

**EDUCAÇÃO
INTEGRAL
X
ANALFABETISMO
FUNCIONAL**

**As Várias Nuances
da Questão e as
Perspectivas
Educativas**

ANITA HELENA SCHLESENER

Anita Helena Schlesener

EDUCAÇÃO INTEGRAL X ANALFABETISMO FUNCIONAL

as Várias Nuances da Questão e as Perspectivas Educacionais



Universidade
Tuiuti do
Paraná

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

S342 Schlesener, Anita Helena.

Educação integra x analfabetismo funcional: as várias nuances da questão e as perspectivas educacionais / Anita Helena Schlesener.

- Curitiba: UTP, 2025

111p.

ISBN 978-65-89187-16-5

E-BOOK

1. Educação. 2. Política e educação integral. 3. Analfabetismo funcional.

4. Linguagem e ideologia. I. Schlesener, Anita Helena.

II. Título.

CCD - 379



**Universidade
Tuiuti do
Paraná**

REITORIA

João Henrique Faryniuk

PRÓ-REITORA ACADÊMICA

Samantha Manfroni Flipin

PRÓ-REITORIA ADMINISTRATIVA

Camille Barrozo Rangel Santos Prado Pereira

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO

Bianca Simone Zeigelboim

COORDENADORIA DE PESQUISA, INICIAÇÃO CIENTÍFICA E EDITORAÇÃO CIENTÍFICA

Josélia Schwanka Salomé

COMISSÃO INSTITUCIONAL DE EDITORAÇÃO CIENTÍFICA

Dra. Josélia Schwanka Salomé
Ma. Angela Helena Zatti
Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho
Dra. Rita de Cássia Tonocchi

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Bianca Simone Zeigelbion - UTP
Dra. Elisa Kioko Gunzi - UTP
Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho - UTP
Dra. Josélia Schwanka Salomé - UTP
Dra. Maria Cristina Mendes - UNESPAR
Dra. Rita de Cássia Tonocchi - UTP
Dr. Renato Torres - UNESPAR

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Haydée Silva Guibor

PROJETO GRÁFICO DA CAPA

Capa criada no Canva com a imagem disponível em: <https://www.mammafelice.it/wp-content/uploads/2010/04/diritti-dei-bambini.jpg>.
Acesso em: junho/2025

REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A revisão da língua portuguesa dos textos é de inteira responsabilidade dos autores.

CONTATO

Campus Sydnei Lima Santos
Rua Sydnei Antônio Rangel Santos, 245 | Santo Inácio | CEP 82010-330 | Curitiba - PR | 41 3331-7654 / 3331-7650 | editoracao.proppe@utp.br

SUMÁRIO

Introdução	7
Capítulo I	
Política e Educação Integral: por uma Escola Pública e Laica	13
Introdução	13
Notas sobre o Contexto Histórico	14
Notas sobre Educação e Cultura na Perspectiva de Gramsci	16
Por uma Escola Pública e Laica de Formação Integral	20
Capítulo II	
O Analfabetismo Funcional ante o Processo de Apropriação do Conhecimento para fins de Desenvolvimento do Capital ..	23
Introdução	23
A escola e os desafios do futuro	28
Capítulo III	
A Dimensão Ideológica da Linguagem e a Educação: Nuances do Analfabetismo Funcional	32
Introdução	32
A Ordem como Princípio Jurídico que Assegura o Poder do Capital	33
A Dimensão Ideológica da Linguagem e o Analfabetismo Funcional	36
Linguagem e Educação: Redefinindo a Noção de Analfabetismo Funcional	39
A Escola como Instância de Educação Integral	40
Capítulo IV	
Linguagem e Ideologia a partir do Pensamento Crítico	50
Introdução	50
Notas gerais e Introdutórias sobre Alienação	52
A Linguagem em sua Dimensão Ideológica	55
Notas sobre Educação em Tempo de Barbárie	57
Capítulo V	
Ler e Interpretar: a Apropriação do Texto para a compreensão da Realidade	61
Introdução	61
Ler e Interpretar a partir de Relações, História e Visões de Mundo	62
Notas sobre métodos de leitura e interpretação	65
Notas sobre o Processo Educativo e a Linguagem	69
Capítulo VI	
A Linguagem e seu Significado Político e Pedagógico a partir dos Escritos de Gramsci	72
Introdução	72
Breves Observações sobre a Linguagem em Marx	74
A Crítica da Linguagem nas Formas do Pragmatismo: Gramsci frente a Vailati	77
A Dimensão Simbólica no Contexto da Luta de Classes	79
A Linguagem como Metáfora e a Identidade dos Subalternos	83
Capítulo VII	
Linguagem e Educação: as Barreiras da Linguagem para a Dialeção do Pensamento	87
Introdução	87

Notas sobre os Limites da Lógica Formal no Conhecimento da Realidade Efetiva	91
Notas sobre o Método Dialético no Contexto do Materialismo Histórico	93
Notas sobre a Linguagem e sua Dimensão Política e Pedagógica	96
Conclusão	101
Referências	107

Introdução¹

A história nos mostra que desde os primórdios da vida humana seu crescimento tem sido marcado por rupturas que caracterizam mudanças radicais de curso, episódios que podemos nominar revolucionários: o fogo de Prometeu foi a primeira revolução tecnológica, identificada no mito; para Jean-Pierre Vernant (1989, p. 34-35), um acontecimento decisivo foi o aparecimento da polis, tanto no plano institucional quanto no sentido intelectual, possível com a invenção do alfabeto e o “poder da palavra – de que os gregos farão uma divindade”. A palavra e seu poder de persuasão, “no debate contraditório, na discussão e argumentação”, base da formação de uma consciência autônoma, que funda a ideia de democracia. “A arte política é essencialmente exercício da linguagem”; e a filosofia, como o “logos, na origem, toma consciência de si mesmo, de suas regras, de sua eficácia, através de sua função política”.

Era a palavra que formava, no quadro da cidade, o instrumento da vida política; é a escrita que vai fornecer, no plano propriamente intelectual, o meio de uma cultura comum e permitir uma completa divulgação de conhecimentos previamente reservados ou interditos (Vernant, 1986, p. 36).

Na leitura de Di Cesare (2024, p. 58), “talvez ninguém melhor que Walter Benjamin soube colher – já nos primeiros anos de sua reflexão – o nexo operante entre passado e futuro”, que se verificou na “sua atenção pela linguagem, pelo desenvolvimento das línguas, conteúdo latente na sua estrutura”. É a partir da linguagem que o sujeito configura o seu lugar no mundo, a sua inserção social, expressa o seu conhecimento de si e da história, consegue reinterpretar o passado nos rastros deixados no presente, consolida a experiência histórica ou o vazio de experiência, resultado dos traumas gerados pelas guerras; a linguagem não se reduz a um sistema lógico gramatical, mas expressa uma concepção de mundo com o objetivo de elucidar as ações e as relações vividas e, como tal, é fonte de possibilidades e de conhecimento.

Este livro faz parte de uma pesquisa sobre educação integral financiada por Bolsa de Produtividade em pesquisa (CNPq) e resulta de diálogos com doutorandos do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Alia ao tema as reflexões desenvolvidas ao longo de nossas indagações filosóficas e políticas sobre a linguagem e sua dimensão ideológica, ou seja, o significado da dimensão simbólica no contexto da luta de classes e na manutenção da subalternidade na sociedade capitalista (Schlesener, 2016).

As mudanças sociais encontram expressão na linguagem e esta se modifica na medida das transformações históricas, nas reformas que consolidam a ordem instituída ou nas mudanças radicais que convulsionam a história. Desde o início do século XXI estamos vivendo um processo revolucionário nunca antes visto na história da humanidade, iniciado já na década de 1990 e caracterizado por uma nova configuração econômica, social, política e ideológica resultante da passagem do papel impresso para a inteligência artificial. Trata-se de um novo

¹ Trabalho vinculado ao Projeto de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

ordenamento das relações em geral, mediado pelas novas tecnologias de comunicação e de produção do conhecimento, com inovações inéditas no campo das relações de produção da vida e do trabalho. Uma revolução da qual ainda não sabemos as efetivas dimensões, mesmo que já se prenuncie a extrema exclusão social das classes que, nesta sociedade profundamente excludente, já não tinham acesso ao conhecimento.

A forma de produção e de exploração das forças produtivas pelo capitalismo continua a ser avassaladora e, em fase de reestruturação ante as inovações tecnológicas e os novos mecanismos digitais de acumulação de renda, aprofunda desmesuradamente as desigualdades sociais. As novas formas de exploração e expropriação da força de trabalho reforçadas pelas novas tecnologias de comunicação de massa e a inteligência artificial, dilatam as condições de exploração e exclusão das massas trabalhadoras e ampliam as formas de controle ideológico. Neste contexto, convencer os trabalhadores em geral, que assimilam o ideário neoliberal pelos meios de comunicação de massa, de que a capacidade individual depende das determinações sociais e só tem chances de aflorar no âmbito de experiências coletivas, apresenta-se como um trabalho de Sísifo, longo e penoso de formação continuada.

A comunicação em rede, ante a ausência de um novo ordenamento jurídico que estabeleça normas reguladoras para transmissão de mensagens, possibilita a grupos de interesse formar o imaginário social sempre mais distante da realidade efetiva. Cria-se um universo paralelo de mentiras gerando-se novas formas de subalternidade ideológica, ao mesmo tempo que se alimenta a crença na acessibilidade comunicacional; fala-se em “sociedade do conhecimento”, quando se caminha no sentido inverso da concentração do saber científico para a geração de novos mecanismos de produção e de expropriação do trabalho, mercado e consumo.

A revolução tecnológica está transformando as relações sociais e de trabalho em curto espaço de tempo causando sérios desequilíbrios sociais. Não se ignora que os novos conhecimentos científicos renovam a medicina e outras áreas do saber e criam possibilidades de extensão da vida humana; o sequenciamento genético, a nanotecnologia e a interação de conhecimentos abriu novos caminhos de reprodução e de extensão da vida; esse processo de mudanças traria vantagens para amplos grupos da população se o sistema capitalista não funcionasse como uma grande máquina de acumulação de riquezas nas mãos de poucos, como as grandes corporações que, de certa forma, comandam a economia mundial. As novas tecnologias aplicadas ao sistema produtivo permitem a reestruturação do capitalismo reconfigurando as formas de apropriação da mais-valia, de modo a aprofundar desmesuradamente as desigualdades sociais de modo a afastar grandes parcelas das populações das benesses dessas inovações.

As novas tecnologias e a inteligência artificial introduzidas no processo de trabalho aceleram o seu ritmo, na mesma medida em que as proposições jurídicas de retirada dos direitos trabalhistas redefinem as formas de remuneração do trabalho e reduzem as condições de vida social das classes trabalhadoras. O desconhecimento do funcionamento

da estrutura capitalista a partir da inserção destas tecnologias diminui as condições de resistência e de organização política.

No contexto das disputas hegemônicas internacionais, as desigualdades sociais se mostram como a grande chaga do capitalismo que, na sua reestruturação a partir da apropriação do conhecimento digital, gera novas formas de dominação colonialista. A grande questão que se apresenta é de como proteger a identidade cultural das populações dos países periféricos que absorvem as novas tecnologias digitais a partir da oferta das grandes empresas que controlam as plataformas, que atuam sem qualquer regramento ou controle político, dominando os meios de comunicação de massa e de transmissão do conhecimento que, nas suas malhas e tecituras, se reduz às aparências do senso comum. Neste contexto, renovam-se as formas de dominação colonialista, condicionando as populações do capitalismo periférico a entregarem seus dados a plataformas digitais que os manuseiam e controlam visando apenas os atributos do mercado para a acumulação de capital.

Tais mudanças estruturais e ideológicas se apresentam como um grande desafio para a educação, há muito tempo debilitada nos países de periferia do capitalismo. No Brasil, desde há muito os programas educacionais da rede pública é condicionado por orientações advindas de organismos internacionais, que sugerem encaminhamentos educacionais de acordo com as políticas internacionais de avaliação das quais o país é signatário. Junte-se a essas orientações os problemas estruturais que acometem o processo educativo, a falta de uma formação continuada de professores, a ausência de investigação crítica, são alguns dos contratemplos que fragilizam o sistema educacional público brasileiro e que dificultam a formação no contexto das novas tecnologias.

Dessa perspectiva, aprofundar os significados da educação em contraposição ao analfabetismo funcional e da necessidade de superar dificuldades da linguagem é de fundamental importância. O objetivo deste escrito é partir das dificuldades de leitura e interpretação de textos clássicos no contexto de uma escola pública há muito colocada em segundo plano nos projetos políticos dos governos liberais e neoliberais. Tais dificuldades se ampliam na passagem de uma postura analógica para uma educação digital, fator que amplifica as condições de analfabetismo funcional.

Os autores clássicos que refletem sobre a dialética, embora não tenham abordado este assunto, continuam a ser importantes para a reflexão que se segue na medida em que a questão da educação está indissociavelmente articulada às estruturas econômicas e sociais e contribui para garantir e aprofundar as relações de dominação que caracterizam o modo de ser do capital. A análise crítica das estruturas existentes requer uma formação integral, no sentido de possibilitar gerar condições de defesa social e de melhores condições de vida.

A dialética, ao evidenciar a negatividade expressa na geração de contradições a partir da negação recíproca entre os elementos opostos, possibilita desvelar a necessidade do confronto, porque a lógica do conflito compele à ação. Daí a importância de explicitar a forma e o funcionamento do capital, que impõe as suas regras e condiciona o funcionamento das relações sociais.

Desta perspectiva, o objetivo deste escrito é refletir sobre as novas dimensões do analfabetismo funcional, que não se restringe apenas ao saber ler e interpretar, mas ao desconhecimento das profundas mudanças geradas pela inserção das novas tecnologias e da inteligência artificial no mundo do trabalho e da educação. Para tanto, redefinir conceitos como educação e linguagem, além de releitura da história, são fundamentais para as classes trabalhadoras na tomada de posição crítica e atuante.

O primeiro capítulo introduz a noção de educação integral a partir do aporte teórico de Antonio Gramsci, como ponto de partida para discorrer posteriormente sobre o analfabetismo funcional. A educação integral possibilita ao estudante, além da formação profissional, formar um pensamento autônomo e seguir no processo crítico de conhecimento. A partir de uma reflexão inicial sobre o significado de educação integral no contexto de sua relação com a cultura na experiência de organização do movimento operário italiano em 1920, Gramsci acentua a necessidade de o Estado garantir uma escola pública, laica e gratuita para as classes populares criando o vínculo entre escola e vida, teoria e prática, para a formação política. E o estado não deve delegar ao setor privado funções que garantem a educação integral, como o acesso às mais variadas formas de cultura, como: teatro, bibliotecas, museus, etc., garantindo esses direitos com a gratuidade e a acessibilidade. Este tema é de fundamental importância para superar a crise crônica que envolve o sistema de ensino no Brasil.

O segundo capítulo, intitulado O analfabetismo funcional ante o processo de apropriação do conhecimento para fins de desenvolvimento do capital aborda o significado do conceito a partir das proposições da UNESCO, que cunhou a expressão como uma redefinição e ampliação do significado de analfabetismo, evidenciando as dificuldades de interpretar a linguagem escrita e a sua relação com o contexto social e político. A necessidade de escrever e comunicar com clareza o pensamento enquanto forma de reconhecimento do real efetivo é fundamental para a compreensão das estruturas e das condições sociais e políticas e seu processo de mudanças. Com a inserção das novas tecnologias no campo da comunicação o conceito pode ser ampliado na medida em que a linguagem toma novas dimensões exigindo novos conhecimentos para uso das funções comunicativas. Esta situação aliada à implementação das novas tecnologias no mundo do trabalho e da educação, acentuando a precarização nos dois campos, exige pensar a reestruturação do processo educativo como condição para o enfrentamento de futuros conflitos sociais.

O terceiro capítulo aborda a questão: As dimensões ideológicas da linguagem e a educação: nuances do analfabetismo funcional. A partir de uma contextualização das crises atuais na educação, retomamos a situação descrita por Bordieu (2012, p. 217) sobre o estado de coisas na França dos anos 1970-1980, com a “conversão coletiva à visão neoliberal que, iniciada nos anos 70, culminou, em meados dos anos 80, com a adesão dos dirigentes socialistas”. Deste exemplo, retomamos Marx na sua análise da estrutura capitalista, com breves reflexões sobre o significado da ordem a partir de Marx (s.d.), Gramsci (1978), Dias (2012), Pasolini (2022), Edelman (2016) e Bordieu e Wacquent (2000), entre outros. A questão da linguagem e sua dimensão ideológica se expressam no que denominamos analfabetismo funcional, que

se define pela incapacidade de interpretação da realidade a partir dos códigos linguísticos e tecnológicos que caracterizam a comunicação contemporânea. Retomamos o aporte teórico gramsciano para explicitar a questão da educação.

O quarto capítulo, com o título: Linguagem e ideologia a partir do pensamento crítico, inicia uma reflexão sobre linguagem e ideologia, tema que reaparece nos capítulos subsequentes. O aporte teórico é o pensamento crítico, basicamente Adorno e os autores da Escola de Frankfurt, além de Marx e Lukács, para adentrar à noção de alienação, sempre com um olhar voltado para a educação. Particularmente Lukács, em seu livro *História e consciência de Classe*, conseguiu mostrar, já no início do século XX, as raízes da filosofia moderna e seus desdobramentos na formação do ideário burguês, com o objetivo de explicitar o conceito de reificação, apresentado como o “problema central, estrutural da sociedade capitalista em todas as suas manifestações vitais”. Trata-se de um fenômeno que se oculta na estrutura mercantil, no fato de uma “relação entre pessoas tomar o caráter de uma coisa e ser, por isso, de uma objetividade ilusória que, pelo seu sistema de leis próprio, aparentemente rigoroso, inteiramente fechado e racional, dissimula todo e qualquer traço da sua essência fundamental: a relação entre homens” (Lukács, 1974 p. 97). Retoma, portanto, a definição de Marx sobre o fetichismo da mercadoria como forma de objetividade fictícia, tirando dela todas as possíveis consequências no modo de vida burguês e do pensamento reificado “sob a influência da forma mercantil dominante, como mera questão quantitativa” (Lukács, 1974, p. 98). Estas reflexões são de profunda atualidade neste início do século XXI, principalmente pela dimensão assumida pela ideologia no contexto das comunicações de massa viabilizadas pelas novas tecnologias.

No quinto capítulo intitulado Ler e interpretar: a apropriação do texto para a compreensão da realidade, abordamos as dificuldades de leitura e interpretação, bem como o quase abandono da leitura dos clássicos ante as novas tecnologias de comunicação. As dificuldades da prática docente se apresentam no fato de os alunos não se interessarem por leitura e estudo sistemático substituindo este trabalho pelo uso de ferramentas e instrumentais tecnológicos, gerando um aligeiramento da aprendizagem. A falta de interesse pelo conhecimento histórico e o seu quase desconhecimento dificultam a superação do analfabetismo funcional.

O sexto capítulo trata de: A linguagem e seu significado político e pedagógico a partir dos escritos de Gramsci, artigo publicado na Revista *Ammentu – Bollettino Storico e Archivistico del Mediterraneo e dele Americhe*, número especial com Dossiê sobre Gramsci, com o apoio de Clacso e de IGS-Brasil, em 2020. Retoma alguns aspectos dos escritos gramscianos a fim de refletir sobre a questão da linguagem e a educação, pressupondo que a linguagem, na leitura de Gramsci, tem uma dimensão política e metafórica e, como tal, pode ser traduzida a fim de viabilizar a relação dos saberes entre si e destes com o real vivido. A dimensão metafórica se mostra a partir das modificações que os significados sofrem no movimento histórico. Ao mesmo tempo, por sua dimensão política, a linguagem torna-se um instrumento importante de consolidação da hegemonia. A educação torna-se mediadora no movimento de superação do horizonte ideológico dominante na medida em que possibilita o questionamento e a renovação da linguagem.

O sétimo capítulo aborda o tema: Linguagem e educação: as barreiras da linguagem para a dialetização do pensamento, publicado na Revista Delta, da PUC-SP. O texto retoma alguns aspectos de escritos críticos: a pergunta sobre a linguagem e seu significado político e pedagógico como limite de acesso ao conhecimento. Parte da experiência docente pela qual constata na prática que o ponto de vista de classe define o modo de abordagem metodológica e os limites de apreensão da teoria e de interpretação da realidade. Parte do pressuposto que a abordagem crítica subentende a ruptura com o pensamento metafísico e idealista para afirmar a importância de outra concepção de história e de política inferindo que tudo é imanente e histórico, assim como tudo é político na constituição da sociedade moderna. Acentua a dimensão política da linguagem como instrumento de consolidação da hegemonia burguesa. Aborda a lógica formal e a dialética materialista e seus desdobramentos na educação.

Concluindo, acentuamos que as novas tecnologias apresentam vantagens limitadas para as classes subalternas em vista de sua apropriação para a reconfiguração da ordem do capital. Neste contexto, a revolução tecnológica assume um caráter conservador aumentando as condições de desigualdade social visto que, o analfabetismo, caracterizado pelo desconhecimento dos códigos de leitura e interpretação, se amplia agora com o desconhecimento dos códigos da nova linguagem tecnológica, o algoritmo. Sem questionar esta situação, bem como a apropriação do conhecimento para a conservação do instituído, não se consegue avançar muito no processo educativo que, mais do que nunca, se torna instrumento de manutenção da ordem vigente.

CAPÍTULO I

POLÍTICA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: POR UMA ESCOLA PÚBLICA E LAICA

Introdução

Manifestar-se sobre o processo educativo brasileiro implica em pressupor relações políticas que perpassam as disputas por hegemonia no contexto geopolítico mundial. Desde há muito tempo nosso sistema educacional vem sendo condicionado por orientações de organismos internacionais que sugerem e mesmo delimitam os encaminhamentos políticos do Estado brasileiro no que se refere à educação. Para entender as raízes destes condicionantes temos que nos remeter à reorganização dos Estados no pós-guerras, que iniciou o processo organizacional da política científica e tecnológica, engendrando as normas e critérios para a sua lapidação e desenvolvimento.

Esta questão nos instiga, principalmente por entender que a educação é fundamental para a afirmação de um processo civilizatório e que uma das causas do declínio do Ocidente, enquanto crise de hegemonia, encontra-se no abandono da educação integral em favor da simples formação para o trabalho exigida por uma estrutura marcada pela desigualdade social, que se alimenta e se mantém pela exploração do trabalho.

O capital, no movimento de superação das crises e de reestruturação interna, apropria-se tanto do trabalho manual quanto do trabalho intelectual, “que serve para incrementar a produção, reestruturar todo o sistema de trabalho para superar as crises cíclicas” e criar novos mecanismos de apropriação da mais-valia (Schlesener, 2019, p. 222). Desta perspectiva, a reprodução e ampliação do capital tem uma de suas formas de manutenção o próprio sistema educativo, dentro de um contexto que responda às necessidades da ordem estabelecida.

No âmbito da reestruturação do capital, o crescimento do capital financeiro tem nas novas tecnologias de produção e de comunicação o seu instrumento principal, sustentado por um discurso da neutralidade científica e de redução da tecnologia a uma função meramente instrumental. A constante necessidade de recuperar as metas de acumulação do capital geram novas maneiras expropriar a força de trabalho redefinindo o modo de empregabilidade e de precarização dos vínculos trabalhistas com contratação com custo mínimo, redução dos direitos sociais com os mecanismos institucionais. O neoliberalismo reforça e consolida

o domínio do capital com a implementação de formas brutais de exploração econômica referendadas pelo Estado, que garante o projeto social e político instituído; a passividade das massas é garantida pela formação ideológica com a formação do senso comum a partir da veiculação do seu ideário por meio dos meios de comunicação de massa.

O investimento em educação visa tanto a formar para as necessidades do processo produtivo quanto para formar e consolidar concepções de mundo abstratas e parciais, reduzindo as classes populares à passividade política. Um dos primeiros direitos sociais que se pensa em restringir em momento de crise econômica é a educação pública.

A educação integral, conforme a entendemos a partir dos escritos de Gramsci, é relevante na formação da autonomia dos sujeitos e na sua consciência política, de modo a possibilitar a participação efetiva no movimento de construção social sedimentada na identidade de classe. Tal formação auxilia na compreensão da realidade social e política, a fim de evitar os mecanismos de controle social e ideológico e não cair nas estratégias de consolidação da hegemonia sob a máscara de reformas que, na verdade, contribuem para manter o sistema dominante e os interesses de acumulação do capital.

Como acentua Dias (1999, p. 33), “um dos principais elementos de subordinação do pensamento e das práticas das classes subalternas, no sentido gramsciano, é precisamente a brutal dificuldade de elas elaborarem a sua própria identidade”. No contexto da implementação do neoliberalismo esta constatação de Dias se tornou evidente: nunca existiram tantos trabalhadores que não se identificam como tal. Mas Dias aborta uma questão que é própria da educação: o pensamento das classes subalternas “é construído errática e fragmentariamente, a partir de sua inserção subordinada na estrutura social”. À fragmentação do pensamento se vincula a naturalização das relações, a romantização das histórias individuais, a abstração dos conceitos, que inserem os trabalhadores no horizonte ideológico constituído pela racionalidade instrumental que sustenta a ordem do capital e que se apresenta como o universal no qual devemos nos mover.

A luta de classes tem perspectiva econômica, social, política e, nos tempos atuais, principalmente ideológica ou cultural. A atualidade do pensamento de Gramsci se apresenta precisamente no fato de enfatizar a necessidade de uma educação integral para as classes subalternas, como meio e instrumento de emancipação política. A defesa de uma educação integral é de fundamental importância para a construção deste processo.

Notas sobre o Contexto Histórico

Pensar sobre a educação integral requer explicitar o processo de expansão capitalista a partir do século XIX, que repercutiu na separação entre formação e instrução nos sistemas de ensino (Benjamin, 1985). Sabe-se, a partir de Lenin (1980), que desde o final do século XIX tem-se a expansão do capitalismo como um processo de internacionalização da economia e de concentração da riqueza e do poder em grandes monopólios que controlam áreas de produção e de exportação de mercadorias, protegidos pela formação de trustes e cartéis que

centralizam a produção e a distribuição mundial dos produtos, controlam os preços e dividem o espaço (mundial) em áreas de exploração e influência. Neste percurso, capital industrial e capital financeiro se fundem e se expandem, disputando espaços geográficos de dominação e gerando a possibilidade de novos conflitos. A expansão imperialista aumenta as possibilidades de acumulação, mas, ao mesmo tempo, acentua as possibilidades de guerras intercapitalistas, além daquelas imperialistas.

Lenin, assim como Rosa Luxemburgo (1983), Kautsky e Bukharin, interpretaram com grande precisão e clareza a nova conjuntura resultante das transformações que estavam ocorrendo no modo de produção capitalista, identificando uma nova fase do capitalismo em expansão, geradora de grandes tensões e que culminou na Primeira guerra Mundial.

A noção de imperialismo tem se modificado ao longo dos debates no curso dos anos, mas as proposições de Lenin continuam válidas na medida em que o capital, para manter a taxa de lucro, precisa se expandir, tanto na distribuição de mercadorias quanto na circulação do capital (dinheiro) a partir da troca e circulação de mercadorias, concentração de riquezas que leva à monopolização em escala nacional e internacional, bem como ao acirramento dos conflitos (Lenin, 1980).

Conforme Arrighi (1996, p. 135), a “forma e a intensidade da concorrência entre os capitalistas, ou seja, a rivalidade e as guerras mundiais entre os imperialistas, definiram a forma e a intensidade da luta dos trabalhadores”, condicionando o novo significado da luta de classes, de enfrentamento militante antes das duas guerras mundiais à eclosão de movimentos revolucionários na saída das guerras, atingindo principalmente países periféricos (África e América Latina). A impossibilidade de controlar as forças produtivas levou à recorrência da violência como forma de reconstituir o mercado mundial em novas bases. A Revolução estudantil de 1968 revelou a dimensão da crise orgânica vivida e, ao mesmo tempo, deu a conhecer os novos ideários destinados a formar o senso comum no curso futuro. 1968 tornou-se um marco importante na história dos costumes, mas também evidenciou a potência da cultura de massas como mecanismo de controle ideológico e social, que permitiu que o sistema capitalista controlasse as suas próprias contradições.

