo uma tradição talvez discutível, *materialismo dialético...* (BADIOU, 1979, p. 11)

Em outras palavras, o materialismo histórico é a teoria marxista da história e o materialismo dialético é a teoria marxista da ciência.

O materialismo dialético, então, aparece como uma disciplina filosófico-científica distinta do materialismo histórico, cuja distinção repousa na diferença

¹⁰ Sobre o tema da revolução teórico-científica realizada por Marx, ver, além dos textos de Althusser, o trabalho intitulado “Continuidade e ruptura no pensamento de Marx: do humanismo racionalista ao materialismo crítico”, de João Quartim de Moraes (2000), em que o autor afirma e demonstra que “a revolução teórica de Marx é sua crítica da economia burguesa” (p.25). É importante ressaltar que o que se pretende chamar, aqui, de *revolução científica* é o resultado do empreendimento da crítica à Economia Política e da construção da nova teoria, realizado por Marx – e não exatamente da ruptura entre o “jovem” e o “maduro” Marx. Entre outros, o trabalho de Miriam Limoeiro Cardoso sobre a *Introdução de 1857* (1990) demonstra exatamente esta “revolução”.

entre seus *objetos*: o MH¹¹ tem como objeto os *modos de produção* (por exemplo, o modo de produção feudal, o modo de produção capitalista, etc – do ponto de vista de seu funcionamento, de sua organização e de suas transformações), enquanto o MD tem como objeto “a história da produção de conhecimentos enquanto conhecimentos” (ALTHUSSER, 1979, p. 43), designação que, para o autor, resume outras definições do objeto, a saber, “a diferença histórica entre ciência e ideologia”, “a teoria da história da cientificidade”, o “que Engels chama ‘a história do pensamento’”, “ou o que Lênin denomina ‘a história da passagem da ignorância ao conhecimento’” (idem, p. 43): todas as definições que “ocupam em geral o campo chamado na filosofia clássica ‘Teoria do conhecimento’” (idem, p. 43). Para Althusser, substituiu-se este campo da filosofia clássica, o campo da Teoria do Conhecimento – ou da epistemologia – pelo campo da história da produção de conhecimentos; o primeiro preocupava-se com “as condições formais intemporais do conhecimento, do cogito (Descartes, Husserl), das formas ‘a priori’ do espírito humano (Kant)”, ou com uma “teoria do saber absoluto (Hegel)” (p. 43); já o segundo, que inaugura o MD, preocupa-se com a história da produção de conhecimentos, isto é, “uma teoria das *condições reais* (materiais e sociais de um lado, e condições internas à prática científica, de outro) do processo desta produção” (idem, p. 43). Assim afirma Althusser:

...a nova teoria modifica completamente o *problema* tradicional da “teoria do conhecimento”: ao invés de colocar a questão das *garantias* do conhecimento, coloca a questão do mecanismo de produção de conhecimentos enquanto conhecimentos. (Althusser, 1979, p. 44)

Das contribuições de Althusser acerca do materialismo dialético, este é um ponto que merece destaque: o autor demonstra que a mudança de problemática em Marx, após seu rompimento com a filosofia clássica alemã, é crucial na elaboração de novos problemas sobre os quais seu pensamento irá se debruçar. Na problemática materialista dialética o conhecimento passa a ser visto sob novas

¹¹ Utilizaremos, a partir daqui, as maiúsculas MH e MD para designarem, respectivamente, o materialismo histórico e o materialismo dialético, tal qual também feito por Badiou em *O (re) começo do materialismo dialético* (BADIOU, 1979)

bases: o problema da garantia do conhecimento – ou dos critérios de objetividade de conhecimento e, sobretudo, de suas garantias de “verdade” – passa a ser considerado do ponto de vista histórico, dentro de uma nova problemática, em sua relação com as determinações histórico-sociais. A preocupação, então, no MD, não se volta para a discussão sobre a verdade do conhecimento e sobre os critérios metodológicos de sua garantia: volta-se para a compreensão dos mecanismos da produção dos conhecimentos enquanto conhecimentos, no sentido de sua relação com as determinações históricas e sociais e, portanto, de sua relação com as relações de classe em um modo de produção determinado. A partir do momento em que o conhecimento científico da história foi produzido, pôde ser produzida uma nova filosofia que, ao deixar de ser “teoria do conhecimento” passa a ser “teoria da *história da produção de conhecimentos*” (Althusser, 1979, p.51). Assim diz o autor, acerca deste momento, a partir do qual produziu-se uma nova ciência:

...a filosofia não pôde continuar desconhecendo, repelindo nem desviar sua relação com a história, teve que assumir e pensar esta relação. Teve que ‘mudar de terreno’, adotar uma nova problemática, definir seu objeto através de novas questões, para pensar na própria filosofia, sua relação com a história ao mesmo tempo que pensa sua relação com o conhecimento. (ALTHUSSER, 1979, p.51)

E, logo em seguida, sobre a questão dos critérios de garantia do conhecimento e sobre a superação de Marx em relação a esta questão, Althusser diz:

A grande tradição da filosofia *crítica*, desde Descartes até Kant, e atualmente Husserl, era combatida principalmente porque tratava o conhecimento como um ‘problema` e colocava nele a questão de sua ‘garantia` de direito, *ao passo que o conhecimento não é senão o processo de sua própria produção, e só pode colocar a questão das condições e do mecanismo de sua produção*” (Althusser, 1979, p. 51, grifos meus)

Desloca-se, assim, o problema da garantia do conhecimento – e de todas as questões que este suscita – para o problema das condições e dos mecanismos de produção do conhecimento, conhecimento como uma atividade, como uma prática histórica, como um trabalho teórico e historicamente determinado.

Considerando a produção de conhecimento como uma prática, dentro de um modo de produção determinado, o próprio MD expressa os princípios de sua própria prática. Althusser indica dois princípios importantes: o primeiro refere-se à primazia do real sobre o seu conhecimento e, o segundo, refere-se à distinção entre o real e o seu conhecimento. É para o segundo princípio – fundamental para Althusser – que devemos voltar nossa atenção, pois é ele que nos garante a superação – e, portanto, o afastamento – tanto do idealismo especulativo quanto do idealismo empirista ¹². É a partir deste segundo princípio que Althusser afirma uma particularidade importante da filosofia marxista: o fato de que a distinção materialista entre o objeto e seu conhecimento implica necessariamente a presença da história, ou seja, de que estes princípios são internos ao processo de uma história de produção de conhecimentos – não tendo valor epistemológico em si mesmos. Em outras palavras, os princípios da filosofia marxista só podem ser compreendidos face à história teórica de sua produção.

Sem querer entrar nas controvérsias conceituais acerca da diferença entre filosofia e ciência, que em Althusser aparece carente de maior precisão, o importante aqui é o reconhecimento da existência, em Marx e Engels, desta nova problemática acerca do conhecimento científico, que se inicia a partir de *A Ideologia Alemã* e que, como indica acertadamente Althusser, encontra sua existência madura em *O Capital*. Isso significa reconhecer que Marx começa a elaboração das bases da ciência marxista a partir da crítica e superação das problemáticas anteriores: a compreensão da elaboração destas bases e de seus

¹² Idealismo especulativo, em Althusser, é apresentado como sendo a concepção de conhecimento que reduz o real ao seu conhecimento – como se o real fosse produto do conhecimento. O idealismo empirista é visto por Althusser como a concepção que reduz o conhecimento ao real, ou seja, onde o conhecimento é visto como resultado da relação direta entre o sujeito e o real dado que se põe a conhecer. Neste segundo caso, acredita-se que o conhecimento corresponde ao real.

pressupostos tornam-se fundamentais para o entendimento do materialismo dialético.

Uma outra questão importante e fundamental a ser destacada refere-se à *concepção de ciência* própria do materialismo dialético, tal qual entendida por Althusser e, segundo ele, presente em Marx¹³. Em primeiro lugar, esta concepção de ciência é definida em sua relação com a concepção de ideologia. Para Althusser, “a ciência é a prática produtora de conhecimentos, cujos meios de produção são os conceitos; enquanto que a ideologia é um sistema de representações cuja função é prático-social...” (BADIOU, 1979, p. 15). Neste sentido, a ideologia produz um resultado de *reconhecimento*, enquanto a ciência produz um resultado de *conhecimento*, ou seja, na ideologia, as condições apresentadas são *representadas* e não *conhecidas*. Porém, para Althusser, o processo de conhecimento é um processo de *transformação*, enquanto o processo de reconhecimento é um processo de *repetição*. Badiou, ao analisar a perspectiva althusseriana acerca do par ciência-ideologia, demonstra que não se pode interpretar a oposição entre ciência e ideologia dentro da perspectiva ideológica da relação entre verdade e falsidade. Em outras palavras – e este ponto é crucial para a compreensão da ciência marxista – a ciência não se põe “contra” a ideologia, no sentido da verdade contra a falsidade; ao contrário, pensada como uma prática, a produção de conhecimento é uma atividade de transformação de um saber anterior – e de seus conceitos – em novo saber, em que estes conceitos são transformados. É, portanto, o fato de ser produto desta atividade de transformação, atividade esta teórica, histórica e social, que caracteriza um saber como científico – e não o fato de ser este portador de uma verdade em oposição a uma falsidade. O par ciência-ideologia não corresponde ao par verdade-falsidade e, tampouco, pode ser visto como uma oposição em que a ciência se põe contra a ideologia, dissipando-a ou lhe substituindo. Como diz Badiou,

¹³ A discussão sobre a concepção marxista de ciência, a partir das contribuições de Althusser e, posteriormente, de Miriam Limoeiro Cardoso, possibilitará a compreensão da perspectiva científica marxista sob bases distintas daquelas a partir das quais o pensamento de inspiração marxista em Filosofia da Educação se desenvolveu. Aqui serão apresentados os principais elementos desta concepção de ciência, a partir das considerações feitas acima, acerca do materialismo dialético.

...é evidente que uma *função* prático-social que obriga a um sujeito que ‘mantenha seu lugar’ não pode ser a negação da *produção* de um objeto de conhecimento, e é exatamente por isso que a ideologia é uma instância *irredutível* das formações sociais às quais a ciência não poderia dissolver: ‘não se pode conceber que o comunismo, novo modo de produção que implica forças produtivas e relações de produção determinadas, possa prescindir de uma organização social da produção e de formas ideológicas correspondentes’ (RTM.192)

A partir destas considerações sobre o materialismo dialético e sobre o par ciência-ideologia, o problema da *construção do objeto científico* – problema central para a perspectiva adotada aqui – pode ser, finalmente, colocado.

A primeira consideração acerca da questão da construção do objeto é o reconhecimento de que *o objeto de conhecimento é distinto do objeto real*. Neste sentido, tanto o resultado do processo de conhecimento quanto o seu ponto de partida são teóricos: a ciência produz um objeto de conhecimento – o objeto científico – distinto do real e, também, parte de um terreno teórico cujo objeto também é uma construção; tanto o objeto – a realidade – para o qual se volta o início do processo de conhecimento quanto o seu resultado são, ambos, objetos construídos. Porém, é importante ressaltar que nenhuma das duas construções – o objeto inicial do qual parte a ciência e o objeto final que sua atividade prática produziu, distinto do objeto inicial, agora transformado – constituem-se do real propriamente dito. Dentro desta perspectiva, o ponto de partida e o ponto de chegada, embora distintos entre si, não constituem o real em si mesmo, em sua realidade concreta. Este é um ponto fundamental que distingue esta perspectiva daquela concepção do pensamento de inspiração marxista, fundada numa perspectiva ontológica – como foi apresentada no primeiro capítulo da dissertação. Vejamo-lo mais pormenorizadamente.

Badiou afirma, dentro desta perspectiva, ainda na discussão em torno da concepção althusseriana do par ciência-ideologia, que “o resultado próprio da ciência - ‘resultado de conhecimento’ - é obtido pela produção orientada de um

objeto essencialmente distinto do objeto dado e distinto inclusive do objeto real...” (BADIOU, 1979, p. 15), ou seja, a ciência produz o objeto sobre o qual o pensamento se volta em seu processo de conhecimento, cujo resultado produzirá um novo objeto, distinto daquele sobre o qual seu pensamento se voltou. Neste primeiro sentido, a ciência é ciência da ideologia, pois “produz o conhecimento de um objeto cuja existência *está indicada* por uma região determinada da ideologia” (idem, p. 17), e, também, porque “a ideologia é sempre ideologia para uma ciência, e inversamente” (idem, p. 17). Isto quer dizer que é no interior do espaço ideológico que encontramos a produção do que se designa como real: as ideologias formam, aqui, o espaço que produz a idéia de um real, formam a região que indica a existência de algo como real sobre o qual a ciência, em sua gênese, se voltará, ou seja, a ciência tem como ponto de partida uma generalização ideológica que será transformada em generalidade científica (BADIOU, 1979, p.17). Por isso a concepção de ideologia – sua definição mesma – só pode partir de um campo científico, de uma análise retrospectiva de uma ciência. Assim é que, para Marx, a ciência econômica é, ela mesma, ideológica, ou melhor, aos olhos do materialismo dialético, a economia clássica e a economia vulgar constituem-se, ambas, como uma só ideologia: a ideologia econômica.

Dentro desta perspectiva, a relação entre sujeito e objeto no processo de conhecimento é vista de um modo totalmente novo: não há um sujeito e um objeto propriamente ditos, ou seja, a relação do processo de conhecimento é uma relação entre a perspectiva das idéias e o objeto construído a partir desta perspectiva. Mais precisamente, é a relação entre a perspectiva ideológica ou teórica – dependendo da fase em que se encontra a ciência em sua história – e o objeto construído dentro desta perspectiva, ambos historicamente determinados. Aqui, o objeto para o qual se volta o conhecimento é, ele mesmo, uma construção histórico-teórica e/ou histórico-ideológica – e não o real propriamente dito.

Uma importante – e mais aprofundada – contribuição teórica acerca do processo de construção do conhecimento, discutido sob a luz do materialismo dialético – MD como perspectiva teórico-histórica cujo objeto consiste no processo de produção de conhecimento – encontra-se nos trabalhos de Miriam Limoeiro

Cardoso. Em “Perspectiva teórica” (CARDOSO, 1978)¹⁴, a autora apresenta a perspectiva do conhecimento como *aproximação*, em que algumas considerações acerca da questão da construção do objeto de conhecimento são fundamentais para a compreensão do problema. Assim diz a autora:

É o conhecimento que coloca o mundo real como seu objeto, que desde então é uma formulação, uma construção, **a construção do objeto do conhecimento distinto do objeto real**. A existência desta realidade concreta permanece uma questão em aberto, *mas não pode deixar de ser posta como uma questão...* A perspectiva do conhecimento como aproximação coloca adequadamente o problema.” (CARDOSO, 1978, p.25, negritos meus)

Neste sentido, o trabalho teórico é uma prática que *constrói o objeto* sobre o qual sua própria atividade de conhecimento se debruça: esta construção volta-se para as indicações que as ideologias fornecem sobre a existência de um real ou, no caso de um campo científico já desenvolvido, para as indicações que as teorias já constituídas fornecem sobre seu objeto; no segundo caso, para Althusser (1979), o próprio resultado teórico de uma determinada ciência colocar-se-á como o objeto de conhecimento da atividade teórica nova e posterior, para a qual aquele anterior se constituirá como ideológico, desde que superado por uma nova formulação teórica.

É importante ressaltar, aqui, uma distinção fundamental entre os objetos de conhecimento em relação à história teórica de uma determinada ciência, para a qual chama atenção, ainda Althusser, e que se faz importante para o exato entendimento das afirmações acima apresentadas. Althusser (1979,1979b) distingue a qualidade dos objetos científicos em relação ao momento do desenvolvimento da ciência da qual fazem parte, afirmando que, quando uma ciência é ainda nascente, seu objeto pode ser muito ideológico, mas que, para uma ciência já constituída e desenvolvida, seu objeto constitui-se por conceitos

¹⁴ Título dado à primeira parte da tese de doutorado da autora, intitulada *Ideologia do Desenvolvimento: Brasil:JK-JQ* (CARDOSO, 1978).

científicos, já produzidos teoricamente. Esta distinção torna-se fundamental para a compreensão do objeto do materialismo histórico – da ciência marxista. A produção científica de Marx, com *O Capital*, teria transformado a construção conceitual anterior (da economia política), produzindo novos conceitos teóricos a partir da nova formulação teórico-científica realizada por Marx; aqui, para Althusser, Marx teria fundado uma nova ciência, mas a partir de formulações ainda muito ideológicas – entendidas assim por tratar-se da fase pré-científica da ciência econômica, no sentido de que o trabalho teórico dos economistas anteriores pautava-se, sobretudo, pela sistematização de elementos ideológicos da própria sociedade burguesa. O objeto conceitual de Marx tinha sua gênese nas formulações de uma fase, então, ainda muito inicial desta ciência. Porém, após constituída uma ciência, seu objeto tem um caráter mais teórico e preciso, com teorias já plenamente elaboradas; neste caso, o objeto de conhecimento das próximas pesquisas realizam-se dentro de campos teóricos muito precisos e distantes das elaborações ideológicas constitutivas de uma determinada sociedade. O próprio Althusser assim define:

Existe, pois, uma prática da teoria. A teoria é uma prática específica que se exerce sobre um objeto próprio e conduz a seu *produto* próprio: um *conhecimento*. Considerado em si mesmo, todo trabalho teórico supõe, portanto, uma matéria-prima dada e os “meios de produção” (os conceitos da “teoria” e o seu modo de emprego: o método). A matéria-prima tratada pelo trabalho teórico pode ser muito “ideológica”, se se trata de uma ciência nascente; se se trata de uma ciência já constituída e desenvolvida, pode ser uma matéria já elaborada teoricamente, conceitos científicos já formados. Dizemos, muito esquematicamente, que os meios do trabalho teórico, que são a sua própria condição: a “teoria” e o método, representam o “lado ativo” da prática teórica, o momento determinante do processo (ALTHUSSER, 1979b, p.150).