A crise econômica que se evidenciou a partir de 1970 demonstrou o surgimento de uma nova forma de imperialismo sustentado pela disseminação ideológica pelos meios de comunicação de massa, que veiculam a nova linguagem imperialista centrada na ampliação da militarização em nome da defesa da democracia. Nunca, em épocas anteriores, um país exerceu formas de ocupação tão intensas e extensivas quanto os Estados Unidos desde então. A reforma neoliberal do Estado estendida aos países periféricos consolidou o processo de mudança com o fortalecimento de uma racionalidade técnica, que diluiu as questões políticas apresentando-as como meros problemas administrativos, contribuindo para a retomada do processo de acumulação.

Este processo de concentração do capital se amplificou no século XXI evidenciando a crise de hegemonia estadunidense, acirrando as disputas hegemônicas que redefinem a geopolítica mundial e geram um contexto de crise e guerras civis, mobilização de grandes populações

de refugiados de guerra e outras violências como xenofobia, homofobia, misoginia e a brutal passividade ante o genocídio dos palestinos cuja destruição é um resquício de um projeto colonialista. Tem-se uma exaltação da violência, do dogmatismo gerador de ódio, substituindo o discurso político por enunciados morais retrógrados que visam a reabilitar posições políticas conservadoras.

Neste contexto, as grandes corporações controlam não só a economia como interferem nas políticas dos Estados nacionais; grandes corporações tecnológicas, que representam grupos de interesses que controlam as novas tecnologias e concentram todo o conhecimento produzido em formato digital, têm interferido diretamente nas políticas nacionais, sendo que podemos citar como exemplo o golpe de estado contra Evo Morales e, mais recentemente, a interferência pelos meios de comunicação de massa nas decisões do Congresso brasileiro sobre a Lei de regulamentação da internet e das plataformas digitais.

Uma sociedade que se pretende democrática precisa produzir mecanismos que possibilitem a ampla manifestação das opiniões políticas e a diversidade de valores e de escolhas em relação à vida por parte dos indivíduos em geral. Manifestar as próprias opiniões implica respeitar os direitos e opiniões dos demais e, principalmente, comprometer-se com a verdade; o que ocorre por meio das plataformas que se dedicam à comunicação de massa e que dominam os instrumentos tecnológicos é a formação do senso comum por meio da veiculação de mentiras e pela exaltação da violência de uma forma sem precedentes, de modo que uma grande parcela da população parece viver em um mundo paralelo, de crenças irracionais, de obscurantismo irrefreável, que se concretiza na negação da ciência e de todo o conhecimento historicamente produzido. A formação ideológica resultante da manipulação dos recursos simbólicos teve expressão na tentativa de golpe de estado do dia 08 de janeiro de 2023.

A política nacional, a partir dos pressupostos ideológicos que caracterizam a nossa formação histórica, é constituída por blocos de poder que se organizam no interior do Congresso Nacional e que representam setores do capital, como expressões do setor agrícola, do setor industrial e de bancos. Os líderes destes grupos organizam-se e se aliam para defender pautas de seus interesses, que não são os da população em geral, mas o que é conveniente para as grandes corporações. Os interesses econômicos e políticos internacionais são contemplados, como se entendeu a partir dos debates em torno da nova lei de controle das fake News.

Notas sobre Educação e Cultura da Perspectiva de Gramsci

A educação se define a partir do modo como se organiza a sociedade: na sua estrutura, nas relações de poder, na forma como se produzem as concepções de mundo e que incidem no cotidiano dos indivíduos que não se reconhecem como classe social. Do mesmo modo, a cultura, definida na contraposição entre a perspectiva burguesa e as necessidades organizativas do movimento das classes populares, apresenta-se como um processo de emancipação política:

É necessário perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, no qual o homem é visto sob a forma de recipiente para encher e amontoar com dados empíricos, com fatos brutos e desconexos, que ele depois deverá arrumar no seu cérebro como nas colunas de um dicionário, para poder, então, em qualquer ocasião, responder aos vários estímulos do mundo externo (Gramsci, 1975, p. 22-23).

O saber enciclopédico, cristalizado, memorizado, de nada serve porque a vida é movimento e contínua mudança. Um saber estático, que supõe uma verdade em si que pode ser adquirida e guardada. Trata-se de uma cultura abstrata que mistifica a realidade e serve apenas para ostentação de um saber pretensamente superior. A cultura que interessa aos trabalhadores é aquela que articula teoria e prática e os ensina a entender o conjunto de relações que formam o social e o político, que possibilita a sua intervenção ativa e criativa nas situações que enfrentam. A cultura, desta perspectiva, é instrumento de emancipação política.

Neste sentido, a defesa da criação de Associações de cultura como órgão de organização popular é plenamente justificada, tanto como caminho de acesso ao conhecimento historicamente produzido quanto como forma de preparação para a atuação política de classe. Conhecer a história é uma das formas de desenvolver as próprias capacidades de avançar na luta pela emancipação política. Apropriar-se da cultura na perspectiva de transformação do presente distinguindo-se enquanto classe, são os objetivos das Associações de cultura (Gramsci, 1975).

E assim como sei que a cultura é um conceito basilar do socialismo, porque integra e concretiza o vago conceito de liberdade de pensamento, assim gostaria que ele fosse vivificado por outro, pelo conceito de organização. Organizamos a cultura assim como procuramos organizar toda atividade prática (Gramsci, 1975, p. 146-147).

Desta perspectiva, a cultura não pode ser separada ou desarticulada da política, de modo que não se pode falar de um Gramsci culturalista. Trata-se de um modo de ser e de agir que se traduz num pensamento e numa ação política traduzida como organização para a construção de um outro projeto de sociedade. A organização se apresenta como realização de um trabalho coletivo, solidário, em torno de um projeto emancipatório que não cabe no interior dos critérios de relacionamento da sociedade capitalista, cuja forma de vida é individualista, desagregada, exterior, marcada pela astúcia e pela violência, que desconhece a experiência de vida coletiva. A maçonaria é a forma característica desta situação política na qual o Estado assume uma “atividade desigual e policialesca que obriga à hipocrisia e ao subterfúgio ardiloso”, ao sectarismo e à intolerância (Gramsci, 1975b).

A organização, para o proletariado, no campo de sua classe, substitui já necessariamente o individualismo absorvendo deste o que contém de eterno e de racional: o sentido da própria responsabilidade, o espírito de iniciativa, o respeito pelos outros e a convicção de que a liberdade para todos é a única garantia das liberdades individuais (Gramsci, 1975, p. 188).

Encontramos nos artigos jornalísticos vários pontos nos quais Gramsci diferencia o processo de conhecimento entre o ponto de vista individualista característico da sociedade burguesa e o processo de formação necessário aos trabalhadores: a diferença entre livre pensamento e pensamento livre, por exemplo, procura demonstrar que a liberdade tem significados diferentes a partir das perspectivas de classe. Assim também a expressão socrática: “conhece-te a ti mesmo”, é posta do avesso por Gramsci, que subverte o seu sentido. Conhecer-se, para Gramsci, só pode ocorrer no contexto social, por meio do outro, da experiência histórica e do trabalho coletivo na formação da identidade de classe. O reconhecimento da própria individualidade ocorre no social, na tomada de consciência das relações vividas, na compreensão de que somos livres na medida em que reconhecemos os nossos condicionamentos, enquanto frutos das múltiplas determinações.

Desta perspectiva também se define a educação e a formação dos intelectuais, como processo histórico: a sociedade burguesa, a partir de seus objetivos econômicos e sociais, prepara a sua elite de intelectuais para atuar nas áreas de seus interesses imediatos. Os trabalhadores precisam inicialmente ser alfabetizados, num processo que articule as experiências cotidianas com a luta política, que é o que justifica o esforço de aprendizagem. Daí a necessidade de pleitear, na esfera pública, o ensino de formação integral (Gramsci, 1975).

Ante os limites da escola pública, Gramsci defende, durante o período de sua atuação política, a criação de associações de cultura como centros de formação política e cultural. No entanto, a defesa de uma escola de formação integral, pública e laica perpassa constantemente os seus escritos, como se constata no artigo A primeira pedra (Gramsci, 1980), cujo tema é um encontro de intelectuais e políticos para discutir o problema da educação popular da perspectiva das necessidades da ordem instituída. Gramsci reconhece a importância da escola na formação da cidadania, mas faz sérias objeções:

Que a classe dirigente e os intelectuais que estão a seu serviço queiram impor para as grandes massas de trabalhadores rurais e urbanos um plano de educação que sirva para formar um estado de consciência e uma mentalidade conforme a seus objetivos de dominação é coisa muito natural e toda a história das instituições pedagógicas a confirma (Gramsci, 2017, p. 1036).

Gramsci continua, na sequência, a afirmar que o significado desta pretensão é evidente. Na Itália, a escola sempre foi disputada por duas grandes instituições: a Igreja e a Maçonaria, com muito sucesso. As classes trabalhadoras, que são as mais interessadas no assunto, nunca são chamadas a opinar.

Escola confessional ou escola laica, velhos termos antagônicos entre os quais se fechava o debate sobre o tema da educação do povo, já superados para sempre. Infelizmente, muitos homens do nosso partido ainda caem nesse erro e acreditam ter dito tudo quando formularam o programa anticlerical vazio, que se sintetiza na frase estereotipada: *escola laica e educação civil* (Gramsci, 2017, p. 1036 – grifos do autor).

Se entendermos que a religião faz parte da cultura italiana, a defesa de uma escola laica se apresenta como um discurso vazio, sendo necessário dar ao programa de educação popular um novo conteúdo, que responda às suas necessidades mais imediatas, bem como às suas expectativas para o futuro. Gramsci defende uma educação popular que forme para a autonomia intelectual e política, pois a “primeira emancipação da servidão política e social é aquela do espírito” (Gramsci, 2017, p. 1036).

Também em um artigo de 1916, intitulado *A escola do trabalho*, Gramsci acentua “a escola do trabalho foi sacrificada à escola do emprego”. O Estado privilegiou a formação de “uma legião de advogados, médicos, empregados com o diploma médio ou técnico” e nada fez para dar à massa de trabalhadores a “possibilidade de melhorar-se, de elevar-se, de adquirir aquela cultura profissional da qual se originam as forças que vivificam” o modo de produção. O proletariado precisa reivindicar uma escola na qual haja articulação entre a formação profissional e a formação cultural, para que todos tenham os meios necessários para o seu crescimento integral (Gramsci, 2015, p. 196).

Uma escola que desse as condições de acesso ao conhecimento historicamente produzido na sua articulação com a política, a fim de possibilitar aos trabalhadores de organizar-se, de empenhar-se na transformação de suas condições materiais, sociais e culturais, ou seja, o problema da educação escolar, para Gramsci, era uma questão de luta de classes, de emancipação política, de construção de uma sociedade livre de qualquer privilégio.

O tema retorna nos *Cadernos do Cárcere* (Q. 14) onde Gramsci acentua que, “além da escola em seus vários graus, existem outros serviços que não podem ser deixados à iniciativa privada, mas devem ser assegurados pelo Estado” por serem a garantia de formação integral dos trabalhadores: entre eles, “as bibliotecas e os teatros, além dos museus de vários gêneros, as pinacotecas, os jardins zoológicos, jardins botânicos, etc.”, todas instituições dedicadas à cultura e à formação pública e que se articulam no processo de educação integral (Gramsci, 1977, § 56, p. 1714-1715).

A cultura, assim como a história, interessa às classes trabalhadoras por motivos políticos: a disputa hegemônica e a ação dos intelectuais se apresentam sempre como pano de fundo para as reflexões gramscianas sobre tais temas. Esta articulação tem sido esquecida em algumas interpretações de Gramsci, principalmente por intelectuais da direita, que o instrumentalizam por interesse político. Conectar cultura e política se apresenta como o caminho para a crítica, tanto dos intelectuais quanto das leituras sobre a educação e a escola.

No caso do Brasil, formado por várias etnias e culturas vindas de todas as partes do mundo, com uma profunda desigualdade social e privilégios arraigados, uma escola pública precisa ser laica, ou então agregar uma posição múltipla em relação às religiões. Os povos que vieram escravizados para o Brasil não têm liberdade de viver as suas crenças religiosas em pleno século XX. Formar uma concepção de mundo crítica e voltada para a superação desta situação exige empenho na reformulação da estrutura escolar e dos conteúdos veiculados. O que importa na formação das classes populares é possibilitar o acesso aos

códigos de interpretação da realidade para a configuração de um pensamento crítico e autônomo, a fim de possibilitar a tomada de posições políticas claras e não mistificadas.

Por uma Escola Pública e Laica de Formação Integral

Retomar a defesa de uma escola pública e laica, de formação integral, no contexto de uma revolução tecnológica que se apresenta como uma mudança de época, ou seja, a passagem do papel impresso para a inteligência artificial, se traduz como um grande desafio. Trata-se de uma dificuldade ainda maior num país que ainda não superou os entraves do colonialismo, na forma do capitalismo dependente, de exploração econômica de suas matérias primas e sujeição a acordos internacionais, que se convertem em novas formas de subalternidade, agora digital. As profundas desigualdades sociais resultantes da reestruturação do capital com a reformulação das condições de trabalho a partir da inserção de novas tecnologias tem como resultado a exclusão de grandes parcelas da população ao conhecimento e domínio destes mecanismos tecnológicos. A formulação de políticas públicas que visem a inserir os excluídos no processo produtivo tem sido um dos caminhos para garantir os elementos fundamentais de cidadania.

A Constituição de 1988 traz, no seu artigo 6º., que são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. A garantia da educação pública e laica na constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) encontra dificuldades de ser concretizada ante a implementação do ideário neoliberal e o retorno do conservadorismo mais retrógrado que se tem vivenciado no Brasil nesta segunda década do século XXI.

Ante a nova realidade social excludente e seu aprofundamento a partir da inserção das novas tecnologias de produção e de comunicação de massa, a defesa da escola pública e laica, de formação integral, é imprescindível para amenizar a exclusão e garantir algum nível de cidadania às classes populares. Não basta dominar as metodologias de leitura e escrita digital, faz-se necessário ter acesso ao conhecimento que mantém e desenvolve o processo de produção digital, para não ser um mero executor de tarefas. O processo educativo precisa estimular a criatividade, incentivar a autonomia decisória, promover a solidariedade e o trabalho coletivo, sempre encorajando a investigação e a pesquisa científica.

A educação integral visa uma formação completa, no sentido a apropriação do conhecimento no seu processo histórico, trazendo os conteúdos para problematização do presente. O novo cenário econômico, político e ideológico que se formou nas duas primeiras décadas do século XXI exigem uma mudança estrutural no sistema educacional que contemple a criatividade, a solidariedade e a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Esta perspectiva tem como referencial teórico escritos de Gramsci dedicados à educação, nos quais o autor defende uma escola pública, laica e gratuita garantida pelo Estado a todos

os estratos sociais e que, no seu currículo, difunda os valores fundamentais que a sociedade construiu ao longo de sua história. Cabe ao Estado garantir as condições de formação, de acesso ao conhecimento historicamente produzido, de autonomia de pensamento e o debate amplo de ideias. Estudar não é uma tarefa fácil: para uma visão teórico-crítica, a aprendizagem de conceitos precisa deixar de ser abstrata, mas remeter-nos à realidade, ou seja, apropriar-nos de noções concretas, para adquirir autonomia de pensamento e de participação política. Além da qualificação para o trabalho, é necessário que a sociedade ou o Estado gere as condições gerais para que cada um possa tornar-se dirigente (Gramsci, 1977, Q. 12).

É necessário ter clareza do princípio educativo que precisaria ser o fundamento da escola primária, que Gramsci acentua ser o “conceito de trabalho, que não pode se realizar em toda a sua potencialidade de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais”, bem como se deve conhecer também a “ordem legal que regulamenta organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa”. Este tipo de aprendizagem fundamentada no trabalho e na convivência social, que expressam a “atividade teórico-prática dos homens”, cria as condições de liberdade e uma concepção de mundo que supera toda magia e feitiçaria possibilitando o desenvolvimento de uma “concepção histórica e dialética do mundo” (Gramsci, 1977, Q. 12, p. 1541).

A escola, com seus programas, precisa considerar que a “consciência individual da grande maioria das crianças reflete relações civis e culturais variadas e antagônicas daquelas representadas pelo currículo escolar”. Gramsci acentua que na escola italiana gerida pela Reforma Gentile “não há unidade entre escola e vida”, fato que precisaria ser superado para tornar a educação verdadeiramente integral (Gramsci, 1977, Q. 12, p. 1542). O mesmo pode ser aplicado à estrutura escolar brasileira de ensino fundamental e médio, bem como ao tratamento dado ao conhecimento historicamente produzido a partir do apostilamento do conteúdo por empresas privadas, sem a participação efetiva dos professores diretamente interessados na qualidade do ensino.

A escola precisa criar o vínculo com a vida e esta, para Gramsci, é uma tarefa especialmente do professor, cujo trabalho vivo tem a incumbência de fazer a ligação entre instrução e educação, “na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos” tendo, portanto, clareza da sua tarefa formativa (Gramsci, 1977, Q. 12, p. 1542).

Em linhas gerais, a característica de uma educação integral se encontra na possibilidade de estabelecer os elos entre instrução e educação, entre teoria e prática, ou seja, exige que o professor tenha consciência crítica e conhecimento da importância e dimensão do seu trabalho educativo. Como parte deste processo, retomando Gramsci, a aprendizagem da língua tem uma importância fundamental; a “distinção e a identificação das palavras e dos conceitos, toda a lógica formal, com as contradições dos opostos e a análise dos distintos”, a fim de compreender o “movimento histórico do conjunto linguístico, que se

modifica no tempo e tem um devir” e não é somente estático”, tem grande relevância na assimilação do conhecimento em todas as suas formas (Gramsci, 1977, Q. 12, p. 1545).

Gramsci faz observações sobre a comparação entre o latim e o italiano, acentuando que “cada palavra é um conceito, uma imagem, que assume nuances diferentes nos tempos, nas pessoas, em cada uma das línguas comparadas”. Estudando tais línguas, o jovem mergulha na história, “conquista uma intuição histórica do mundo e da vida que se torna uma segunda natureza, quase uma espontaneidade”, ou seja, consolida seu processo educativo construindo sua autonomia intelectual e de ação (Gramsci, 1977, Q. 12, p. 1546).

Tudo depende da perspectiva na qual se aborda um tema ou se estuda um texto clássico. O aporte teórico-metodológico é fundamental e, se bem compreendido e aplicado pelo professor, o processo educativo de integração escola e vida pode acontecer. Esta questão se torna candente nesta segunda década do século XX com a emergência dos meios de comunicação de massa e da inteligência artificial, ponto do qual partimos para evidenciar um novo significado para o termo analfabetismo funcional. Estamos vivendo um tempo de transformações radicais no âmbito da comunicação, das relações sociais, da consagração da comunicação pelos afetos, sempre ambíguos, na sobreposição da moral em relação à política, tudo sedimentado na inserção de novas tecnologias e da inteligência artificial. Trata-se de um campo no qual a maioria da população desconhece os mecanismos de funcionamento e de controle de suas próprias ações. O analfabetismo funcional supera os limites da leitura e interpretação de textos, porque estamos mergulhados num universo de imagens, sons e fantasias que exigem conhecimento e domínio dos instrumentos tecnológicos e isto está reservado a poucos.

Fala-se em revolução tecnológica, mas o que realmente ocorre é uma revolução passiva, ou seja, uma mudança estrutural que renova o próprio sistema capitalista, na medida em que, com a inserção das novas tecnologias ocorre uma concentração do saber e a sua apropriação pelo capital no sentido de ampliar suas condições de exploração do trabalho e de redução da classe trabalhadora ao mínimo necessário à sua sobrevivência. A revolução científica e tecnológica elimina funções e gera outras mais especializadas, de modo a produzir novas formas de exploração do trabalho que beneficiam o capital e penalizam o trabalhador. Sem acesso ao novo conhecimento por meio da educação cada vez mais precarizada, o trabalhador desempregado precisará conformar-se com os trabalhos mais simples ou, o que é mais viável, ao trabalho informal.

CAPÍTULO II

O ANALFABETISMO FUNCIONAL ANTE O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO PARA FINS DE DESENVOLVIMENTO DO CAPITAL

Introdução

Entende-se como analfabetismo funcional a dificuldade de interpretar a linguagem escrita e a sua relação com o contexto social e político, que se traduz na incapacidade de articular ideias e de expressá-las de modo inteligível na forma da escrita. As dificuldades se ampliaram com a inserção das novas tecnologias de comunicação que parecem dispensar uma postura lógica e coerente que consiga relacionar causas e efeitos. Do nosso ponto de vista, a linguagem escrita não possui apenas uma necessidade formal de apresentação, mas implica uma postura teórico-metodológica que traduz um posicionamento social e político. Ler e interpretar bem um texto gera condições de uma visão concreta da realidade e uma compreensão qualitativa das relações sociais em seu movimento histórico.

A alfabetização é um processo fundamental nos movimentos revolucionários que reconhecem a importância e a necessidade de alfabetizar como recurso primordial para a efetivação dos objetivos propostos, visto que a alfabetização é essencial para a efetiva distribuição do conhecimento na sociedade e, conseqüentemente, para a superação da desigualdade social.

Já dizia Francis Bacon (1973) que conhecimento é poder. Gramsci (1977, Q. 10, p. 1346) retoma esta afirmação para acentuar que não basta conhecer o conjunto das relações existentes, mas é necessário conhecer o seu processo de formação, porque somos não apenas o resultado das múltiplas determinações existentes, mas carregamos o peso de todo o passado.

A incapacidade de os indivíduos alfabetizados usarem eficientemente suas aptidões de leitura e interpretação de textos demonstra a fragilidade do sistema educacional, que não consegue habilitar seus alunos para esta qualificação, com conseqüências econômicas, sociais, políticas e culturais irreparáveis.

A partir de Marx e Engels (1976), entendemos que a forma como se organiza o pensamento oculta o modo como os homens se organizam na produção e reprodução de sua vida material, de modo que não se pode partir do que os homens pensam sobre si, mas sim da empiria, do empírico mediado e explicitado no conjunto de relações resultantes de suas atividades produtivas. Parte-se, portanto, da empiria enquanto um processo de construção da vida em condições determinadas, uma realidade historicamente construída a partir das relações que

os homens estabelecem entre si e com a natureza a fim de criar as suas condições materiais de existência.

O modo de pensar na contemporaneidade, fruto da expansão e consolidação da ordem do capital, resulta da ação contínua dos meios de comunicação de massa, das religiões, da família e da escola na formação continuada das novas gerações, gerando o modo de pensar homogêneo que oculta a realidade de extrema desigualdade social (Dias, 2012). O senso comum é formado de modo a ficar a cada dia mais distante da apropriação do conhecimento científico e tecnológico, gerado nos grandes centros de pesquisa, e nas grandes corporações, cujo trabalho se volta a fornecer insumos ao modo de produção e ao desenvolvimento do capitalismo internacional.

Desta perspectiva, o analfabetismo funcional toma maiores proporções: Gramsci (1977, Q. 22) mostra como a racionalização do processo produtivo, consolidada pelas transformações tecnológicas e organizativas, exige um dispêndio específico da força de trabalho e uma disciplina do gesto, com uma forma peculiar de uso da capacidade intelectual do trabalhador, como parte de sua formação. Cabe ao trabalhador saber apenas o suficiente para o seu desempenho no sistema produtivo, o que requer um tipo de “adestramento” do corpo, que também se efetiva na escola em tempos conservadores. Na sociedade capitalista a ginástica tornou-se um modo de domesticar o corpo, com exigências técnicas, táticas e biológicas visando um determinado resultado (energia para o trabalho, beleza escultural para a propaganda, etc.). Somos preparados para trabalhar, consumir e mesmo amar de uma certa maneira; as “relações sociais de produção se traduzem em relações de consumo e as determinam” mediando o processo pelo qual “as classes têm (ou não) acesso a bens econômicos e sociais” (Dias, 2012, p.51).

Se retomarmos a história recente, podemos dizer que a reorganização da ordem capitalista após a segunda grande guerra teve como uma de suas metas a institucionalização da política científica e tecnológica com a normatização das fontes de financiamento e dos critérios de estímulo à produção e avaliação dos resultados.² Neste processo, o objetivo primordial foi o controle da produção do conhecimento para fins do desenvolvimento econômico, com novas dimensões na medida da internacionalização da economia. O que se presenciou desde então foi a concentração do conhecimento em centros de pesquisa e desenvolvimento, privados e estatais, articulados a Universidades, voltados à geração de produtos e serviços que impulsionaram o processo de acumulação capitalista.

O pano de fundo foi a guerra fria, motivo para investimentos dos Estados em pesquisas voltadas ao fortalecimento militar e à sofisticação dos armamentos nucleares. Embora se

² Os países periféricos, como o Brasil, aderiram incondicionalmente aos critérios de avaliação da produção científica, de tal forma que os Programas de Pós-graduação são avaliados a cada quatro anos a partir de uma complicada ficha que exige dedicação exclusiva na produção de relatórios e anexos, tomando grande parte do tempo que poderia ser voltado ao trabalho de pesquisa. No caso das Ciências Humanas, o problema é ainda mais complicado na medida em que, para serem reconhecidas como ciência, precisam seguir certos critérios que são próprios das ciências biológicas e naturais: um exemplo é a recomendação de usar textos de pesquisas recentes, produzidas nos últimos dez anos. Ora, esta é uma medida importante para a medicina, por exemplo, cujos resultados são rapidamente superados na proporção em que avançam as novas pesquisas. Nas Ciências Humanas nos alimentamos dos clássicos, cuja importância se apresenta na sua conformidade com o movimento histórico e na construção do presente.

afirme que a guerra fria terminou com o fim da União Soviética simbolizada na guerra de Sarajevo (Hobsbawm, 1995), esta guerra se perpetuou nos enfrentamentos localizados como as guerras do Iraque, do Afeganistão, da Síria, a luta dos curdos e dos Palestinos, além dos enfrentamentos na África na luta dos povos pela emancipação do colonialismo. Nestes conflitos, de uma forma ou de outra, as duas grandes potências que litigavam na chamada guerra fria continuaram a ter participação ativa.

As disputas geopolíticas que se desencadearam no pós-guerra tiveram como braços do imperialismo norte-americano os organismos internacionais voltados a disseminar a democracia norte-americana como o melhor dos mundos, em nome da qual se outorgavam o direito de exercer um processo contínuo de ingerência nas políticas públicas dos chamados países de terceiro mundo ou, como se definiu mais tarde, de periferia. Tais organismos denominados Unesco, Banco Mundial, BIRD e FMI condicionaram e mesmo determinaram políticas de saúde e educação na América Latina, sem falar dos bloqueios econômicos a Cuba e Venezuela, por terem decidido seguirem caminhos alternativos.

O imperialismo, desde a sua origem, se caracteriza pela relação entre a exportação de capital (dinheiro), concomitante à exportação de mercadorias, vinculada à formação de trustes e cartéis, que centralizam a produção e a distribuição mundial dos produtos, controlam os preços e dividem o espaço (mundial) em áreas de exploração e influência. A base de leitura de Lenin (1980): a sociedade capitalista se reproduz por ciclos repetidos de produção, troca e circulação (de mercadorias e capital) num movimento de auto expansão econômica que, muitas vezes, não coincide com a divisão política do mundo. A expansão imperialista aumenta as possibilidades de acumulação do capital, mas, ao mesmo tempo, acentua as possibilidades de guerras que ocultam interesses de dominação visando a expansão econômica.

Esta realidade tomou nuances diversos ao longo do século XX, com conflitos regionais em nome da “verdadeira” democracia, mas que ocultaram interesses econômicos por matérias primas fundamentais para o desenvolvimento do capital; em pleno século XXI, a linguagem imperialista ainda se veste com a ideologia da defesa da democracia, levada aos países periféricos pela militarização e, mais recentemente, pelo fundamentalismo cristão, justificando ocupações tão extensas e intensivas nunca antes verificadas na história mundial. O descompasso entre as crises políticas e econômicas demonstram que o fracasso das guerras imperialistas leva à ascensão política de grupos de extrema direita: Gramsci dizia, em 1920, que o “capitalismo se torna reacionário quando não consegue mais dominar as forças produtivas de um país”; então, dá espaço de manifestação ao conservadorismo, ao terrorismo, ao controle pela força. Para este autor, o fascismo não é um fenômeno apenas italiano, “é a fase preparatória da restauração do Estado, isto é, de um recrudescimento da reação capitalista”, da violência e da coerção. “Este desenvolvimento é universal” e resulta de uma “crise decisiva da incapacidade capitalista de dominar as forças produtivas mundiais sem intervenção ativa e permanente da violência direta” (Gramsci, 1975c, p. 365-366).

No contexto do início do século XX, dominar as forças produtivas significava controlar o movimento operário que, alimentado pela experiência soviética, reivindicava mudanças

estruturais organizando-se com objetivos insurrecionais. Há reflexões que procuram mostrar que o Estado do Bem-Estar Social foi um mecanismo de resposta às massas insurgentes, com a garantia de direitos sociais por via legislativa, a fim de apaziguar os conflitos. Tratava-se de um modo de controlar os conflitos internos aos Estados capitalistas, embora no campo das disputas internacionais os confrontos se ampliavam, a partir da busca de matérias primas e das novas estratégias de acumulação do capital e exploração do trabalho nas formas de neocolonialismo das regiões periféricas. As novas dimensões do imperialismo se expressam na articulação do ideário neoliberal com a exacerbação das práticas neofascistas de violência bruta contra os mais fracos, combinada com a estratégia de absorção dos grupos subalternos pela formação continuada do senso comum com base no ideário neoliberal. As novas tecnologias de comunicação de massa viabilizam a formação do imaginário social no sentido da pacificação dos impulsos insurrecionais.

O século XXI se iniciou com uma nova crise do capital, mas agora com o domínio das classes subalternas reduzidas à passividade política por ideologias conservadoras. A doutrina neoliberal implementada a partir de 1970, constituiu-se de uma reestruturação econômica consolidada ao longo dos anos a partir da difusão da ideologia que sustenta esta doutrina. Houve uma recuperação econômica inicial com a expansão dos mercados impelida pela inserção de novas tecnologias no mundo da produção e da comunicação e uma grande concentração de renda nas mãos das grandes corporações tendo o seu reverso no acelerado empobrecimento dos trabalhadores em geral.

A reforma neoliberal do Estado reduziu suas funções sociais e a defesa da livre iniciativa e da competição, entendidas como base da prosperidade, atuaram como fatores de aprofundamento da desigualdade social. Ampliam-se as formas de violência contra os que resistem, num posicionamento claro contra as organizações sindicais que defendem e tentam garantir os salários por meio de movimentos grevistas.

Tem-se o fortalecimento de uma racionalidade técnica, que dilui as questões políticas e as apresenta como meros problemas administrativos. A defesa do “Estado Mínimo”, com controle dos gastos públicos e transferência de responsabilidades, traduziu-se efetivamente em ampliação da estrutura burocrática estatal, com ampliação dos impostos, dos gastos do Estado e da dívida pública. Para resolver o problema fiscal instaura-se o processo de privatização de empresas estatais voltadas a atividades produtivas, infraestruturais e de segurança, privatizando inclusive recursos naturais não renováveis e serviços sociais públicos como saúde, educação e previdência (Arrighi, 1996).

Uma evidência que salta aos olhos de qualquer observador comum é que a concentração do conhecimento contribui para a aceleração da desigualdade social. A fase de desenvolvimento tecnológico na qual nos encontramos, com a aplicação da inteligência artificial no processo produtivo, abre a perspectiva de um cenário macabro com o desemprego geral da população não habilitada a manusear estas novas tecnologias. Temos à frente um futuro em que muitos ficarão sem trabalho porque o sistema educacional está muito longe de oferecer uma formação adequada para este novo cenário.

O analfabetismo funcional toma novas dimensões quando se aborda a questão do desenvolvimento e aplicação destes novos conhecimentos tecnológicos dos quais as classes trabalhadoras não possuem a mínima compreensão. As informações fragmentadas que percorrem a mídia podem gerar pânico, numa situação compreensível porque grande parcela da população vai ser lançada em uma situação de abandono caso o Estado não renove suas políticas sociais. Concretiza-se o que Adorno e Horkheimer (1985) anunciavam a propósito da “indústria cultural”, que reduzia o saber sistematicamente produzido a uma mera mercadoria a satisfazer os interesses do consumo e a contentar o público consumidor com uma abundância de informações superficiais. Nunca antes se havia alcançado um patamar tão elevado de informação a ponto de denominar a contemporaneidade como “sociedade do conhecimento”; e nunca antes na história da civilização moderna houve uma tal concentração do conhecimento que exclui literalmente a maioria da população de seu acesso.

Já para Marx (1978), a precarização do trabalho se apresentava como constitutiva da relação capital-trabalho, de modo que o que ocorre é apenas a ampliação da precarização do trabalho em dimensões globais. Na opinião de Braga (2015, p. 65), vivemos uma “utopia da sociedade da informação que se radica na promessa de uma inserção social emancipada no e pelo trabalho”, utopia que exerce uma força ideológica premente, mas que não pode se realizar ante as contradições internas do capitalismo.

Contradições e ambivalências que se tornam mais significativas quando, ao nos distanciarmos das promessas pós-capitalistas da sociedade informacional, pensamos no processo de formação de uma condição proletária renovada pela progressiva informatização do mundo do trabalho, pela fragmentação dos coletivos de trabalhadores, pelo crescimento acelerado da oferta de empregos no setor de serviços e pela superação da relação salarial “canônica” (Braga, 2015, p. 66).

Estas condições se ampliam desmesuradamente com a inserção de novas tecnologias no mundo do trabalho e com a dimensão ideológica da utopia que forma o senso comum no sentido da crença de melhoria das condições sociais a partir da implementação destas inovações. Estamos em uma situação na qual a precarização do trabalho e das formas de contratação, vão atingir os jovens trabalhadores que não conseguem ter acesso ao conhecimento sistematizado, até porque as escolas não conseguem formar sequer para as novas profissões que se descortinam no cenário produtivo mundial a partir da inserção das novas tecnologias. A precarização do trabalho inclui e integra, atualmente, grande camada dos professores da educação básica e do ensino superior.

A partir destas ideias, tentamos propor algumas reflexões sobre a importância da educação e da escola no enfrentamento do dilema no qual nos encontramos: a inteligência artificial coloca em risco o trabalho e, neste contexto, o próprio futuro da humanidade? A questão implica retomar alguns aspectos da educação escolar e seu significado no processo formativo.

A Escola e os Desafios do Futuro

A educação se define a partir dos procedimentos de produção da existência humana no curso da história. Neste processo, o homem transforma a natureza e se transforma criando as condições de sua sobrevivência por meio do trabalho e das técnicas de produção material, a partir das quais cria também a cultura e as suas concepções de mundo.

A educação se amplia na medida em que se tornam mais complexas as relações de trabalho, ampliam-se a divisão social do trabalho, a produção de novas tecnologias e a densidade cultural daí resultante. Na sociedade capitalista, a educação se define pela formação do indivíduo no desenvolvimento de suas capacidades laborativas adaptadas ao modo de produção. Toda a educação é permeada pela política.

Na verdade, por que existe a escola? No contexto da estruturação da sociedade moderna, industrial, onde predominam os interesses das classes dirigentes, a escola existe para formar para o trabalho. No âmbito da educação em geral, as disputas políticas se estendem à escola como espaço de formação, de acordo com os interesses de classe: para os trabalhadores, a escola é um espaço de socialização do conhecimento sistematizado, base para a formação integral do sujeito no contexto de uma democracia.

Retomando Saviani (2015, p. 288), a escola existe para “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência)”. Na verdade, é “a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo”, o que exige essencialmente “aprender a ler e a escrever”. Tendo como pressuposto que a linguagem não é neutra, a escola e o ensino e a aprendizagem precisam ter como pressuposto que tudo o que se ensina e se aprende tem uma dimensão política. É a partir destes objetivos que se deve organizar o currículo da educação básica; para tanto, é primordial que se assimile os códigos de leitura e interpretação, bem como o instrumental matemático, articulados aos “rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas)”.

A problemática mais recente a propósito do currículo é de como inserir o estudo das novas tecnologias, como proposta pós-moderna de “inovação”, entendida como uma mudança estrutural no processo de trabalho a partir da inserção da automação e da inteligência artificial. O progresso tecnológico, as mudanças mais recentes nas relações de trabalho, incluindo a precarização do trabalho colocam novos desafios a uma escola pública já fragilizada por suas deficiências estruturais agravadas ao longo dos anos e que dificultam tanto a formação geral quanto a devida preparação para o trabalho. O dilema que se coloca para o futuro é que formação proporcionar agora se ainda não sabemos o que reserva os próximos anos em termos de novas relações de trabalho?

Refletir sobre o analfabetismo funcional e suas novas dimensões implica repensar as condições do educar na escola, a fim de constatar a necessidade de uma mudança radical de projetos, programas e currículos, a fim de responder às novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e as transformações sociais dele decorrentes.

Tal situação nos leva a refletir sobre que tipo de escola seria importante para os trabalhadores em geral. A partir dos escritos de Gramsci sobre o processo educativo dos trabalhadores, a atividade educativa consistiria em interagir dentro de um grupo social, conhecer o conjunto das relações econômicas e sociais tanto em um dado momento histórico quanto em seu movimento de construção histórica, com o objetivo de vivificar a prática social e realizar transformações sociais efetivas (Gramsci, 1977, Q. 10)

A escola precisa considerar as diferenças individuais, mesmo tendo como pressuposto que o individual se forma no contexto social e a formação social nunca é homogênea: é necessário considerar as relações entre particular e geral, individual e social num determinado momento histórico, a fim de criar as condições reais de decifração das contradições e de formação de uma nova concepção de mundo.

A elaboração unitária de uma consciência coletiva requer múltiplas condições e iniciativas. (...) Um erro muito difundido consiste em pensar que cada estrato social elabora a sua consciência e a sua cultura do mesmo modo, com os mesmos métodos, ou seja, com os métodos dos intelectuais profissionais. (...) É ilusório pensar que uma 'ideia clara' oportunamente difundida se insira nas diferentes consciências com os mesmos efeitos organizadores e a mesma 'clareza' difusa. É um erro 'iluminista'. A capacidade do intelectual de profissão de combinar habilmente a indução e a dedução, de generalizar, de deduzir, de transpor de uma esfera a outra (...), é uma 'especialidade' e não um dado do 'senso comum' (Gramsci, 1977, Q. 1, p. 33).

Os grupos sociais se organizam por articulações contraditórias, de acordo com as circunstâncias que compõem o seu cotidiano; a formação de um pensamento homogêneo ocorre pela ação das mídias e das religiões, fato comum entre as classes populares, de modo que são adaptadas por estes instrumentos à hegemonia vigente; mas o pensamento está em constante movimento e nenhuma elaboração se estabelece de modo tranquilo e nem permanente. A escola, na sua missão de ensinar os elementos básicos de leitura e interpretação da realidade, pode contribuir para a formação de um pensamento crítico.

Como acentua Saviani (2015, p. 288), cabe à escola “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência)”, num processo organizativo do modo de pensar; além de aprender a ler e a escrever, “é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade” (história e geografia). Os códigos de leitura que a escola tem obrigação de ensinar servem tanto para conhecer os parâmetros e medidas que possibilitaram expandir o conhecimento quanto para interrogar o real e entendê-lo em seu movimento.

Para tanto, “não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação”, o que depende essencialmente da ação do professor, que deve saber a dosagem e a sequência deste saber passa a assimilação da criança (Saviani, 2015, p. 290).

Retomando Gramsci (1977), para as classes trabalhadoras, educar-se significa superar formas de subalternidade às quais estão submetidas. Tendo como pressuposto a dimensão

política da cultura, a subalternidade tem, principalmente, uma dimensão ideológica que prende os grupos subalternos ao horizonte ideológico dominante, à materialidade imediata nos limites da ordem instituída. A educação escolar tem a tarefa de ensinar ao aluno a superação destes limites pela via do conhecimento, da formação de um pensamento autônomo.

O desafio que se coloca para a escola na atual conjuntura de inserção das novas tecnologias no mundo do trabalho é superar os seus próprios limites e ir muito além de fornecer instrumentos para o aluno desempenhar uma profissão; a escola precisaria mudar em sua estrutura, conteúdos e métodos, para criar as condições para o aluno reconhecer suas raízes culturais e os valores que transcendem seu tempo, a fim de compreender a sua inserção no mundo. Além destas tarefas, a escola, em todas as suas instâncias, deveria proporcionar o acesso ao conhecimento do funcionamento e dos limites e possibilidades das novas tecnologias não apenas no âmbito do trabalho, mas no contexto das transformações sociais que tais conhecimentos apropriados pelos meios de produção irão causar em futuro próximo.

A transformação digital que se insere com rapidez na estrutura econômica e social contemporânea nos coloca desafios e demandas sem precedentes históricos na área da educação. Os desdobramentos da inserção de novas tecnologias na forma da inteligência artificial no mundo do trabalho e do ensino podem apresentar implicações sociais e culturais e mesmo éticas nunca antes enfrentadas pelos trabalhadores. A reconfiguração das condições sociais dela decorrentes certamente afetarão o modo de pensar e de sentir, a memória e as capacidades intelectuais de grandes parcelas da população, num processo que exigirá a resignificação da própria subjetividade. Isso já acontece em pequena escala com o uso dos celulares e das redes sociais, mas brevemente tomará proporções inusitadas.

A rapidez com que a inteligência artificial está avançando nos meios de comunicação e no sistema produtivo não permitem antever seus impactos ou prever o que pode ocorrer num futuro próximo. No campo da educação, as ferramentas utilizadas referem-se à aprendizagem, raciocínio, resolução de problemas, leitura e interpretação (de textos e da realidade); seus impactos são relevantes na aprendizagem dos alunos que tem acesso a estes instrumentais. Cabe entender que, embora nos concentremos na tarefa da escola na formação das gerações futuras, o problema que se coloca vai muito além das funções de aprendizagem escolar, porque são mudanças estruturais no modo de produção a partir da inserção de novas tecnologias, o que coloca a possibilidade de transformações sociais ainda desconhecidas ou não definidas, diluindo todas as possibilidades de previsão do futuro. O processo acelerado de sua implementação já apresenta como perspectiva o agravamento da desigualdade social no acesso a este tipo de educação, principalmente a partir das medidas que foram necessárias para garantir o processo educativo durante a pandemia de Covid-19: houve a necessidade de interromper o ensino presencial e introduzir as tecnologias digitais para continuar o processo de aprendizagem, o que evidenciou o quanto as desigualdades de condições sociais e econômicas interferem nas oportunidades de acesso à educação.

O analfabetismo funcional se amplia de tal forma que mesmo os educadores não têm perspectivas quanto a este futuro, visto que a maioria não tem acesso aos novos conhecimentos

sobre inteligência artificial, conhecimentos que se concentram em poucos centros de pesquisa e que são preservados de divulgação, porque mais do que nunca conhecimento é poder e, principalmente, poder econômico que se concretiza na acumulação do capital. A UNESCO, que foi a organização que propôs o termo analfabetismo funcional para abordar as dificuldades da alfabetização e do letramento mundial, organizou em 2019 um Fórum com a participação de especialistas para analisar os impactos da inteligência artificial na sociedade e debater as formas de “ajudar os países a incluírem a IA nas políticas públicas do setor educacional, especialmente nos países em desenvolvimento” (UNESCO, 2019, p. 2).

No evento, se destacou a importância de estabelecer acordos entre os setores público e privado para políticas públicas educacionais, com o aval dos organismos internacionais, “para garantir sinergias e acelerar o desenvolvimento rumo ao cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável de 2030”. Existe uma preocupação recorrente com a qualidade da educação e a necessidade de estabelecer metas que recuperem o tempo perdido até o momento. No campo educacional, a Inteligência artificial pode oferecer “muitas possibilidades, mas também carrega riscos e limites, que é preciso conhecer e estudar, a fim de propor ações concretas que contribuam para o pleno desenvolvimento das pessoas e de seu aprendizado” (Rivas et.al, 2023, p. 5).

Embora nos estudos sobre a inserção da IA na educação alguns grupos participantes são otimistas quanto à relevância e consequências futuras e às possibilidades de as novas tecnologias servirem para diminuir as desigualdades educacionais, principalmente nos países periféricos, “acadêmicos são o grupo dos especialistas mais pessimistas em relação às dimensões e ao futuro impacto da IA na educação”, referindo-se à América Latina. A inserção das novas tecnologias na educação ainda está em fase de construção, com “muitas incertezas quando ao seu impacto potencial em futuro próximo” (Rivas, et.al., 2023, p. 7).

É certo que a cada mudança estrutural no sistema produtivo desaparecem algumas profissões e surgem outras. A questão que se coloca no momento é que a inserção de tecnologias geradas com inteligência artificial, como um instrumental desconhecido para a maioria dos trabalhadores, pode causar danos irreversíveis para a sociedade, na medida do desemprego em massa. Numa sociedade profundamente desigual, na qual grande parcela da população mundial não tem acesso aos direitos básicos para a sua qualidade de vida, não tem acesso a uma educação de qualidade que cumpra a sua função de socializar o conhecimento sistematizado, as novas tecnologias só farão aumentar os desajustes e as desigualdades sociais já existentes.

CAPÍTULO III

AS DIMENSÕES IDEOLÓGICAS DA LINGUAGEM E A EDUCAÇÃO: NUANCES DO ANALFABETISMO FUNCIONAL

Introdução

Adentramos à segunda década do século XXI e nos deparamos com a constatação de uma realidade catastrófica no campo da educação no Brasil: a ampliação do analfabetismo, que não se consegue vencer, associado ao que se tornou um termo comum, que é o analfabetismo funcional. A raiz deste problema se encontra na desigualdade econômica e social, que vem acompanhada da violência explícita ou velada na divisão social do trabalho, na constituição da família patriarcal que subordina a mulher e a criança, no exército obrigatório e, no contexto escolar, na iniciação das crianças na aprendizagem de ideologias religiosas e cívicas, quando o mais necessário seria a alfabetização; no processo educativo em geral, na ausência ou no banimento da crítica a favor da forma mais simples de ensinar transmitindo um saber congelado no tempo, naturalizado e com a pretensa “neutralidade axiológica”. O espelho desta situação se expressa na linguagem hegemônica pelo discurso do dominador, que desconhece os conteúdos semanticamente diversos e as dimensões política e histórica das linguagens que manifestam a riqueza cultural e as relações das classes sociais em presença. A linguagem funciona como um instrumental que delimita o modo de pensar, agir e viver dos subalternos no interior do modo de vida dominante (DIAS, 2012).

Vivemos uma situação semelhante com a descrita por Bordieu (2012, p. 217) sobre o estado de coisas na França dos anos 1970-1980, com a “conversão coletiva à visão neoliberal que, iniciada nos anos 70, culminou, em meados dos anos 80, com a adesão dos dirigentes socialistas”. Tal mudança, que tomou proporções inusitadas no final do século XX e continua a se expandir no mundo inteiro, tem consequências nefastas no âmbito da educação e do acesso ao conhecimento.

Partindo dos escritos de Marx sobre a estrutura do capitalismo, temos uma sociedade voltada para a economia de mercado e para o consumo com base em princípios racionais que quantificam e uniformizam, cuja instrumentalidade se produz a partir de relações causais, mecânicas e repetitivas que regem o mundo da produção e as relações mercantis. A escola transmite os códigos necessários para a adaptação às regras impostas pela produtividade,

na medida em que a vida se reduz a trabalhar para sobreviver, a reproduzir as relações econômicas e sociais vigentes, que se definem na ideia de ordem.

Os ordenamentos sociais são importantes e qualquer projeto de sociedade se define a partir de determinados critérios e normas de ação. Contudo, constata-se na sociedade moderna que o poder instituído a partir da ordem do capital aprisiona as classes trabalhadoras ao plano da materialidade imediata, de modo que a vida se reproduz a partir das necessidades da reprodução desta ordem. A naturalização da vida social, a “igualação abstrata de todos os indivíduos perante a lei, impede, de fato, que no plano do Direito as desigualdades sociais se expressem como tais”, tornando possível a submissão de todos às mesmas regras (DIAS, 1999, p. 46). Entre os pressupostos deste processo, a ampliação das dimensões da ideologia e da alienação a partir das novas formas de inovação tecnológica, que se apresentam como uma nova linguagem neutra, garantem a manutenção e consolidação do domínio da ordem do capital.

Iniciamos com breves reflexões sobre o significado da ordem a partir de Marx (s.d.), Gramsci (1978), Dias (2012), Pasolini (2022), Edelman (2016) e Bordieu e Wacquant (2000), entre outros. A questão da linguagem e sua dimensão ideológica se expressam no que denominamos analfabetismo funcional, que se define pela incapacidade de interpretação da realidade a partir dos códigos linguísticos e tecnológicos que caracterizam a comunicação contemporânea. Desta forma, as dificuldades não são apenas de comunicação e de interpretação, mas de vivência da sociabilidade como elemento vital para o agir social e político; a criação de universos paralelos eivados de mentiras formam o imaginário social e permitem a disseminação do ódio e da violência. Em outras palavras, não se trata, aqui, de empreender o trabalho de um linguista, mas de enfatizar a dimensão política da linguagem e seus desdobramentos na prática. A partir desta abordagem, ressaltar a importância da educação em todo o processo formativo institucional, como forma de preparar e fortalecer a autonomia política dos sujeitos.

A Ordem como Princípio Jurídico que Assegura o Poder do Capital

A ideia de ordem vincula-se a uma estrutura de Estado e a um tipo de civilização que visa a manter e ampliar relações sociais no sentido de gerar e consolidar uma forma de convivência social e de relações (harmônicas) entre os indivíduos. Não existe sociedade sem ordem, que se expressa em leis criadas e garantidas pelo direito, cuja origem, na sociedade moderna, se constitui e se afirma como a criação de um novo costume (GRAMSCI, 1978, Q. 6; & 98).

Já nos escritos pré-carcerários Gramsci explicita o conceito de ordem da seguinte forma: “ordem e desordem são palavras frequentes nas polêmicas de caráter político” e assumem um significado conforme a “história concreta dos homens, os partidos e o Estado” nas suas múltiplas determinações. No imaginário social estas expressões têm um grande poder de

conservação, porque geram o medo da transformação radical e da laceração violenta e dolorosa das mudanças sociais, fator que origina a inércia política (GRAMSCI, 1975, p. 73).

As ordens sociais e políticas modernas se originaram a partir da implementação de um princípio jurídico, a fim de garantir os direitos dos homens para toda a coletividade; princípios que foram se plasmando e que garantiram o surgimento e a consolidação da civilização burguesa, a “única que poderia desabrochar, porque a burguesia era a única energia social atuante na história” (GRAMSCI, 1975, p. 74).

Nos Cadernos do Cárcere, a questão da linguagem é aprofundada e o conceito de ordem analisado na sua dimensão ideológica, cuja eficácia enquanto “materialização e organização das relações políticas”, se traduz na passividade e no conformismo do senso comum. “Concebido o presente como ordem, como ‘naturalidade’, somos levados a pensar o diferente, o diverso, como violência, caos, artificialidade, enfim, como perigo”. Tornar a realidade petrificada enquanto “natural”, permite ocultar a sua historicidade, as suas diferenças e contradições, tornando o presente o “único cenário possível da vida social” (DIAS, 2014, p. 21 – grifo do autor).

Na verdade, a princípio, a revolução de 1789 tentou expressar a coletividade, e a “classe burguesa se colocou como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a ao seu nível cultural e econômico”; mas as disputas internas à classe enunciaram outros encaminhamentos e a revolução alcançou um estágio em que a classe burguesa “saturou-se”, isto é, “não apenas não se difundiu mais, como passou a se desagregar” (GRAMSCI, Q. 8, p. 937).

Neste contexto, o direito tornou-se expressão de um tipo de Estado que surgiu da revolução burguesa tendo como pressuposto para a sua criação a luta de classes, ou seja, deixou de exprimir os interesses de toda a sociedade, mas sim da “classe dirigente, que ‘impõe’ a toda a sociedade aquelas normas de conduta que são mais ligadas à sua razão de ser e ao seu desenvolvimento”, concretizando as relações de hegemonia. Para tanto, o direito apresenta uma dimensão ideológica na crença de que se trata de um instrumental que representa toda a sociedade e que implica em “pressupor que todos os cidadãos devam aceitar livremente o conformismo apontado pelo direito, enquanto todos possam tornar-se elementos da classe dirigente”, base para a consolidação da democracia. Daí a importância do direito no contexto das conquistas políticas modernas, na sua função educativa de adaptar o conjunto da sociedade a uma determinada situação e a determinadas relações de poder (GRAMSCI, 1978, Q. 6, & 98, p. 773).

Deste ponto de vista, retomamos a questão da linguagem, a fim de esclarecer as dimensões que pode assumir o analfabetismo funcional³ a partir do desconhecimento dos mecanismos postos em funcionamento sustentados pela linguagem jurídica. Se entendemos que o direito resulta de um processo revolucionário que instituiu a ordem burguesa, podemos concluir também que os mecanismos jurídicos desde então construídos objetivam garantir esta ordem, que é também limitada pelo poder do capital. Isto não é novidade no contexto da teoria

³ Entendemos que não se trata de simples leitura e interpretação de texto, mas de compreensão da dimensão ideológica que assume a linguagem, gerando ilusões a respeito da realidade efetiva. Este problema se amplificou com a inserção das novas tecnologias de comunicação de massa.

crítica, basta retomarmos as observações de Marx expressas nas Observações à margem do Programa do Partido Operário Alemão, também denominado Crítica ao Programa de Gotha, sobre as ilusões jurídicas que permeavam a política social-democrata na expressão abstrata de conceitos como “direito igual”, “fruto íntegro do trabalho” e outras expressões morais e intelectuais embutidas na relação capital-trabalho e marcadas pelas limitações do pensamento liberal (MARX, s.d., p. 210-213).

Para Edelman (2016), o que Marx demonstra a partir da análise das relações contratuais de trabalho, que a expressão abstrata, parcial e estática da linguagem jurídica oculta o verdadeiro significado das relações econômicas e sociais, como extorsão do mais-valor.

O direito, que é expressão organizada das “aparências” (do mercado), faz funcionar todas as categorias da circulação: ele conhece apenas o trabalho – expressão jurídica da força de trabalho; conhece apenas o preço do trabalho – expressão jurídica da extorsão do mais-valor; conhece, enfim, apenas o homem – expressão jurídica do trabalhador (EDELMAN, 2016, p.30).

Do mesmo modo, o pressuposto inquestionável da propriedade do capital e da propriedade do solo, tomado como natural e como direito garantido, esquecendo-se a origem da propriedade privada dos meios de produção no processo histórico de apropriação por uma parcela da sociedade e relegando a maioria à propriedade da força de trabalho. “distribuídos deste modo os elementos da produção, a atual distribuição dos meios de consumo é uma consequência natural” (MARX, s.d., p. 215).

Uma a uma as contradições do Programa social-democrata vão sendo assinaladas, esclarecendo como a estrutura jurídica, que alimenta o imaginário social na expectativa de igualdade de direitos e de acesso equitativo aos “frutos do trabalho”, mistifica a realidade econômica e social criando uma aparência por meio de conceitos abstratos e parciais que elidem conceitos econômicos concretos, suprimem seus significados e criam expectativas de liberdade e igualdade impossíveis de realizar no âmbito do capitalismo.

Conforme Edelman (2016, p. 31), o poder jurídico do capital se assenta na “dupla forma do contrato de trabalho e do direito de propriedade”, caracterizada pelo duplo significado que estas duas instâncias assumem na visão do proprietário do capital e na visão do trabalhador. Este poder jurídico do capital se sustenta no pressuposto da separação entre economia e política, Estado e sociedade civil, além da naturalização da linguagem na narrativa parcial apresentada como universal.