É neste sentido que podemos ler, em Cardoso (1978), que “o objeto de conhecimento é idéia” (1978, p. 26), ou seja, o objeto sobre o qual se debruça a atividade teórica é, ele mesmo, uma construção. O conhecimento, então, não

trabalha com o real propriamente dito, e sim com as construções previamente estabelecidas, com o conhecimento acumulado: é o conhecimento anterior que se coloca como objeto no processo de conhecimento. Esta é a concepção de objeto científico, definido por Cardoso como a “perspectiva das idéias” (idem, p. 26). Assim complementa a autora:

O conhecimento não trabalha com o que aqui se designa como “real”, não são fatos ou dados o seu objeto, mas idéias que o conjunto dos esforços para conhecê-lo, numa aproximação dada, define. O “objeto” é sempre inatingível. Cada teoria o formula, como *seu* objeto, segundo seus pressupostos, segundo sua postura diante dele (CARDOSO, 1978, p.26)

Dentro desta perspectiva, o resultado de conhecimento não provém de um contato direto com um “real” exterior, não há um real em si (um objeto inteiramente exterior) que se põe a conhecer, com o qual um “sujeito” se relaciona. Neste sentido, a produção de um conhecimento novo é fruto de um rompimento com o conhecimento anterior que só é possível mediante a dúvida sobre ele, mediante a negação de suas suposições iniciais, a partir da qual o trabalho árduo de sucessivas retificações se inicia até a produção teórica de um novo objeto. Assim diz Cardoso:

A descoberta não se faz sobre um real, mas a partir de uma relação de precariedade que aponta o erro e que propicia uma retificação. O conhecimento procede de outro conhecimento sobre o qual exerce a dúvida, dúvida que em momentos decisivos da história do saber concerne a própria base da certeza anterior. (CARDOSO, 1978, p. 32)

O “verdadeiro”, então, é a retificação histórica de um erro: “é com a descoberta do erro que se afirma uma nova verdade, ou uma nova dimensão da verdade, a verdade constituindo a retificação do erro” (idem, p. 33)¹⁵. A

¹⁵ Esta perspectiva, presente em Cardoso e em Althusser – que se apresenta nos dois autores com algumas diferenças, embora não importantes para o que se pretende nesta dissertação –, tem origem na concepção de Gaston Bachelard, de quem Althusser sofreu influência direta. Deve-se a Bachelard a importância da discussão acerca do conhecimento como aproximação e, sobretudo,

“aproximação”, aqui, não é exatamente em relação ao real, mas consiste no vetor do conhecimento, pois, quanto mais retificações, mais rigorosa uma teoria, e, portanto, mais “verdadeiro” o conhecimento que ela produziu, verdadeiro para a sua nova formulação, dentro do campo teórico delimitado ao qual corresponde. O conhecimento não é uma “leitura” ou um “discurso” e, também, não é uma “ontologia”: ele é uma construção, resultado de um trabalho teórico, historicamente determinado.

Fica evidente a impossibilidade, aqui, de se tratar o conhecimento como uma relação entre “sujeito” e “objeto”, tal qual as epistemologias idealistas apresentam. A concepção de construção do objeto apresentada aqui rejeita, portanto, a concepção de conhecimento presente – e muito difundida – no pensamento de inspiração marxista em Filosofia da Educação que considera o conhecimento como resultado de uma relação entre sujeito (razão) e objeto (real), baseado na perspectiva “ontológica” de conhecimento. As formulações daqueles trabalhos de inspiração marxista, ao criticarem a dimensão empirista das epistemologias atuais – as que predominam, segundo eles, na produção de conhecimento em Educação – apresentam, na sua própria crítica, a crença na possibilidade de um conhecimento epifenomênico, ou seja, de um conhecimento que resulta das representações primárias oriundas de uma relação direta com a aparência dos fenômenos da realidade: são as sensações, as percepções, as descrições e as sistematizações desta aparência imediata a fonte do saber empirista, segundo eles. Acredita-se na possibilidade de uma imersão nesta aparência, relação entre o sujeito e a própria aparência da realidade. Por outro lado, acredita-se, como superação deste empirismo, no trabalho racional – concebido como sinônimo de “teórico” – como caminho para a apreensão de uma outra dimensão do real, que existe, segundo aqueles autores, para além das aparências manifestas, que constitui a sua essência, ou seja, as determinações não imediatamente observáveis do real. Para este pensamento, as determinações

da concepção de ciência como a “perspectiva de erros retificados” (BACHELARD, 2001:14). “Aproximação”, aqui, é uma ordem que cria um mundo artificial, distante do mundo real: este é o caráter da concretude e da objetividade. Para Bachelard, a atividade da ciência se dá contra o instante anterior – que pode ser pré-científico ou propriamente científico: o conhecimento se volta sobre o conhecimento anterior, e não sobre o real.

são ocultas e *existentes no real* – embora não visíveis e não imediatamente acessíveis: por isso somente o trabalho teórico – o trabalho do pensamento – será capaz de atingi-las. A relação, em ambos os casos – empirismo e marxismo –, é vista como uma relação entre *sujeito* e *objeto real*, este último constituído por uma dialética entre aparência e essência que deverá ser *descoberta*. Todo o trabalho teórico gira em torno da idéia de descoberta, no sentido de desvendar a constituição oculta do real; deste modo, tanto a crítica ao empirismo quanto a solução para sua superação contêm as marcas de um terreno positivista não superado.

Sabemos que um dos motivos da concepção desta “epistemologia marxista” reivindicada pelos autores aqui analisados – já discutida no primeiro capítulo – reside, como já foi dito, no tratamento dado aos textos metodológicos de Marx e Engels, sobretudo o famoso texto que tem como título *Introdução de 1857*¹⁶. Será, então, a partir das contribuições acima apresentadas – dentro da perspectiva do materialismo dialético – que propomos, a seguir, uma outra leitura acerca das contribuições metodológicas marxianas e que permite uma aproximação com a discussão do materialismo dialético aqui proposta.

II.2) A questão do método em Marx

Pela quase ausência de textos propriamente metodológicos de Marx, o manuscrito conhecido como *Introdução de 1857* tornou-se um texto crucial para a compreensão da metodologia marxiana: a freqüente alusão ao texto justifica-se, principalmente, por nela estar contida “a mais extensa e a única exposição sistemática sobre a questão do método, na imensa literatura marxiana” (GORENDER, 1982, p.XI).

¹⁶ São pouquíssimas as formulações explicitamente metodológicas de Marx. A muito citada e famosa “Introdução” de 1857, que o próprio Marx decidiu não publicar, foi alvo de inúmeras polêmicas, tanto em relação à obra da qual seria, de fato, uma introdução (que primeiramente foi considerada introdução ao livro *Contribuição à Crítica da Economia Política* e, posteriormente, ao conjunto de estudos de Marx que formam os “Grundrisse” – *Grundrisse der Kritik der Politischen Ökonomie*) quanto ao seu conteúdo. Por isto Cardoso afirma que “há muita controvérsia na sua leitura e na sua análise, que contempla linhas de interpretação as mais variadas e mesmo divergentes” (CARDOSO, 1990, p.02).

Como indica Gorender (1982, p.XI-XIII), a *Introdução de 1857* contém três principais temas: o primeiro diz respeito ao *objeto científico*, e consiste nas definições acerca do objeto próprio da ciência marxiana, no sentido de sua superação em relação ao tratamento do objeto dado pelos economistas anteriores a Marx; o segundo tema “aborda o aspecto propriamente epistemológico da metodologia” (idem, p.XII) e o terceiro tema trata da organização expositiva, ou seja, “da ordem em que devem ser expostas as categorias para que formem um sistema explicativo estruturado” (idem, p.XIII).

Vejamos, então, alguns elementos do texto que consolidam a perspectiva metodológica de Marx, de acordo com a leitura que se pretende aqui.

O item 3 da *Introdução de 1857* – intitulado *Die Methode der Politischen Ökonomie* (“O método da Economia Política”)¹⁷ – começa assim:

Ao considerar a economia política de um dado país, começamos por sua população, sua divisão em classes, distribuída em cidade, campo e mar; os diversos ramos da produção, a exportação e a importação, a produção anual e o consumo anual, os preços das mercadorias, etc.

É que parece correto começar pelo real e pelo concreto, pela pressuposição efetivamente real e, assim, em Economia, por exemplo, pela população: fundamento e sujeito do ato todo da produção social (**die Grundlage und das Subjekt des ganzen gesellschaftlichen Produktionsakts**). A uma consideração mais precisa, porém, isto se revela falso. A população, por exemplo, se omito as classes que a constituem, é uma mera abstração. ...

...Se começasse pela população, haveria de início uma representação (**Vorstellung**) caótica do todo, e só através de determinação mais precisa (**durch nähere Bestimmung**), eu chegaria analiticamente (**analytisch**), cada vez mais, a conceitos

¹⁷ A opção pela edição bilingüe, traduzida pelo professor Fausto Castilho – com quem pude discutir diretamente o texto original –, deve-se à importância de trazer, além do texto original em alemão, uma maior clareza em relação a alguns conceitos que já se tornaram senso comum – quase ideológicos – no campo do marxismo. Por exemplo, o conceito de *síntese* – que, comumente, encontramos como sinônimo de “método marxista” ou em oposição ao “método analítico”, etc.

(**Begriffe**) mais simples. Partindo do concreto representado (**von dem vorgestellten Konkreten**), chegaria a abstratos sempre mais tênues, até alcançar por fim as determinações mais simples (**die einfachsten Bestimmungen**). (MARX, 1997, p.07, grifos e parênteses do tradutor).

O primeiro método apresentado por Marx é aquele que tem como pressuposto – e como garantia de objetividade – começar pelo real. Como o objeto da Economia é a *produção*, este método supõe que, começar pela população – sujeito da produção – é começar pelo real. Marx aponta, em primeiro lugar, para o erro desta concepção metodológica. Partir da população como se fosse partir do real é, na verdade, partir de uma suposição de que a população representa a base sólida, concreta, sobre o qual o processo de conhecimento deveria se iniciar. Mas, para Marx, a população só começa a ganhar sentido teórico quando a análise vai chegando às suas determinações. A população, pressuposta inicialmente como o real, dado, concreto e efetivo – o imediatamente apreensível – constitui-se como um ponto de partida cuja concretude é falsa, pois constitui-se como uma mera abstração se, nela, não estiverem contidas as suas determinações, ou seja, os conceitos mais simples. Logo, a população *parece ser* uma base sólida, concreta e real, de onde deve partir o conhecimento. Mas isto é falso, pois a concretude da população só começa a ser apreendida a partir do processo de análise, processo este fundamentalmente teórico. Os conceitos e as relações gerais e abstratas a que se chega pela análise é que constroem a concretude da população, pois, sem os conceitos que constituem as determinações da população, ela continuaria a ser uma abstração vazia, uma representação caótica. Por isto Cardoso diz que, para Marx, “fundar-se no real – supostamente uma base sólida – como garantia de objetividade é fundar-se numa base vazia de sentido, perdendo, portanto, tal garantia” (CARDOSO, 1990, p.21).

A concretude, aqui, não é da ordem do real, e sim da ordem do teórico: é o trabalho teórico que constrói a concretude do real, que substitui a abstração vazia por múltiplas determinações construídas pelo trabalho teórico. Mas é preciso fazer, agora, algumas considerações mais precisas sobre o método proposto por

Marx – e que ele identifica como o método cientificamente correto – para que não sejam confundidas a análise da economia clássica e a proposta do próprio Marx.

Marx, após apontar o erro da pressuposição do ponto de partida na construção do objeto de conhecimento científico, conforme dito acima, afirma o seguinte:

Dali, a viagem recomeçaria pelo caminho de volta, até que reencontrasse finalmente a população, não já como a representação caótica de um todo (**eines Ganzen**) e sim, como uma rica totalidade de muitas determinações e relações (**als bei einer reichen Totalität von vielen Bestimmungen und Beziehungen**). O primeiro caminho é aquele que a Economia percorreu em sua gênese histórica. Exemplo: os economistas do século XVII que, sempre começam por um todo vivo (**mit dem lebendigen Ganzen**) – população, nação, Estado, vários estados, etc. – mas, sempre terminam por algumas relações gerais, abstratas, determinantes (**einige bestimmende abstrakte, allgemeine Beziehungen**) – divisão do trabalho, dinheiro, valor, etc. – que eles descobriram por análise. Tão logo esses aspectos individuais isolados (**diese einzelnen Momente**) achavam-se mais ou menos abstraídos e fixados, os sistemas econômicos começavam a elevar-se (**aufsteigen**), a partir dos elementos simples, - o trabalho, a divisão do trabalho, as necessidades (**Bedürfnis**), o valor de troca –, até o Estado, o intercâmbio entre as nações e o mercado mundial. *É manifesto que este último caminho é o método cientificamente correto. O concreto é concreto por ser uma concentração (**Zusammenfassung**: concentração, síntese) de muitas determinações, logo, uma unidade do múltiplo. Eis a razão por que aparece no pensamento (**im Denken**) como processo de concentração (síntese), como um resultado, e não como um ponto de partida,...* (MARX, 1997, p. 09, parênteses e grifos em negrito do tradutor, grifos em itálico meus).

Para Marx, se o real tem uma ordem, ela não está dada; por outro lado, a busca do conhecimento desta ordem – a das determinações que estruturam o real

– consiste num caminho que não é uma via informada diretamente pelo real e, também, *não é um conhecimento produzido a partir do contato direto com o real*. Em outras palavras, para a produção teórica das determinações da realidade social – cuja existência é uma suposição inicial do trabalho científico de Marx – não se parte de uma análise procedente do real; ao contrário, parte-se, como diz Limoeiro, “dos conceitos mais simples que essa análise, já disponível – senão ela não poderia ser criticada – conseguiu alcançar no seu final” (1990, p.23). Assim, este “método cientificamente correto” (MARX, 1997, p.09) é aquele que começa “pelo trabalho crítico sobre as categorias gerais elaboradas pela análise empírica” (CARDOSO, 1990, p.23).

O entendimento desta questão – a do método proposto por Marx – é crucial para a problemática que se quer demonstrar aqui¹⁸. Trata-se de um reconhecimento, por parte de Marx, já no século XIX – em que predominavam, segundo Cardoso (1990), as perspectivas empíricas nas pesquisas científicas –, de que o objeto inicial do trabalho científico não é o real propriamente dito; diferentemente das interpretações dominantes na Filosofia da Educação, a concepção de relação que se estabelece no “método cientificamente correto” é a de uma relação entre o sujeito de conhecimento (histórico e teórico) e o conhecimento já disponível, uma relação de negação e crítica que, face à precariedade do conhecimento anterior, produz-se um novo conhecimento. A concretude do real é produzida no campo teórico – com a construção das determinações – e, assim, tanto o objeto de que se parte, quanto aquele que é produzido são construídos pelo trabalho teórico. Porém – e este ponto é realmente crucial – estas determinações não são construídas a partir de uma relação com o próprio real: são construídas a partir de uma crítica teórica do conhecimento anterior.

¹⁸ Deve-se ao trabalho de Miriam Limoeiro Cardoso a possibilidade desta leitura da *Introdução de 1857* (CARDOSO, 1990). Foi a partir deste trabalho – em que a autora acompanha sistematicamente o texto “O Método da Economia Política” – que pudemos chegar a algumas indicações sobre o *caráter teórico do objeto científico* para Marx e sobre a *distinção entre o objeto de conhecimento e o objeto real*. Porém, alguns dos apontamentos conclusivos presentes neste capítulo da dissertação – acerca da relação entre o objeto teórico e o real – é de inteira e exclusiva responsabilidade nossa, e não exatamente ao tratamento dado à relação entre teoria e real pela autora.