A partir desses pressupostos, a crítica de Marx à noção de “direito igual” defendida pelo Programa de Gotha demonstra que se trata, em princípio, do direito burguês, ou seja, traz implícita as limitações da estrutura econômica e social burguesa, na qual não existe igualdade e se define como um “direito desigual para trabalho desigual”. Constrói-se sobre uma igualdade abstrata que “não reconhece nenhuma distinção de classe”, mas “reconhece, tacitamente, como outros tantos privilégios naturais, as desiguais aptidões dos indivíduos” e, conseqüentemente, a “desigual capacidade de rendimento”. A questão de fundo é que o

“direito só pode consistir, por natureza, na aplicação de uma medida igual: mas os indivíduos são desiguais” (MARX, s.d., p. 214).

Assim, propostos como emblema universal, “os ‘direitos do homem’ nunca foram concebidos para estabelecer uma igualdade entre as classes” ou para solucionar as diferenças. Ao contrário, “eles regulam uma igualdade e uma liberdade de direito: submetem a diferença ‘de fato’ à igualdade ‘de direito’” (EDELMAN, 2016, P. 75).

A linguagem jurídica expressa, portanto, a representação moderna do Estado burguês, cuja proposição é defender os interesses gerais de uma sociedade composta por indivíduos desiguais, encerrados em sua privacidade e competindo entre si. Para tanto, o ideário liberal precisa se apresentar na separação entre economia e política para ocultar a função do Estado enquanto poder de classe.

Uma linguagem que funciona como “ideia-limite do programa liberal, que enfatiza um “Estado que idealmente está acima das competições de classe” que compõe a realidade econômica e social e que “é mais uma aspiração que uma realidade política”, mas que se traduz como ideia-força da ordem burguesa e que permite o seu pleno funcionamento (GRAMSCI, 1975, p. 75).

A partir das crises de 1970, o mundo presenciou a implementação do neoliberalismo que, na explicitação de Bordieu (1998) é, na sua essência, um “programa de destruição de estruturas coletivas capazes de atrapalhar a lógica do mercado puro”. Ainda na sua leitura, trata-se de uma teoria econômica abstrata, que se funda em uma “concepção tão estreita quanto estrita da racionalidade identificada com a racionalidade individual”, que faz uma “oposição arbitrária entre a lógica estritamente econômica” voltada para a competição e a eficiência e a “lógica social, submetida à regra da equidade”. Um programa econômico que, a partir da “globalização dos mercados financeiros, juntamente com o progresso da tecnologia da informação, garante uma mobilidade sem precedentes de capitais”, ampliando de uma forma nunca antes imaginada a desigualdade social, com desdobramentos desastrosos no processo educativo e no sistema de ensino.

O neoliberalismo se firmou ao longo das últimas décadas e, na medida em que seus projetos se materializam e seu ideário assume grande extensão na formação do imaginário social se pode entender a dimensão ideológica da linguagem que se concretiza na expressão (e no silêncio) dos subalternos, como discorreremos a seguir.

A Dimensão Ideológica da Linguagem e o Analfabetismo Funcional

Como acentua Dias (2012, p.136), a “linguagem é elemento vital na constituição da sociabilidade”. Ela expressa a nossa visão de mundo e delimita a nossa compreensão da realidade efetiva das coisas. A esta questão se articula o analfabetismo funcional na medida em que as escolhas linguísticas dependem do significado político que as permeiam e este

significado se produz no universo escolar e midiático que formam o senso comum. Não é por acaso que, a partir da implementação das políticas neoliberais, conceitos como “desigualdade social”, “miséria”, “fome”, “exclusão”, entre outros, foram substituídos por conceitos como: “insegurança alimentar” “vulnerabilidade social”, “pessoas em situação de rua”, “sujeitos privados de liberdade”, etc. Neste contexto, conceitos como “capitalismo, classe, exploração, dominação, desigualdade,” são “vocábulos peremptoriamente revogados sob o pretexto de obsolescência ou de impertinência presumidas”, produto de “um imperialismo propriamente simbólico”, com efeitos perniciosos para as “conquistas sociais e econômicas resultantes de cem anos de lutas sociais” (BORDIEU e WACQUANT, 2000).⁴

O pretexto da modernização e da atualidade no âmbito das pesquisas científicas chega a ponto de recomendar a consulta apenas a artigos e escritos num contexto dos últimos dez anos, o que leva a uma desvalorização dos clássicos e da história do conhecimento. O “imperialismo simbólico”, conforme Bordieu e Wacquant (2000), atinge o modo de pensar e as práticas de “produtores culturais (pesquisadores, escritores, artistas) e ativistas de esquerda que, em sua grande maioria, ainda se consideram progressistas”.

Como a dominação de gênero ou étnica, o imperialismo cultural é uma violência simbólica que se vale de uma relação de comunicação forçada para extorquir submissão e cuja particularidade consiste aqui em universalizar os particularismos vinculados a uma experiência histórica singular fazendo-os incompreensíveis como tal e reconhecê-los como universais (BORDIEU e Wacquant, 2000).

Este imperialismo cultural que, nas palavras de Pasolini (2022) se traduz como genocídio cultural na medida em que forma um consenso passivo voltado a fortalecer a sociedade de consumo, assume proporções avassaladoras com os novos mecanismos de comunicação de massa proporcionados pelas novas inovações tecnológicas. Como acentua Dias (2012, p.144), a “destruição das formas culturais vigentes nas populações/ nações subalternizadas vai muito além da pura incorporação de palavras ou expressões anglófilas”. Assim como Pasolini (2022), que se refere à substituição de valores e assimilação ao modo e à qualidade de vida da burguesia, Dias (2012, p. 144) salienta que ocorre um “apagamento de linguagens culturais”, que passa inclusive pela arte e se consolida no esquecimento das origens.

Para Pasolini (2022, p. 707), trata-se de um processo de “persuasão oculta. Enquanto nos tempos de Marx se aplicava ainda a violência explícita e aberta, a conquista colonial, a imposição violenta, hoje os modos são muito mais sutis, hábeis e complexos, o processo é tecnicamente muito mais maduro e profundo”. Um processo lento de incorporação de

4 “La diffusion de cette nouvelle vulgate planétaire — dont sont remarquablement absents capitalisme, classe, exploitation, domination, inégalité, autant de vocables péremptoirement révoqués sous prétexte d’obsolescence ou d’impertinence présumées — est le produit d’un impérialisme proprement symbolique. Les effets en sont d’autant plus puissants et perniciox que cet impérialisme est porté non seulement par les partisans de la révolution néolibérale, lesquels, sous couvert de modernisation, entendent refaire le monde en faisant table rase des conquêtes sociales et économiques résultant de cent ans de luttés sociales, et désormais dépeintes comme autant d’archaïsmes et d’obstacles au nouvel ordre naissant, mais aussi par des producteurs culturels (chercheurs, écrivains, artistes) et des militants de gauche qui, pour la grande majorité d’entre eux, se pensent toujours comme progressistes” (BORDIEU e Wacquant, 2000).

valores, que provoca uma “espécie de neurose afásica, decorrente da “perda da capacidade linguística” que, na Itália, se caracteriza pela vivência da cultura dialetal que se traduz em uma língua viva, plena de invenções poéticas que se renova no tempo. A assimilação dos códigos burgueses bloqueia a imaginação: “já que não se é capaz de inventar metáforas e movimentos linguísticos reais, emitem-se gemidos”, resultado de uma “aculturação imposta arditamente pelas classes dominantes” (PASOLINI, 2022, p. 708). Se considerarmos a realidade brasileira deste início de século, a anglofilia, a cinematografia hollywoodiana, a música Country, aliadas ao discurso hegemônico da mídia televisiva e da indústria audiovisual, são alguns dos instrumentais de desarticulação e genocídio da cultura popular e consequente perda da capacidade linguística.

Retomando Dias (2012, p. 141), “exerce-se uma ditadura invisível pela criação de um modo de vida” voltado para a imediatividade e o consumo, situação que se traduz no “apagamento mercantil-simbólico de formas culturais expressivas de outras formações sociais”. Esta dimensão ideológica expressa na formação do modo de vida cotidiano pode ser identificada na linguagem das classes subalternas integradas ao horizonte de pensamento hegemônico. Vivemos em uma sociedade que se autodenomina “do conhecimento” e na qual nunca antes o conhecimento foi tão mitigado e aligeirado para a maioria da população trabalhadora que, controlada pela ideologia dominante, não consegue identificar as contradições, a multiplicidade de sentidos que fazem parte das diferenças sociais e, principalmente, não consegue descobrir o seu lugar de fala, inventar a sua fala e recuperar a riqueza e a beleza de sua cultura e de suas raízes históricas.

Como já acentuamos, o exercício do direito supõe a igualdade entre os indivíduos, bastando que tal igualdade seja meramente formal, ou seja, omite-se o fato da desigualdade econômica e social que constitui a sociedade capitalista internamente cindida. Esta situação se sustenta, entre outras coisas, pela linguagem jurídica, mantenedora do ordem do capital: a igualdade jurídica formal, expressa na ideia de cidadania como padrão de vivência dos direitos sociais é um instrumental vital para dissimular a existência de diferenças sociais e “mostrá-las como algo ‘natural’, escondendo as cisões, fissuras, contradições, lutas”, que se metamorfoseiam em harmonia (DIAS, 2012, p. 311).

Este é o sentido e a função da ideologia: simular uma unidade ou harmonia que não existem no espaço social ou na história, encobrir as contradições e diferenças sociais com uma narrativa parcial permite imaginar o real sem que essa imaginação corresponda necessariamente ao real vivido. As ideias distorcem, invertem e mascaram a realidade de acordo com uma lógica da dissimulação que tem raízes no processo de produção, troca e circulação de mercadorias. Trata-se de uma aparência das coisas cristalizadas, desde as formas que assume a mercadoria até as relações entre as pessoas e o seu modo de representar o mundo, encobrendo as contradições e a forma como estas se engendram nessas relações, constituem o tecido social e seus encadeamentos políticos. Abstraídas do contexto em que foram produzidas, as ideias assumem autonomia e poder, produzem símbolos que dão novo significado às relações sociais, escondem as desigualdades, geram expectativas de ascensão social e criam a ilusão

sedutora da participação em condições de igualdade na vida política.

A força da narrativa neoliberal na formação política do senso comum está em atuar como invólucro e simulacro de uma realidade social. Meritocracia, empreendedorismo, competição, na medida em que mascaram as diferenças econômicas e sociais insuperáveis no contexto do capitalismo, funcionam enquanto se mantiverem como aspiração, isto é, enquanto alimentam o imaginário social, preservam a ordem atuando como ilusão sedutora e criando expectativas irrealizáveis porque, nessa situação as desigualdades sociais, ocultas pela crença na harmonia e na unidade que se pretende alcançar, não apenas permanecem como se aprofundam.

Linguagem e Educação: Redefinindo a Noção de Analfabetismo Funcional

A primeira questão se apresenta na necessidade de ampliar o conceito de analfabetismo funcional a partir tanto da dimensão ideológica e política da linguagem, quanto da implementação dos novos mecanismos de comunicação digital. Tal ampliação implica acentuar a importância da escola e do ensino em geral, mas também ir além do horizonte escolar. Para tanto, a responsabilidade política do Estado pela alfabetização escolar é inegável: a alfabetização apresenta-se como “um processo de formação para compreender e usar diferentes tipos de informação e promover a troca de ideias e a sua interligação” (CASTILLO, 2005, p. 282).

Se, conforme a UNESCO e os órgãos dos Estados responsáveis pela erradicação do analfabetismo funcional entendem a necessidade de responder às transformações postas pela modernização e o desenvolvimento econômico, a nossa leitura vai além, no sentido de afirmar que a educação escolar precisa ser crítica e preparar não apenas para as necessidades do modo de produção, mas para a autonomia política. Castillo (2005, p. 286), define a alfabetização funcional como o aprendizado que se “relaciona com um projeto social da sociedade e que tenha recebido as qualificações” necessárias para “responder às exigências da vida” e “compreender e resolver os problemas reais da existência” e, finalmente, atuar criticamente”.

Tem-se como aspiração suprema da educação, quando o homem crítico ou com capacidade crítica é entendido como aquele que adquiriu um conhecimento abrangente da realidade e que o aplica à vida diária realizando atividades cognitivas de análise, síntese e avaliação (CASTILLO, 2005, p. 286).

Para tanto, a educação transcende os limites da formação escolar e universitária e precisa ser entendida como processo permanente de formação sociocultural e política. Nas instituições de ensino, desde o fundamental até o universitário, a educação precisa ser integral enquanto formação permanente para o domínio dos códigos de leitura e interpretação

da realidade.

Desta perspectiva, não se trata apenas de uma nova metodologia de ensino para formar novas habilidades e competências para o desempenho no trabalho, mas de relação permanente entre forma e conteúdo, teoria e prática, para uma leitura e interpretação efetiva da realidade em seu movimento. A apropriação semântica da língua é fundamental neste processo, mas precisa ser acrescida da compreensão de sua dimensão ideológica e política, bem como da aquisição do domínio das novas tecnologias de informação e de comunicação (TIC), tanto para o exercício de funções de trabalho que exijam competência digital, que entendemos importante também para a inclusão social, quanto para a participação social efetiva e consciência crítica na participação em redes sociais.

No sistema de ensino este processo depende tanto da estrutura escolar quanto dos currículos e da formação continuada de professores, para um acesso efetivo aos códigos de leitura, não apenas para a comunicação tradicional, mas para o domínio dos novos meios digitais, tanto para a formulação de argumentação autônoma, quanto para uma posição consciente no âmbito da realidade social e política.

A Escola como uma das Instâncias de Educação

Na sua função educadora, o Estado detém o poder de legislar sobre a economia, de gerir as crises e organizar as forças detentoras do poder, de controlar o funcionamento das instituições públicas e de conseguir a adesão política de grandes parcelas da sociedade formando a opinião pública. Nesse contexto, é de fundamental importância o trabalho e a formação dos intelectuais que, no bojo desse processo, exercem a função de direção da sociedade, isto é, são efetivamente os gestores da ação política, intelectual e cultural na sociedade.

A educação é um desdobramento da política e implica a compreensão dos projetos sociais que as classes sociais pretendem conservar ou instaurar. A educação envolve todo o conhecimento produzido historicamente, porque a história constitui-se como um processo contraditório de construção das sociedades em que o passado é um elemento essencial na construção das relações sociais do presente. O Estado apresenta-se como um complexo político e ideológico que tem a finalidade de “adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção” (GRAMSCI, 1978, Q.15 (II), par. 10, p. 1566), formando um tipo de homem adequado às exigências do modo de produção e aos objetivos da economia de um dado momento histórico, processo que implica a formação de um modo de pensar e de uma direção cultural realizada por intelectuais.

No contexto de crítica à noção de Estado Gramsci teceu análises das possibilidades de educação para as classes trabalhadoras nas várias formas de organização política que esta pode elaborar no âmbito da sociedade civil. A educação produz-se nos Conselhos de Fábrica, na participação ativa em partidos políticos, nas associações de cultura, nos grupos de estudos, na

atividade dos jornais e até na escola por correspondência, proposta por Gramsci no momento em que a repressão fascista não deixava espaços de organização política. As observações de Gramsci sobre a instituição escolar italiana e as considerações sobre o projeto escolar socialista, o que levou alguns intelectuais a valorizarem tal reflexão de modo a apresentá-lo como um grande pedagogo de nosso tempo. Na verdade, a questão escolar se insere num debate muito mais amplo que é o da constituição da civilização moderna e da possibilidade de sua transformação a partir do projeto revolucionário das classes trabalhadoras. Nesse contexto, Gramsci elaborou uma análise crítica das raízes da civilização moderna e do modo como as conquistas culturais se modificaram ou se perderam no processo de consolidação da revolução burguesa, devendo ser reconstituídas no humanismo socialista.

No lugar da intensa vida espiritual do passado renascentista, origem da sociedade moderna, a burguesia não soube colocar nada de original, ao contrário, submetendo o indivíduo às leis de mercado e a interesses estritamente particulares, educando-o com o pressuposto do individualismo e da competição, constringido a viver uma liberdade condicionada pela propriedade privada. Em um artigo de 1917, Gramsci faz uma comparação entre a vida urbana moderna e a construção das primeiras cidades: as cidades dos artesãos eram todas impregnadas de vida, expressavam um clima cultural e uma experiência histórica. Até o nome das ruas traduzia a “recordação de um momento de vida coletiva. Os caminhos eram como um patrimônio comum de lembranças, de afetos, que uniam mais estreitamente os indivíduos com os vínculos da solidariedade da recordação”. A burguesia destruiu esse patrimônio, sem substituí-lo por algo igualmente vivo. As cidades burguesas são Cosmópolis, isto é, expressam “uma falsa internacional, uma falsa universalidade: confusão de valores, reino do indistinto, caos desordenado e anti-histórico”. Ao florescimento cultural renascentista a burguesia contrapôs uma cultura tosca e rude que, expressando os objetivos do modo de produção capitalista, “sufoca as pulsações que sobrevivem da vida do passado” (GRAMSCI, 1975b, p. 319).

Por outro lado, para as classes trabalhadoras, a gestão da produção e da política, o controle dos dirigentes, a efetiva cidadania, implicam tanto a apropriação do conhecimento historicamente produzido quanto a socialização do saber em termos de uma teoria que vivifique a prática: “A civilização socialista, sem privilégios de casta ou de categoria, para realizar-se completamente requer que todos os cidadãos saibam controlar o que os seus mandatários, momento a momento, decidem e fazem”. Criar mecanismos de ampla participação e revezamento nos cargos públicos e de controle dos que exercem o poder é condição necessária para não se desembocar em regimes autoritários e prepotentes. Por isso, o “problema da educação dos trabalhadores é um problema de liberdade”, de garantia das condições de liberdade na construção do socialismo. E tal problema o próprio proletariado deve resolver (GRAMSCI, 1982, p. 394).

Para os trabalhadores, a vivência da liberdade individual supunha superar o individualismo burguês com um crescimento da própria personalidade na vida coletiva, na qual o indivíduo “se enriquece com as experiências de todos os outros homens, que vivem as mesmas dores

e esperanças” (GRAMSCI, 1975b, p. 372). Na verdade, era preciso manter a “convicção de que a liberdade para todos é a única garantia das liberdades individuais” opondo ao vago conceito de liberdade de pensamento, uma nova noção de liberdade, construída a partir de um novo modo de ser e de pensar gerados pelo espírito de iniciativa, pela solidariedade e respeito (GRAMSCI, 1975, p. 186).

Esta questão é retomada no contexto dos Cadernos do Cárcere a partir da reflexão sobre a noção de hegemonia, que vem relacionada ao conceito de democracia: “No sistema hegemônico, existe democracia entre o grupo dirigente e os grupos dirigidos, na medida em que (o desenvolvimento da economia e, portanto) a legislação (que expressa tal desenvolvimento) favorece a passagem (molecular) dos grupos dirigidos ao grupo dirigente” (GRAMSCI, 1978, p. 1056). Esta noção de hegemonia implica uma prática política inovadora, que Gramsci defende na organização interna do partido político e de todas as instâncias nas quais acontece o processo de educação. Entendemos que a noção gramsciana de democracia aproxima-se, de certo modo, da noção grega enquanto um espaço público no qual a prática do debate ocorre com transparência e no qual os homens elaboram, pela expressão de um pensamento livre e aberto, a sua consciência política exercendo, portanto, a sua autonomia que, nesse contexto, não se caracteriza apenas pela autonomia do pensamento individual, mas pela elaboração de uma concepção de mundo coletiva e continuamente reformulada pela prática política.

Assim, a pergunta que se deve fazer no momento da organização partidária, sobre a orientação metodológica ou o modelo de gestão que se deseja instaurar, cabe a todo o processo de educação:

Se quer que existam sempre governados e governantes ou se deseja criar as condições em que a necessidade da existência dessa divisão desapareça? Ou seja, se parte da premissa da perpétua divisão do gênero humano ou se acredita que a divisão seja apenas um fato histórico, correspondente a certas condições? (GRAMSCI, 1978, Q. 15 (II), par. 4, p. 1752).

A existência de governantes e governados é um fato primordial da ação política, mas a superação dessa divisão jamais será colocada no âmbito da democracia burguesa, porque se entende que qualquer cidadão tem formalmente o direito de candidatar-se a dirigente, embora efetivamente se saiba que se elegem os que representam grupos econômicos. Precisamente por apresentar essas características é que, no entender de Gramsci, tal democracia deve ser criticada e seus limites devem ser mostrados às classes trabalhadoras como motivação política para a sua superação, o que acontece no processo de educação.

A relação entre hegemonia e educação exige deslocar e ampliar a questão da luta de classes, mostrando que ela é muito mais que um conflito de interesses entre classes que se opõe no âmbito econômico, mas possui um aspecto cultural do qual se realimenta. A afirmação que todos somos conformistas de algum conformismo mostra que a dominação político-ideológica se configura como um complexo e intrincado conjunto de relações de poder que permeiam todas as relações sociais.

A sociedade civil é o espaço privilegiado de formação de um modo de pensar que delimita

o horizonte de compreensão da realidade. Essa difusão se faz de modo contínuo e, à medida que um modo de pensar vai sendo assimilado sem crítica, permeia as manifestações culturais das classes dominadas e induz um sentimento de resignação diante da ordem existente (conformismo de massa).

É a partir desses pressupostos que se redefine a questão da formação do consenso: o exercício da hegemonia, na sociedade burguesa, se concretiza na “combinação de força e consenso”, de modo que “a força apareça apoiada sobre o consenso da maioria” (GRAMSCI, 1978, Q. 13, p. 1638). E Gramsci descreve mecanismos políticos e ideológicos de formação da opinião pública, a cooptação de dirigentes, no sentido de paralisar os antagonistas e formar o consenso. Salieta também o fetichismo na formação do imaginário popular sobre a política, que leva as pessoas simples a pensarem que “acima das pessoas singulares existe uma entidade fantasmagórica, a abstração do organismo coletivo, uma espécie de divindade autônoma, que não pensa com nenhuma cabeça concreta, todavia pensa, que não se move com pernas humanas, mas se move” (GRAMSCI, 1978, Q. 15, p. 1770). Ou seja, pode-se entender a formação do consenso a partir de pressupostos ideológicos que educam a consciência individual e geram uma participação passiva do sujeito no âmbito da vida política.

Entretanto, embora a hegemonia se concretize como unidade, longe de ser uma unidade totalitária, ela se apresenta como correlação de forças que interagem entre si. A sociedade se compõe de uma gama de relações de efeitos diversos, multiformes, às vezes contraditórios e a classe capaz de unificar esse conjunto heterogêneo e de dar-lhe uma direção política é a classe hegemônica. Trata-se de um processo de construção política que se produz por meio do conflito e do confronto de grupos com interesses divergentes que se efetiva como equilíbrio provisório, pois as forças sociais sempre se renovam. A educação é fundamental para as classes trabalhadoras no seu processo de emancipação política, porque a luta de classes não é apenas luta econômica e política, mas também implica a formação de uma nova concepção de mundo para a realização de um projeto revolucionário.

Um dos escritos iniciais sobre o assunto é Socialismo e Cultura, de 1917, no qual Gramsci contrapõe dois modelos de educação, que correspondem a projetos diversos de sociedade. A questão do conhecimento recebe tratamentos diferentes conforme o ideal de sociedade que se pretende concretizar. A escola, na sociedade burguesa, aplica a maneira mais tradicional de ensino, que parte de uma concepção cristalizada do conhecimento, entendido como saber acumulado, a ser depositado na cabeça de alguém, como se esta fosse um recipiente para encher com dados empíricos ou teóricos desconexos, os quais o sujeito ordena no seu cérebro para, em algum momento futuro, utilizar. A esta concepção contrapõe-se a noção de um saber em permanente construção, de conhecimento como processo de criação histórica do homem e da cultura. Conhecer-se implica diferenciarse da natureza e interagir com os outros, a fim de construir uma ordem social e política (GRAMSCI, 1975, p. 23-24). Lendo esse artigo a partir das noções desenvolvidas nos Cadernos do Cárcere percebe-se já aqui a compreensão do conhecer como reconhecer-se como ser histórico. O indivíduo é historicamente determinado, ao mesmo tempo em que é

também determinante da história, a qual contribui a construir à medida que age e modifica o meio e se modifica também na sua individualidade. O elo dinâmico entre pensamento e ação já se apresenta nesse escrito de 1917.

Cabe acentuar que a primeira concepção de conhecimento e ensino corresponde, na vida social italiana, a um Estado centralizado e autoritário que dá suporte às ações políticas econômicas de uma burguesia enfraquecida e fossilizada. No âmbito da cultura, o domínio se expressa na concepção linear e estática da história, que valoriza o indivíduo pela capacidade de memorizar um conjunto de informações transmitidas de modo factual e sem crítica. Aos trabalhadores interessa o segundo modelo de educação, que implica uma concepção dialética da história e uma percepção crítica do conhecimento, resultado da aliança entre pensar, agir e sentir.

Outros escritos do mesmo período acentuam que é preciso entender o conhecimento como um fogo vivo, uma energia vital, que tem a função de unir os homens em torno de objetivos comuns, de projetos inovadores, porque a vida é criação e nada é definitivo: em qualquer situação, sempre se abrem perspectivas de mudanças.

Ao lado dessa reflexão que procura evidenciar a mobilidade e a riqueza de um conhecimento produzido em comum, como criação efetuada por sujeitos que interagem no processo da vida, encontram-se outros escritos que procuram estabelecer a relação entre o controle social e político de um Estado centralizador com as práticas pedagógicas vividas no cotidiano escolar, sempre na polaridade política e cultural acima exposta.

Ainda em artigo de 1917, onde o tema principal é a censura política, Gramsci reflete sobre as consequências não imediatas, mas principalmente psicológicas, advindas do tolher ou negar a possibilidade de uma ação, consequências muitas vezes irreversíveis no processo de formação do indivíduo. Falando de seu esforço de jornalista em pensar e escrever, da dificuldade de criar e expor livremente o pensamento ante a irracionalidade da censura, Gramsci recorda os professores e faz uma triste comparação entre a atuação de seus mestres e os censores políticos:

Temos a mesma sensação que sentimos em outra ocasião diante dos examinadores, com esta diferença: com os professores estávamos persuadidos de ter que o fazer diante de indivíduos absolutamente superiores, que tinham verdadeiramente a capacidade de julgar os nossos esforços, os nossos méritos. Agora sentimos, ao contrário, a incapacidade absoluta, o absoluto despreparo, em quem, armado com lápis, como então, julga e manda (GRAMSCI, 1975, p. 341).

Entre os elementos presentes nesse escrito, salienta-se a relação de poder que é vivida no cotidiano escolar e que reproduz relações semelhantes que permeiam a política, com a diferença que o pretensão saber dos professores justifica seu poder, o que não acontece no âmbito da política italiana da época na qual, embora o Estado detivesse o uso legítimo da força, o poder dos censores constituía-se em arbitrariedade.

O poder exerce-se em instâncias diferentes, que expressam o mesmo caráter controlador,

tanto no trabalho do intelectual que determina e impõe, quanto na ação do policial anônimo que veta aleatoriamente o artigo a ser publicado. Atitudes que criam um ambiente cultural e político de obediência sem questionamentos, de falta de imaginação e de repetição, de indiferença e ceticismo. As práticas imperativas, tanto na política quanto na educação, fazem emudecer e, no curso dessa prática, a maioria se torna amorfa, desconhece seus direitos e sua força reivindicatória.

A questão que se levanta aqui é a de como a escola, por meio de suas práticas, atua como formadora de um modo de ser conformista, adapta as crianças e os jovens a uma estrutura linear e homogênea de sociedade, sem dar conta das contradições que permeiam uma educação fundada em um ideal de cultura e civilização burguesa. A escola italiana não questiona o fracasso de tal projeto, fracasso evidenciado pela realidade da violência e da guerra geradas no bojo do sistema capitalista.