Há, então, *dois* caminhos constitutivos do “método cientificamente correto” – e não um único caminho: o primeiro constitui o trabalho de crítica do conhecimento anterior, do conhecimento acumulado e já disponível socialmente. Este trabalho de crítica do conhecimento anterior foi exatamente o gigantesco e rigoroso trabalho realizado por Marx ao empreender a crítica da economia clássica e sem o qual a teorização sobre o modo de produção capitalista seria impossível. Esta é a via em que se caminha do *abstrato* (as categorias da economia clássica) ao *abstrato* e em que são reconstruídas as categorias econômicas, a partir da crítica. Este foi, portanto, um trabalho enorme e um esforço teórico gigantesco empreendido por Marx, que passa a se constituir como ponto de partida, então, para a construção de sua teoria sobre a produção capitalista. O segundo caminho do “método cientificamente correto” consiste na própria teorização do objeto, ou seja, consiste na produção teórica do modo de produção capitalista, a partir da reconstrução crítica das categorias econômicas realizada no primeiro momento. Assim, o ponto de partida do segundo método – o “método cientificamente correto” – não é o ponto de chegada do primeiro método, pois, além de ser abstrato, é um abstrato reconstruído criticamente a partir do primeiro abstrato. Em outras palavras, as categorias às quais chegou a Economia Política clássica precisaram ser reconstruídas criticamente e, somente a partir desta crítica, foi possível a produção teórica nova, a produção científica de Marx. Todo este trabalho teórico – que consiste no “método cientificamente correto” – não pode ser confundido, portanto, com uma idéia abstrata de “pensamento” ou de “razão”, como aparece nos trabalhos de inspiração marxista em Filosofia da Educação. O método proposto – e realizado – por Marx é um trabalho teórico de profunda crítica e reconstrução das categorias econômicas e de um esforço posterior de construção da teoria marxista. Reduzir estes dois caminhos a uma idéia abstrata de “pensamento”, ou até mesmo a uma idéia abstrata de “teórico” é partir de uma epistemologia idealista – e não de uma análise materialista dialética da metodologia marxiana. Proceder a partir desta redução compromete a discussão metodológica de Marx e a compreensão da dimensão e da profundidade de todo o trabalho empreendido por ele.

Assim, o ponto de partida para a produção teórica nova realizada por Marx é este abstrato já criticado pelo autor – e não o real. Sobre isto, assim diz Cardoso:

Portanto, o conhecimento científico do real começa com a produção crítica das suas determinações, produção que se processa ao nível do teórico, ao nível das categorias. Por ser crítica de uma produção teórica anterior, tal produção só pode ser alcançada quando já existe um desenvolvimento teórico razoável disponível. É daí que o método para produzir esse conhecimento "se eleva do abstrato ao concreto" (CARDOSO, 1990, p.32).

Apesar da afirmação acerca da anterioridade do real e de sua independência face ao seu conhecimento, o real, aqui, aparece como pressuposição – e não como objeto da ciência marxiana. Para Marx, o real coloca-se como pressuposto: há uma certeza teórica de sua existência e concretude e, por isso – e somente neste sentido – ele é o "ponto de partida efetivo" (MARX, 1982, p.14). Por isto, o "método cientificamente correto" tem este real como pressuposição, embora o conhecimento deste real não proceda deste mesmo real.

Para concluir, podemos afirmar que, por um lado, "o pensamento não é a gênese do real, nem o real é a gênese do pensamento. Mas se pode, e se deve, afirmar que o real sempre antecede ao teórico, que o teórico é um teórico sobre um real" (CARDOSO, 1990, p.31); mas que, por outro lado, a produção do real no pensamento não advém de uma relação entre sujeito e real: provém de uma nova construção a partir de uma construção anterior – que se nega ou que se alarga. Como esclarece Cardoso, a respeito da revolução teórica de Marx:

Nesse momento é que o conhecimento se apresenta decididamente como uma relação. Relação pela qual se transforma e que funda todo o progresso da ciência: *relação de precariedade* com o seu próprio objeto.

Não é toda construção de conhecimento que se faz por esta relação de precariedade, mas apenas a construção das grandes transformações do conhecimento científico, nos limites do

poder explicativo de um esquema teórico, no estabelecimento de uma teoria marcada pelo novo. Há todo um processo de lenta acumulação e extensão teórica até que uma relação de precariedade seja capaz de romper com o conhecimento anterior (CARDOSO, 1978, p.29).

A afirmação de Cardoso acerca da condição teórico-histórica para o alcance da produção científica marxiana – e, portanto, para a realização deste “método cientificamente correto” – é fundamental: a autora nos mostra que, não somente Marx reconhecia que a sua produção teórica só foi possível mediante a existência de uma produção anterior – a já disponibilizada pela Economia Política clássica – como reconhecia que seu objeto inicial é resultado da crítica e reconstrução desta produção anterior. Ou seja, o “método cientificamente correto” – de elevar-se do abstrato ao concreto – só pôde ser realizado a partir de um certo contexto histórico e científico. Este método, então, não pode ser pensado independente da conjuntura científica e social da qual emerge, ou seja, não pode ser pensado abstraído das determinações teóricas e históricas de onde partiu, através das quais pôde se realizar.

Este é um outro ponto fundamental a ser destacado, pois, trata-se, aqui, de um momento determinado da história das ciências econômicas, momento de ruptura epistemológica e teórica com o conhecimento anterior, próprio da revolução científica realizada por Marx. Torna-se, portanto, injustificável a apropriação da reflexão metodológica de Marx para o estabelecimento de um método atual em Educação hoje.

Vimos que uma das conseqüências da apropriação indevida da reflexão marxiana sobre o método consiste na redução da ordem do “teórico” – tal qual apresentado acima, que consiste no gigantesco trabalho teórico de Marx e que permitiu a revolução científica por ele realizada – à ordem do “pensamento” ou da “razão”, consideradas abstratamente, ou seja, consideradas abstraídas das determinações que constituem o campo teórico em Marx. Porém, uma outra conseqüência desta apropriação manifesta-se na transformação da reflexão metodológica marxiana em regras aplicáveis na produção de conhecimento em

Educação hoje, tal qual tem sido sugerida, implícita ou explicitamente, em alguns trabalhos em Filosofia da Educação, analisados nesta pesquisa. Abstraídas da conjuntura histórica e do campo teórico no qual foram produzidas, as formulações de Marx são consideradas aplicáveis na conjuntura teórica atual. Por isso, a crítica da conjuntura epistemológica atual e a indicação do caminho de sua superação são elaboradas a partir de uma apropriação questionável da metodologia marxiana. Nesta apropriação, a superação das atuais pesquisas empíricas educacionais é sugerida a partir do método tal qual proposto por Marx: identifica-se, assim, o empirismo da Economia Política clássica ao empirismo das pesquisas educacionais atuais e, ao mesmo tempo, identifica-se – reduzindo-o – todo o trabalho teórico de Marx ao trabalho de “abstração do pensamento”. Ora, este trabalho – que propiciou a revolução teórica de Marx – já fora realizado, realização esta que permitiu o desenvolvimento de uma nova ciência, a ciência marxista.

O que se pretende afirmar aqui é que, após a revolução teórica de Marx e a construção de uma nova ciência – e de uma nova teoria sobre a realidade social –, o ponto de partida das pesquisas educacionais não pode ser considerado a partir das formulações produzidas para a crítica e superação do conhecimento disponível na época de Marx. A atual produção de conhecimento educacional deverá ter como ponto de partida as próprias teorias desenvolvidas a partir desta ciência já consolidada. Em outras palavras, na medida em que a ciência marxista produziu historicamente um conhecimento teórico para a explicação da realidade social – e educacional – é, portanto, a partir destas teorias que a pesquisa em Educação deverá proceder.

Na produção de conhecimento educacional de inspiração marxista – e em Filosofia da Educação – desconsidera-se o desenvolvimento e a extensão teórica da ciência marxista, ou seja, desconsidera-se o acúmulo e a extensão da teoria marxista como problemática da pesquisa educacional que se pretende seguir.

O ponto de partida da produção de conhecimento em educação deverá ser, então, o terreno teórico disponível e acumulado até então pela ciência marxista. A presente dissertação tem como eixo central a hipótese de que será somente a

partir da teoria marxista do imperialismo que as pesquisas educacionais que se pretendem marxistas poderão conhecer de modo rigoroso e profundo a realidade educacional contemporânea.

No próximo capítulo serão apresentados e comentados os principais elementos que constituem a teoria marxista do imperialismo e que permitem a compreensão teórica da conjuntura social – e educacional – atual, fundamental para a produção de conhecimento marxista em educação hoje.

Porém, antes de iniciarmos o próximo capítulo, uma última consideração, ainda sobre a questão do método em Marx – e que estrapola a dimensão teórica da discussão do método –, torna-se crucial para a sua compreensão: trata-se da dimensão política da concepção metodológica de Marx.

A constatação de que a construção teórico-metodológica de Marx é inseparável de sua dimensão política não é nova: há uma enorme bibliografia que, embora apresente divergências acerca do entendimento desta relação, afirma, de modo consensual, a importância das influências que o movimento operário de diversas partes da Europa exerciam em Marx e Engels. Um dos trabalhos significativos a este respeito encontra-se numa *Introdução* de *A Ideologia Alemã*, de Marx e Engels, editada em 1989, de autoria de Jacob Gorender, onde o autor afirma o seguinte:

Ainda que não pertencessem a nenhuma organização revolucionária, pois somente em 1847 é que ingressaram na Liga dos Justos (no mesmo ano, rebatizada de Liga dos Comunistas), Marx e Engels já atuavam em estreito contato com numerosas entidades e correntes do movimento operário de vários países da Europa ocidental. Assim, o surgimento do marxismo não se dá, conforme tem sido costume afirmar, de fora do movimento operário, **mas de dentro dele**. Já é como intelectuais orgânicos da classe operária que Marx e Engels submetem à crítica a mais avançada cultura do seu tempo e **extraem dela algo contrário a ela, ou seja, a expressão teórica dos interesses de classe do proletariado**. Não se trata de acontecimento puramente

intelectual, mas também de acontecimento sócio-político de significação histórico-mundial (GORENDER, 1989, p.XIII, grifos em itálico do autor, grifos em negrito meus).

Isso significa que toda a obra teórica de Marx é – ao mesmo tempo e inseparavelmente – determinada histórica e socialmente, influenciada pelo movimento operário e, sobretudo, realizada como expressão dos interesses revolucionários da classe operária.

Como a obra *A Ideologia Alemã* assinalou a fundação do materialismo histórico e do materialismo dialético – tal qual apresentados no primeiro item deste capítulo – ou, como diz Gorender, “assinalou o nascimento do materialismo histórico, teoria e metodologia da ciência social associada aos nomes de Marx e Engels” (1989, p.VII), convém apresentar alguns elementos da obra que ilustram o caráter político da concepção metodológica marxiana.

Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels procuram afirmar duas dimensões inseparáveis da ciência que, a partir deste momento, começam a estruturar: a dimensão objetiva e a dimensão política. O eixo central da crítica à Filosofia Alemã – reduzida pelos autores à “ideologia”¹⁹ – e da concepção metodológica que começa a ser estruturada consiste na preocupação com a transformação da realidade social, ou seja, com a *revolução*. É neste sentido que toda a crítica metodológica de Marx e Engels foi elaborada, pois, a construção das bases teórico-metodológicas da nova ciência que propõem é produzida sob a luz desta preocupação e, somente neste sentido, ela pode ser compreendida.

O elemento central da crítica à Filosofia Alemã consistia em afirmar que a transformação do pensamento – a substituição de um pensamento conservador por um pensamento crítico – não produz uma transformação na história, ou seja,

¹⁹ Ideologia, aqui, é um conceito caracterizado por um conjunto de fatores, contidos, segundo Marx e Engels, na Filosofia Alemã, sobretudo nos jovens hegelianos: 1) conjunto de idéias abstratas – no sentido de abstraídas das determinações históricas e sociais que permitem a compreensão materialista e histórica das mesmas; 2) por se realizar como abstrações, “falseiam” a compreensão da realidade social; 3) na medida em que falseiam a realidade – produzindo “mistificação” sobre a mesma – servem aos interesses das classes dominantes, naquele contexto social específico do qual emergem; 4) a própria ideologia é vista, assim, como constitutiva da realidade social: cada modo de produção contém uma ideologia própria de seu tempo, relacionada aos interesses das classes que nele dominam.

para transformar a história não basta transformar as idéias. Para os jovens hegelianos, o problema central de sua época era a dominação que as idéias exerciam na vida dos homens – idéias conservadoras que, ainda que filosóficas, correspondiam ao campo religioso; para eles, os homens criavam idéias e se deixavam dominar por elas: dissipá-las e substituí-las por idéias críticas libertaria os homens de sua dominação. Por isso, para os jovens hegelianos, era necessário a difusão de novas idéias – críticas – que pudessem produzir uma “consciência crítica” de modo a romper com as idéias dominantes e, com isso, libertar os homens da dominação que as idéias conservadoras exerciam. Sobre esta concepção filosófica, assim falam Marx e Engels:

Exigir assim a transformação da consciência equivale a interpretar de modo diferente o que existe, isto é, reconhecê-lo por meio de uma outra interpretação. Apesar de suas frases pomposas, que supostamente “revolucionam o mundo”, os ideólogos da escola jovem hegeliana são os maiores conservadores. Os mais jovens dentre eles acharam a expressão exata para qualificar sua atividade, ao afirmarem que lutam unicamente contra uma “fraseologia”. Esquecem no entanto que eles próprios opõem a essa fraseologia nada mais que outra fraseologia e que não lutam de maneira alguma contra o mundo que existe realmente ao combaterem unicamente a fraseologia desse mundo (MARX e ENGELS, 1989, p.12).

O sentido, então, da crítica de Marx e Engels à Filosofia Alemã dirige-se à ilusão – e por isto às idéias “falsas” – do caráter revolucionário deste movimento. Assim continuam os autores:

A revolução, e não a crítica, é a verdadeira força motriz da história, da religião, da filosofia e de qualquer outra teoria. ... São igualmente estas condições de vida, que as diversas gerações encontram prontas, que determinam se a comoção revolucionária será suficientemente forte para derrubar as bases de tudo o que existe; os elementos materiais de uma subversão total são, por um lado, as forças produtivas existentes e, por outro lado, a formação

de uma massa revolucionária que faça a revolução não só contra condições particulares da sociedade existente até então, mas também contra a própria “produção da vida” anterior, contra o “conjunto da atividade” que constitui sua base; se essas condições não existem, é inteiramente indiferente, para o desenvolvimento prático, que a *idéia* dessa subversão já tenha sido expressada mil vezes... como o prova a história do comunismo (MARX e ENGELS, 1989, p.37).

Por outro lado – e se, como dizem, “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (MARX e ENGELS, 1989a, p.26) –, há uma relação de determinação entre a conjuntura histórico-social e as diversas formas de conhecimento nela produzidos, da qual tanto a Filosofia Alemã – e a ideologia em geral – quanto a própria teoria marxiana não escapam.

Considerando a concepção marxiana de história – em que se encontra a dialética entre as forças produtivas e as relações de produção, e, sobretudo, a dinâmica da luta de classes, já elaborada desde *A Ideologia Alemã* –, a luta de classes tem uma relação de determinação com todos os saberes produzidos socialmente: as idéias dominantes passam a ser vistas como sustentáculos das classes dominantes.

O falseamento da realidade, produzido pela ideologia, é uma concepção intrínseca ao seu caráter de classe: este é o problema central para Marx, de onde parte para a elaboração das reivindicações metodológicas, já contidas – mas não amadurecidas tal qual na época de preparação de *O Capital* – em *A Ideologia Alemã*.

O que pretendemos demonstrar, aqui, é que o fundamento tanto da crítica quanto da elaboração marxiana do método é essencialmente político. É também neste sentido que todo o empreendimento da crítica à Economia Política e da construção da ciência marxista é realizado *como crítica e superação da ciência burguesa e como construção da ciência do proletariado*²⁰. Este é um aspecto

²⁰ Ver sobre esta questão o importante trabalho de Hector Benoit, intitulado “Sobre a Crítica Dialética de *O Capital*”, onde o autor apresenta o modo como, em *O Capital*, Marx demonstrou o

central da crítica e da construção científica de Marx: o esforço teórico empreendido por Marx – da crítica à Filosofia e da crítica à ciência econômica – que o consumiu desde a década de 1840 até a elaboração de *O Capital*, tinha como centro a preocupação em construir uma ciência do proletariado, a sua consciência teórica. A preocupação central de Marx era superar a consciência filosófica e científica de seu tempo, sobretudo pelo caráter de classe a elas intrínseco. Assim deve ser vista toda a produção científica de Marx e, sobretudo, sua discussão metodológica, tal qual apresentada anteriormente. Como diz Benoit, acerca de *O Capital*, “com esta crítica da economia da sociedade burguesa e da sua consciência teórica, a Economia Política, Marx termina o capítulo primeiro” (BENOIT, 1997): a Economia Política é a consciência teórica da burguesia e a ciência marxista é a consciência teórica do proletariado.

Sendo assim, a natureza da objetividade do processo de produção de conhecimento científico, defendida por Marx em todos os momentos em que apresentou uma discussão propriamente metodológica, está intrinsecamente ligada ao caráter de classe que sua ciência assume. O principal critério de objetividade, em Marx, é fundamentalmente político, e não epistemológico, pois o empreendimento realizado por Marx na construção dos critérios de objetividade de conhecimento – e na sua crítica ao conhecimento anterior – tem como pressuposto a interferência do ponto de vista de classe – o ponto de vista histórico-social – na construção do objeto de conhecimento. A construção do objeto de conhecimento, além de ser teórico, é histórico e social: o objeto é construído teoricamente sob uma perspectiva de classe determinada, para a sua luta revolucionária. Este é o caráter crítico e revolucionário da ciência marxista, reivindicado por Marx e Engels, constituindo-se em elemento central de sua objetividade e do desenvolvimento da teoria marxista posterior, sobretudo a teoria do imperialismo.

Sendo assim, a escolha do terreno teórico-metodológico marxista para a produção de conhecimento em Educação é uma escolha teórico-política: os

caráter burguês da Economia Política e, também, de que modo Marx demonstra o caráter classista – e proletário – de sua própria ciência (BENOIT, 1997)

critérios de objetividade, no marxismo, são *ao mesmo tempo e inseparavelmente* teóricos e políticos.

Dentro desta perspectiva, a necessidade teórica e política da teoria leninista do imperialismo deve-se, em primeiro lugar, à compreensão de que esta teoria consiste na extensão da teoria marxista da acumulação capitalista e, neste sentido, consiste no *alargamento* da ciência marxista – e não em sua crítica ou superação. Nesta relação de alargamento, de extensão da ciência marxista, Lênin pôde desenvolver categorias mais complexas e desenvolvidas face à teoria marxiana, a partir do estudo do desenvolvimento do capitalismo em fase imperialista. Este alargamento pode ser, então, considerado como o maior desenvolvimento da ciência marxista, consolidando o sistema conceitual mais complexo desta ciência e, por isso, constitui o terreno teórico a partir do qual a compreensão da realidade hoje torna-se possível e necessária. Este campo teórico – o sistema conceitual mais desenvolvido, mais complexo, e por isto mais *concreto* (no sentido anteriormente definido neste capítulo) – é esta teoria, a teoria leninista do imperialismo. Por isto, ela deve ser o ponto de partida da análise marxista – e não a realidade em si mesma. O conhecimento historicamente acumulado pela ciência marxista – que tem na teoria marxiana da acumulação capitalista e nas análises de Lênin sobre o imperialismo os elementos fundamentais para a compreensão do capitalismo hoje – deve tornar-se, assim, o ponto de partida da análise das situações concretas da realidade capitalista hoje.

Em segundo lugar, o conhecimento da dinâmica mundial do capitalismo hoje torna-se fundamental para uma intervenção marxista e para a elaboração tática e estratégica de atuação na conjuntura atual. A luta marxista, de caráter internacionalista, deve ser elaborada sob a luz da ciência marxista, ciência esta que explique o desenvolvimento do capitalismo no mundo, permitindo a compreensão dos desafios e das tarefas políticas e organizativas do partido revolucionário internacionalista. O conhecimento do imperialismo elucida as tendências da situação internacional dos trabalhadores no mundo, de sua composição e de sua fase de amadurecimento. As tarefas do partido revolucionário – e seus desafios contemporâneos – só podem ser compreendidas

sob a luz da ciência marxista, a partir do campo teórico mais rigoroso e desenvolvido desta ciência, capaz de construir o conhecimento do capitalismo hoje, em suas determinações imperialistas.

Assim, o conhecimento do desenvolvimento do capitalismo hoje – e do lugar que o Brasil ocupa no cenário mundial imperialista atual, que explica a dinâmica de seu desenvolvimento interno – só poderá ser concretizado a partir da ciência marxista, sob a luz de sua teoria: este conhecimento não é uma relação entre um sujeito cognoscente e um objeto real (o real em si mesmo), mas uma *construção*, que resulta de um contexto histórico, teórico e político determinado, a partir do qual ela pode e deve ser realizada. A teoria marxista do imperialismo coloca-se, aqui, como um terreno necessário a partir do qual todo o trabalho teórico deve ser realizado. O ponto de partida, então, é a perspectiva da teoria, da construção teórica marxista disponível, a partir da qual o conhecimento será construído. Por isso, o ponto de partida do conhecimento deve ser a teoria marxista do imperialismo, que torna-se uma exigência teórica e política para o marxismo hoje.

A demonstração de que a teoria leninista do imperialismo consiste neste *alargamento* da ciência marxista, bem como o seu estatuto propriamente *teórico* para a produção de conhecimento educacional hoje, serão apresentados no próximo capítulo.

Passemos, então, à teoria marxista do imperialismo que, dentro da perspectiva aqui adotada, consiste numa teoria fundamental para o conhecimento da dinâmica imperialista do capitalismo hoje e para uma intervenção política marxista que, como já foi discutido, constituem, ambos, aspectos indissociáveis para o marxismo.

Capítulo III: A teoria marxista do imperialismo: contribuições teóricas para a pesquisa em Educação

O tema do imperialismo, especialmente na primeira metade do século XX, aparecia como um tema importante no debate teórico-político do campo do marxismo, tendo sido tratado por importantes expoentes do pensamento marxista e dirigentes do movimento operário internacional – como J. A. Hobson, R. Hilferding, R. Luxemburgo, K. Kautsky, N. Bukharin e V. Lênin –, assumindo um papel central de explicação e análise da conjuntura capitalista daqueles tempos e, sobretudo, de elaboração estratégica e de intervenção política. Este intenso debate sobre o tema no início do século XX, que girava em torno de concepções distintas acerca do imperialismo, trazia como consequência divergências políticas significativas em torno da elaboração tática e estratégica do movimento operário. Sobre este debate, diz Fernandes:

Este debate se constituiu no segundo momento mais importante da reflexão, discussão e sistematização marxista sobre as características do desenvolvimento do capitalismo (depois da elaboração de *O Capital* pelo próprio Marx). Em boa parte, suas formulações serviram de referência para toda a produção teórica sobre o tema ao longo do século XX, tanto dos que procuravam negar a sua validade, quanto dos que procuraram desenvolvê-las” (FERNANDES, 1991, p.16).

Contudo – e a despeito da importância teórica e política que o estudo e a compreensão deste debate possuem para o entendimento dos critérios de adoção da teoria marxista do imperialismo desta dissertação –, a proposta deste capítulo consiste em apresentar o tema do imperialismo fundamentalmente a partir das contribuições de V. Lênin.

São duas as principais motivações para esta escolha: a primeira refere-se à natureza *teórica* do tema do imperialismo em Lênin, ou seja, refere-se ao fato de que, neste autor, a elaboração acerca do tema culminou na construção de uma *teoria* de tal dimensão e rigor que, ao mesmo tempo em que superou os

problemas concernentes às outras abordagens – não somente do campo do reformismo, mas também do próprio marxismo, como é o caso do tema do imperialismo em Rosa Luxemburgo²¹ –, constituiu-se como a mais rigorosa explicação teórica do desenvolvimento do capitalismo, consagrando um terreno novo e fundamental a partir do qual novas pesquisas podem – e puderam, em todo o século XX e início do nosso século – surgir. A segunda motivação refere-se, como decorrência da primeira, à sua relevância *teórica e estratégica* para o estudo do capitalismo hoje, que permite não somente explicar a natureza, o desenvolvimento e as mudanças nos processos educativos, tanto no Brasil quanto no mundo, como também constitui terreno teórico necessário para a elaboração política e estratégica revolucionária na conjuntura capitalista atual.

A hipótese central que orientou a motivação pela apresentação da teoria leninista do imperialismo nesta dissertação foi construída a partir da identificação de uma limitação, presente no pensamento de inspiração marxista em Filosofia da Educação – e no pensamento educacional de inspiração marxista em geral –, em relação à compreensão da conjuntura capitalista atual. A hipótese consiste em supor e indicar que esta limitação resulta da ausência de *explicação teórica* da conjuntura atual, especialmente em relação à questão da determinação econômica desta conjuntura, e que esta explicação – e, portanto, a compreensão *teórica* da conjuntura atual – só poderá ser plenamente e rigorosamente construída a partir da teoria marxista do imperialismo.

Para a apresentação da teoria leninista do imperialismo, será discutida, em primeiro lugar, sua própria base teórico-metodológica, que deriva da teoria marxiana da acumulação capitalista, especificamente da explicação teórica da

²¹ Sobre o debate teórico em torno do tema do imperialismo, ver o trabalho de Luís Fernandes, intitulado “O debate marxista sobre a economia política do imperialismo no início do século” (1991). O autor apresenta, de modo sistematizado, os pontos fundamentais que diferenciam a abordagem de Lênin das demais, apresentando os problemas das principais concepções de imperialismo no campo do marxismo: da concepção de imperialismo do “liberalismo-reformista” de J. Hobson, cujas formulações vão ao encontro das conclusões políticas do principal teórico da II Internacional, K. Kautsky; da concepção reformista de Hilferding, cujo pensamento foi acompanhado pela guinada política não-revolucionária efetuada pela social-democracia nas primeiras décadas do século XX, que tinha em E. Bernstein a maior referência; da concepção de imperialismo da revolucionária R. Luxemburgo e de N. Bukharin, entre outros. Fernandes apresenta, também, o debate teórico sobre o imperialismo após Lênin.

reprodução ampliada do capital, realizada por Marx. Posteriormente, serão apresentados os principais pontos da elaboração de Lênin acerca do imperialismo e, por fim, serão discutidos alguns pontos teórico-metodológicos fundamentais para a compreensão do estatuto *teórico* das contribuições de Lênin acerca do tema, que consolidam propriamente uma *teoria* e que, dentro da perspectiva aqui adotada, torna-se crucial para a produção de conhecimento marxista em Educação.

III.1) A teoria marxista da acumulação capitalista

Antes de iniciar a apresentação das determinações que constituem o processo de acumulação, às quais deve-se o estatuto teórico deste tema em Marx, convém uma breve apresentação do método de exposição em *O Capital*, para que o tema da acumulação capitalista possa ser compreendido com rigor.

O Livro I de *O Capital* está dividido em três partes: a primeira parte corresponde à seção I, onde Marx apresenta o resultado do estudo das leis da produção de mercadorias e do dinheiro. Nesta seção, tem-se como objeto o espaço do mercado, onde reinam as leis de equivalência do sistema de troca e a partir do qual as ideologias da igualdade, da liberdade e da propriedade têm seu fundamento. Aqui, o capital ainda não está posto – apenas pressuposto – e a explicação do lucro – a origem do valor excedente – ainda não está colocada.

Na segunda parte, que corresponde às seções que vão da II à VI, Marx sai deste mundo do mercado e de suas leis, de onde partem e reinam as ideologias liberais e burguesas, e passa à exposição da transformação do dinheiro em capital. Nesta parte, Marx revela o segredo da produção do valor excedente, a partir da *teoria da mais valia*. Com isso, desmistifica-se toda a ilusão oriunda do mundo do mercado e a igualdade torna-se não-igualdade, a liberdade torna-se não-liberdade e a propriedade torna-se não propriedade. O segredo da mais valia – o universo de sua produção – apresenta-se como a antítese do mundo do mercado. Porém, ainda que Marx tenha revelado o segredo da mais-valia e, através dele, as contradições da produção capitalista, o movimento do capital é

apresentado de modo descontínuo, ou seja, “a reprodução e a acumulação do capital são apresentadas no âmbito da ação dos capitalistas individuais” (TEIXEIRA, 1995, p.39). Apesar da existência da mais-valia e de sua explicação, cada ato de compra e venda – considerados isoladamente – obedece às leis de equivalência. O movimento do capital, considerado do ponto de vista dos capitalistas individuais, não permite demonstrar de que modo o valor que corresponde ao capital – reproduzido e adiantado em cada ciclo da produção – é produzido pelo próprio trabalhador. Esta demonstração só é possível se o movimento do capital for considerado do ponto de vista de sua *totalidade*. Como diz Marx:

A ilusão, gerada pela forma monetária, desaparece imediatamente tão logo sejam consideradas a classe capitalista e a classe trabalhadora em vez do capitalista individual e do trabalhador individual. A classe capitalista dá constantemente à classe trabalhadora, sob forma monetária, títulos sobre parte do produto produzido por esta e apropriado por aquela. Esses títulos, o trabalhador os restitui, do mesmo modo constante, à classe capitalista e retira-lhe, com isso, aquela parte de seu próprio produto que é atribuída a ele. A forma mercadoria do produto e a forma monetária da mercadoria disfarçam a transação (MARX, 1988b, p.146)

A terceira parte do Livro I – que corresponde à seção VII do Livro I de *O Capital* – consiste, assim, na apresentação do movimento do capital como um movimento ininterrupto e contínuo, no âmbito das classes sociais. A demonstração do processo de acumulação do capital sob a ótica de sua totalidade – e não mais sob a ótica das relações individuais – é apresentada nesta seção, que tem como título “O Processo de Acumulação do Capital”²². Somente, então, a partir da

²² A seção VII de *O Capital*, que finaliza o Livro I, corresponde, então, à primeira totalização realizada por Marx, ou seja, passa-se à exposição da produção e da reprodução do capital sob o ponto de vista de sua totalidade – e não mais de sua perspectiva individual. Esta seção, por sua vez, contém cinco capítulos – que vão do XXI ao XXV –, dentre os quais, para a demonstração da teoria marxista da acumulação capitalista, destacam-se o capítulo XXI, XXII e XXIII, intitulados respectivamente como “Reprodução Simples”, “Transformação de Mais-Valia em Capital” e “A Lei Geral da Acumulação Capitalista” (MARX, 1988b)

compreensão do movimento do capital em sua totalidade social, sob a perspectiva das classes sociais – e não mais sob a perspectiva do capitalista e do trabalhador como indivíduos que compram e vendem suas mercadorias – é que as leis de propriedade vão se tornar o seu contrário: em leis de apropriação capitalista.

Para a apresentação da “lei geral da acumulação capitalista“, que dá o título do capítulo XXIII desta seção, Marx apresenta o movimento do capital do ponto de vista da reprodução simples e do ponto de vista da reprodução ampliada.

Sobre a reprodução simples, diz Marx:

Qualquer que seja a forma social do processo de produção, este tem de ser contínuo ou percorrer periodicamente, sempre de novo, as mesmas fases. Uma sociedade não pode parar de consumir, tampouco deixar de produzir. Considerado em sua permanente conexão e constante fluxo de sua renovação, todo processo social de produção é, portanto, ao mesmo tempo, processo de reprodução (MARX, 1988b, p.145).

Assim, a reprodução simples é uma sucessão de ciclos de produção que renovam, no mesmo nível que o anterior, as condições de produção. A importância da apresentação da reprodução simples na seção sobre a acumulação capitalista reside no fato de Marx poder demonstrar que, mesmo ainda sob o ponto de vista da reprodução simples – e, portanto, excluindo-se, aqui, a acumulação capitalista –, o capital adiantado para a renovação dos ciclos da produção, depois de um certo período em que o capitalista consumiu o capital inicial, *é produzido pelo trabalhador*. A simples reprodução do capital já possibilita a desmistificação da ilusão burguesa de que o valor adiantado pelo capitalista a cada ciclo corresponderia ao valor pertencente ao seu capital original. Em outras palavras, Marx demonstra que o processo de reprodução de capital transforma todo o capital original em mais-valia capitalizada: o capital variável, anteriormente visto como um fundo próprio adiantado pelo capitalista, agora é revelado como sendo mais-valia capitalizada, ou seja, como o valor produzido pelos trabalhadores e apropriado pelos capitalistas. Como diz Marx,

Se a mais-valia produzida periodicamente, por exemplo, anualmente, por um capital de 1000 libras esterlinas, for de 200 libras esterlinas e se essa mais valia for consumida todos os anos, é claro que, depois de repetir-se o mesmo processo durante 5 anos, a soma da mais-valia consumida será = 5 x 200, ou igual ao valor do capital originalmente adiantado de 1000 libras esterlinas (MARX, 1988b, p.147).

Depois disso, continua:

Ao final de certo número de anos, o valor do capital que possui é igual à soma da mais-valia apropriada durante o mesmo número de anos, sem equivalente, e a soma do valor consumido por ele é igual ao valor do capital original. Certamente ele mantém um capital nas mãos, cuja grandeza não se alterou, do qual parte, edifícios, máquinas etc., já existia quando pôs seu negócio em andamento. Trata-se, porém, aqui, do valor do capital e não de seus componentes materiais. Se alguém consome sua propriedade inteira assumindo dívidas que se igualam ao valor dessa propriedade, então toda a propriedade representa apenas a soma total de suas dívidas. E, do mesmo modo, quando o capitalista consumiu o equivalente de seu capital adiantado, o valor desse capital representa apenas a soma global da mais-valia de que se apropriou gratuitamente. *Não subsiste nenhum átomo de valor de seu antigo capital* (idem, p.147, grifos meus).

Contudo, será a partir da exposição do processo de produção capitalista em escala ampliada – a reprodução ampliada do capital – que Marx demonstrará a lei geral da acumulação capitalista, fundamental para a compreensão da teoria leninista do imperialismo.