A censura, por sua vez, lança a sociedade num labirinto sem saída principalmente porque, ao longo de sua prática, interioriza-se a repressão, de tal modo que a pessoas tornam-se seus próprios censores. O ambiente atua no processo de formação do homem criando mecanismos inusitados de adaptação e controle, de condicionamentos muitas vezes inconscientes. A escola não censura, mas direciona de modo autoritário a formação de crianças e jovens, na própria postura superior de um professor que pretensamente detém o saber o transmite de modo linear e homogêneo.

Existe uma relação implícita entre saber e poder que justifica a ação imperativa de professores e que a sociedade não questiona porque não se produz como aplicação da força ostensiva, mas como forma disciplinar ou um conceito de rigor teórico, que exige do aluno adaptar-se a uma hierarquia, submeter-se a exames, ser avaliado; Gramsci acentua também que na sociedade italiana da época existia uma distância entre o intelectual e as pessoas comuns, que desconheciam o processo de produção intelectual, que lhes aparecia, comumente, como um mistério. Enquanto o intelectual legitimava sua ação imperativa pelo posse do saber, o censor político atuava, em geral, de modo arbitrário e sem legitimidade teórica ou política: a censura, em qualquer instância em que seja exercida, nega a possibilidade de expressão da vontade individual ou coletiva, além de sufocar os conflitos latentes que fundam a política.

A vida escolar reproduz mecanismos de controle e submissão que, no conjunto social, atuam como meios de adaptar a uma determinada ordem, de criar hábitos e de formar para a aceitação de determinadas relações de poder. Estas observações evidenciam a extensão e o significado do trabalho pedagógico no conjunto da estrutura social. Formar novos hábitos, renovar a cultura e os costumes, supõem entender o conhecimento e o ensino como processo dinâmico de formação do indivíduo nas instituições sociais, entre elas a escola, por meio da interação individual-coletivo e pelo nexos dinâmico entre pensamento e ação. No âmbito do projeto socialista, a escola representa uma das atividades públicas mais importantes para a elaboração de uma nova cultura:

A educação, a cultura, a organização e a difusão do saber e da experiência são (a base

para) a independência das massas em relação aos intelectuais. A fase mais inteligente da luta contra o despotismo dos intelectuais de carreira e da competência por direito divino, é constituída pela ação para intensificar a cultura, para aprofundar a consciência. E esta obra não pode ser deixada para amanhã, quando seremos politicamente livres. ... socialismo é organização, não só política e econômica, mas também e especialmente do saber e da vontade, obtida por meio de atividades de cultura (GRAMSCI, 1975, p. 301).

A compreensão de que o intelectual possui um saber que lhe dá uma superioridade ante o outro, expressão de uma estrutura social e política hierárquica, precisa ser questionada pelas classes trabalhadoras no projeto socialista: a questão da educação, para os trabalhadores, é o problema de construir as condições de liberdade, o que significa criar as condições para que todos possam tornar-se dirigentes e, por consequência, também controlar os dirigentes no que decidem e fazem. E essas novas relações precisam ser construídas no cotidiano das classes trabalhadoras, agora e não depois da tomada do poder. Tal procedimento exige disciplina, esforço, empenho diário na construção dos acontecimentos: “disciplinar-se é tornar-se independente e livre”, isto é, a disciplina implica respeito com o outro e dedicação na conquista de objetivos comuns e não envolve submissão e obediência a quem pretensamente sabe mais. É nesse contexto que é importante e urgente questionar a atividade intelectual e o distanciamento dos intelectuais em relação ao povo, mostrando que o saber se constrói na prática e não se detém de uma vez por todas. Nesse debate e na contraposição entre uma educação dogmática e formalista e uma educação para a liberdade, delineia-se a figura do professor.

Retomemos esse percurso:

As duas vias que se abrem para a educação escolar traduzem formas diferentes de exercício do poder e contribuem para a formação e consolidação de determinados modelos de sociedade: por um lado, o ensino controlador, que transmite um saber congelado e petrificado em fórmulas e dogmas e que avalia a assimilação final desse conhecimento em provas e acertos de contas, expressa o sistema instituído; por outro, o ensino que transforma a aprendizagem numa troca que produz um poder (de expressão, de criação, de exercício da liberdade), o qual se concretiza na capacidade de um sujeito expressar claramente seu pensamento, criar a sua vida, decidir sobre o seu próprio destino, vincula-se a projetos que visam a construção de uma nova ordem social, contribuir para a gestação de uma nova sociabilidade. Não significa que a escola seja o ponto de partida de mudanças sociais radicais, mas sim que ela é um dos mecanismos de formação do homem e, inserida em processos mais amplos de organização política, pode contribuir para mudanças radicais.

Essas duas vias também evidenciam duas concepções diversas de conhecimento: um conhecimento cristalizado, que separa sujeito e objeto, indivíduo e realidade social e que, por estar consolidado em teorias, pode ser transmitido; outro conhecimento que se produz no movimento dinâmico de interlocução dos homens entre si e com o mundo. Este segundo modo de conceber o conhecimento supõe a unidade dialética entre teoria e prática e a compreensão de que a separação entre ambas é fruto do modo como se constituiu a sociedade a partir das

relações de trabalho e de sua divisão social.

Desses dois modelos diversos de conhecimento e ensino resultam duas imagens de professor: a primeira, que o apresenta como detentor do saber, que lhe dá um poder de controle e uma autoridade sobre o aluno, cuja obediência é fundamental no processo de aprendizagem; a segunda imagem é de um professor que mostra ao aluno as condições e os métodos para pensar com a própria cabeça, que ensina a aprender com os erros e a recomeçar sempre, a criar e alcançar objetivos que sejam frutos de sua própria decisão e ação (GRAMSCI, 1975). Nessa perspectiva, aprendizagem significa conquista de autonomia que se traduz em pensar e agir de modo diverso da maioria, isto é, significa tornar-se intelectual enquanto se exerce a independência e a liberdade de pensamento e ação.

Na primeira situação tem-se um professor que se dedica a um mero trabalho de repetição de conteúdos, de afirmação do dado e de adaptação do aluno ao instituído por meio da disciplina. O controle disciplinar faz-se mais necessário à medida que o ensino se apresenta, tanto para o professor quanto para o aluno, como um peso, uma carga horária a cumprir.

A tarefa do segundo professor, muito mais difícil, porém, mais gratificante, é a de gerar as condições de florescimento de habilidades e de exercício da racionalidade autônoma, essencial para a vida. Tal tarefa implica também o aprender com o aluno, além de exigir reformular permanentemente o conhecimento adquirido, porque os saberes mudam com a história. O aluno é o outro que deseja saber e, precisamente por isso, é também um igual, porque o professor também procura a explicação de um mundo em processo e ambos participam da produção do conhecimento.

Conhecer e ensinar significa entender a realidade mutante e ter a coragem de reinventar a verdade, de descobrir novas relações, de reconfigurar os signos, de buscar outras perspectivas de leitura da realidade. É preciso ver e ensinar a ver a ordem, que se instaura imperativamente como a verdade e orienta a vida em determinada direção, juntamente com o reverso da ordem, o que se esconde nas suas dobras, o que é relegado à margem, o que não se revela na história dos vencedores. Aprender a pensar significa também desconstruir e reconstruir, não temer a dúvida, perguntar e procurar novas explicações. Desse ponto de vista, não se aprende sozinho: conhecer e ensinar implicam interlocução, trabalho conjunto, vida coletiva, na qual se geram as possibilidades de “atuação integral da própria personalidade humana concedida a todos”, sem privilégios (GRAMSCI, 1975, p. 78). O conhecimento apresenta-se como produção contínua na troca interpessoal na qual todos compartilham experiências e participam da construção do saber.

A escola, muito além de fornecer instrumentos para o aluno desempenhar uma profissão, deve torná-lo capaz de reconhecer suas raízes culturais e os valores que transcendem seu tempo. Ora, esse processo de contínua interlocução mestre-aluno e de ambos com a cultura, precisa servir como fonte de renovação também para o docente: educar é, de certa forma, descobrir a si próprio e ao mundo para criar, a partir desse conhecimento,

novas possibilidades de existência. humana.

Na narrativa de Gramsci ensinar é uma arte: o mestre nos ensina a dialogar, a reconhecer, a desvelar os sinais da grandeza do passado, a descobrir novamente o que outros já souberam, o que a história lhes contou e a sua experiência recriou. O mestre nos inicia na dimensão simbólica que se concretiza no mistério da palavra, ensina-nos a buscar os detalhes escondidos, a reconhecer ambiguidades, a perceber a beleza nas coisas simples. Para Gramsci, o ensino precisa ter o fascínio das coisas vitais, respeitar a curiosidade que interroga, no incansável movimento de busca e recomeço. Conhecer não é buscar o acabamento, a visão abstrata e ordenada das coisas e das teorias, mas é abrir espaço à atividade da fantasia criadora. Trata-se de criar no cotidiano novos hábitos de relacionamento que possibilitem gerar uma nova sociabilidade. Conhecer é ensinar e aprender, processo por meio do qual nos modificamos modificando o mundo. Tal relação requer não apenas uma nova atitude do docente, mas uma mudança estrutural da sociedade, cuja composição hierárquica não possibilita tal vivência.

Para Gramsci, ensinar e aprender são movimentos simultâneos do conhecimento, que se produz no curso da história. Suas reflexões, voltadas à compreensão da estrutura do Estado italiano e ao processo de educação como formação do indivíduo no sentido de adaptá-lo aos objetivos de determinada estrutura social abrem perspectivas interessantes para refletir sobre a escola no contexto da sociedade.

A escola realiza sua tarefa à medida que consegue cumprir o objetivo mínimo de alfabetizar e, em seguida, gerar as possibilidades tanto de formação para o trabalho quanto de acesso à cultura tradicional a todos os indivíduos de uma sociedade. A escola, para os trabalhadores, precisa contribuir para a formação da individualidade desenvolvendo não só as capacidades necessárias para desempenhar uma função no modo produtivo, mas para a participação política em ações eficientes para a vida coletiva.

O problema da escola constitui-se em um dos problemas centrais da sociedade. Tanto a instituição escolar oficial quanto as formas alternativas de educação por meio de associações de cultura, grupos de estudo, jornais e também de educação por correspondência, fizeram parte das preocupações de Gramsci no sentido de construção de projetos alternativos fundamentais para a formação de uma nova sociedade. Na raiz de uma nova escola, uma nova compreensão da relação entre conhecimento e ensino, fundada na noção de saber como fogo vivo, verdade que se conquista, dúvida que se exercita, ação fecunda e libertadora que torna o indivíduo dono de seu destino, capaz de construir sua história. Conhecer e ensinar implicam transformar-se, libertar-se de preconceitos e dogmas, desenvolver a consciência crítica na interação com os outros e com o mundo.

Exige-se da escola, nesse contexto, uma profunda renovação de métodos e conteúdos, no sentido de torná-la extensão da vida social, extensão do jardim, como dizia Gramsci, isto é, trata-se de criar uma escola que responda aos objetivos sociais renovadores e que aborde problemas concretos, mantendo uma relação viva com a vida social e política

(GRAMSCI, 1975).

Concluindo, ouvimos o senso comum, na sua abordagem religiosa, dizer que as palavras têm poder no sentido que, se muito repetidas, repercutem e mesmo determinam a ação. Como exemplo, a disseminação do ódio por meio das redes sociais pode desencadear um processo de violência generalizada, com danos materiais e sociais muito evidentes. O que tentamos mostrar aqui é que a naturalização das relações sociais e a abstração de palavras como “liberdade, igualdade, ordem, cidadania e suas formas discursivas correlatas são vitais para os dominantes”, na medida em que constituem e representam o real no imaginário social gerando tanto expectativas quanto distorcendo a interpretação. Esta, quando feita de modo parcial, pode “ter seu sentido não apenas alterado, mas produzir efeitos políticos contraditórios aos interesses das classes em presença” (DIAS, 2014, p. 19-20).

O saber codificado das ciências, a riqueza cultural produzida historicamente, precisam ser socializados e compartilhados, para que as contradições sociais possam ser superadas. O analfabetismo funcional toma novas dimensões com a aplicação de novas tecnologias que exigem o conhecimento de novos códigos de leitura digital. Como já acentuamos, as inovações surgidas com as tecnologias de informação e comunicação criaram novos mecanismos ideológicos de convencimento e de mistificação da realidade, de modo que não basta saber ler, escrever e calcular, cabe aprender a interpretar e discernir o ideário imagético que circula nos meios digitais, desenvolvendo a capacidade de apreender os significados implícitos a fim de emitir juízos críticos.

A escola precisa reinventar-se para cumprir a sua função básica de formação para o trabalho e para propiciar às futuras gerações a possibilidade de conhecerem e atuarem na realidade efetiva. Aprender e ensinar são um trabalho constante que precisa visar não apenas o desenvolvimento individual, mas a formação de uma coletividade coesa e participativa. A política precisa desembocar numa forma de convivência coletiva; a “coletividade deve ser entendida como o produto da elaboração de uma vontade e de um pensamento coletivo atingido pelo esforço individual concreto e não por um processo fatal e estranho aos indivíduos”. Isso exige uma formação continuada e uma “disciplina interior” consciente e “não apenas uma disciplina externa e mecânica”. Os debates, confrontos e polêmicas sempre existirão e não é preciso temê-los, mas enfrentá-los e superá-los (GRAMSCI, 1978, p. 751).

CAPÍTULO IV

LINGUAGEM E IDEOLOGIA A PARTIR DO PENSAMENTO CRÍTICO

Introdução

A liberdade, na sociedade, é inseparável do pensamento esclarecedor (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 13).

A temática que nos propomos tem como aporte teórico os escritos do pensamento crítico, com relevo em Adorno e Horkheimer sobre a linguagem e os caminhos que esta seguiu ao desembocar, por um lado, no idealismo expresso na filosofia existencialista e na metafísica de Heidegger; por outro, no positivismo em suas várias vertentes, a partir do modo como o pensamento se tornou um instrumento a serviço da ordem burguesa. Theodor Adorno (1982; 1986, 2000, 2003, 2008, 2015) sublinhou os limites da linguagem no campo do positivismo e seus desdobramentos na noção de objetividade científica, bem como a dimensão ideológica expressa na sobrevivência do idealismo nas suas variadas formas.

Não se trata de uma mera questão teórica no âmbito da filosofia, mas de um modo de ser e de pensar que se enraíza na vida social e nas formas de trabalho e investigação científica, que incidem sobre o relacionamento social que se consolida ao longo da modernidade. Trata-se de mostrar como a “submissão de tudo aquilo que é natural ao sujeito autocrático culmina exatamente no domínio de uma natureza e uma objetividade cegas” (Adorno e Horkheimer, 1985, p.16). A nossa leitura visa a descortinar as formas que esta visão de mundo expressa em noções de neutralidade e objetividade formam parte do que denominamos analfabetismo funcional, no modo como se trata de uma “tendência que aplaina todas as antinomias do pensamento burguês” gerando as condições de possibilidade de domínio intelectual e político.

Para Adorno e Horkheimer (1985, 2008), tratar da linguagem implica em enfrentar questões teórico-metodológicas fundamentais que pressupõe explicitar as noções de ideologia e alienação, que se concretizam no modo de pensar e de viver a partir dos desdobramentos que tomaram as propostas do Iluminismo. O escrito *Dialética do esclarecimento*, publicado pela primeira vez em 1944, delineava como objetivo de pesquisa “descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova

espécie de barbárie” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 11-12), objetivo de grande amplitude que, passadas oito décadas, apresenta a maior atualidade na ironicamente denominada “sociedade do conhecimento”. Denunciando a “ruína progressiva da cultura teórica”, os autores acentuam que, ao mesmo tempo que “uma parte do conhecimento consiste no cultivo e no exame atentos da tradição científica”, outra parte evidencia o “colapso da civilização burguesa” tornando “problemático não apenas a atividade, mas o sentido da ciência”. Este processo de “autodestruição do esclarecimento” ocorre porque “ele sai voluntariamente de seu elemento crítico” para se tornar “um mero instrumento a serviço da ordem existente”.

Estas observações que aparecem no Prefácio à obra são explicitadas no curso do texto na medida em que a razão esclarecedora se transforma em razão instrumental, cujos critérios são “a calculabilidade e a utilidade” e o que não se submete a estes critérios “torna-se suspeito” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 21); esta regra tem sido o parâmetro seguido pelo pragmatismo nas ideologias mais recentes que sustentam o neoliberalismo, novas formas de submissão do conhecimento à ordem do capital. A situação de barbárie toma dimensões inusitadas e “tudo se passa como se bastasse à sociedade livrar-se das vontades humanas, histórica e objetivamente contraditórias (Estado, classes), para que a natureza (= mercado) apareça e reine soberanamente” (Dias, 1999, p. 46).

Para explicar este processo, os autores retomam a história do pensamento científico moderno a partir de Francis Bacon, denominado o “pai da filosofia experimental”. O pensamento científico moderno tinha como programa o “desencantamento do mundo”, a superação dos mitos e influências mágicas no processo de construção do saber. Bacon foi quem afirmou que o conhecimento é poder e apontou os caminhos para a instrumentalização da ciência moderna: o “que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 20).

O saber que é poder não conhece nenhuma barreira, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo. Do mesmo modo que está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, assim também está à disposição dos empresários, não importa a sua origem. [...] A técnica é a essência deste saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 20).

Desta perspectiva, o processo do conhecimento perdeu a dimensão de busca da verdade para se tornar um procedimento útil e eficaz de dominação; no caminho para a ciência moderna o objetivo de superar os mitos e não deixar margem para a admiração (Descartes) levou os homens a “renunciar ao sentido e substituir o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade”, as “palavras cunhadas pela linguagem como moedas falsas, a serem substituídas por fichas neutras”. Os critérios válidos se tornam apenas a calculabilidade e a utilidade na forma de resultados eficazes (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 21).

O que os autores procuram mostrar é a dimensão da alienação no interior do processo de conhecimento, que se reproduziu no movimento cognitivo e se intensificou ao longo da

história humana, como uma trama que enreda a todos e forma seu modo de ser e de visualizar o mundo, onde o oprimido “reproduz a vida do opressor juntamente com a própria vida” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 45), sem conseguir escapar da tecitura social assim construída.

As novas práticas de pesquisa científica tinham a lógica formal como a “grande escola da unificação”, que “oferecia aos esclarecedores o esquema da calculabilidade do mundo”. Para o “esclarecimento, aquilo que não se reduz a números e, por fim, ao uno, passa a ser ilusão: o positivismo moderno remete-o para a literatura”; podemos dizer ainda à comunicação de massa (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 22-23). É a lógica formal que, aliada à matemática, se encontra ainda na base de formulação dos algoritmos e sistemas operacionais que encadeiam as novas tecnologias, um exemplo de como houve uma reapropriação do pensamento matemático antigo (Euclides) consolidando os pressupostos de formalização do pensamento científico moderno. Neste contexto, o conceito de neutralidade científica e a separação sujeito-objeto são noções básicas no processo de conhecimento de modo a ampliar as formas de controle e domínio da materialidade em suas variadas formas. A natureza, assim como os homens, é entendida como mera objetividade e o “aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder”, uma situação que atinge diretamente a linguagem, que nunca foi neutra e, desde a sua invenção, esteve a serviço dos dominantes (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 24).

Adorno (2003, p. 16) analisa a linguagem na perspectiva das relações internas da academia, elucidando as diferenças fundamentais entre as Ciências Naturais e as Ciências Humanas, a linguagem atuando na separação hierárquica entre elas; as Humanas, ao longo dos anos 1970-1990, acreditavam, em sua maioria que, para serem reconhecidas como ciência, teriam que seguir os mesmos métodos das integrantes da área das naturais; em parte, esta crença ainda existe e reverbera na produção científica. Como bem conhecido, a proposta epistemológica advinda das áreas científicas e tecnológicas separa conteúdo de forma: o conteúdo, “uma vez fixado conforme o modelo da sentença protocolar, deveria ser indiferente à sua forma de exposição” que deveria ser “alheia às exigências do assunto” (Adorno, 2003, p. 16). O que ocorreu a partir de então foi a instauração do positivismo em suas mais variadas formas como parâmetro de investigação, com a consequente perda de identidade das humanas, reduzidas a um pensamento estático, abstrato e distante das necessidades sociais com as quais este pensamento deveria estar comprometido, ampliando as formas de reificação da consciência.

A partir deste pressupostos, dividimos nossa exposição em três partes que seguem: a primeira abordando algumas notas sobre o significado da alienação e seus desdobramentos no que entendemos por analfabetismo funcional e, a segunda, trazendo reflexões sobre a linguagem em sua dimensão ideológica e a terceira apresentando algumas notas sobre educação.

Notas Gerais e Introdutórias sobre Alienação

No trajeto da mitologia à logística, o pensamento perdeu o elemento da reflexão sobre si mesmo e hoje a maquinaria mutila os homens, mesmo quando os alimenta (Adorno e

Horkheimer, 1985, p. 248). Estas notas são introdutórias porque o problema que elas abordam é de grandes proporções e fogem dos limites de um capítulo de livro. O tema tem sido abordado por muitos autores, desde um tempo anterior à leitura e interpretação de Marx. Iniciamos com breves colocações de Feuerbach no escrito *A essência do Cristianismo*, um dos textos chave para as análises de Marx: em síntese, para Feuerbach, a alienação religiosa se expressa no fato de Deus ser criado à imagem do homem, ou seja, Deus é a essência abstraída, absolutizada e distanciada do homem, que se aliena de si mesmo ao criar e colocar um ser supremo acima de si como um ser superior e estranho, subordinando-se a ele.

Marx concordava com a crítica religiosa de Feuerbach e a estendeu a todas as relações sociais: o homem se aliena não só ao criar Deus, mas também se aliena em outras formas de atividade, como a filosofia, a moral, o direito, o conhecimento em geral, produções humanas que adquirem autonomia e acabam sendo entendidas como teorias que dirigem e determinam a ação. O pressuposto básico de todas as formas de alienação está no primado das relações materiais, ou seja, na relação do homem com a natureza pelo trabalho, na implementação da propriedade privada dos meios de produção, da revolução burguesa que substituiu os antigos laços de privilégio que constituíam a sociedade feudal pelas necessidades egoístas de indivíduos isolados, átomos separados uns dos outros e da comunidade. Ao transformar sua força de trabalho em mercadoria, o homem aliena-se não só do produto do seu trabalho, mas de si mesmo, ao não se reconhecer no produto de seu trabalho e ao precisar vender constantemente sua força de trabalho para sobreviver. Na medida em que se concretizam as relações econômicas e a divisão social do trabalho o homem não se reconhece nos produtos de seu trabalho e faz deles objetos de um mundo estranho, separado, independente, que o domina na forma do consumo e o subjuga como escravo, impotente. A alienação econômica permeia todas as outras formas de alienação: o homem aliena os produtos de sua atividade econômica na forma de mercadoria, dinheiro, capital; aliena os produtos de sua atividade social na forma do Estado (superior e acima da sociedade), do direito, das instituições sociais (Marx, 1974, 1976, 1978, 1978b).

O processo de alienação se intensifica na proporção em que a sociedade se torna mais complexa e cria novas formas de exploração da natureza e do trabalho humano, elaborando um modo de pensar fundado no individualismo, na competição, na solidão, no modo de amar ou de excluir o outro: todos esses tipos de alienação são formas diferentes de relações sociais produzidas a partir das relações de trabalho.

Uma das leituras mais instigantes sobre este processo nós a encontramos em Lukács no escrito *História e Consciência de Classe*, também retomado por Adorno e Horkheimer. Lukács parte de *O Capital*, de Marx, e do conceito de fetichismo da mercadoria, para entender a estrutura da consciência a partir da inversão de relações que se instauram no mundo da produção e que permitem que a alienação se estenda a todas as instâncias sociais, incluindo a produção cultural e o próprio modo de conceber a ciência (Lukács, 1974, p. 98). Se, no contexto da leitura de Marx, o papel da noção de fetiche é mostrar o caráter de mistificação do real desencadeado no processo de produção como uma sequência de abstração do

trabalho a partir da fragmentação do processo produtivo, estendendo-se à medida que a divisão do trabalho se torna divisão real entre atividade material e atividade intelectual, no âmbito da pesquisa de Lukács a questão é explicitar como o fetichismo da mercadoria se exprime como ocultamento do nexos expressivo entre o pensamento e as bases econômicas de sua constituição, com segmentações no comportamento do sujeito submetido à forma de objetividade assim produzida.

O que Lukács se propõe é desenvolver uma “visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e de seu declínio”, mostrando como a alienação, por ele denominada de reificação, “faz desaparecer toda e qualquer imagem da totalidade”, isto é, instaura a permanente imediaticidade. E “como a necessidade de apreender a totalidade pelo conhecimento não pode desaparecer, tem-se a impressão de que a ciência” teria, a partir da especialização, “perdido o sentido da totalidade” (Lukács, 1974, p. 119).

No capítulo A reificação e a consciência do proletariado, que consideramos central no contexto do escrito de Lukács, entende-se que o fenômeno da reificação se produz como extensão do fetichismo da mercadoria do âmbito econômico para todas as esferas sociais, políticas e ideológicas da sociedade, condicionando “tanto no plano subjetivo quanto no plano objetivo, uma abstração do trabalho humano que se objetiva nas mercadorias”, processo que parte da fragmentação do processo produtivo e se consolida na fragmentação do sujeito, que não consegue apreender a totalidade (Lukács, 1974, p. 97 ss.). A atualidade desta proposição se expressa na política e na ideologia neoliberal, que consolidam a imediaticidade e sua mediação na formação da subjetividade.

A crítica ao processo de alienação implica, entre outras coisas, partir de um pressuposto teórico-metodológico que negue a autonomia e o primado das ideias sobre a vida social e remeta a reflexão para a materialidade social e política. Instaure, portanto, uma relação efetiva da teoria com a prática, a fim de entender o processo social e político de modo concreto, evidenciando os condicionamentos que também encontram expressão na linguagem. Trata-se de mostrar que toda atividade intelectual se centraliza na produção e reprodução da vida social, motivo e decifração de todo o conhecimento.

A partir destes prognósticos, refletimos sobre os desdobramentos do processo crescente de alienação na necessidade de ampliar a definição de analfabetismo funcional. Com o agravamento da desigualdade social, a inclusão digital torna-se um fator fundamental de participação na vida social e de inclusão no mundo do trabalho. Como acentua Relatório de Martinez et. al. (2014, p.17), seguindo a teoria do capital humano, nas “últimas décadas, o conhecimento tornou-se o elemento central do novo paradigma produtivo e a educação em fator fundamental para a modernização dos sistemas produtivos e o comportamento econômico dos indivíduos”. Para estes teóricos, a “sociedade da informação, que veio para ficar, não é sustentável mesmo em termos produtivos ou comunicacionais sem a massificação das competências digitais” que devem ser impulsionadas com “fins de aprendizagem, sociabilidade, participação e trabalho” (Martinez et. al., 2014, p. 13).

Castillo (2005), por sua vez, retoma as definições de analfabetismo funcional produzidas

em documentos da UNESCO, acentuando a importância da alfabetização tanto para o trabalho quanto para os indivíduos se posicionarem ante as exigências de suas vidas, adaptando-se ao seu grupo social e cultural. Tem-se clareza que o significado do conceito vai se ampliando na medida das novas necessidades de comunicação e de trabalho, demonstrando as fragilidades da educação formal no Brasil, tanto básica quanto média e acadêmica.

Ora, entendemos que existe uma grande contradição nas perspectivas destes teóricos, na medida em que defendem o acesso ao conhecimento como central para o desenvolvimento dos sistemas produtivos, sem considerar, no entanto, os fatores de concentração do conhecimento, sendo o principal fator a desigualdade social produzida pela própria estrutura da ordem do capital.

Outra grande questão esquecida é que a teoria do capital humano que tomam como pressuposto não considera a necessidade de formação humana integral, própria a dar autonomia de pensamento e de ação aos potenciais trabalhadores. Trata-se de uma teoria que visa a formar segundo as necessidades do sistema produtivo, ao qual reduz a noção de qualidade.