Convém, então, partir da definição de *acumulação* dada pelo próprio Marx:

Anteriormente tivemos de considerar como a mais-valia se origina do capital, agora, como o capital se origina da mais-valia. *Aplicação de mais-valia como capital ou retransformação de mais-*

valia em capital chama-se acumulação de capital. (idem, p.154, grifos meus)

A acumulação, para Marx, é a reprodução do capital em escala progressiva, onde a mais-valia se retransforma em capital, ou seja, se na reprodução simples a mais-valia se origina do capital, aqui ela se transfigura em novo capital. Esta reinversão da mais-valia desenvolve-se em um processo crescente, em que “o circuito da reprodução simples se altera e se transforma, na expressão de Sismondi, em uma espiral” (idem, p.156). Assim, a reprodução do capital em escala ampliada nada mais é do que a transformação da mais-valia em capital em sentido crescente, em que as condições materiais da produção, face às exigências do mercado capitalista, ampliam-se. Porém, adverte Marx, “a mais-valia só é transformável em capital porque o mais-produto, do qual é o valor, já contém os componentes materiais de um novo capital”; e continua: “para fazer esses componentes funcionarem de fato como capital, a classe capitalista necessita de um acréscimo de trabalho” (idem, p.155). Isso significa que, nas condições materiais da produção devem estar realizadas as condições para a reprodução ampliada do capital, ou seja, devem ser garantidas forças de trabalho adicionais – caso a exploração dos trabalhadores já ocupados não deva crescer extensiva ou intensivamente. Demonstra-se, aqui, a importância do “exército industrial de reserva”, como força não somente concorrencial entre os próprios trabalhadores, mas, sobretudo, de reserva adicional para a realização da ampliação do capital. Com o mais-trabalho antecipado, cria-se o valor que servirá como novo capital no ciclo posterior. O capital, assim, se reproduz crescendo.

Na apresentação da *Lei Geral da Acumulação Capitalista* Marx vai expor a dinâmica da acumulação em relação às suas conseqüências para a classe trabalhadora, bem como em relação ao exército industrial de reserva, às alterações na composição do capital e, sobretudo, em relação à concentração e centralização do capital. Estes dois últimos constituem pontos centrais, junto à dinâmica da concorrência capitalista, da explicação do imperialismo como fase monopolista do capitalismo.

O principal objetivo de Marx, neste capítulo, consiste na discussão sobre a influência da acumulação no destino da classe trabalhadora. Por isso diz Marx: “Os fatores mais importantes nessa investigação são a composição do capital e as modificações que ela sofre no transcurso do processo de acumulação” (MARX, 1988b, p.178). A composição do capital deve ser vista em duplo sentido:

Da perspectiva do valor, ela é determinada pela proporção em que se reparte em capital constante ou valor dos meios de produção e capital variável ou valor da força de trabalho, soma global dos salários. Da perspectiva da matéria, como ela funciona no processo de produção, cada capital se reparte em meios de produção e força de trabalho viva; essa composição é determinada pela proporção entre, por um lado, a massa dos meios de produção utilizados e, por outro lado, o montante de trabalho exigido para seu emprego. Chamo a primeira de composição-valor e a segunda de composição técnica do capital. Entre ambas há estreita correlação. Para expressá-la, chamo a composição-valor do capital, à medida que é determinada por sua composição técnica e espelha suas modificações, de: *composição orgânica do capital* (MARX, 1988b, p.178, grifos meus)

Marx vai mostrar que a composição orgânica do capital se modifica ciclicamente e que é este movimento cíclico que transforma a acumulação capitalista num processo composto por fases de aceleração e de desaceleração; estas fases formam o que Marx denomina ciclos econômicos; estes ciclos têm uma duração correspondente ao tempo em que se leva para recuperar o valor investido. A coisa se processa assim: o investimento do capital fixo deve ser recuperado, mediante condições já determinadas (a força de trabalho utilizada e a composição técnica do capital, ou seja, mediante uma dada composição orgânica); porém, o desenvolvimento das forças produtivas – impulsionada pela concorrência entre os capitalistas – impõe ao capitalista uma transformação de sua base técnica, correspondente ao capital fixo. Em outras palavras, a concorrência capitalista impõe a necessidade de introdução de novos meios de produção e de absorção de mais-trabalho que garantam o desenvolvimento das

forças produtivas capitalistas; na medida em que os meios de produção são constantemente substituídos por novos, a composição do capital se altera e inicia um novo salto da acumulação que transforma radicalmente as bases técnico-produtivas anteriores. A passagem de uma fase à outra ocorre mediante uma recuperação da economia frente à queda do nível da atividade econômica inicialmente produzida pela transformação do capital orgânico: este período de recuperação, que prepara a economia para uma nova fase de aceleração da acumulação, é o período chamado acima de “fase de desaceleração”. É claro, então, que cada fase destes ciclos corresponderá a condições distintas da classe trabalhadora, acarretando-lhe consequências diversas mediante este processo de acumulação. E, a cada renovação do ciclo econômico corresponderão níveis mais altos de tecnologia. Como diz Teixeira:

...entre a seção primeira e a seguinte deste capítulo, existe uma passagem lógica que corresponde à realidade mesma do processo de acumulação: os ciclos em que a acumulação se processa com composição constante e como essa fase prepara a posterior, abrindo um novo ciclo de acumulação, desta feita com composição distinta da que prevaleceu na fase anterior. E não só isso: a nova fase subsequente da acumulação pode reiniciar com um nível de salário abaixo, igual ou maior do que o da fase anterior, o que descaracteriza a tese de que os salários em cada ciclo retornam ao nível passado (TEIXEIRA, 1995, p.195)

A cada ciclo de crescimento do capital, então, corresponde um nível de produtividade mais desenvolvido e complexo – face ao desenvolvimento das forças produtivas, apontado anteriormente. Ao aumento da composição técnica do capital – que aumenta o capital fixo – corresponde uma diminuição relativa da demanda por força de trabalho e, principalmente, corresponde uma exigência da acumulação: a de que a produção de mercadorias só pode ser sustentada em larga escala. A contínua reinversão da mais-valia em capital exige que a produção capitalista seja realizada em larga escala, de modo a realizar, de modo crescente, todo o ciclo econômico acima descrito.

Portanto, a acumulação capitalista leva a um crescente processo de *concentração de capital*. Na medida em que esta concentração se prolonga entre os capitais individuais já existentes, produz-se o que Marx chamou de centralização de capitais. A concentração simples se converte em *centralização*. Em outras palavras, a concentração corresponde ao fenômeno de crescimento dos capitais individuais, independentes entre si; e a centralização consiste na concentração de capital mediante a supressão da autonomia dos capitais individuais, mediante a expropriação de capitalista por capitalista. Neste processo, os capitais menores transformam-se em capitais maiores.

Para melhor determinar a diferença entre a definição de concentração e de centralização, convém demonstrá-la através das próprias palavras de Marx:

Primeiro, a crescente concentração dos meios de produção social nas mãos de capitalistas individuais é, permanecendo constantes as demais circunstâncias, limitada pelo grau da riqueza social. Segundo, a parte do capital social, localizada em cada esfera específica da produção, está repartida entre muitos capitalistas, que se confrontam como produtores de mercadorias independentes e reciprocamente concorrentes (MARX, 1988b, p.187)

Depois, acrescenta:

a repulsão recíproca entre as suas frações é oposta por sua atração. Essa já não é concentração simples, idêntica à acumulação, de meios de produção e de comando sobre o trabalho. É concentração de capitais já constituídos, supressão de sua autonomia individual, expropriação de capitalista por capitalista, transformação de muitos capitais menores em capitais maiores. Esse processo se distingue do primeiro porque pressupõe apenas divisão alterada dos capitais já existentes e em funcionamento, seu campo de ação não estando, portanto, limitado pelo crescimento absoluto da riqueza social ou pelos limites absolutos da acumulação /.../. É a centralização propriamente dita, distinguindo-se da acumulação e da concentração (idem, p 187).

A centralização – a atração de capital por capital –, então, altera o agrupamento quantitativo das partes integrantes do capital social, num processo relativamente mais rápido do que o simples desenvolvimento contínuo da acumulação e concentração.

Este é um ponto crucial para o entendimento da teoria leninista do imperialismo como derivada da teoria da acumulação marxiana. Por isto, cabe aqui, novamente, recorrer às palavras do próprio Marx, de modo a revelar as determinações das leis econômicas no processo de centralização do capital, do qual decorrem os monopólios:

A luta da concorrência é conduzida por meio do barateamento das mercadorias. A barateza das mercadorias depende, *caeteris paribus*, da produtividade do trabalho, esta porém da escala da produção. Os capitais maiores derrotam portanto os menores. /.../ Os capitais menores disputam, por isso, esferas da produção das quais a grande indústria se apoderou apenas de modo esporádico ou incompleto. A concorrência se desencadeia aí com fúria diretamente proporcional ao número e em proporção inversa à grandeza dos capitais rivais. Termina sempre com a ruína de muitos capitalistas menores, cujos capitais em parte se transferem para a mão do vencedor, em parte soçobam. /.../ o sistema de crédito, que, em seus primórdios, se insinua furtivamente como modesto auxiliar da acumulação, /.../ logo se torna uma nova e temível arma na luta da concorrência e finalmente se transforma em enorme mecanismo social para a centralização dos capitais.

À medida que se desenvolve a produção e acumulação capitalista, na mesma medida desenvolvem-se concorrência e crédito, as duas mais poderosas alavancas da centralização.
(idem, p.187-188, negritos meus)

E conclui:

A centralização complementa a obra da acumulação, ao colocar os capitalistas industriais em condições de expandir a

escala de suas operações. /.../ E enquanto a centralização assim reforça e acelera os efeitos da acumulação, amplia e acelera simultaneamente as revoluções na composição técnica do capital, que aumentam sua parte constante à custa de sua parte variável e, com isso, diminuem a demanda relativa de trabalho (idem, p.188-189)

Neste sentido, a centralização é um movimento essencial para o desenvolvimento da acumulação capitalista. Este movimento centralizador, ao permitir a expansão das escalas das operações dos capitalistas, pode ser realizado mediante dois caminhos: pelo “caminho violento da anexação” (idem, p.188), em que “certos capitais se tornam centros de gravitação tão superiores para outros que lhes rompem a coesão individual e, então, atraem para si os fragmentos isolados” (idem, ibidem), ou pela fusão de uma porção de capitais “mediante o procedimento mais tranqüilo da formação de sociedades por ações” (idem, ibidem). Em ambos, diz Marx, “o efeito econômico permanece o mesmo” (idem, ibidem). A centralização, assim, é uma necessidade do processo crescente da acumulação capitalista.

O imperialismo, para Lênin, nada mais é do que o processo de acumulação capitalista em escala mundial na fase do capitalismo monopolista, ou seja, na fase em que a centralização do capital resulta na formação e superioridade do capital sob a forma monopolista. Assim, a teoria marxiana da acumulação capitalista será, como já foi dito, o terreno teórico sobre o qual desenvolveu-se a teoria leninista do imperialismo, que será apresentada a seguir.

III.2) A teoria leninista do imperialismo

Podemos dizer que a elaboração teórica de Lênin acerca do imperialismo resulta de três “fontes” determinantes: a primeira, das análises anteriores acerca da evolução do capitalismo, sob a denominação de “imperialismo”, realizada por inúmeros autores anteriores e contemporâneos de Lênin, os quais este submete à sua rigorosa e profunda crítica. Como diz Fernandes, “para desenvolver a sua

teoria, ele referenciou sua reflexão em todas as análises marxistas que expusemos até aqui (que constitui o debate sobre o imperialismo do campo do marxismo, mencionado no início deste capítulo), bem como em interpretações e informações de inúmeros autores ‘burgueses’ e fontes oficiais de governos capitalistas” (FERNANDES, 1991, p.38, parênteses meus). Destacam-se, como ilustração do enorme empreendimento de Lênin para a crítica das análises anteriores e para a elaboração de sua teoria, os cadernos preparatórios para o livro *O Imperialismo, fase superior do capitalismo*, que contém anotações e trechos de 148 livros e 232 artigos que analisavam, em diversas línguas e origens, o fenômeno do imperialismo. Sobre isso, confirma Fernandes:

Mas Lênin não se limitou a compilar os estudos anteriores sobre a evolução do capitalismo. Também submeteu essa literatura a uma crítica profunda, procurando identificar e superar as limitações teóricas dos respectivos autores (idem, p.38)

A segunda “fonte” consiste na problemática histórico-política da qual emerge, ou seja, nas preocupações propriamente políticas (táticas e estratégicas) de Lênin face ao movimento operário internacional e a social democracia russa, que alimentavam sua elaboração teórica de modo determinante.

A terceira “fonte” consiste na teoria marxista da acumulação capitalista – apresentada no item anterior deste capítulo. Para Lênin, o imperialismo consiste no processo de acumulação capitalista em escala mundial, numa fase determinada do desenvolvimento do capitalismo; em outras palavras, para o autor, a fase do capitalismo designada como fase imperialista deriva do processo de desenvolvimento da acumulação capitalista, que passa a se processar em âmbito mundial, cuja explicação teórica encontra-se na teoria da acumulação capitalista elaborada por Marx em *O Capital*, da qual a teoria do imperialismo é originária.

Apesar do livro *O Imperialismo, fase superior do capitalismo*, escrito em 1916, ter sido a famosa obra de Lênin considerada mundialmente como aquela que contém integralmente a teoria do imperialismo, é importante fazer duas ressalvas: a primeira, a de que nesta obra, apesar de terem sido apresentados

alguns dos principais traços do capitalismo na fase imperialista, Lênin adverte para o fato de que o imperialismo poderá aparecer sob novas formas, ou seja, para o autor o fundamental é conhecer o imperialismo em sua integridade – e não apenas indicar as suas características principais, que podem mudar. A segunda ressalva refere-se aos limites da própria obra que, como afirma Lênin, fora escrita sob a censura czarista e, por isto, limitou-se “estritamente não só a uma análise teórica, principalmente econômica, mas também, e além disso, a formular as poucas, mas indispensáveis observações políticas com a maior prudência” (LÊNIN, 1979, p.07). Logo em seguida, diz Lênin: “atualmente, nestes dias de liberdade, é penoso reler estas passagens mutiladas, comprimidas, apertadas, como em um torno de ferro devido à censura czarista” (idem, ibidem), avisando ao leitor sobre a importância de seus artigos escritos entre 1914 e 1917 para uma melhor compreensão de suas análises, caso houvesse maior interesse pelo tema. Portanto, a obra *O imperialismo, fase superior do capitalismo* não esgota – e nem poderia fazê-lo – a totalidade dos fenômenos do imperialismo e tampouco abarca todas as suas dimensões. Esta obra, dadas as advertências do próprio autor, apresenta-se limitada teórica e politicamente: sua profundidade teórica e política só poderá ser alcançada mediante a apreensão da totalidade da obra de Lênin, especialmente dos seus estudos anteriores. O mexicano Alonso Aguilar Monteverde, em seu importante trabalho intitulado *Teoría leninista del imperialismo* (1984), afirma o seguinte:

Lo anterior (acerca das advertências de Lênin) no solo demuestra la prudencia y la responsabilidad con que Lenin da cuenta de su contribución al estudio del imperialismo: comprueba, además, la necesidad de rastrear en múltiples trabajos para conocerla en su integridad y evaluarla adecuadamente. De no proceder así se cae en una apreciación unilateral, fragmentaria y estática de un pensamiento profundo, complejo, que se desenvuelve a lo largo de más de un cuarto de siglo y que responde a una concepción global y totalizadora (Idem, p.04, parênteses meus).

Sobre este pensamento “profundo” e “complexo”, Monteverde tem em mente a totalidade da teoria do imperialismo de Lênin, em suas diversas dimensões, econômica e política, internacional e histórica. Veremos, aqui, os principais elementos desta teoria, especialmente em sua dimensão econômica, pois a sua compreensão torna-se fundamental para o estudo e para a explicação teórica de todas as outras instâncias do capitalismo em fase imperialista, tanto no Brasil como no mundo. Assim diz Lênin, acerca de *Imperialismo, fase superior do capitalismo*:

Me atrevo a ter esperança de que a minha brochura ajudará a compreensão de um problema econômico fundamental, sem o estudo do qual nada é possível compreender acerca do que é a guerra e a política dos nossos dias; pretendo falar da natureza econômica do imperialismo. (LÊNIN, 1979, p.08)

Para Lênin, o principal elemento que configura o imperialismo é a substituição da livre concorrência pelo monopólio: o processo de acumulação de capital – apresentado no ítem anterior deste capítulo – conduz diretamente ao monopólio. Convém apresentá-lo a partir das próprias palavras de Lênin:

O enorme desenvolvimento da indústria, e o processo de concentração extremamente rápido da produção, em empresas cada vez mais importantes, constituem uma das características mais marcantes do capitalismo. /.../ a concentração, atingido um certo grau do seu desenvolvimento, conduz, por ela própria, permita-se a expressão, diretamente ao monopólio. Com efeito, algumas dezenas de empresas gigantescas têm possibilidade de crescerem facilmente e, por outro lado, a dificuldade de concorrência e a tendência para o monopólio nascem, exatamente, da grandeza das empresas. Esta transformação da concorrência em monopólio é um dos fenômenos mais importantes – senão o mais importante – da economia do capitalismo moderno. (Idem, p.16-17)

O nascimento dos monopólios, como consequência da concentração da produção, “é uma lei geral e essencial do atual estágio de evolução do

capitalismo” (idem, p.20), como já havia demonstrado Marx, a partir da teoria da acumulação capitalista. Por isso, para Lênin, o nascimento e a dominância dos monopólios não eliminam as leis da concorrência: ao contrário, desenvolvem a concorrência entre os monopólios e sua disputa pela hegemonia, além de conviver com a concorrência entre as empresas menores. O motor econômico do imperialismo continua sendo a concorrência, impulsionada pela lógica da acumulação capitalista, porém, agora, ela se desenvolve sob novas bases.