Todas as referências consultadas restringem o significado de analfabetismo funcional aos limites da aprendizagem de leitura e de escrita no sistema escolar, da qual decorre uma insuficiência de compreensão verbal e de interpretação da realidade prejudicando e limitando o desempenho nas atividades produtivas e comunicacionais. O problema se ampliou a partir das novas tecnologias de informação e de comunicação, que recorrem à linguagem imagética, abrindo a possibilidade de veicular mentiras e formar um imaginário social que não corresponde minimamente à realidade efetiva. Não basta saber ler, escrever e calcular, cabe aprender a interpretar e discernir o que corresponde à realidade efetiva das coisas, desenvolvendo a capacidade de apreender os significados implícitos, reconhecer as contradições a fim de emitir juízos críticos.

A Linguagem em sua Dimensão Ideológica

Dado que o processo de formação, de difusão e de desenvolvimento de uma língua nacional unitária ocorre por meio de um conjunto de processos moleculares, é útil ter consciência de todo processo em seu conjunto, para ter condições de intervir ativamente nele (Gramsci, 1978, p.2345).

A ideologia pode ter vários significados, dos quais salientamos a compreensão parcial do real que se expressa na simulação da igualdade e da harmonia que não existem no contexto social moderno, porque a sociedade se divide em classes sociais antagônicas; outros significados com a oposição ordem-desordem, bem e mal, defender dogmática e autoritariamente ideias como se fossem verdades absolutas, são algumas das formas concretas que assume a ideologia. Como acentua Gramsci (1978, Q. 11, p. 1488), “as ideias de igualdade, liberdade e fraternidade fermentam entre os homens, que não se vêem nem iguais, nem irmãos de outros

homens, nem livres em face deles”, é uma das expressões ideológicas. De modo que, “em toda sublevação radical das multidões, de um modo ou de outro, sob formas e ideologias determinadas, estas reivindicações foram colocadas”.

A crítica adorniana ao positivismo nas suas várias vertentes nos ajuda a esclarecer a dimensão ideológica da linguagem como um dos processos de mistificação da realidade. “Desde que o trabalho intelectual e o trabalho corporal cindiram-se sob o signo do domínio do espírito e da justificação do privilégio” (Adorno, 2009, p. 153), estabeleceu-se o primado da teoria sobre a prática e confundiu-se a perspectiva de leitura da realidade.

No âmbito da academia, o pensamento livre é visto com suspeita e as regras a serem seguidas demonstram a soberania das ciências naturais sobre as humanas. Em *Dialética Negativa*, referindo-se aos descaminhos do esclarecimento e se mencionando o idealismo alemão, Adorno acentua que as “regras de jogo de um método moldado simplesmente segundo as regras correntes das ciências exatas regulam aquilo sobre o que é permitido refletir”, como se outros métodos fossem apenas divagação (Adorno, 2009, p. 179). Nesta hierarquia do conhecimento, o pensamento livre fica comprometido.

A dimensão ideológica da linguagem permeia tanto o idealismo quanto o positivismo e as críticas de Adorno continuam de muita atualidade, principalmente se retomarmos alguns postulados do chamado pós-modernismo, não por acaso coincidentes com a implementação do ideário neoliberal, com expansão inusitada no campo da educação, bem como no âmbito dos movimentos sociais a partir das novas posições de alguns intelectuais de esquerda.

As premissas pós-modernistas, que se pretendem tão avançadas e despidas de ilusões, não deixam de ser uma operação ideológica de desqualificação das lutas sociais e dos projetos de uma nova sociedade. Negam as possibilidades da autonomia dos sujeitos e reduzem o destino humano ao aprisionamento, seja nas estruturas da linguagem, seja nas micro e macroestruturas da sociedade (Moraes, 2015, p. 96).

Seguindo a senda aberta por Wittgenstein em sua filosofia da linguagem apresentada no escrito *Tratado Lógico-filosófico*, no qual busca elucidar a relação entre linguagem e realidade, o pós-modernismo, a partir da produção teórica de vários autores, concentra-se na linguagem como a forma de constituição dos seres humanos, que se definem por estruturas de linguagem; estas, por sua vez, se tornam os fundamentos do conhecimento, bem como a origem da fragmentação do pensamento que produz conhecimentos.

Da perspectiva do pensamento crítico, as proposições pós-modernas têm um objetivo político claro de desmontar toda organização dos movimentos sociais desarticulando seu modo de pensar e de conceber o mundo, na medida em que tudo se fragmenta restando apenas o indivíduo isolado e abandonado a si mesmo. Assim como as “concepções de mundo, as ideologias, os projetos se materializam tanto na vida das classes e grupos sociais, quanto na linguagem que as veiculam” (Dias, 2012, p.159 – grifos do autor). A fragmentação e a desarticulação organizativa que se propõe como concepção de mundo rouba das classes populares a possibilidade de expressão da sua realidade por meio da fala, da argumentação,

da apropriação teórica do pensamento em seu movimento. A estratégia política de desorganizar o oponente se propõe como teoria da linguagem neutra, provocando um vazio político, uma afasia mental e uma impossibilidade de reação à barbárie instituída. A linguagem, assim como a cultura que a cria, não se reduz à letra morta, mas é algo vivo e em movimento, expressão de relações sociais e políticas que se desenvolvem como disputa hegemônica.

Um dos aspectos mais importantes das reflexões de Adorno sobre a linguagem é a promoção da linguística, enquanto estudo científico da linguagem, à condição de crítica da sociedade, visto que, sob a aparência de neutralidade axiológica, as palavras ocultam significados ideológicos que, na perspectiva de Adorno, podem encobrir ideologias políticas totalitárias.

O embate de Adorno na questão da ideologia da linguagem se faz tanto ante as formas variadas de positivismo e pragmatismo, quanto ao idealismo alemão, expresso na filosofia de Heidegger e Jaspers, por exemplo, mas também de Kant e Hegel, como se encontra na Dialética Negativa, ou seja, o objeto da crítica é o idealismo alemão em seus aspectos ideológicos.

Como salientam os organizadores da Edição brasileira dos escritos de Adorno publicados pela Editora Unesp, retomar o pensamento de Adorno significa a “dupla tarefa de repensá-lo em face dos dilemas do mundo contemporâneo e refletir sobre o quanto esses dilemas podem ser iluminados sob o prisma de suas obras” (Adorno, 2015, p. 10).

Notas sobre Educação em Tempo de Barbárie

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia (Adorno, 2000, p. 155).

Esta questão continua a nos interrogar: pode a educação exercer uma tarefa emancipadora? O que significa desbarbarizar? Conforme Adorno (2000, p. 155), barbárie significa que, “estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação à sua própria civilização”; e não apenas por, em sua maioria, não terem acesso a uma formação correspondente ao progresso tecnológico, mas também por serem “tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição”.

A barbárie resulta, portanto, da própria estrutura da sociedade moderna, na medida em que esta se organiza a partir da divisão social, da competição e da disputa permanente entre as forças que a constituem: a ordem do capital implementou um processo produtivo fundado na exploração e na expropriação do trabalho; a luta dos Estados pela definição geopolítica para assumir o controle e o comando da economia mundial e ampliar domínios econômicos e ideológicos gerou guerras, fome e miséria ao longo da história, marcada pelo colonialismo e pela submissão dos mais fracos. Como entender a tarefa da educação neste contexto?

Primeiro, precisamos esclarecer que entendemos educação não apenas no seu sentido restrito, de educação escolar, mas no seu sentido amplo, como processo formativo que se mistura com a tarefa cotidiana de nossa inserção social. Nossa subjetividade é formada a partir das relações

sociais que vivemos na família e na sociedade em geral, incluindo igrejas e escolas.

A educação escolar é importante na medida em que fornece os instrumentos de leitura da realidade e contribui para a formação para o trabalho e para a vida. Enquanto tal, recebe em seu interior a violência produzida no contexto da sociedade, de modo que a violência se torna um tema de estudo também no âmbito da educação. As mudanças no processo educativo têm como fundamento as mudanças estruturais da sociedade, conforme as suas propostas políticas e ideológicas. A escola tem uma tarefa fundamental, tanto na transmissão dos códigos necessários para a interpretação da realidade e apropriação do conhecimento quanto pela formação do comportamento na transmissão de valores que se consolidam em costumes.

O conceito de violência é um conceito polissêmico, com muitos sentidos que formam o modo de pensar do senso comum, o qual teme a violência e não percebe que convive com ela e que a sofre no cotidiano. Se tomarmos o conceito na sua relação com as estruturas de poder a partir da formulação de pensadores clássicos, vemos que a violência permeia a formação social e política: já no século XVI Maquiavel nos lembrava que a violência faz parte da estrutura de poder, mostrando com muita clareza como os conflitos perpassam as relações políticas e sociais, devendo ser equilibrados com a formação do consentimento das massas para que o exercício do poder se legitime e possa se consolidar por algum tempo. A partir do século XVII intelectuais como Grócio, Pufendorf, Hobbes, Locke, Rousseau, dedicaram-se a explicitar a existência da violência na formação da sociedade defendendo a celebração de pactos ou contratos para regulamentar o convívio social, superar as tensões e conflitos.

Hobbes é uma referência muito conhecida, que acentua que, para evitar a destruição mútua e a situação de permanente insegurança e medo, os homens precisaram organizar-se em sociedade e transferir para o Estado o monopólio da força. Os pressupostos de Hobbes são retomados por Weber na explicação das tarefas do Estado. A este contexto histórico se vincula a questão da educação.

No âmbito das leituras críticas da realidade a questão fundamental sempre foi pensar e agir na perspectiva de uma educação emancipadora e libertária, sem se levar em conta que a educação repressiva faz parte da formação da sociedade, lhe é intrínseca. Cabe explicar o significado que atribuímos à noção de repressão, para a qual não faltam sinônimos: um primeiro significado se apresenta na proibição ou permissão vividas no cotidiano das crianças a partir de relações hierárquicas e autoritárias que se manifestam na interiorização da disciplina e de hábitos e costumes no interior da família ou de outras instituições formativas. Trata-se de proibir, coibir, inibir, impedir ou tolher uma ação, impondo uma vontade externa na forma de autoridade familiar, religiosa, jurídica ou institucional.

Podemos ainda nos referir a formas mais sutis (e mais eficazes) de educação repressiva na formação continuada da consciência individual, pela assimilação de determinadas normas e comportamentos sociais que não podem ser transgredidos sem represálias, que vão desde a violência bruta, o cascudo, a correção exemplar, até castigos ou reprimendas que visam a resultar em arrependimento, remorso, culpa, etc.; este tipo de repressão física ou psicológica continuada foi analisada por psicólogos e educadores como muito eficaz na consolidação do

comportamento porque implica na formação ideológica da subjetividade, na medida em que a punição, que muitas vezes resulta em humilhação pública, tem ainda como consequência a interiorização da norma.

Uma terceira forma de educação repressiva e uma das mais eficazes acontece pelo silêncio ou pelo ocultamento dos reais interesses que movem o educador. Reprimir significa aqui ocultar, esconder, encobrir ou omitir, ou ainda disfarçar, ironizar ou obscurecer, fato que acontece com a educação sexual e que se pode identificar em toda a teoria freudiana na ideia do recalque, dos bloqueios, dos traumas ou da rejeição inconsciente e do sentimento de culpa. O que se esconde no cotidiano se aloja no inconsciente e ali permanece latente, pronto a retornar à luz na primeira oportunidade; e retorna como violência, preconceito, revolta e outras atitudes que extrapolam as relações de civilidade que permitem a vida em sociedade.

Este ocultamento se expressa também na apresentação de uma verdade como se esta fosse universal. Numa sociedade dividida como a nossa, verdade universal é sempre a verdade do dominador, do patrão, do pai, de Deus, para subordinar os grupos subalternos: a mulher, a criança, o pobre, o negro, o índio que, todos somados, formam a maioria da população mundial.

A educação não é exercida apenas pelos pais e professores, mas é a tarefa principal do Estado na garantia da aplicação da lei. A linguagem tem uma participação fundamental na manutenção da ordem ou no ocultamento dos conflitos sociais, consolidada por uma ideologia semântica que ameniza ou oculta os conflitos sociais a partir do pressuposto de que existe um lado essencialmente “bom” e um lado essencialmente “mau” no desenvolvimento da história: por exemplo, não se chama violência a guerra no Vietnã, nem as ações da polícia, nem as devastações, torturas, degradações que ocorrem no capitalismo; aplica-se o conceito apenas às manifestações que se opõem à ordem instituída, ou seja, àqueles que criam instrumentos de defesa ante a violência do poder opressivo, a truculência da polícia e a todas as formas de repressão vindas do poder institucionalizado (Marcuse, 1999).

Na correlação de forças entre repressor e reprimido, podemos identificar outras situações nas quais aquele que sofre a repressão continuada tenta fugir de seus efeitos pela revolta, mas também pela dissimulação ou pela mentira. Eduardo Galeano (2002), na sua poesia, afirma que a família ensina a criança a mentir, a esconder a ação e suas consequências, a fim de fugir do castigo.

Nas situações de extrema desigualdade social como a que vivemos no estágio mais recente do capitalismo, a repressão pode se manifestar como violência bruta, tortura, ameaça explícita da vida do outro que pensa diferente, censura, interdição, imposição da obediência, restrição ou constrangimento político, social ou institucional. A censura se estende em repressão ideológica, imposição psicológica e moral, com consequências devastadoras na formação da subjetividade com a interiorização da repressão. Esta se concretiza quando é naturalizada, ou seja, quando não percebemos mais, no cotidiano, que somos constrangidos

a obedecer a normas, leis, valores, para o bom funcionamento da sociedade.

Pensar os nuances da educação repressiva implica retomar a senda da formação da civilização moderna, resultado de um processo histórico no qual a luta pela sobrevivência exigiu o controle dos instintos, das emoções, da vida como um todo. Nesta sociedade, o pertencimento de classe define o processo de formação educativa quanto à sexualidade, principalmente da mulher, situação que distingue as mulheres da classe burguesa das mulheres operárias.

Na atualidade, com a implementação de novas tecnologias de comunicação de massa, fatores de ordem psicológica atuam na formação do imaginário social criando formas de submissão ideológica que reduzem a maioria da população explorada em instrumentos de sustentação das próprias formas de dominação. Ou seja, a dimensão educativa se ampliou e os meios de comunicação atuam de maneira incisiva anulando os efeitos que a educação escolar pode alcançar.

CAPÍTULO V

LER E INTERPRETAR: A APROPRIAÇÃO DO TEXTO PARA A COMPREENSÃO DA REALIDADE

Introdução

Agir como Maquiavel que, ao voltar do trabalho no campo, vestia-se para uma festa para adentrar à quietude de sua biblioteca e dialogar com os grandes filósofos.

A atividade docente, no âmbito das ciências humanas, tem demonstrado que as novas tecnologias de aprendizagem e de acesso a documentos ou escritos produzidos na área não tem melhorado a capacidade de leitura nem aumentado o interesse pela leitura e interpretação de textos. Nas últimas décadas tem ocorrido uma substituição do instrumental de acesso à informação pelo uso progressivo de tecnologias digitais provocando um aligeiramento na apropriação do conhecimento, tanto na sua estrutura linguística quanto na ampliação do simbolismo imagético, que estimulam novas formas de interpretação e apreensão da realidade. Não basta apenas registrar, narrar experiências, classificar dados em busca de resultados, mas é necessário que se desperte o interesse pelo trabalho histórico de interpretação da realidade realizado por intelectuais que se tornaram clássicos das ciências humanas.

O presente capítulo tem o objetivo de desenvolver algumas reflexões sobre as mudanças em curso na forma como eram anunciadas já em meados do século XX e os novos desafios que se apresentam no processo de formação escolar e acadêmica na apropriação da leitura e da interpretação de textos clássicos e de sua importância para a compreensão da realidade em seu movimento.

O aporte teórico se apoia em Adorno (2003), em especial o escrito *O Ensaio como forma*, interpelando sobre a relação entre forma e conteúdo, ponto de diferença e distanciamento entre a prática positivista e a abordagem crítica. “Na alergia contra as formas, consideradas como atributos meramente acidentais, o espírito científico acadêmico aproxima-se do obtuso espírito dogmático” (Adorno, 2003, p. 19). Também em Benjamin (1985), no seu ensaio denominado *A imagem de Proust*, no qual retoma a metáfora do texto como um tecido semelhante à tapeçaria tecida por Penélope, que entrelaçava os fios durante o dia e desmanchava durante a noite,

enquanto esperava o retorno de Ulisses.

Apoiamo-nos ainda em Gramsci (1978), na compreensão da dimensão metafórica e política da linguagem, que exigem um trabalho de contextualização histórica do conhecimento e o reconhecimento das relações de pertencimento tanto do autor quanto do leitor do texto, atinente a ambas as concepções de mundo. Pressupõe-se que “toda linguagem é um contínuo processo de metáforas, sendo a história da semântica um aspecto da história da cultura”; desta perspectiva, a linguagem é, ao mesmo tempo, “uma coisa viva e um museu de fósseis da vida e das civilizações” (Gramsci, 1978, Q, 11, p. 1438). Assim concebida, a linguagem não é mero instrumento de informação, mas expressão de movimentos culturais na sua luta por autonomia intelectual e política.

As primeiras notas visam concernir ao ler e interpretar um texto clássico respeitando o distanciamento histórico, o qual requer explicitar a situação e as circunstâncias históricas que levaram o autor a se expressar, bem como esclarecer a sua visão de mundo contida nas entrelinhas do escrito. Trata-se de identificar o horizonte ideológico no qual se produziu aquele pensamento de quem escreveu, interpretado no contexto da visão de mundo de quem lê.

Em seguida, discorreremos sobre alguns métodos de investigação que permitem interpretar visando a compreensão da realidade contemporânea. A qualidade do pensamento crítico se evidencia aqui ante as práticas positivistas mais comuns na contemporaneidade.

Na sequência, abrimos a questão sobre a relação entre linguagem e educação em forma de notas porque se trata de um grande desafio que transcende os limites do trabalho que aqui nos propomos. Concluímos com algumas notas sobre a importância da educação escolar enquanto possibilita a apropriação dos códigos de leitura e interpretação.

Ler e Interpretar considerando Relações, História e Concepções de Mundo

Em linhas gerais, o termo texto tem significados abrangentes: conforme Benjamin (1985), para os romanos texto significava aquilo que se tece, como o tecido, composto de trama e urdidura, relação na qual a trama expressa o imediatamente dado e explícito e a urdidura, os múltiplos significados que se ocultam nas entrelinhas e que contribuem para a beleza do texto. Lembrando os escritos de Proust, acentua que um “acontecimento vivido é finito”, mas um “acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois”. Em outras palavras, ler e escrever é também recordar e podemos dizer que as “intermitências da ação são o mero reverso do continuum da recordação, o padrão invertido da tapeçaria”. Assim como Proust queria restaurar o “tecido de sua rememoração”, de prosseguir o “trabalho de Penélope da reminiscência”, de recordação e de esquecimento, que formariam a “trama e a urdidura” da tapeçaria, assim também se concretiza a leitura histórica, Benjamin (1985, p. 37-38) nos revela a riqueza da literatura na tarefa do narrador e do colecionador, que se assemelham à atividade do historiador no esforço de fazer o memorial para o presente.

“Somente Proust fez do século XIX um século para memorialistas”. Converteu uma “época desprovida de tensões num campo de forças, no qual surgiram as mais variadas correntes” (Benjamin, 1985, p. 40).

Ler e interpretar implicam, por um lado, um sujeito leitor que possui uma concepção de mundo formada a partir das condições sociais nas quais ele se insere e que resultam de todo um processo de formação ao longo da vida e, por outro, um texto que foi produzido em um determinado contexto histórico e social e que expressa uma visada da realidade da época. São duas realidades historicamente contextualizadas submetidas a uma interpretação. Desta perspectiva, podemos dizer com Dias (1999) que o “conhecimento não se revela em sua pureza” e para acessá-lo em profundidade “é necessário produzir o sistema de conceitos capazes de pensar as presenças e as ausências do discurso de um autor”. O que aparece numa leitura imediata “como erro ou omissão, como contradição”, ao se aprofundar o texto pode-se descobrir que pode ser o “sinal ou sintoma de uma nova forma de saber” (Dias, 1999, p. 17).

O processo de leitura e interpretação pode ser entendido, assim, como um trabalho de escavação que nos leva a descobertas inusitadas e que pode transformar a simples leitura numa tarefa apaixonante. Trata-se de um aprendizado que se apresenta não apenas como um processo de formação cumulativa, mas como uma interação dinâmica e orgânica do indivíduo com novas teorias que lhe possibilitam uma nova concepção de mundo. Neste movimento, se adquirem determinadas aptidões intelectuais que se traduzem em habilidade retórica e capacidade de argumentação, concretizadas no esforço em problematizar, desvelar os supostos, duvidar de fatos e razões apresentados como evidentes, despertar a força da negação, enfim, realizar o trabalho de crítica.

Sabemos que na leitura imediata, característica de uma primeira leitura, o sentido é interpretado literalmente, ou seja, a posição tomada é empírica e imediatista. A dificuldade é despertar a vontade de ler uma segunda e uma terceira vez para buscar os sentidos implícitos. Conforme Dias (1999, p. 13), “ler é tomar conhecimento do conteúdo”, ou seja, de um sentido; o “texto é pensado como uma unidade acabada, em direção à qual se pede a um sujeito, racional por definição, o leitor, dirija o seu olhar, sua visão” e veja. Este olhar precisa pressupor que vivemos numa sociedade “mercantil-capitalista e que a leitura é, como todas as relações sociais, objeto do fetichismo específico dessa sociedade”, ou seja, precisamos supor que somos condicionantes e condicionados de modo que temos uma imagem de nós próprios e estamos inseridos no contexto social e histórico.

Estas condições objetivas fazem com que a visão que o texto abstrato permite é, também ela, abstrata e mítica: o que se oculta sob a aparência de um texto neutro e natural é que ele esconde interesses de classe, no caso, expressa e representa uma sociedade classista sem aparecer como tal. Retomando Adorno (2003, p. 18), na “prática positivista, o conteúdo, uma vez fixado conforme o modelo da sentença protocolar, deveria ser indiferente à sua forma de exposição”, ou seja, a forma se apresenta apenas como uma técnica neutra, “alheia às exigências do assunto”. Trata-se de uma racionalidade que ignora a desigualdade social

e se apresenta em uma condição a-histórica, universal, pressuposto para que a leitura se apresente como “neutra” e “natural”, desligada da escrita e da fala, assim como das práticas sociais diferenciadas, é este o fetichismo.

A ideia moderna de mito que tomamos como aporte teórico tem raízes nas reflexões de Sorel que, de acordo com Gervasoni (1997, p. 297), entendia o mito como uma “forma de narração composta de imagens, palavras e crenças que os indivíduos de um certo grupo compartilhavam entre si”. Desta perspectiva, o mito moderno se traduz como uma concepção de mundo que se solidifica no imaginário social como a “imagem que a sociedade tem de si própria” e que é pressuposta como a verdade.

As reflexões de Adorno (2003, p. 23) sobre a obra de Proust, seguindo a senda aberta por Benjamin (1985), admitem que, apesar de serem “permeadas de elementos científicos positivistas”, as ideias de Proust expressam “conhecimentos necessários e conclusivos sobre os homens e as relações sociais” e, como tal, apresentam objetividade. Seguindo nesta linha, Adorno salienta que o “parâmetro de objetividade desses conhecimentos não é a verificação de teses já comprovadas por sucessivos testes”, conforme os critérios das Ciências Naturais, mas a “experiência humana individual, que se mantém coesa na esperança e na desilusão”.

Como entender, então, a objetividade nas Ciências Humanas? Conforme Duarte (2022, p. 56), a partir de reflexões de Saviani (2011) sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, acentua que a “objetividade do conhecimento é uma questão epistemológica” que não se identifica com a neutralidade, que é ideológica. Ou seja, a objetividade expressa uma verdade que, mesmo sendo provisória porque resultado da fase em que se encontram as pesquisas, independe de posicionamento político sendo, por isso, acessível a todos. O problema levantado pelos dois autores é que este acesso depende de como a escola efetiva a “socialização do saber sistematizado” (Saviani, 2011, p. 14), o que depende da situação econômica, política e ideológica.

Para tanto, é necessário que a aprendizagem escolar tivesse como pressuposto que todo processo de conhecimento é também um processo de transformação da visão de mundo do aprendiz, ou seja, de alteração de “suas ideias sobre a natureza, sobre a sociedade, sobre as pessoas, sobre si mesmo, sobre as relações sociais, sobre os valores morais, etc.” (Duarte, 2022, p. 59).

Ler e interpretar implica pressupor que a formação de nossa concepção de mundo, resultado de nossa inserção social, orienta o processo de leitura e interpretação e pode esclarecer alguns pontos e obscurecer outros, fundamentais para a compreensão do real e que ficam completamente invisíveis (Buck-Morss, 2000), ou seja, existem signos dominantes que se expressam numa constelação ou num poder, que não precisa ser necessariamente o poder do Estado, mas pode ser o poder da razão regida por uma certa lógica, o poder da continuidade histórica, o poder do progresso, a força de princípios que são aceitos sem questionamento e que orientam a vida em determinada direção, de modo que não conseguimos identificar a relação entre teoria e prática e nem as contradições que o texto oculta, etc. Compreender um texto em profundidade significa adquirir um entendimento tal que permita dialogar com o seu

conteúdo, no sentido de descobrir o raciocínio do autor, o modo como encadeia as ideias e constrói seu argumento, os sentidos ocultos nas entrelinhas, a estrutura lógica do texto, seus problemas, seus limites e, finalmente, inferir o que o escrito pode dizer a nosso tempo.

Este trabalho de formação continuada deveria se concretizar na escola, desde a instrução básica até o ensino superior, como resultado não apenas da apropriação dos códigos de leitura e interpretação, mas como processo de formação humana que, na medida da apropriação da estrutura simbólica, permita a autonomia de pensamento para a compreensão e a transformação da realidade efetiva.

Notas sobre Métodos de Leitura e Interpretação

As reflexões sobre ler e interpretar visam a explicitar as formas mais viáveis de socialização do conhecimento, que seria a tarefa do sistema de ensino em todas as suas expressões. Para tanto, um dos caminhos é compreender os métodos possíveis de leitura e interpretação. O mais comum é o que salientamos acima, denominado por Adorno (2003) como prática positivista. Existem outros métodos que vamos apresentar sumariamente aqui e que podem ser traduzidos como hermenêutica de um lado e dialética de outro, ambos expressando uma posição social e política.

Como já acentuamos, o método exterioriza a própria teoria e se caracteriza como uma nova atitude ante a natureza, que gera a busca de critérios que possibilitem explicar os fenômenos naturais e a ordem do mundo a partir do próprio funcionamento das coisas (o movimento, o espaço, o tempo). Este trabalho de leitura e interpretação da realidade pode ser identificado no pensamento grego, origem do pensamento ocidental. Trazemos como exemplo a metodologia proposta por Orígenes⁵ que, a partir de seus continuados estudos, elaborou um sistema teórico ou um método de interpretação das escrituras, denominado alegórico. Trata-se de uma hermenêutica que pode ser rastreada desde a Antiguidade Grega e Egípcia (interpretação dos hieróglifos) e que possibilita evidenciar múltiplos significados implícitos a um determinado texto. A alegoria se aproxima, assim, da metáfora, abrindo caminho a várias interpretações.

O método alegórico (ou de exegese bíblica, como no caso de Orígenes), sobrepõe interpretações à medida que o leitor adentra o universo de significações não manifestas na letra, mas implícitas nas entrelinhas. Inicia-se distinguindo patamares de sentido que, embora sobrepostos, não negam a verdade inicial, mas a contextualizam e abrem vias de aprofundamento da compreensão e de acesso à verdade do texto. Conforme a proposta de Orígenes, no processo de leitura tem-se um aprofundamento que vai do sentido material ou literal e metafórico, ao psíquico e ao pneumático, que desvendam o sentido alegórico.

O método alegórico de interpretação abre a perspectiva de entrecruzar vários significados num mesmo escrito e torna o texto uma obra aberta a um processo contínuo de retomada da leitura, demonstrando não ser possível um sentido definitivo.

⁵ Pensador que viveu de 185 a 255 d. C., polemista, exegeta e místico, figura instigante porque, ao mesmo tempo em que foi reconhecido pela profundidade na sistematização da filosofia cristã, sua obra despertou violentas críticas e gerou grandes controvérsias, a ponto de ser condenada pelo 5º Concílio de Constantinopla, no ano 553.

Este método pressupõe um elemento fundamental que é a própria constituição histórica e inacabada do conhecimento, bem como a compreensão da filosofia como busca da verdade por trás das aparências e das significações imediatas, para mostrar as faces desconhecidas do mundo. Orígenes coloca a possibilidade de tomar as Escrituras como uma obra histórica e não como a verdade inquestionável da qual a Igreja se pretendeu proprietária.

O método que prevaleceu na modernidade é o positivista, nas suas mais variadas vertentes, desde Comte, Durkheim, Weber e Popper, até a sociologia do conhecimento, chegando às teorias mais recentes que defendem o postulado da neutralidade axiológica como, por exemplo, a teoria weberiana. Um dos pressupostos gerais que fundamentam esta posição é a de que as revoluções são impossíveis, visto que os fatos sociais são sustentados por leis naturais, de modo que é inútil querer transformar a sociedade e superar as desigualdades sociais (Löwy, 1987).

Na senda aberta por estas teorias, a hipótese de que, para ser conhecimento verdadeiro, as pesquisas em ciências sociais deveriam assemelhar-se às práticas das ciências naturais. Daí também a ideia de objetividade resultante de um distanciamento do sujeito que olha o objeto estudado ignorando que o social é histórico, que a realidade social se encontra em movimento e as condições de possibilidade de um conhecimento objetivo na área da sociologia estão, precisamente, em reconhecer as determinações sociais e o contexto histórico que caracterizam a sociedade.

Para Löwy (1987, p. 11), muitos destes autores positivistas, nas mais diversas correntes, entendem a linguagem como neutra e confundem o significado dos conceitos, sem “justificativa para os processo semânticos” adotados. Nestas condições, a “porta abre-se ao arbitrário”, à simples opinião sem correspondência com a realidade. Perde-se a dimensão do real e se coloca em risco a objetividade no tratamento das questões sociais.

A leitura e interpretação de textos precisa considerar que a teoria tem como objetivo explicitar o que se encontra latente na experiência, a fim de expressar seu sentido. Para tanto, a contextualização histórica do escrito é a condição de possibilidade de compreender a visão de mundo do autor para, assim, estabelecer a relação do texto com a realidade efetiva.

Na expressão de Adorno e Horkheimer (1985), a linguagem é patriarcal, como a razão: desde o seu nascimento os conceitos “refletiam com a mesma pureza das leis da física, a igualdade dos cidadãos plenos e a inferioridade das mulheres, das crianças e dos escravos”. A “apologia metafísica deixava entrever a injustiça da ordem existente pela incongruência do conceito e da realidade” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 35). Esta situação tomou formas diferentes no curso da história, mas se mantém ao longo da construção de toda a civilização ocidental: o “comércio com os espíritos e a submissão foram divididos pelas diferentes classes da humanidade: o poder está de um lado, a obediência do outro” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 33).

A ordem do capital se reproduz por meio da atuação de seus intelectuais/dirigentes, nas mais variadas áreas, incluindo-se a academia, cuja linguagem avaliza o poder dos dominantes,

na medida em que ignora a cultura popular e mantém a separação secular entre dirigentes e dirigidos. “Quando a linguagem penetra na história, seus mestres já são sacerdotes e feiticeiros. Quem viola os símbolos fica sujeito, em nome das potências supra terrenas, às potências terrenas, cujos representantes são esses órgãos comissionados da sociedade” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 33).

O que aparece como triunfo da racionalidade objetiva, a submissão de todo ente ao formalismo lógico, tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado. [...] O factual tem a última palavra, o conhecimento restringe-se à sua repetição, o pensamento transforma-se na mera tautologia” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 38-39).

Esta reflexão publicada em 1944 continua a ser espantosamente atual, visto a narrativa denominada “pós-moderna” nas suas variadas vertentes, narrativas que se entendem científicas e, portanto, sem resquícios ideológicos, mas que, na verdade, são expressão do modo de vida condizente com a ordem do capital na sua forma neoliberal. Como salienta Ellen Wood (1996, p. 121), o “senso pós-moderno de novidade de época depende de se ignorar ou negar uma realidade histórica avassaladora: que todas as rupturas do século XX se unificam num todo histórico particular pela lógica e pelas contradições do capitalismo, o sistema das mil mortes”.

Sempre voltados a assimilar as novidades da hora, grande parcela dos que se dedicam à educação assumiram o discurso pós-moderno, que repercute na produção teórica constituída, em grande parte, por relatos de experiência. A epistemologia pós-moderna foi assumida sem crítica, nos pequenos relatos de experiência, na psicologia de indivíduos isolados, na afetividade imediata e no abandono dos parâmetros de objetividade conforme a racionalidade concentrada na compreensão da estrutura material da sociedade. Retomando Adorno e Horkheimer, é necessário fazer a crítica a este processo para evidenciar os limites da razão pragmática e superar a “alienação dos homens com relação aos objetos dominados” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 40), a fim de recuperar a capacidade da teoria de questionar a prática. Para tanto, refletir sobre a linguagem nas formas mistificadoras que assume no processo de educação exige que se retome a leitura dos clássicos naquilo que eles possuem de melhor, ou seja, a explicitação das contradições do real em suas análises estruturais, a fim de construir uma “unidade sistêmica e suas ‘leis de movimento’”, que é negada pelo pós-modernismo (Wood, 1996, p. 122).

Nas colocações de Wood (1998), não existe uma descontinuidade ou uma ruptura no capitalismo, mas sim uma concretização e uma maturidade do sistema. “Estamos observando as consequências do capitalismo como um sistema não apenas sem rivais à altura, mas também sem quaisquer válvulas de escape. O capitalismo está vivendo sozinho com suas próprias contradições internas”, isto caracterizaria a pós-modernidade. E a antítese ao capitalismo “não é o pós-modernismo, mas o socialismo” (Wood, 1998, p. 56).

Compreender o real em seu movimento supõe compreender como as partes se articulam formando um todo ou uma totalidade permeada por contradições que se ocultam se perdemos

a imagem do tecido; a atenção volta-se para o movimento, as transições, o encadeamento, a articulação entre o particular e o conjunto de relações, presumindo que nosso objeto se move, se modifica e se interliga no todo. É necessário inferir que a historicidade do pensamento em sua interlocução com a realidade produz o conhecimento a partir de análises conjunturais que se renovam na medida dos acontecimentos. A realidade não é translúcida e a imediaticidade esconde o que subjaz à experiência imediata, como uma trama de luz e sombras, positivo e negativo, ser e não-ser.

Um dos escritos mais notáveis quanto à formulação e explicitação do método de leitura e interpretação dialética é a obra de Marx *Para a crítica da Economia Política*, na sua Introdução escrita entre 1857 e 1858, assim como no Prefácio, escrito entre agosto de 1858 e janeiro de 1859. Marx explica o caminho metodológico para decifrar o hieróglifo que compõe as relações sociais; o ponto de partida é um referencial abstrato, como o conceito de população, por exemplo, abstrato porque contém um conjunto desconhecido de informações que precisam ser explicitadas; tem-se que superar a abstração conceitual buscando as determinações gerais que compõe o conceito buscando dados no momento social e nas suas formas particulares (Marx, 1974, p. 111).

A abstração precisa ser superada para a efetiva compreensão do real em seu movimento: se o objeto é a produção material, precisamos saber qual produção, em que circunstâncias e em quais relações a estamos observando, porque não existe uma “produção em geral”, ela é sempre um “ramo particular da produção – por exemplo, agricultura, pecuária, manufatura, etc.”. E também não é apenas “produção particular, mas é sempre, ao contrário, certo corpo social, sujeito social, que exerce sua atividade numa totalidade maior ou menor de ramos da produção” (Marx, 1974, p. 111).

Assim, na explicitação do objeto de pesquisa vão se desvendando e se articulando as particularidades formando uma unidade que denominamos a realidade concreta. “O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso”, aparecendo ao “pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida”, ainda que tenha sido o “ponto de partida efetivo” (Marx, 1974, p. 122). Tem-se clareza aqui do movimento do pensamento que parte do abstrato e parcial para apropriar-se do concreto que, neste método, apresenta-se como o conjunto estruturado de relações possíveis de serem explicitadas. Descobre-se, na aplicação desta metodologia de interpretação, que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, condicionados e condicionantes entre si, como um tecido que, aos poucos, mostra a sua beleza e significado.

Como acentua Kofler (2010, p. 102), a diferença metodológica que se apresenta entre as diversas abordagens e interpretações positivistas e a metodologia dialética consiste em que, “enquanto a primeira confia irrestritamente nos fatos, a segunda, ao contrário, concebe-os como expressão do nível mais primitivo e menos mediado do modo de manifestação da realidade histórica”.

Ao contrário da abordagem positiva, causal, que se concentra na explicação dos fatos em si, a dialética não tem um ponto de partida definido, mas escolhe o ponto de análise

sabendo que este ponto é abstrato e que a realidade é dinâmica, de modo que a investigação pode alterar e inclusive inverter a perspectiva de abordagem. O mesmo se aplica à leitura e interpretação de textos, tomando-se a primeira leitura como o contato com o fato imediato para, na sequência, buscar o que se oculta nas entrelinhas, num processo de decifração do conjunto de relações implícitas.

Notas sobre o Processo Educativo e a Linguagem

O processo educativo, principalmente na educação básica, tem uma tarefa relevante na alfabetização e na transmissão dos códigos de leitura e interpretação da realidade. As dificuldades que a escola brasileira tem enfrentado neste início de século se devem à falta de investimento e de infraestrutura para a realização efetiva desta tarefa. As transformações em curso no processo produtivo e a inserção de novas tecnologias de informação ainda não tiveram a repercussão necessária no processo formativo tanto de alunos quanto de professores. Tendo em conta a profunda desigualdade social que se propaga não apenas no nosso país mas na maioria dos países periféricos submetidos à ordem do capital; considerando as constantes guerras que arrasam países e expulsam suas populações; observando as medidas dos países do chamado primeiro mundo para conter o processo migratório e o abandono em que se encontram as populações migrantes, a questão inicial e básica é: quem terá acesso às novas tecnologias e à inteligência artificial? Como falar em educação emancipatória se aprofundarmos o panorama de opressão e miséria que se estende pelo mundo? Quem terá acesso a esta educação de qualidade? O cenário futuro que se descortina parece muito sombrio.

Entendemos que a educação escolar, em todas as suas fases, deveria socializar o conhecimento e as formas de sua apropriação, o que vemos muito pouco em nosso sistema escolar. Os que se dedicam a uma formação crítica têm que enfrentar grandes desafios, principalmente com as novas tecnologias de informação, que se prestam a aligeirar a formação, mas também os pressupostos teóricos conservadores que se sedimentam em uma ideia equivocada de neutralidade do conhecimento. Tais desafios se ampliarão com inserção da inteligência artificial entendida e aplicada como mera “ferramenta”, uma “receita” que, se aplicada conforme orientações, permite atingir o resultado desejado, ou seja, mais uma vez estamos frente ao pressuposto da neutralidade axiológica.

A linguagem tem uma dimensão política enquanto expressam concepções de mundo e “ideologias, projetos que se materializam na vida das classes e grupos sociais” (Dias, 2012, p. 133), mas esta dimensão é ocultada pelo conceito de neutralidade que, na maioria dos casos, serve para conservar a ordem do capital. O mesmo ocorre com a naturalização dos fatos sociais e dos próprios conceitos na linguagem que os veiculam.

Como acentua Dias (1999, p.140), a “clara compreensão da determinação dos processos reais sob a aparência fenomênica é vital para não cair nem em erros teóricos nem nos eternos

cantos de sereia do pensamento liberal”. O proclamado tempo “pós-moderno” é ainda moderno porque, embora com novas vestes, o capitalismo se reproduz de forma ainda mais célere, instrumentalizando a linguagem na formação de uma visão de mundo individualista, competitiva, meritocrática e de redução a um único padrão cultural que circunscreve a apatia política.

Na medida em que o ideário neoliberal se impõe de forma sutil como modo de pensar e de viver, imiscuindo-se no processo educativo na forma de leis e comprometendo o futuro das novas gerações, é necessário que se desperte na juventude o gosto pela leitura, mas como apropriação do conhecimento enquanto produção histórica porque as ciências em geral e a sua aplicação prática resultam de uma construção social coletiva, embora sejam apropriados pelo capital. Se um pesquisador descobre um novo planeta, sabemos que isto foi possível porque a sociedade como um todo trabalhou e contribuiu para que isto acontecesse, cada um atuando no lugar em que está socialmente inserido. Já dizia Gramsci (1975, p. 126) que o conhecimento é criação efetuada por sujeitos que interagem no processo da vida, é um fogo vivo, uma energia vital, que tem a função de unir os homens em torno de objetivos comuns.

Os novos desafios que se apresentam no processo de formação escolar e acadêmica no âmbito das ciências humanas nos levaram a propor algumas reflexões sobre o processo educativo escolar e as novas características do analfabetismo funcional. Desenvolvemos algumas notas sobre os métodos de leitura e interpretação de textos porque consideramos esta prática de fundamental importância num momento em que a informação aligeirada toma espaço na formação da juventude distanciando-a do profundo conhecimento que se amplia nas áreas científicas e que as ciências humanas têm a função de explicitar. Apoiamo-nos em um aporte teórico crítico que apresenta a preocupação em esclarecer as características da linguagem, a partir de teóricos que traziam este debate já no início do século XX.

A leitura de um texto se faz com determinados objetivos que podem ser lazer, novo conhecimento, mas sempre se tem implícita a compreensão da realidade vivida. A beleza da leitura e da interpretação está em descobrir a realidade como uma trama na qual os elementos interagem entre si e abrem novas possibilidades de compreensão do real. Embora estejamos entrando em uma nova era da educação a partir da implementação da inteligência artificial, vivemos ainda um cenário desafiador de analfabetismo e, em linhas mais sutis, de analfabetismo funcional, gerado pela disseminação de informação sem o critério de aprofundamento das mesmas, em um contexto restrito de formação para o trabalho ou de divulgação de ideologias. Se tivermos como pressuposto que o processo educativo tem como objetivo ir além da mera formação profissional e gerar as condições de crítica e de formação de um pensamento autônomo com superação do analfabetismo funcional, as políticas públicas para a educação deveriam ser revistas.

Neste contexto, a reflexão sobre a linguagem e suas dimensões metafórica e política são de fundamental importância para que o acesso ao conhecimento historicamente produzida seja verdadeiramente o caminho para conhecer e transformar a realidade presente. O processo educativo precisa superar preconceitos, socializar o saber sem desqualificar a cultura e o modo

de pensar dos subalternos. A escola, muito além de fornecer instrumentos (as denominadas “ferramentas”) para o aluno desempenhar uma profissão, deve torná-lo capaz de reconhecer suas raízes culturais e conhecer para atuar com critério e opinião autônoma.

Desta perspectiva, conhecer os limites e as instrumentalizações da linguagem, os pressupostos teóricos dos autores por meio da leitura e da interpretação, pode abrir novos percursos para o futuro. Produção material e produção simbólica, cuja expressão ocorre em culturas diversas, se articulam e formam o horizonte ideológico que exprime a ordem instituída. Para que seja possível superar os desafios presentes em torno do processo educativo é fundamental socializar o conhecimento e formar uma nova concepção de mundo que expresse as condições reais de existência.

CAPÍTULO VI

A LINGUAGEM E SEU SIGNIFICADO POLÍTICO E PEDAGÓGICO A PARTIR DOS ESCRITOS DE GRAMSCI⁶

Introdução

A pergunta sobre a linguagem e a sua colocação como paradigma no contexto da filosofia contemporânea nos move a outras interrogações: por que a valorização da dimensão simbólica e cultural quando a sociedade se afirma cada vez mais no movimento de produção e consumo globalizados? É apenas o simbólico que nos diferencia das demais espécies de animais ou as contradições implícitas em nossa vida social indicam a necessidade de outros parâmetros? O fato de concentrar-se em uma dimensão do humano sem considerar os elos dessa dimensão com o social e o político produzidos no contexto da sociedade moderna não seria um sintoma de uma opção política? O que pode ainda orientar a ação e a formação do homem numa sociedade na qual imperam objetivos estritamente mercantis e instrumentais? Como retomar a articulação das múltiplas determinações da vida humana num conhecimento que expresse o real em seu movimento num contexto que se fecha a leituras gerais e se fragmenta em especialidades também no campo da filosofia? Enfim, qual o significado político e pedagógico da linguagem nas suas várias formas de enunciação?

Para refletir sobre essas questões retomamos os escritos de Antonio Gramsci a propósito da linguagem reformulando um de nossos primeiros escritos sobre esse autor, começando pela epígrafe daquele nosso primeiro trabalho: “Pode-se dizer que ‘linguagem’ é essencialmente um nome coletivo: ele não pressupõe uma coisa ‘única’ nem no tempo nem no espaço. Linguagem significa também cultura e filosofia” (Gramsci, 1977, p. 1331).

Cabe aqui esclarecer os significados que Gramsci atribui a esses conceitos: a filosofia, para nosso autor, possui uma dimensão essencialmente política, ou seja, “deve tornar-se política para continuar a ser verdadeira, para continuar a ser filosofia” (Gramsci, 1977, p. 1067). A política precisa ser entendida em seu sentido amplo, ou seja, a partir do modo como se estruturam as formas materiais de existência na sociedade capitalista e a sua expressão no modo de ser da sociedade; a nossa inserção no contexto da estrutura define o caráter político de nossa ação, visto que precisamos permanentemente nos posicionar no âmbito das lutas

⁶ Texto publicado na Revista *Ammentu Speciale* n. 2 - *Bollettino Storico e Archivistico del Mediterraneo e delle Americhe*, V. 2

de classes. Estas, por sua vez, enraízam-se no modo de produção material e se reproduzem a partir das múltiplas articulações que compõe as formas de vida em geral. A educação assume um significado geral de formação para a vida, na qual a instituição escolar tem uma tarefa específica de facilitar a assimilação dos códigos necessários para a apropriação do conhecimento historicamente produzido. Enfim, a cultura assume significado e importância na medida em que as relações políticas se constroem fundadas na ideologia como prática de poder, ou seja, tanto filosofia quanto cultura tem como ponto de inflexão a centralidade da política. Na sociedade capitalista as relações de poder se constroem como dominação econômica que se sustenta e se consolida pela direção intelectual e moral a partir da formação do homem e de sua conformação aos interesses do trabalho.

A direção intelectual e moral apresenta-se como uma das principais condições tanto para a conquista quanto para o exercício do poder, constituindo-se no elemento que materializa a dominação e a subalternidade por meio da formação do modo de vida. A divisão do trabalho que caracteriza o cotidiano nas relações sociais em geral (patrão-empregado, professor-aluno, dirigentes-dirigidos, governantes-governados), se inserem no contexto das relações de hegemonia visando a garantir o equilíbrio das relações de forças entre as classes que se formam no contexto da produção e do consumo. Essas relações são naturalizadas e interiorizadas no processo educativo. Nesse contexto, a dimensão simbólica adquire significado político e a linguagem materializa as relações de poder consolidadas e interiorizadas pelas classes ou grupos sociais que interagem entre si.

Portanto, a linguagem não é neutra, mas a partir desse conjunto de articulações é que ela pode ser entendida: a) Na sua relação com a estrutura da sociedade, na qual o simbólico se efetiva como expressão dessa mesma estrutura; a linguagem não é a essência que distingue o homem dos animais, mas os homens se produzem e se conhecem pela mediação do trabalho, fonte criadora da sociedade e do pensamento. b) Por ser produzida historicamente, a linguagem é metafórica e, como tal, traduzível ou vinculada ao princípio da conversibilidade, viabilizando a relação dos saberes entre si e destes com o real vivido. c) A partir desse contexto, qualquer expressão linguística tem seus efeitos políticos e seu conteúdo ideológico. Daí a importância dos intelectuais no contexto de produção e reprodução das relações de dominação e a necessidade de tirar todas as consequências da afirmação de que “todos os homens são intelectuais” (Gramsci, 1977, p. 1516).

Na sequência abordamos esses três pontos procurando evidenciar as articulações que Gramsci reconhece a partir de sua experiência política junto aos trabalhadores italianos no início do século XX. Para fundamentar essa leitura, fazemos breves observações sobre a questão da linguagem em Marx, visto que a linguagem não se apresenta, no marxismo, como paradigma ou como essência primeira, ao contrário, é produzida e assume significado no contexto das relações de produção e seus desdobramentos na política. Se se pretende discorrer a partir de paradigmas, o de Marx é o modo de produção e a consequente luta de classes gerada a partir dele, e não a linguagem.

Breves Observações sobre a Linguagem em Marx

O significado da dialética só pode ser concebido em toda a sua fundamentalidade se a filosofia da praxis for concebida como uma filosofia integral e original que inicia uma nova fase na história e no desenvolvimento mundial do pensamento enquanto supera (e, superando, integra em si os seus elementos vitais) tanto o idealismo quanto o materialismo tradicional (Gramsci, 1977, Q. 11).

Trata-se de retomar alguns escritos de Marx para salientar que a dimensão simbólica, principalmente na linguagem oral, constrói-se como uma das dimensões da vida econômica, social e política, na forma de consciência ideológica. A diferença de fundo entre Marx e o idealismo hegeliano se encontra principalmente no entendimento do homem a partir de sua historicidade, ou seja, a história não consiste no devir e na realização do logos, mas sim no movimento de produção e reprodução da vida pela mediação do trabalho.

Pode-se argumentar que existem outros animais que trabalham e, portanto, o trabalho não pode consistir na diferença pela qual o homem se distingue e constrói a sua essência humana. Ora, já Aristóteles reconhecia que a diferença entre o homem, as abelhas e as formigas é que o trabalho humano é criador e transformador da natureza e do próprio homem. Pela mediação do trabalho enquanto atividade material concreta, determinada pelas circunstâncias históricas, o homem cria as suas condições de viver e, com elas, o seu modo de ser, ou seja, ao renovar cotidianamente a própria vida, cria laços familiares, relações sociais, políticas e culturais formando, nesse movimento, a sua subjetividade. Em outras palavras, os homens precisam produzir os meios de sobrevivência antes de “fazer história” ou interpretar o mundo (Marx e Engels, 1976). O “agente histórico não é o homem que pensa e fala, mas aquele que produz e reproduz as condições de sua existência sensível”; não é o intelectual, mas o homem que “maneja o arado, o chicote ou a espada, que troca os produtos de sua atividade ou que vende a força de seu trabalho” (Chatelet, 1972, p. 227).

O leitor de Marx conhece as premissas das quais o autor parte e que são assinaladas na Ideologia Alemã: a empiria, ou seja, os indivíduos e suas condições materiais de existência, “bases verificáveis por vias puramente empíricas”. E se acrescenta no texto: “pode-se referir a consciência, a religião e tudo o que se quiser como distinção entre os homens e os animais; porém, esta distinção só começa a existir quando os homens iniciam a produção dos seus meios devida”, vale dizer, sua vida material (Marx e Engels, 1976, p. 18-19).

Trata-se de substituir a noção metafísica de uma essência humana a priori, que sempre encantou (e continua encantando) os filósofos e que culminou no idealismo hegeliano (que, embora reconhecendo a historicidade da sociedade manteve as bases legitimadoras do discurso metafísico na ideia do Espírito Absoluto) por uma abordagem do movimento histórico no qual o homem, “em sua atividade sensível, forja sua própria realidade” e a interpreta (Chatelet, 1972, p. 227). Ou seja, indivíduos historicamente situados, com uma atividade produtiva determinada,

que entram em relações sociais e políticas determinadas, a partir das quais conhecem a si mesmos e aos outros elaboram a sua interpretação da realidade. A chave de leitura da realidade (ou paradigma de Marx, se a base de leitura de Marx for o pensamento chamado “pós– metafísico”) é o modo de produção e, nos seus desdobramentos, a consequente luta de classes e não a linguagem. A materialidade que caracteriza a produção da vida é condição para a produção do conhecimento e não o contrário; o próprio Marx explicita que é a divisão social do trabalho que, ao separar trabalho manual de trabalho intelectual, possibilita a ilusão de que o pensamento tem prioridade sobre o material e manual. O objetivo da filosofia deixa de ser a busca do fundamento universal para voltar-se para a realidade efetiva e concreta, o processo contraditório de formação e construção das sociedades. E não se trata de mostrar o que veio antes ou depois, o trabalho ou a linguagem, numa leitura dualista que descaracteriza o pensamento marxiano, mas de acentuar a relação dialética entre ação e pensamento, que foram separados de modo dualista a partir da divisão social do trabalho.

A inversão radical proposta por Marx em relação à filosofia alemã fica explícita: “não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam e pensam nem daquilo que são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação de outrem, mas parte-se dos homens em carne e osso, na ‘sua atividade real’” (Marx e Engels, 1976, p. 26).

A partir desses pressupostos e desta inversão de abordagem, pela realização da dialética levando-a a suas últimas consequências, é que a questão da linguagem se coloca.

A linguagem é tão velha quanto a consciência: é a consciência real, prática, que existe também para outros homens e que portanto existe igualmente só para mim e, tal como a consciência, só surge com a necessidade, as exigências dos contatos com os outros homens. [...] A consciência é, pois, um produto social e continuará a sê-lo enquanto houver homens (Marx e Engels, 1976, p. 36).

Importante salientar que a frase cortada do manuscrito acentua que a consciência é relação com tudo o que nos rodeia. Ou seja, sendo relação a consciência está também condicionada pela forma de sociedade da qual se faz parte, ou seja, pelas relações de trabalho. Vale dizer que todo conhecimento é historicamente produzido, não é neutro, mas traduz relações de poder que se produzem no âmbito das lutas de classes. Isso nos remete a um outro texto de Marx no qual a questão da linguagem reaparece, sempre determinada pelas circunstâncias históricas: O 18 Brumário de Luiz Bonaparte.

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra, as roupagens, a fim de se apresentar nessa linguagem emprestada (Marx, 1977, p. 17-18).

Essa longa citação de Marx se justifica pela sua densidade e, entre outros elementos importantes, frisa o conteúdo ideológico da linguagem, ou seja, consciente ou inconscientemente a linguagem, enquanto expressão do real, também o mistifica. A linguagem e a interpretação formam o imaginário social que se realimenta do passado para explicar e sustentar as lutas do presente. A rememoração dos atos heroicos do passado serve tanto para impulsionar a ação transformadora do presente quanto para ocultar os limites e as contradições do projeto que se pretende implementar. Como pano de fundo do uso da linguagem e da história, a luta de classes, na correlação de forças entre o novo que quer nascer e o velho que não quer morrer, nas figuras de uma classe emergente que aspira ao poder e conjura em seu favor as vitórias do passado, outra que perde seu domínio e tenta manter-se no poder e, para isso, ressuscita os momentos privilegiados de seu passado. A linguagem torna-se aqui um instrumento político da maior grandeza, com outras conotações frisadas por Marx:

De maneira idêntica, o principiante que aprende um novo idioma, traduz sempre as palavras deste idioma para sua língua natal; mas só quando puder manejá-lo sem apelar para o passado e esquecer sua própria língua no emprego da nova, terá assimilado o espírito desta última e poderá produzir livremente nela (Marx, 1977, p. 18).

A aprendizagem de uma nova linguagem, que supõe o esquecimento do idioma de origem, tem como pressuposto a formação cultural e os elos que ligam os subalternos ao horizonte ideológico de seu tempo a partir dos laços de submissão que foram construídos historicamente. O conteúdo ideológico que se sedimenta na linguagem e dificulta a assimilação do novo ou mesmo a sua proposição, implícito nessa citação de Marx, nos remete ao pensamento de Gramsci sobre as relações de hegemonia que se consolidam e se perpetuam na formação do senso comum e na incapacidade dos subalternos de formular um pensamento autônomo, que expresse realmente o conteúdo de suas lutas.