É importante ressaltar que os monopólios resultam do processo econômico da acumulação capitalista e, neste sentido, o monopólio não é simplesmente uma política: esta é uma diferença fundamental entre a teoria de Lênin da de outros autores, como Hilferding, Luxemburgo e Kautsky. Sendo assim, a formação das associações monopolistas, característica no imperialismo – como os cartéis, os sindicatos, os *trusts* e os consórcios –, constitui-se como diferentes formas e possibilidades de manifestação dos monopólios²³. Com o desenvolvimento do capitalismo na fase imperialista, aprofunda-se, assim, o processo de concentração da produção dos monopólios.

Um outro elemento importante do imperialismo consiste no que Lênin chamou de “nova função” dos bancos (LÊNIN, 1979, p.18): da função inicial dos bancos – a de intermediários nos pagamentos – estes se tornam monopólios, “dispondo da quase-totalidade do capital-dinheiro do conjunto dos capitalistas e dos pequenos empresários, assim como da maior parte dos meios de produção e das fontes de matérias-primas” (Idem, p.30). O processo de integração dos bancos menores aos maiores e a dependência daqueles em relação a estes – assim como se processou com as indústrias – acentua a centralização do capital bancário, fundindo-se com o capital industrial. Os monopólios bancários contabilizam e repartem o capital, restringindo a alguns grandes bancos o círculo

²³ Monteverde (1984) apresenta uma definição precisa acerca das diferentes manifestações dos monopólios. Como mostra o autor, o cartel é uma associação baseada em um acordo sobre a distribuição de mercados, preços únicos, repartição de matéria-prima e contratação de trabalhadores, estabelecimentos de cotas sobre a venda e a produção, sobre uma unidade de cálculo de lucro e sobre a limitação da produção; o sindicato consiste numa aliança entre capitalistas que define um lugar comum onde comprar matérias-primas e vender seus produtos; o *trust* é uma união monopolista que converte os capitalistas independentes em sócios e o consórcio é um complexo de empresas sob o controle de um grupo financeiro.

em que se processa a procura por créditos – o que torna a grande indústria dependente de alguns poucos grupos bancários. A esta hegemonia do capital bancário frente ao industrial simultânea ao seu entrelaçamento, Lênin chama de capital financeiro. Os bancos, então, se convertem em monopolizadores do capital financeiro, concentrando o controle da maior parte do capital e das rendas de países inteiros, através de uma oligarquia financeira que se torna, segundo Lênin, cada vez mais poderosa, dominando não somente o capital financeiro, como, também, os governos. Com isso, Lênin procura demonstrar que, sob a fase imperialista, acentua-se a separação entre a propriedade do capital e sua aplicação concreta na produção, apontando, sobretudo, para o predomínio de quem tem o capital – a oligarquia financeira –, que, para o autor, é a manifestação mais evidente do monopólio bancário e, também, a sua personificação burguesa.

Lênin, assim, procura demonstrar que o capital que domina nesta fase do capitalismo é o capital monopolista – e não o capital em geral ou o capital industrial em geral: a formação das oligarquias financeiras, que representam os interesses do capital financeiro dominante, reflete não somente o novo papel que assumem os bancos, mas, sobretudo, uma nova correlação de forças entre os capitais. O capital financeiro, na verdade, é, para Lênin, resultado do desenvolvimento do capital monopolista. Como diz Monteverde,

El dominio de los monopolios em las más diversas actividades anuncia el advenimiento del imperialismo. Pues bien, en la fusión de esos monopolios descansa el nacimiento del capitalismo financiero, que es una forma superior del capital monopolista, y, a la vez – ya que desde luego no se trata de un proceso que se desenvuelve linealmente -, la expansión de la banca y el desarrollo del capital financiero reafirman y aceleran el proceso de monopolización propio del imperialismo. (MONTEVERDE, 1984, p.96)

A partir da análise da vinculação entre os bancos e a indústria, Lênin procura mostrar sua relação com os governos: para o autor, o Estado, na medida em que reforça a dominação da oligarquia financeira, contribui para o crescimento

de seu poder, nacional e internacionalmente. O Estado figura como manifestação dos interesses da burguesia dominante, neste caso, a oligarquia financeira, confirmando a teoria marxista do Estado: para Lênin, o Estado é instância superestrutural que serve aos interesses da acumulação capitalista de grupos capitalistas dominantes²⁴.

Um outro – e fundamental – elemento do capitalismo nesta fase imperialista consiste na *exportação de capitais*. Como diz Lênin,

O que caracterizava o antigo capitalismo, onde reinava a livre concorrência, era a exportação de mercadorias. O que caracteriza o capitalismo atual, onde reinam os monopólios, é a exportação de *capitais*. (LÊNIN, 1979, p.60, grifos do autor)

Este é um ponto crucial – e que merece destaque, especialmente na conjuntura atual – da teoria do imperialismo de Lênin. Para o autor, o impulso fundamental do imperialismo – em que domina o capital financeiro – é a formação de capitais excedentes oriundos da lógica da acumulação capitalista. Sobre isso, diz Lênin:

No limiar do século XX, assistiu-se à constituição de um outro gênero de monopólios: primeiro, associações monopolistas em todos os países de capitalismo evoluído; em seguida, a situação de monopólio de alguns países muito ricos, onde a acumulação de capitais atingia enormes proporções. Nos países avançados formou-se um enorme “excedente de capitais”. (LÊNIN, 1979, p.60)

Como Marx já havia assinalado na teoria da acumulação capitalista, a concorrência capitalista, que impulsiona o desenvolvimento das forças produtivas – e, portanto, que promove o aumento da composição orgânica do capital –, gera

²⁴ Ver sobre a teoria marxista do Estado em *O estado e a revolução* (LÊNIN, 1986) e, também, no trabalho intitulado *Marxismo e Educação: Gramsci e a consolidação do reformismo acadêmico na produção de conhecimento em Educação hoje* (PORTUGAL, 2007a)

uma tendência à queda da taxa de lucro no sistema²⁵, fomentando, então, aos capitalistas a procura por uma compensação dessa tendência. Para Lênin, uma forma fundamental de compensação dessa tendência e de ampliação do capital consiste, então, em investir o capital excedente em regiões mais atrasadas do ponto de vista do desenvolvimento do capitalismo. Conforme afirma Fernandes,

Os capitalistas procurariam compensar esta tendência através do aumento do volume da produção vendida (o que aumentaria a **massa** de mais-valia, embora continuasse vigorando a tendência à queda da taxa de lucro) ou através de investimento de capital em áreas mais atrasadas do ponto de vista do desenvolvimento do capitalista (onde a taxa média de lucro na economia permaneceria, ainda, mais elevada, devido à composição orgânica mais baixa do capital). (FERNANDES, 1991, p.40)

Para Lênin, o nível alto do desenvolvimento do capitalismo em alguns países, impulsionado pela acumulação capitalista, gera, então, esta pressão pela exportação de capitais para outras regiões do mundo, o que promove um desenvolvimento do próprio capitalismo nestas regiões mais atrasadas. Este desenvolvimento, apesar de submetido aos interesses imperialistas, impulsiona os países receptores do capital a um desenvolvimento mais acelerado do que os próprios países já muito desenvolvidos, o que provoca recorrentes conflitos entre as potências capitalistas do mundo inteiro.

É importante ressaltar que estes capitais não são dirigidos somente às áreas mais atrasadas: regiões industriais também são alvo desta exportação, na medida em que, o que interessa, é um investimento seguro capaz de ampliar o capital, pois o motor do expansionismo imperialista é o capital financeiro – e não o capital industrial.

Desta forma, Lênin demonstra um outro elemento essencial da teoria do imperialismo: o desenvolvimento desigual do capitalismo. Como diz o próprio

²⁵ A taxa de lucro é calculada através da divisão da mais-valia pela soma do capital investido em capital constante e variável. Ver sobre a problemática da tendência à queda da taxa de lucro em Fernandes (1991) e Rubin (1987).

autor, “o desenvolvimento desigual, e por saltos, das diferentes empresas, das diferentes indústrias e dos diferentes países é inevitável em regime capitalista” (LÊNIN, 1979, p.60). Assim, além das áreas mais atrasadas serem alvo do capital exportado e, por isso, desenvolverem o capitalismo internamente – o que as torna mais desenvolvidas, e não mais atrasadas ou estagnadas –, as potências imperialistas, no processo de concorrência em busca dos novos alvos de exportação de capital, entram em novos conflitos imperialistas, produzindo novas guerras pela divisão das áreas de investimento. Nesse sentido, os diversos capitais monopolistas são representados politicamente pelos diferentes e respectivos governos que, face ao processo de concorrência pelas áreas de investimento no mundo inteiro, se relacionam em função dos interesses destes capitais que eles representam, produzindo alianças ou guerras em nome destes interesses. Em outras palavras, o movimento internacional dos capitais monopolistas, face à concorrência entre eles – que pode ser mais aguçada do que em fases anteriores do capitalismo –, e, também, face ao desenvolvimento desigual do capitalismo no mundo, promove conflitos e novas guerras entre os seus representantes políticos – os governos. Por isso, diz Lênin:

Enquanto o capitalismo continuar capitalismo, o excedente de capitais será afetado, não para elevar o nível de vida das massas de um dado país pois daí resultaria uma diminuição de lucros para os capitalistas, mas para aumentar estes lucros, mediante exportação de capitais para o estrangeiro, para os países subdesenvolvidos. /.../ As possibilidades de exportação de capital resultam de um certo número de países atrasados serem, desde agora, arrastados na engrenagem do capitalismo mundial, de aí terem sido construídas ou estarem em vias de construção grandes ferrovias, de aí se encontrarem reunidas as condições elementares do desenvolvimento industrial, etc. A necessidade de exportação dos capitais resulta da ‘maturidade excessiva’ do capitalismo em certos países, onde (sendo a agricultura atrasada e as massas miseráveis) o capital carece de colocações ‘vantajosas’”. (LÊNIN, 1979, p.61)

Foram apresentados, até aqui, os principais elementos das análises de Lênin e sua relação com a teoria marxista da acumulação capitalista, que consolidam os fundamentos da teoria leninista do imperialismo. Vejamos agora, a título de conclusão, o estatuto propriamente teórico destes elementos para a análise do capitalismo hoje, especialmente no Brasil.

III.3) O estatuto teórico das contribuições de Lênin para a pesquisa educacional hoje

Das contribuições teóricas de Lênin apresentadas acima, existem dois aspectos cruciais – e indissociáveis entre si – merecedores de atenção: sua relevância teórica para o conhecimento da realidade social hoje – e, portanto, também para a pesquisa educacional – e a necessidade deste conhecimento para uma intervenção revolucionária, especialmente no Brasil.

A primeira questão a ser discutida para o entendimento do estatuto teórico das teses de Lênin para a pesquisa educacional hoje refere-se à dimensão propriamente teórica destas teses, de modo a demonstrar o lugar que os *conceitos teóricos* ocupam na pesquisa científica.

Althusser, em *Sobre o trabalho teórico*, nos apresenta algumas indicações relevantes a este respeito. Considerando o fato de que a teoria consiste num sistema conceitual explicativo de um determinado objeto de conhecimento, diz o seguinte:

Na linguagem teórica, as palavras e expressões funcionam como *conceitos teóricos*. Isto implica muito precisamente que o sentido das palavras está nele fixado, não pelo seu uso corrente, mas sim pelas relações existentes entre seus conceitos teóricos no interior de seu sistema. São estas relações que atribuem às palavras, que designam conceitos, o seu significado *teórico*. (ALTHUSSER, 1978, p.02)

Os conceitos teóricos, então, assumem importância determinante para o conhecimento da realidade e se constituem como *conceitos* pela relação que

possuem na totalidade de um sistema teórico, ou seja, na própria teoria da qual faz parte e dentro da qual seu significado assume seu estatuto teórico. Esta definição é importante na medida em que distingue o *significado teórico* de um termo ou de uma expressão de seu *significado ideológico* (familiar, usual). A partir daí, Althusser propõe uma distinção entre o que chamou de *conceitos teóricos* e *conceitos empíricos*.²⁶ Esta distinção refere-se, resumidamente, ao nível de abstração teórica dos conceitos em relação ao objeto de conhecimento, ou seja, à relação própria existente entre os conceitos e uma determinada realidade ou situação concreta. Como exemplo, Althusser refere-se ao conceito marxista de “modo de produção” como um conceito tipicamente teórico, na medida em que se refere ao modo de produção *em geral*; porém, também é teórico o conceito marxista de “modo de produção capitalista”, pois, ainda que mais concreto que o anterior – na medida em que particulariza social e historicamente o conceito anterior e, neste sentido, confere-lhe maior determinação – refere-se ao modo de produção capitalista em geral, ou seja, não nos fornece um conhecimento específico e particular de uma *situação determinada*. São os *conceitos empíricos* que, para Althusser, permitem um conhecimento mais aproximado em relação às situações particulares de uma determinada realidade. Porém, adverte-nos o autor, a designação de conceitos empíricos encontra-se dentro da perspectiva do materialismo dialético e, portanto, em terreno absolutamente distinto do empirismo²⁷; neste sentido, podemos entender que, para Althusser, os conceitos empíricos são o *resultado* do processo de conhecimento em que se partiu de um determinado terreno teórico – neste caso, a teoria marxista – para conhecer as particularidades de uma situação concreta – por exemplo: a formação do capitalismo no Brasil, a formação da educação escolar e acadêmica no Brasil, a

²⁶ A expressão *conceito empírico* foi utilizada de modo provisório, de acordo com observação feita por Althusser, em nota (número 1) de rodapé, em que afirma a necessidade de substituí-la posteriormente por outra denominação mais adequada. Para a presente dissertação, o importante é a compreensão acerca da função teórica que um esquema conceitual assume na produção de conhecimento científico.

²⁷ A concepção althusseriana do materialismo dialético e do materialismo histórico foi discutida no segundo capítulo da dissertação, o que tornaria o desenvolvimento do tema, aqui, uma repetição desnecessária.

composição e luta de classes num determinado período, etc. Cabe neste exemplo uma infinidade de temas de pesquisa. Por isso, Althusser diz que

Os conceitos empíricos dizem respeito às determinações da singularidade dos objetos concretos, quer dizer, ao fato de determinada formação social apresentar esta ou aquela configuração, determinados traços, determinadas disposições singulares, que a qualificam como *existente* (ALTHUSSER, 1978, p.20)

Se, por um lado, os conceitos empíricos refletem a exigência metodológica da observação e da experiência como elementos cruciais da investigação científica, por outro apresentam-se como resultado de todo um controle exercido pela teoria e, neste sentido, são conceitos produzidos a partir de elaborações teóricas sucessivas. Assim, “os conceitos empíricos ‘realizam’ os conceitos teóricos no conhecimento concreto dos objetos concretos” (idem, p.24). Embora ambos os sistemas conceituais – teórico ou empírico – sejam teóricos – no sentido de permitirem um conhecimento científico sobre uma determinada realidade, mais abstrata e mais concretamente, respectivamente – apenas o primeiro constitui-se como *teoria* para Althusser.

A despeito da insuficiência e, de certo modo, da polêmica que esta distinção feita pelo autor pode provocar, o que nos importa é que seu pensamento indica um elemento central e determinante do que, aqui, queremos qualificar como *teoria*: este elemento refere-se à dimensão e ao alcance de um determinado esquema conceitual que lhe permite assumir a função de teoria no processo de produção de conhecimento.

Althusser procura demonstrar o que designa por teoria tomando como exemplo o discurso teórico de Marx em *O Capital*:

A teoria do modo de produção capitalista (objeto formal-abstrato), teoria em sentido estrito, permite, com efeito, o conhecimento de um grande número de objetos reais-concretos, neste caso o conhecimento de todas as formações sociais, de

todas as sociedade reais, estruturadas pelo modo de produção capitalista (idem, p.28)

Por objeto real-concreto, Althusser entende as *situações concretas*, sobre as quais se debruçarão as pesquisas científicas, a fim de conhecê-las. Tal qual os exemplos utilizados acima, a respeito da definição de conceitos empíricos, são situações concretas: a luta de classes em França (exemplo dado por Althusser), ou, dentro da perspectiva desta dissertação, o capitalismo no Brasil hoje, as instituições educacionais no Brasil, a produção de conhecimento educacional num determinado período, etc. Por objeto formal-abstrato, Althusser entende os princípios do marxismo, “considerados independentemente de qualquer objeto real-concreto” (idem, p.29).

O estatuto teórico de um sistema conceitual, portanto, deve-se ao lugar e à relação específica que estabelece no processo de conhecimento de uma situação concreta ou de uma realidade determinada. Assim, a perspectiva althusseriana nos permite afirmar que, mesmo um esquema conceitual produzido a partir do processo de conhecimento de uma situação determinada e particular poderá fornecer elementos teóricos para o conhecimento de novas situações particulares.

Assim, o importante, aqui, não é a distinção entre conceitos teóricos e empíricos e, tampouco, entre objeto abstrato-formal e objeto real-concreto: o fundamental é a compreensão de que um sistema conceitual assume a função de uma *teoria* na medida em que ele possui a capacidade específica de fornecer os instrumentos teóricos indispensáveis para o conhecimento de toda e qualquer realidade concreta, na medida em que seu alcance teórico não se restringe a determinadas situações particulares, mas, ao contrário, atinge uma dimensão abstrata e universal.

Dentro desta perspectiva, podemos dizer que as análises de Lênin acerca do imperialismo formam um esquema teórico-conceitual cuja dimensão e alcance revelam-se universais para a explicação e para o conhecimento do capitalismo hoje, nas suas múltiplas manifestações e situações concretas. Nesse sentido, as análises de Lênin formam uma teoria: a teoria leninista do imperialismo.

Passemos, agora, à questão principal – mencionada no início deste ítem –, referente à relevância da teoria leninista do imperialismo para a pesquisa educacional contemporânea.

Uma primeira observação a ser feita é que todo o estudo realizado por Lênin, assim como por Marx, teve como pressuposto a dimensão internacionalista necessária à intervenção revolucionária: a construção da ciência marxista, da qual a teoria leninista do imperialismo faz parte, foi realizada sob a luz do internacionalismo político que, para ambos, é uma condição da revolução. Esta perspectiva, que tornou-se um dos princípios fundamentais do marxismo, é resultado do próprio conhecimento acerca do desenvolvimento mundial do capitalismo, que realiza-se em escala ampliada, conforme demonstra a teoria da acumulação capitalista de Marx.

Podemos afirmar, então, que o conhecimento acerca da realidade educacional no Brasil hoje, sob a luz do marxismo, sofre uma dupla exigência: teórica e política. *Teórica* no sentido da exigência de se conhecer o desenvolvimento do capitalismo no Brasil em sua relação com a dinâmica do desenvolvimento do capitalismo no mundo, em fase imperialista, e *política* no sentido de que este conhecimento é uma necessidade da luta revolucionária.

O conhecimento do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, sob a luz da teoria leninista do imperialismo, torna-se, então, uma exigência para a explicação de situações contemporâneas concretas e para a luta revolucionária organizada. No Brasil, o *Boletim Internacionalista de Análise Marxista*, intitulado *Intervenção Comunista*, tem sido um exemplo significativo desta unidade. Conforme afirma em sua primeira edição no país:

O estudo do desenvolvimento imperialista, nas suas crises e guerras, e da amplitude internacional da luta entre as classes, à luz dos fundamentos teóricos do marxismo, foi definida como tarefa primordial não para ser propriedade de um restrito círculo de intelectuais, mas para ser a base de uma séria intervenção teórica,

política e organizativa na realidade brasileira, entre os assalariados e os jovens brasileiros (IC, 2003, p.01)²⁸

Sob a luz da teoria marxista do imperialismo e das teses de Arrigo Cervetto²⁹, IC analisa o desenvolvimento do imperialismo contemporâneo, demonstrando a atualidade das contribuições de Lênin e a sua necessidade para a explicação de situações atuais no cenário nacional e mundial. Em *Ascensão asiática impõe nova fase estratégica* (2005), IC demonstra, por exemplo, que o desenvolvimento do capitalismo na China, determinado economicamente pelas importações de capitais e pelo processo da acumulação capitalista desenvolvido internamente, tem sido o motor da rearticulação das potências imperialistas mundiais e de novas guerras imperialistas. O alcance chinês à condição de potência imperialista no cenário mundial demonstra a inevitabilidade da quebra da ordem na balança global das potências. IC demonstra que a ascensão asiática não somente impulsionou a Europa aos acordos políticos recentes, resultando no novo bloco imperialista europeu, como determinou a reação bélica estadunidense em relação à veia petrolífera representada pelo Oriente Médio. Como diz IC,

... o processo econômico é a base não (somente) da ascensão política da China, o que seria óbvio, mas do processo europeu na nova fase da Constituição; aqui também a causa fundamental é a irrupção da Ásia. É a colossal mudança nas relações de força que toma forma *na Ásia* que puxa a centralização política *na Europa*. (IC, 2005, p.06)

²⁸ O Intervenção Comunista consiste num boletim mensal, fundado em maio de 2003 por um grupo político, que tem como concepção tática a construção de uma organização internacionalista no Brasil. Sua primeira edição no Brasil afirma que “o eixo central que orienta sua proposta política concentra-se na propaganda e difusão da teoria revolucionária” (IC, 2003, p.01). O Intervenção Comunista será referenciado nesta dissertação como IC.

²⁹ Fundador do Lotta Comunista na Itália nos anos 50 do século XX, e um de seus principais dirigentes, Cervetto produziu, no decorrer de sua trajetória política, um conjunto de teses a partir da análise das tendências do desenvolvimento do imperialismo no mundo sob a luz da teoria leninista do imperialismo. Estas teses encontram-se difundidas nos jornais e publicações diversas do Lotta Comunista desde a década de 50 até as edições mais recentes, inclusive dos jornais de 2007. No Brasil, foram traduzidas pelo Intervenção Comunista e divulgadas, também de modo esporço e não sistemático, em muitos boletins e outras publicações de IC no Brasil. Em todas as suas publicações referenciadas na bibliografia em anexo encontram-se algumas importantes teses de Cervetto: destacam-se, entre elas, as teses sobre a educação, que orientou uma publicação especial de IC em torno da relação entre as instituições educacionais e o desenvolvimento do capitalismo no Brasil (IC, 2004).

Neste sentido, IC explica a organização política europeia a partir da determinação econômica, ou seja, a partir do desenvolvimento do capitalismo na China, que a transforma em potência imperialista.

Isto demonstra que o desenvolvimento desigual do capitalismo – uma das principais teses de Lênin, atualizada por Cervetto (IC, 2003) – acentua a concorrência entre as potências imperialistas e entre estas e as novas potências emergentes – China e Índia na Ásia, e Brasil e México na América Latina. Estas últimas, como diz IC,

... de modo prepotente, entraram em cena no mercado mundial, seja como expressão das exportações de mercadorias, seja como manifestação do processo de concentração e centralização do capital nas empresas, nos mais diversos setores industriais e comerciais (IC, 2003, p.05)

As guerras, então, são elementos-chave na definição desta balança global entre as potências, pois os conflitos políticos recentes encontram as suas motivações profundas na necessidade de novas articulações políticas. Estas, por sua vez, resultam do processo imperativo do desenvolvimento desigual do capitalismo em escala planetária.

Assim como a China é a mais próspera potência imperialista, o Brasil ocupa um lugar de destaque, ao lado do México, como potência emergente na América Latina. Este é um ponto muito importante para a compreensão da dinâmica do desenvolvimento das superestruturas educacionais no Brasil hoje.

Confrontando o PIB das potências ascendentes da América Latina com o dos Estados Unidos – com base nos dados coletados por Angus Maddison e publicados em 2001 – IC demonstra que, no período entre 1950 e 1998, o PIB dos Estados Unidos, nos anos 50, era 16,3 e 21,6 vezes maior que os do Brasil e do México respectivamente, mas que esta relação veio caindo significativamente nos anos posteriores, chegando, em 1998, a 8 e 11,3 vezes maior apenas, respectivamente. A proporção do PIB do Brasil e México, em relação ao total do PIB da América Latina, aumentou de 21,1% e 15,9% para 31,5% e 22,3%. Os

dados revelam o nível de crescimento do desenvolvimento econômico de cada país em relação a todo o continente americano. Junto a isto, IC mostra a forma de articulação política realizada por ambos – Brasil e México – na correlação de forças deste continente, impulsionada pelo desenvolvimento econômico, revelando como as diferentes formas de acordo econômico e político, realizadas pelos mais importantes grupos econômicos de cada país, determinam-se pela busca de novos mercados internacionais. As negociações através dos blocos regionais de integração econômica (Mercosul e NAFTA) são expressões destes interesses.

Grandes grupos econômicos da América Latina, destacando-se como liderança Brasil e México, inserem-se no cenário internacional como capitais monopolistas importantes, e dão aos respectivos países as bases econômicas de sua inserção política como potências imperialistas na América Latina³⁰.

Por isso, diz IC,

O processo de concentração e centralização do capital, que opera de modo desigual e desequilibrado nas empresas e nos setores industriais e comerciais, determina a formação dos grandes grupos que se internacionalizam e competem entre si e com os grandes grupos internacionais

E, continuando, chama a atenção para o fato de que este processo é “só o ápice da pirâmide” (idem, p.06), lembrando que a concentração de capital “não exclui a formação de pequeno capitalismo” (idem, ibidem) e que

a formação dos grandes grupos concentrados e centralizados no capital financeiro se desenvolve incessantemente sobre a extensão do capitalismo, sobretudo nesses mercados ascendentes, onde ainda um quinto da população trabalha na agricultura. O que significa que nesses mercados se assiste ainda a um processo de desagregação camponesa, fonte de um vasto

³⁰ Ver a tabela dos maiores grupos internacionais latino-americanos, com base nos ativos externos de 2000, na edição de maio de 2003 de IC. Entre os grupos internacionais mais importantes, destacam-se, do Brasil, a Vale do Rio Doce (setor de minérios), a Petrobras (petróleo), a Metallurgica Gerdau (siderurgia) e a Varig (transporte); do México, a Cemex (cimento), o Grupo Carso (diversos), a Savia (diversos), o Gruma (alimentos e bebidas) e a Panamerican Beverages (alimentos, bebidas).

reservatório para o desenvolvimento da força de trabalho assalariada na indústria e no comércio” (idem, p.06)

Em meio século, o desenvolvimento desigual do capitalismo modificou significativamente a posição relativa das diversas regiões do planeta, desde as mais avançadas às mais atrasadas. Das regiões mais atrasadas e intermediárias, emergiram novas potências, destacando-se a China, “que se junta ao cartel das potências imperialistas” (IC, 2005, p18). A destruição da ordem bipolar (EUA-URSS) – pelo colapso da URSS e pelo posterior declínio relativo dos EUA frente à emergência da Ásia –, o enfraquecimento evidente do Japão e a reação europeia frente à ameaça chinesa, entre outros, são elementos que não somente comprovam as teses de Marx e Lênin, mas, sobretudo, só podem ser explicados sob a luz de sua teoria.

É dentro desta perspectiva, que a realidade social brasileira poderá ser profundamente *conhecida* e que alguns fenômenos específicos desta realidade – como as instituições educacionais – poderão ser *explicados*.

A teoria marxista do imperialismo impõe-se, assim, como uma exigência da ciência marxista e da pesquisa acerca da realidade brasileira. Afinal, como adverte a máxima de Lênin, em sua ainda plena atualidade: “sem teoria revolucionária não existe movimento revolucionário” (1902).

Considerações finais

Esta dissertação é resultado de apenas uma parte de um trabalho de estudo mais amplo acerca da produção nacional e contemporânea de inspiração marxista em Educação, trabalho este que teve início no ano de 2005. Desde então e através do grande volume de material obtido durante o percurso inicial da pesquisa, a contar de meu ingresso no curso de Mestrado em Educação na UERJ, puderam ser identificados, inicialmente, alguns importantes problemas naquela produção acadêmica que apareciam, recorrentes, na quase totalidade das obras lidas durante a pesquisa: conforme anunciado na Introdução, destacavam-se, dentre os problemas encontrados, as dimensões reformista e humanista presentes no campo considerado marxista da produção de conhecimento educacional. A pesquisa procurou, também, investigar esta produção de inspiração marxista a partir das diferentes áreas temáticas através das quais encontrava-se dividida, e se concentrou, para tal, no estudo dos trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – a ANPEd – nos últimos sete anos, a partir do ano 2000. Neste estudo, verificou-se a presença de trabalhos de inspiração marxista em diferentes áreas temáticas, mas com presença expressiva na área *Trabalho e Educação* e, também significativa, na área *Filosofia da Educação*. Dentre as referências bibliográficas de todos estes trabalhos, predominava a presença da obra de G. Lukács e de A. Gramsci como orientação teórico-metodológica, sobretudo a partir de seus últimos trabalhos³¹ – e não exatamente de suas obras mais claramente revolucionárias, como *História e Consciência de Classe* de Lukács, e como os escritos de Gramsci até 1926, quando ainda orientado pelas diretrizes da III Internacional.

Na produção específica da área temática *Filosofia da Educação*, havia uma certa leitura da obra de Marx e Engels que, orientada especialmente pela perspectiva daqueles dois autores, traziam como problemática metodológica uma concepção de *ontologia* a partir da qual a sua concepção epistemológica se

³¹ Refiro-me, aqui, dentre os trabalhos de Gramsci, especialmente a “Os intelectuais e a organização da cultura” (1968), a “Concepção Dialética da História” (1995), a “Cartas do Cárcere” (1978), a “La alternativa Pedagógica” (1976). De Lukács, especialmente “Introdução a uma estética marxista” (1970) e “Ontologia do ser social” (1976).

desenvolvia. Em sua maioria, os trabalhos de inspiração marxista desta área, ao criticarem a conjuntura epistemológica atual – identificada por eles como um movimento hegemônico existente na produção de conhecimento atual, no qual as teorias são esvaziadas nas pesquisas educacionais – apresentavam, como contraponto, uma concepção de “epistemologia marxista” cujo terreno teórico-metodológico, constituído por uma interpretação do marxismo através da perspectiva da *ontologia*, traziam dois principais problemas.

O primeiro problema, de caráter epistemológico, apresentava-se constituído por duas concepções básicas. A primeira refere-se à identificação entre o objeto de conhecimento e o objeto real: a afirmação da existência de um real independente do sujeito cognoscente implicava no entendimento de que este real é, em si mesmo, o objeto a ser conhecido. O *conhecimento* aparecia, então, como sendo o resultado de um processo racional – entendido como equivalente ao “teórico” e ao “pensamento” – da relação entre sujeito cognoscente e real, em que se coloca o próprio real como objeto a ser conhecido. Havia, assim, nesta concepção de ontologia, a ausência de uma discussão histórica e social sobre a construção do conhecimento e sobre as mediações ideológicas e teóricas constitutivas desse processo. A segunda concepção do problema refere-se ao entendimento de que este real, embora histórico e transitório, seja constituído por duas dimensões contraditórias: uma aparência – dada imediatamente, correspondente aos fenômenos da realidade social – e uma essência, oculta pela manifestação aparente da realidade. Havia uma reivindicação metodológica baseada numa concepção de que a realidade social se apresenta sob uma *forma aparente* que esconde as suas *determinações essenciais* e que o trabalho teórico seria exatamente o trabalho de apreensão – de descoberta – dessas determinações essenciais ontológicas do real. Esta perspectiva resultava, sobretudo, de uma interpretação particular e corrente dos textos propriamente metodológicos de Marx, em especial *A Ideologia Alemã* e a *Introdução de 1857*, bem como de outros textos do campo do marxismo onde o tema acerca da metodologia marxista aparece. Estas foram as questões centrais através das quais o primeiro problema da pesquisa fora construído e anunciado, desde a

Introdução, como o *problema epistemológico*. A dimensão positivista desta concepção de ontologia reside especialmente no tratamento dado à relação entre sujeito e objeto no processo de conhecimento, presente tanto na crítica ao empirismo quanto na própria reivindicação da “epistemologia marxista”: afirma-se que o grande equívoco metodológico do empirismo consistiria na apreensão imediata dos fenômenos, ou seja, das aparências que se apresentam ao sujeito cognoscente, crítica esta a partir da qual reivindica-se a apreensão da própria essência do real. Em ambas as problemáticas – empirista e marxista – considera-se a existência de uma relação direta entre sujeito e objeto, de cuja análise estão ausentes as mediações teóricas e ideológicas deste processo.

O segundo problema, caracterizado como o *problema teórico-político*, fora construído a partir da identificação de um certo terreno comum de onde aqueles trabalhos partiam para construir a sua crítica política da chamada conjuntura epistemológica atual. Através da crítica às epistemologias dominantes e atuais em Educação, os trabalhos lidos versavam sobre a relação entre estas epistemologias e a conjuntura capitalista atual, mas vista sob uma perspectiva que apresentava, a meu ver, alguns problemas teóricos. Os trabalhos partiam, em geral, de referenciais ideológicos críticos comuns que giravam em torno de temas como “neoliberalismo”, “reestruturação sócio-econômica” e “lógica do mercado”, a partir dos quais os apontamentos acerca da realidade social contemporânea apareciam. Estes temas eram apenas anunciados nos trabalhos, ora fragmentados, ora carentes de uma análise mais rigorosa acerca da conexão entre as diversas instâncias da realidade. Apesar de afirmarem a existência da *relação* entre as diversas esferas da vida social, especialmente entre as instâncias econômica, política e epistemológica, a explicação para a dominância daquelas epistemologias no campo educacional estava circunscrita àqueles temas: o neoliberalismo, a reestruturação produtiva e a “lógica do mercado”. A sua análise aparecia, então, carente de um terreno teórico preciso que permitiria não somente explicar este contexto contemporâneo, como, também, correlacionar estas instâncias em sua relação de determinação e de dominação. Foi neste sentido que a pesquisa identificou uma certa limitação teórica, decorrente do sistema

conceitual utilizado naqueles trabalhos, na medida em que, neles, o tema da “lógica do mercado” aparecia como tema central da análise da conjuntura social. As mudanças na educação contemporânea e a predominância das epistemologias “neoliberais” e “pós-modernas” eram analisadas sob a luz da universalização do mercado, que, segundo eles, é o motor central das mudanças educacionais. Mesmo quando apareciam as expressões “lógica do capital” e “socialismo”, estavam, em geral, presas ao terreno teórico da análise do mercado e, portanto, de um entendimento da realidade social centrada nas relações “humanas”: a dinâmica das classes sociais e a lógica da acumulação capitalista ficavam ausentes do centro da análise. Além disso, o “neoliberalismo”, a “universalização do mercado”, a “reestruturação produtiva” e a “lógica do capital” apresentavam-se como explicadores da atual conjuntura, sem que houvesse uma precisão quanto às suas próprias determinações – que pressupõe a sua relação com a dinâmica das classes sociais e com a acumulação capitalista em fase imperialista. É neste sentido que pôde ser percebida uma ausência de clareza teórica no tratamento das questões sobre o capitalismo atual apresentadas naqueles trabalhos, sobretudo em relação à teoria marxista. Este problema foi considerado fundamental na pesquisa, principalmente porque o terreno teórico-metodológico de onde partem aqueles trabalhos não somente compromete todo o desenvolvimento das conclusões de seus trabalhos, como pode trazer implicações decisivas para o campo propriamente político no Brasil hoje. A problemática conceitual a partir da qual se produz conhecimento no campo do marxismo é decisiva para a atuação política do marxismo na luta de classes, a partir da qual todo um conjunto de problemas táticos, estratégicos e organizativos são definidos. Esta foi, desde início, uma preocupação central na pesquisa como um todo, decisiva para o tratamento deste tema como problema da pesquisa.

Sendo assim, a dissertação apresentou, no primeiro capítulo, as principais questões presentes na produção de conhecimento de inspiração marxista em Filosofia da Educação que, em seu conjunto, formam estes dois problemas. Foi apresentada, no primeiro ítem deste capítulo, a análise crítica à conjuntura epistemológica, a partir da qual aparecem tanto aquelas concepções

metodológicas (a “epistemologia marxista” por eles defendida) quanto aquelas concepções teórico-políticas (os seus apontamentos acerca da realidade social contemporânea). No segundo item, foram apresentadas as suas reivindicações epistemológicas e algumas de suas reivindicações políticas, estas últimas entendidas, por eles, como desdobramentos das primeiras.

O segundo capítulo procurou apresentar algumas contribuições do marxismo relacionadas especificamente à discussão metodológica, consideradas importantes como contribuição face às discussões epistemológicas apresentadas no primeiro capítulo e consideradas como problema na pesquisa. Para tal, alguns trabalhos de Louis Althusser, de Alan Badiou e de Miriam Limoeiro Cardoso tornaram-se fundamentais para a apresentação de uma outra problemática a partir da qual a discussão sobre a produção e a construção do conhecimento e sobre as mediações teóricas e históricas presentes neste processo podem ser colocadas e, também, a partir da qual apresenta-se uma leitura particular acerca do tema da metodologia em Marx, diferente das que aparecem nos trabalhos analisados na pesquisa.

O terceiro capítulo está diretamente relacionado ao problema teórico-político construído na pesquisa e complementa toda a discussão feita no segundo capítulo: trata-se da apresentação da teoria marxista do imperialismo, entendida como um terreno teórico fundamental para a produção de conhecimento marxista em Educação. Neste capítulo, foram apresentadas a teoria marxista da acumulação capitalista e as teses de Lênin sobre o imperialismo. Este capítulo apresenta-se, assim, como uma indicação da problemática teórica marxista a partir da qual, a meu ver, torna-se possível o conhecimento da conjuntura capitalista atual. A hipótese central, aqui, é a de que a realidade educacional contemporânea poderá ser rigorosa e teoricamente explicada sob a luz da teoria marxista do imperialismo. O terreno teórico de onde parte Lênin para a explicação do imperialismo – a teoria marxista da acumulação capitalista – é visto, aqui, como decisivo tanto para a obra de Marx como para o entendimento da determinação econômica desta conjuntura atual. A partir da teoria do imperialismo, demonstra-se que a instância econômica é determinante na conjuntura capitalista em fase

imperialista e, também, nas políticas educacionais contemporâneas. O esquema conceitual desta teoria possui categorias teóricas que se apresentam com uma totalidade de determinações muito complexas e necessárias ao conhecimento da realidade, sem as quais a compreensão da realidade pode esbarrar em limitações teóricas ou ideológicas, aprisionando-se em categorias ainda muito abstratas face à concretude da teoria do imperialismo.

Esta dissertação, assim, preocupou-se não somente em apresentar a perspectiva epistemológica presente no pensamento de inspiração marxista em Filosofia da Educação, mas, sobretudo, em indicar algumas contribuições teórico-metodológicas consideradas, aqui, fundamentais para o campo de produção de conhecimento marxista em Educação como um todo.

Afinal, a produção de conhecimento crítico e revolucionário, sob a luz da teoria marxista, é *condição* para a construção do movimento revolucionário e da organização revolucionária, sem os quais o marxismo limitar-se-á à crítica teórica e meramente acadêmica.

Referências bibliográficas:

Bibliografia analisada como objeto da dissertação (constituída pelos trabalhos de inspiração marxista apresentados entre 2000 e 2007, nos encontros anuais da Anped, na área temática Filosofia da Educação e, também, por obras que serviram de referencial teórico-metodológico destes trabalhos):

ABRANTES, A. A. Desenvolvimento do pensamento teórico: mediações educacionais. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/ . 29ª. Reunião Anual/Anped/2006.

DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, volume 24, n.01, p. 89-110, janeiro/junho, 2006.

_____. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor: porque Donald Schön não entendeu Luria. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n.83, p. 601-625, 2003a.

_____. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003b.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

FONTE, S. S. D. Considerações sobre ontologia e gnosiologia marxista. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/ . 28ª. Reunião Anual/ Anped/ 2005.

GRAMSCI, A. *Antologia*. México: Siglo XXI, 1970.

_____. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Nova Terra, 1976.

_____. *Cartas do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

JAMESON, F. *The Ideologies of Theory: Essays, 1971-1986*. Vol.II. London: Routledge, 1998.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LESSA, S. *A ontologia de Lukács*. Maceió: EDUFAL, 1996.

LUKÁCS, G. *Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

_____. *Ontologia dell ´essere sociale*. V. I. Roma, Editori Riuniti, 1976.

MARI, C. L. de. O papel educador dos intelectuais na formação ideológica e hegemônica em Gramsci: uma perspectiva de emancipação humana.

Disponível em www.anped.org.br/reunioes/ . 26ª. Reunião Anual/ Anped/ 2003.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/. 29ª. Reunião Anual/ Anped/ 2006.

MORAES, M. C. M. de. *Recuo da Teoria: Dilemas na Pesquisa em Educação*. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/ . 24ª. Reunião Anual/ Anped/ 2001.

NOVACK, G. *Introdução à lógica marxista*. Belém. 1993 (primeira edição 1969/palestras de 1942).

SEMERARO, G. Intelectuais 'orgânicos': atualidade e contraponto. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/ . Reunião Anual/ Anped/ 26ª. Reunião Anual/Anped/2003.

_____. Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo. *Revista Brasileira de Educação*, maio/jun/jul/ago, 2005, p. 28-39.

SOARES, R. D. Educação e escola nos cadernos do cárcere. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/ . 25ª. Reunião Anual/ Anped/ 2002.

Bibliografia que serviu como orientação teórico-metodológica da dissertação:

ALTHUSSER, L. Materialismo histórico e materialismo dialético. In Badiou, A. e L. Althusser, *Materialismo Histórico e Materialismo Dialético*. São Paulo: Global ed., 1ª. ed., maio, 1979.

_____. *A Favor de Marx*. Rio de Janeiro: Zahar ed., 2^a. ed., 1979b.

_____. *Sobre o Trabalho Teórico*. Portugal, Porto: Ed. Presença, 1978.

_____. *Lenine e a Filosofia*. Portugal, Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

BADIOU, A. O (re) começo do materialismo dialético. In Badiou, A. e L. Althusser, *Materialismo Histórico e Materialismo Dialético*. São Paulo: Global ed., 1^a. ed., maio, 1979.

BENOIT, A. H. R. Sobre a crítica (dialética) de *O Capital*. *Crítica Marxista*, São Paulo, vol.1, no. 03, 1996, p.14-44.

_____. Pensando com (ou contra) Marx? Sobre o método dialético de *O Capital*. *Crítica Marxista*, São Paulo, no. 08, junho, 1999, p.81-92.

CARDOSO, M. L. *Ideologia do desenvolvimento: Brasil:JK-JQ*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2^a. ed., 1978.

_____. *La Construcción de conocimientos: cuestiones de teoría y método*. México: Ediciones Era, 1977.

_____. O mito do método. *Boletim Carioca de Geografia*, Rio de Janeiro: 1976, p.61-100, ano XXV.

_____. *Para uma leitura do método em Karl Marx: Anotações sobre a "Introdução" de 1857*. *Cadernos do ICHF*, UFF, ICHF, Rio de Janeiro, 1990.

FERNANDES, L. O debate marxista sobre a economia política do imperialismo no início do século. In FERNANDES, L. *URSS, ascensão e queda: a economia política das relações da URSS com o mundo capitalista*. São Paulo: Ed. Anita Garibaldi, 1991, p.15-62.

GORENDER, J. O nascimento do Materialismo Histórico. In Marx, K. e F. Engels. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p.VII-XXXIV.

_____. Apresentação. In Marx, K. *O Capital*. São Paulo: *Coleção Os Economistas*, Abril Cultural, 1983, p.VII-LXXII.

GORENDER, J. Materialismo Histórico e Método da Economia Política. In Marx, K. *Para a Crítica da Economia Política*. Introdução. São Paulo: *Coleção Os Economistas*, Abril Cultural, 1982.

HANDFAS, A. Apresentação das duas problemáticas: o Humanismo Teórico e o Materialismo Histórico. In *Uma leitura crítica das pesquisas sobre as mudanças nas condições capitalistas de produção e a educação do trabalhador*. Tese de doutorado defendida e aprovada em setembro de 2006, na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro: UFF, 2006, p.16-67.

(SEM AUTOR). Uma estréia de guerra para a nova ordem. *Intervenção Comunista*, Niterói: maio, 2003, p.01-03.

_____. A formação dos grandes grupos na América Latina. *Intervenção Comunista*, Niterói: maio, 2003, p.05-06.

_____. *Ascensão asiática impõe nova fase estratégica*. Cadernos Intervenção Comunista, no. 02, Niterói: 2005.

_____. *A educação na sociedade capitalista: escolarização mundial e escolarização brasileira*. Cadernos Intervenção Comunista, no. 01, Niterói: 2004.

LENIN, V. I. *O Imperialismo: fase superior do capitalismo*. São Paulo: Global, 1979.

_____. *Que Fazer?*. São Paulo: Hucitec, 1978.

_____. *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia*. São Paulo: Abril, 1982.

_____. *O Estado e a revolução*. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, K. *Die Methode der Politischen Ökonomie: O Método da Economia Política*, terceira parte. Edição bilingüe, Campinas: *Primeira Versão*, IFCH/UNICAMP, agosto, 1997.

MARX, K. e F. ENGELS. *A Ideologia Alemã I: crítica da filosofia alemã mais recente*. Portugal: Presença, 1989 a.

_____. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1989 b.

_____. *O Capital*. São Paulo: Nova Cultural, Livro I, vol. 1, 1988a.

_____. *O Capital*. São Paulo: Nova Cultural, Livro I, vol. 2, 1988b.

MONTEVERDE, A. A. *Teoria leninista del imperialismo*. Cuba: Editorial de Ciencias Sociales, 1984.

MORAES, J. Q. A miragem global e a rearticulação imperialista. *Crítica Marxista*, vol. 1, no. 03, São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. Continuidade e ruptura no pensamento de Marx: do humanismo racionalista ao materialismo crítico. In BOITO Jr., A., TOLEDO, C. N., RANIERI, J. e TRÓPIA, P. (orgs.). *A obra teórica de Marx*. São Paulo: Xamã, 2000, p.23-40.

PORTUGAL, A. D. Marxismo e Educação: Gramsci e a consolidação do reformismo acadêmico na produção de conhecimento em Educação hoje.

Disponível em www.fae.ufmg.br/simposionete. Apresentado no *IV Simpósio Trabalho e Educação: Gramsci, Política e Educação*, agosto, 2007a.

_____. Marxismo e Educação: marxismo e reformismo na produção de conhecimento em Educação hoje. *Revista de Educação/PUC-Campinas*, no. 23, novembro, 2007b.

Bibliografia complementar (analisada durante a pesquisa e relacionada aos temas abordados nos capítulos 2 e 3 da dissertação):

ALAVI, H. Viejo y nuevo imperialismo. *Cuadernos de Pasado y Presente*, no. 10. Argentina: Pasado y Presente, fevereiro, 1975, p.121-155.

BACHELARD, G. *Essai sur la connaissance approchée*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 6^a. ed., 1987.

BANFI, R. A propósito de “El imperialismo” de Lenin. *Cuadernos de Pasado y Presente*, no. 10. Argentina: ed. Pasado y Presente, fevereiro, 1975, p.91-119.

CANO, W. Notas sobre o imperialismo hoje. *Crítica Marxista*, vol.1, no.03. São Paulo: Brasiliense, 1996, p.132-135.

EPSTEIN, I. *Revoluções científicas*. São Paulo: Ática, 1988.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 5^a. ed., 1998.

LÉVY, D. e DUMÉNIL G. O imperialismo na era neoliberal. *Crítica Marxista*, no. 18. Rio de Janeiro: Revan, 2004, p.11-36.

MARQUES, R. M. Globalização e estados nacionais. *Crítica Marxista*, vol.1, no.03. São Paulo: Brasiliense, p.136-139.

MIGLIOLI, J. Globalização: uma nova fase do capitalismo?. *Crítica Marxista*, vol1, no.03. São Paulo: Brasiliense, 1996, p.140-142.

MORAES, J. Q. Império, guerra e terror. *Crítica Marxista*, no. 14. São Paulo: Boitempo, 2002, p.09-25.

NETTO, J. P. Lênin e a instrumentalidade do Estado. In NETTO, J. P. *Marxismo impenitente: contribuição à história das idéias marxistas*. São Paulo: Cortez, 2004, p.109-138.

RUCCIO, D. F. Globalização e Imperialismo. *Crítica Marxista*, no. 20. Rio de Janeiro: Revan, 2005, p.49-69.

RUBIN, I. I. *A teoria marxista do valor*. São Paulo: Polis, 1987.

SANTI, P. El debate sobre el imperialismo em los clásicos del marxismo. *Cuadernos de Pasado y Presente*, no. 10. Argentina: ed. Pasado y Presente, fevereiro, 1975, p.11-63.

SOARES, P. de T. P. L. Globalização ou imperialismo? *Crítica Marxista*, vol.1, no.03. São Paulo: Brasiliense, 1996, p.146-148.

TEIXEIRA, F. J. S. *Pensando com Marx: uma leitura crítico-comentada de O Capital*. São Paulo: Ensaio, 1995.

VIZENTINI, P. G. F. Imperialismo e globalização. *Crítica Marxista*, vol.1, no.03. São Paulo: Brasiliense, 1996, p.149-152.

DEL ROIO, M. Globalização e imperialismo: a globalização é uma nova fase do capital em processo. *Crítica Marxista*, vol1, no.03. São Paulo: Brasiliense, 1996, p.153-155.

WOOD, E. M. Imperialismo dos EUA: hegemonia econômica e poder militar. *Crítica Marxista*, no. 19. Rio de Janeiro: Revan, 2004, p.49-61.

Outras citações bibliográficas presentes na dissertação:

DELACAMPAGNE, C. *História da Filosofia no século XX*. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editor, 1997.

DUTRA, E. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. *Estudos de Psicologia*, 7 (2), Rio de Janeiro: 2002, p.371-378.

GADOTTI, M. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez, 2004.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

JAPIASSU, H. *Nem tudo é relativo: a questão da verdade*. São Paulo: Letras & Letras, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública – A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1990.

NEVES, L. M. W e LIMA, J. C. F. (orgs.). *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2006.

RORTY, R. *Pragmatismo, filosofia analítica e ciência*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

SCHUTZ, A. Fundamentos da Fenomenologia. In: WAGNER, H. R. (org.), *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.