Ou seja, Gramsci interpreta e amplia a questão da linguagem a partir da explicitação das novas formas de manipulação política possíveis com a utilização de jornais; ora, tais formas de dominação assumem novas dimensões com a inserção das tecnologias de produção e de comunicação de massa desenvolvidas no século XX e que nosso autor não conheceu. Entretanto, sua crítica ao pragmatismo (que poderia ser estendido ao campo da filosofia analítica) assume uma atualidade na medida em que procura mostrar que a política se alia cada vez mais à cultura para consolidar as relações de poder, de modo que as lutas de classes assumem uma nova dimensão que passa pela necessidade de um trabalho educativo-formativo das classes trabalhadoras, a fim de criar sua própria interpretação do mundo e, com isso, a sua identidade de classe. Para tanto, um dos caminhos é valorizar a sua linguagem, expressão de sua vida e de suas lutas; outro caminho vinculado ao anterior é aprender a traduzir as linguagens a fim de superar os limites do senso comum e de um pensamento homogêneo que sustenta a hegemonia burguesa.

A questão a ser enfrentada nesse contexto é mostrar que, na história, o controle da palavra sempre pertenceu aos dominantes e na sociedade moderna, mais do que nunca, esse poder

se multiplicou com a inserção das novas tecnologias de comunicação; de modo que as classes trabalhadoras, para vencer as lutas políticas, precisam se reconhecer no movimento contraditório de construção da sociedade e, para isso, necessitam dominar a linguagem para enfrentar o dominador no seu terreno. Nesse contexto, a luta pela hegemonia implica necessariamente fazer a sua leitura da história, a fim de identificar-se como classe e apresentar-se como projeto político e social alternativo. Esse o significado pedagógico que permeia a política e se organiza a partir da luta de classes.

A Crítica da Linguagem nas Formas do Pragmatismo: Gramsci frente a Vailati

O exame dos Cadernos do Cárcere evidencia a importância da linguagem nas reflexões de Gramsci, na tentativa de escrever uma história dos intelectuais, nas observações sobre arte e literatura e, principalmente, nos elementos levantados para escrever uma história dos subalternos. Nos desdobramentos da noção de hegemonia a linguagem é inseparável da política e da história, tomando sua mais completa dimensão política na radicalização da unidade entre teoria e prática. Nesse contexto a filosofia, enquanto concepção de mundo, é entendida não como elaboração individual desse ou daquele filósofo, mas principalmente como:

luta cultural para transformar a “mentalidade” popular e difundir as inovações filosóficas que se demonstrarão “historicamente verdadeiras” na medida em que se tornarão concretamente, ou seja, histórica e socialmente universais, a questão da linguagem e das línguas “tecnicamente” deve ser colocada em primeiro plano (Gramsci, 1977, p. 1330).

Frente às concepções neopositivistas e formalizantes que prevaleciam na Itália do início do século XX, a começar pelo pragmatismo de Giovanni Vailati, seguidor de Peano e simpatizante de Russel e Pierce, Gramsci acentua a dimensão política e ideológica da linguagem, na formação de uma elite intelectual que constrói o discurso hegemônico e na submissão passiva dos subalternos, que aderem ao instituído sem perceber que perderam sua voz. Na verdade, os indivíduos pensam e sentem diversamente entre si e se expressam com características próprias. “A cultura, nos seus vários graus”, unifica esses indivíduos, “os quais se entendem entre si em graus diversos etc. São estas diferenças e distinções histórico-sociais que se refletem na linguagem comum e produzem aqueles ‘obstáculos’ e aquelas ‘causas de erro’”, das quais o pragmatismo tem tratado (Gramsci, 1977, p. 1330).

Trata-se de lembrar aos pragmatistas que “as causas de erro”, os “obstáculos” à comunicação, não estão nas palavras, mas no conteúdo ideológico que elas veiculam, nas diferenças culturais que expressam, na multiplicidade de sentidos que podem apresentar, ou seja, no modo como a linguagem se transforma em instrumento de poder no contexto das relações de hegemonia.

A luta de classes e a organização política dos trabalhadores se apresenta, para Gramsci, entre outros fatores, na necessidade de criticar o pragmatismo e seus efeitos políticos, desvelando o conteúdo ideológico de toda linguagem. A reflexão não se limita a discutir paradigmas, mas transita nos limites entre “filosófico” e “não-filosófico” para mostrar a importância de embasar a luta política na formação cultural, a fim de gerar as condições aos que “não sabem” de romper os elos da dominação e retomar a voz e a palavra elaborando o seu próprio pensamento.

Nesse contexto de leitura a crítica da linguagem e de seus efeitos políticos se apresenta como um dos momentos de elaboração do conceito de hegemonia enquanto forma de dominação que se sustenta na direção intelectual e moral, ou seja, na constituição e manutenção de uma elite de intelectuais capaz de elaborar um consenso ou de alimentar o senso comum com fragmentos de culturas mesclados com informações pretensamente neutras a fim de incentivar a aceitação do dado, a naturalização da história, a passividade ante o estabelecido, contribuindo para a estabilidade da prática social.

Desenha-se assim a ideia de que existe uma verdade igual para todos, visto que, para ser “verdade”, não pode se sustentar nem se referir à divisão de classes. Esta não existe, porque vive-se numa “democracia” onde todos são “iguais” perante a lei e usufruem dos mesmos direitos como indivíduos isolados; para Eagleton estabelece-se aqui uma das fortes fontes de hegemonia consolidada no sistema parlamentar, ou seja, «supostamente, as pessoas acreditam governar a si mesmas, crença esta que não se esperaria ver alimentada por nenhum escravo da Antiguidade ou servo medieval». Gramsci ampliou, por meio do conceito de hegemonia, a noção de ideologia, que tomou “corpo material e agudeza política” ao ser transposta para a prática social cotidiana podendo abranger “dimensões inconscientes e não articuladas da experiência social” (Eagleton, 1996, p. 196-197).

Eagleton define a hegemonia como “uma gama de estratégias práticas mediante as quais um poder dominante obtém, daqueles a quem subjuga, o consentimento em sua dominação” (Eagleton, 1996, p. 198). Ora, acrescentamos que este consentimento pode ser inconsciente, na medida em que as relações sociais são naturalizadas e a divisão de classes diluída por meio das ideias de igualdade e liberdade individual, assimiladas no curso do processo educativo; para explicitar as relações de hegemonia torna-se necessário mostrar que a linguagem se radica na estrutura da sociedade, tem raízes histórico-sociais e, portanto, é ideológica e funciona como instrumento de poder e de dominação. No dizer de Edmundo Fernandes Dias, “construir a hegemonia pelos dominantes implica na destruição das formas culturais” vivenciadas pelas classes populares, processo que vai muito “além da pura incorporação de palavras ou expressões anglófilas”; passa pelo “apagamento de linguagens culturais”, produzindo um “horizonte ideológico” unificado que fundamenta o modo de pensar das classes subalternas (Dias, 2012, p. 144).

A linguagem é, pela formação do senso comum, veículo de difusão de uma ideologia unificadora, por meio da fragmentação do pensamento ou pela divulgação de elementos dispersos e parciais, que escondem as desigualdades sociais e culturais; mas pode ser

também instrumento importante para a obtenção de uma nova unidade cultural, a partir da organização política dos trabalhadores e da superação do silêncio ao qual são reduzidos a partir da assimilação de uma linguagem unificadora. Somente a organização política permite superar as limitações culturais impostas pela hegemonia dominante, a partir da explicitação das contradições que permeiam o social e da formação de uma concepção crítica e coerente (Gramsci, 1977, p. 1331).

Elaborar a própria concepção de mundo significa reconhecer-se como classe, criar uma identidade de classe, assim como a consciência de si e dos objetivos a alcançar. “A compreensão de si mesmo, a luta entre o antigo e o novo, a luta pela hegemonia consiste (também) em se situar na linguagem, posto que a própria linguagem, através de um meio social, nos situa aí como sujeitos” (Buci-Glucksmann, 1980, p. 460). Essa questão é fundamental na luta pela hegemonia: a linguagem é o instrumento de unificação política e cultural de uma classe, bem como na formação de sujeitos autônomos que reconhecem os limites e possibilidades de sua ação.

A Dimensão Simbólica no Contexto das Lutas de Classes

O fato de concentrar-se em uma dimensão do humano sem considerar os elos sociais, políticos e culturais produzidos no contexto da sociedade moderna a partir do modo como se organizam as relações de trabalho apresenta-se como um sintoma de uma opção política que, por não se reconhecer como tal, é ideológica. A valorização da linguagem como básica na formação da essência humana tem um significado político e ideológico que se esclarece apenas se tiver como pressuposto a estrutura da sociedade moderna fundada na divisão social do trabalho e na exploração da força de trabalho. Trata-se de superar a visão dualista que separa pensamento de ação e que Gramsci aprofunda ao explicitar o significado de “filosofia da praxis”: no Caderno 10, Gramsci retoma uma expressão de Bacon quando diz que “o conhecimento é poder”, na medida em que “o homem não entra em relações com a natureza pelo simples fato de ele ser natureza”, mas sim “por meio do trabalho e da técnica”. Tais relações “são ativas e conscientes” e, por meio delas, “cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações” do qual se faz parte; ter consciência dessas relações ou conhecer a realidade na qual se vive significa “conhecer mais ou menos o modo pelo qual (a realidade) pode se modificar” e esse processo de conhecimento “já as modifica. As próprias relações necessárias, na medida em que são conhecidas em sua necessidade, mudam de aspecto e de importância” (Gramsci, 1977, p. 1345).

Para as classes subalternas o conhecimento se adquire no movimento de organização política pelo qual, na medida em que se age, se conhece e se altera a realidade na qual se está inserido. Como a sociedade capitalista se constrói e se consolida com base na divisão social do trabalho (intelectual e manual), a luta de classes supõe cada dia com mais força a criação de uma autonomia intelectual que implica o domínio da linguagem ou a elaboração de uma linguagem própria. No caso do contexto histórico de Gramsci, o interesse pela literatura

(romance de folhetim, teatro) e jornais se expressa na medida em que esse era o modo de exercer a hegemonia pela elite de intelectuais da época.

Na sociedade tecnológica e dos meios de comunicação de massa que caracterizam a contemporaneidade, o poder da linguagem se exerce pela televisão, o cinema, etc., transcendendo todos os antigos limites na consolidação da hegemonia dos grupos dominantes. Pier Paolo Pasolini, leitor de Gramsci e estudioso da linguagem, em artigo de 1968, ao ser perguntado por que os intelectuais, em geral, não colaboram com programas televisivos, alerta para o poder autoritário e incondicional da televisão: primeiro, porque “entre vídeo e expectador não há possibilidade de diálogo”. O “vídeo é uma cátedra” que “consagra, dá autoridade, oficialidade”. Segundo, porque “o vídeo representa a opinião e a vontade de uma única fonte de informação, que é precisamente – de modo genérico – a do Poder. E, desse modo, mantém o expectador submisso”. O que quer que se diga, entra em um universo de relações de poder e de informações centralizadas e manipuladas conforme os interesses da emissora e de quem a financia e não no interesse da informação efetiva. “Por essas razões”, completa Pasolini, “é claro que um intelectual, teoricamente, só pode dizer ‘não’ à televisão” (Pasolini, 1982, p. 97-98).

Essas observações feitas no final da década de 60 tomam dimensões inusitadas se pensarmos na mundialização⁷ do capital, na reforma neoliberal dos Estados e nas novas configurações da telemática no início do século XXI. Os meios de comunicação em geral, cinema e televisão à frente, “realizam uma poderosa ação transformista, absolutamente necessária à Ordem, de conversão do desejo em necessidade” (Dias, 2012, p. 145). Pasolini acentuava que a televisão “é o lugar onde se torna concreta uma mentalidade que de outro modo não acharia onde colocar-se. É através do espírito da televisão que se manifesta o espírito do novo poder”, poderíamos acrescentar, a forma mais “autoritária e repressiva” de formação do consenso (Pasolini, 1979, p. 31-32).

Antonio Gramsci acentuava como um consenso passivo funciona no contexto da consolidação da hegemonia e já se preocupava com a atuação dos jornais na formação da opinião pública, determinando os caminhos de um processo eleitoral ou de uma política. Na luta pela hegemonia a linguagem é um instrumento de unificação de uma vontade nacional e esse trabalho é feito pelos intelectuais. A tendência a formar uma elite distante do povo dificulta, para as classes dominantes, manter a hegemonia. Em geral, com o desenvolvimento do capitalismo e a inserção de novas tecnologias de comunicação de massa, bem como com a subordinação dos agentes de comunicação às empresas que os empregam, resolveu-se em grande parte o problema. A produção de um mercado de consumo de cultura de massa (cinema, novelas, best-sellers, etc.) sedimenta a hegemonia a partir da formação de um pensamento homogêneo, que se traduz em comportamentos adequados aos objetivos da hegemonia. Gramsci o descrevia da seguinte forma:

7 Retomando as reflexões de Lea Durante (2001, p. 86), entende-se mundialização como a «atual fase de expansão transnacional da economia» que, em sua “dimensão ideológica”, se traduz na “transferência dos poderes reais e da hegemonia dos Estados para as empresas. A partir desse esquema se estrutura uma série de corolários, como a positividade da divisão internacional do trabalho como fator de progresso para as áreas menos desenvolvidas, a esperança de um reconhecimento cada vez mais amplo dos direitos civis e assim por diante”.

Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista; [...]. Criticar a própria concepção de mundo significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido (Gramsci, 1977, p. 1376).

Ora, superar a fragmentação e as contradições da própria concepção do mundo e elaborar uma consciência crítica só pode ser efetuado em grupo, num movimento de organização política, com projetos sociais definidos, processo que passa pela resignificação da linguagem e aprofundamento do conhecimento da língua nacional. Mesmo quando se assimila a concepção do mundo hegemônica, se possui uma “concepção própria do mundo, ainda que embrionária, que se manifesta na ação e, portanto, descontinua e ocasionalmente”. Enquanto não se desvela o embrionário, fato que só pode ocorrer num movimento político organizado, o subalterno “toma emprestada a outro grupo social, por razões de submissão e de subordinação intelectual, uma concepção do mundo que lhe é estranha”, ou seja, que não expressa o seu cotidiano e seus interesses de grupo (Gramsci, 1977, p. 1379).

Essa questão torna-se fundamental, porque a fragilidade dos vencidos se determina pelo fato de que não possuem uma concepção do mundo bem elaborada, que expresse a seus interesses e suas práticas de classe. Daí a importância da cultura e da educação, bem como da atuação dos intelectuais no contexto do pensamento de Gramsci.

Cabe acentuar que, embora os meios de comunicação de massa consolidem um pensamento homogêneo, um consenso total e cristalizado não existe e a sociedade, em qualquer momento histórico, a bem dizer, vive diferenças ideológicas e visões conflitantes da realidade, que tomam proporções de enfrentamento e de tensão profunda conforme os movimentos de organização política das classes subalternas. É nos momentos de crise econômica e política que as contradições emergem e os conflitos podem tomar proporções radicais, levando a situações em que um consenso se torna impossível.

Gramsci acentua que o que se apresenta na forma da língua ou da linguagem é a aparência sob a qual se escondem outros problemas de fundo, como a necessidade de formar e “aumentar a classe dirigente”, a necessidade de estabelecer relações mais próximas e seguras entre os grupos dirigentes e as massas, ou seja, “de reorganizar a hegemonia cultural” (Gramsci, 1977, p. 2346). Um dos mecanismos de aprendizagem da língua que Gramsci considera essencialmente político é a Gramática Normativa:

Que enorme trabalho de paciência requer a sua aprendizagem (quanto trabalho se faz necessário para conseguir que centenas de milhares de recrutas das mais diferentes origens e preparação mental se tornem um exército homogêneo e capaz de mover-se e agir disciplinada e simultaneamente) (Gramsci, 1977, p. 2347).

Tal formação passa pelo transformismo e pela negação ou apagamento das culturas das classes populares, que assimilam gradativamente o modo de ser e pensar hegemônicos

veiculados pelos meios de comunicação de massa. Uma vez apagadas ou esquecidas, as culturas tradicionais, em geral fruto da memória e da transmissão oral, perdem-se para sempre. Pasolini acentua, nos seus Escritos Corsários, que a cultura se constitui do conjunto de todas as culturas de classe, num texto que lembra o que Gramsci nos diz sobre a filosofia:

O que é a cultura de uma nação? Pensa-se geralmente, mesmo entre a gente culta, que é a cultura dos cientistas, dos políticos, dos professores, dos literatos, dos cineastas, etc., isto é, a cultura da intelligentsia. No entanto, isso não é verdade. E também não é a cultura da classe no Poder, que, justamente através da luta de classes, tenta impô-la pelo menos formalmente. Finalmente, também não é a cultura da classe oprimida, ou seja, a cultura popular dos operários e camponeses. A cultura de uma nação é o conjunto de todas estas culturas de classe: é a sua média. E seria, pois, abstrata se não fosse reconhecível – ou antes, visível – no vivido e no existencial, e se não tivesse por consequência uma dimensão prática (Pasolini, 1979, p. 55).

Pasolini alerta para um novo tipo de centralismo, que supera imensamente a proposta fascista, que se traduz na formação da sociedade de consumo como um novo fenômeno cultural que unifica a partir da veiculação da ideologia que sustenta a sociedade capitalista. A ideologia se apresenta na falsa imagem da tolerância e no conformismo que, no fundo, têm traços profundamente repressivos, no modo como os meios de comunicação de massa reduzem todos “ao normal e conformista como o consumidor”; os condicionamentos se produzem por uma postura pretensamente democrática, mas profundamente autoritária, como via de mão única que não possibilita diálogo ou confronto. Essa ideologia se faz acompanhar pelo hedonismo, que esconde a “determinação de planejar tudo com uma desumanidade tal como a história jamais tinha conhecido até agora”. Esse novo Poder tem expressão na formalização dos códigos e na formação de um comportamento unificado, “num momento da história em que a linguagem verbal é completamente convencional e esterilizada (tecnicizada), a linguagem do comportamento (corporal e mímico) assume uma importância decisiva”. Escrito em 1974, o artigo parece prenunciar a formação de um pensamento único, a produzir-se pela atuação dos meios de comunicação de massa, que veiculam uma linguagem corporal acompanhada de uma linguagem verbal “completamente reduzida a convenções e extremamente pobre” (Pasolini, 1979, p. 56-57). Assistir a qualquer programa da televisão brasileira quase quatro décadas depois confirma esse prognóstico.

Conforme Dias (2012, p. 145-146), a televisão tem, em geral, uma função “conservadora quando não abertamente reacionária. Seu mote é a despolitização ou a politização favorável aos dominantes”. O domínio econômico no contexto da globalização se firma e se consolida no domínio político e ideológico, concentrado na “fusão das potências midiáticas”. Nesse horizonte no qual se forma o imaginário do cidadão expectador dócil e passivo a força da linguagem, verbal e imagética, reduz as classes populares a um saber superficial e fragmentado que constitui seu senso comum e destrói todas

as suas possibilidades de resistência. Os caminhos de transformação dessa realidade passam pela apropriação dos mecanismos de direção cultural, de formação intelectual e moral da sociedade, colocando em evidência a educação no contexto das relações de hegemonia. Se pensarmos nos altos índices de analfabetismo entre as classes populares e nas dificuldades de estabelecer a relação entre alfabetização e letramento, enquanto domínio efetivo dos mecanismos de conhecimento, podemos formar uma ideia da extensão do problema. A inserção de novas tecnologias no processo de educação, sem as bases essenciais do letramento, atua para aumentar as desigualdades sociais. A crise educacional se traduz num processo continuado de abandono das classes trabalhadoras que, sem ter o domínio dos códigos de leitura e interpretação, são facilmente seduzidas pelo discurso conservador.

A Linguagem como Metáfora e a Afirmação da Identidade dos Subalternos

Retomamos agora o item b, que acentua que a linguagem é metafórica por ser um produto histórico e, como tal, inserido no conjunto de relações de forças que instituem e consolidam a ordem social ou o poder. Ser metafórica significa que possui vários sentidos que se entrecruzam, ou seja, é ambígua e dinâmica, podendo ser instrumentalizada conforme os interesses políticos em presença. Por outro lado, o ambíguo pode ser ainda aquilo que escapa à lógica e à coerência do sistema, aquilo que é inusitado, que gera perplexidade e pode, por suas características, colocar em questão toda a ordem instituída. Como se entende a partir do materialismo histórico, a realidade não é translúcida e o imediatamente dado, que aparece como o lado luminoso das relações sociais, esconde as contradições que o compõe e que precisam ser desveladas para que seu verdadeiro conteúdo (político, ideológico), transpareça. Na medida em que se afirma o novo modo de existência da filosofia pela sua relação privilegiada com a história e a política, característica fundamental do materialismo histórico, tem-se que reconhecer a historicidade de toda concepção de mundo e as novas articulações que se estabelecem entre sujeito e objeto, consciência e realidade, conhecimento de si e do mundo. Tem-se ainda que assumir a metáfora como o modo de expressão privilegiado do discurso filosófico, vinculando-a aos princípios de tradutibilidade e conversibilidade. Uma filosofia que se manifesta como reflexão sobre a atividade humana e tem como objetivo precípuo a transformação dessa realidade, pode nascer de práticas não filosóficas e pode ainda converter-se em ação efetiva, ou seja não pode ser formalizada, mas apenas traduzida.

Toda corrente cultural cria a sua linguagem própria, ou seja, participa no desenvolvimento geral de uma determinada língua nacional, introduzindo termos novos, enriquecendo com conteúdo novo os termos já em uso, criando metáforas, servindo-se de nomes históricos para facilitar a compreensão e o juízo sobre determinadas situações (políticas) atuais (Gramsci, 1977, p. 2264-2265).

A tradutibilidade designa a possibilidade de relação dos saberes entre si e destes com a realidade, assim como a relação entre as culturas nacionais ou de grupos; se a filosofia, a política e a economia “são elementos constitutivos de uma mesma concepção de mundo, deve existir necessariamente, em seus princípios teóricos, conversibilidade de uma na outra, tradução recíproca na linguagem específica de cada uma” (Gramsci, 1977, p. 1492). Esses saberes não são meros reflexos da infraestrutura, mas são traduzíveis entre si e apresentam uma conversibilidade em relação ao real, numa relação não redutora, mas produtiva, eficaz, transformadora. É a partir desse contexto que as classes subalternas podem, a partir de sua organização política e de sua linguagem própria, apropriar-se da cultura ou do conhecimento historicamente produzido, a fim de construir projetos transformadores da estrutura econômica, social e política.

Para Gramsci (1977, p. 1401), o materialismo histórico apresenta-se como a filosofia que, por ser “expressão necessária e inseparável de uma determinada ação histórica”, por ser vivida na prática enquanto concepção de mundo, pelo seu compromisso com a transformação da realidade, por sua eficácia histórica, pode ser traduzida nas linguagens das situações concretas particulares e o movimento operário alemão pode ser apresentado como o “herdeiro da filosofia clássica alemã”, um herdeiro que “continua praticamente o predecessor”, porque “deduziu uma vontade ativa, transformadora do mundo, da mera contemplação” (Gramsci, 1977, p. 1270). Somente nesse movimento relacional dialético entre teoria e prática que o conhecimento se realiza.

Na luta pela hegemonia a questão do conhecimento e da linguagem são fundamentais para a conquista da direção intelectual e moral da sociedade. Daí a força hegemônica que emana do controle dos meios de comunicação de massa e da formação de um consenso passivo; no contexto da mundialização do capital e da fusão das grandes potências midiáticas, o controle autoritário e imperialista se instaura de modo sutil e quase imperceptível. Desconstruir esse processo e gerar novas bases de reflexão ou uma nova concepção de mundo torna-se um desafio como o de Sísifo ante a montanha ou de Édipo ante a esfinge.

Ora, no contexto das relações de hegemonia e da correlação de forças que caracteriza a luta de classes, o fato de a linguagem ser metafórica permite ressignificar as palavras conforme o momento histórico e a relação de forças em presença, ou seja, assim como os dominantes instrumentalizam a linguagem e a cultura para fins do exercício do poder, a organização política das classes subalternas se apresenta como o meio para elaborar a sua concepção de mundo, a sua cultura e a sua linguagem para assim se apropriar do conhecimento historicamente produzido. Sabe-se que se trata de uma relação extremamente desigual, mas a criação de formas de resistência não é impossível. O possível precisa ser construído a partir da leitura crítica das condições presentes, ou seja, “do ponto de vista dos subalternos é necessário fazer a crítica da economia e da política burguesas, atuar no sentido da invenção da sociabilidade socialista” a partir da explicitação das condições presentes (Dias, 2012, p. 133-134). Ou seja, inventar no interior da ação e do discurso

burguês, rompendo os elos de subalternidade, criando uma linguagem própria, tirando proveito das possibilidades metafóricas a fim de refutar com destreza o universal legitimador do pensamento único e retomar o conhecimento na sua dimensão histórica.

Por exemplo, quando se fala em luta de classes tem-se que explicitar que o seu significado se transformou com a mundialização do capital: a luta de classes toma novas dimensões no contexto do capitalismo a partir do modo como se produzem e reproduzem as classes no movimento de produção dos modos de vida. Como acentua Dias (2012, p. 159), as classes “não são uma classificação topológica, mas articulações de luta, experiências e sociabilidades produzidas conflitivamente na sua oposição estrutural”. Nesse processo os “meios de comunicação de massa tornam-se decisivos na disputa hegemônica, alterando fundamentalmente o processo de luta de classes” (Dias, 2012, p. 118). As formas de dominação se consolidam com base na formação de um modo de pensar homogêneo e pretensamente universal, diluindo as condições de expressão das classes subalternas.

Desvelar, para além das aparências, as contradições e as formas que estas assumem no processo de construção das condições materiais de existência, assim como as formas que assume a ideologia como prática de poder, supõe a organização política dos trabalhadores a fim de superar todas as ilusões e transformismos que minam na já na origem qualquer tentativa de resistência frente aos mecanismos de poder. Trata-se de criar, nos embates políticos, as possibilidades de uma nova cultura e uma nova linguagem que possibilitem romper os elos de subordinação e as formas de marginalização que se proliferam na sociedade capitalista.

A questão que novamente se coloca nesses tempos de neoliberalismo é, na mesma assertiva que Jameson colocou para Lukács a propósito de História e Consciência de Classe, agora colocada para a esquerda: “mostrar que o pensamento proletário é exatamente capaz de resolver as antinomias que o pensamento burguês, pela sua própria natureza, é incapaz de enfrentar” (Jameson, 1985, p. 146). E essa incapacidade do pensamento burguês se apresenta precisamente na separação entre sujeito e objeto, na abordagem parcial e estática da história e da cultura limitada pelo pensamento abstrato; somente o trabalhador, ao viver a condição de objeto e ao perceber-se como tal pode elaborar uma nova consciência de si que seja também uma consciência de classe, a partir da apreensão do real como processo e da unidade de pensamento e ação. Somente assim é possível compreender o real para além de suas aparências, o que implica uma efetiva organização política e a reformulação do entendimento sobre o processo pedagógico.

Em resumo, concentramo-nos na questão da linguagem por entendermos fundamental explicitar a sua dimensão ideológica no contexto dos escritos de Marx e Gramsci, a fim de salientar que a dialética marxista se constrói a partir da empiria e do modo de produção (trabalho) e não da linguagem, embora se possa fazer recortes do texto de Marx para dizer o contrário. A importância da dimensão simbólica na manutenção das relações de poder no exercício da hegemonia se produz na medida em que a divisão social do trabalho possibilitou a predominância do trabalho intelectual sobre o trabalho manual. Nesse contexto, a consolidação da hegemonia se faz por meio da divulgação de um pensamento homogêneo que forma o

horizonte ideológico das classes subalternas que, desse modo, tem seu poder de resistência diluído. A proposição gramsciana de que a direção intelectual e moral é fundamental na luta pela hegemonia está na base de seu interesse pela linguagem e pela literatura.

Pensamos ter esclarecido implicitamente no corpo de nosso texto a amplitude do desafio educativo e formativo a enfrentar no contexto da sociedade capitalista contemporânea, um desafio que passa pela reorganização dos movimentos populares e que se apresenta na nova dimensão da luta de classes enquanto uma luta econômica, política e cultural.

A partir do que assinalamos, pensamos que as questões a serem enfrentadas no contexto escolar são: refletir sobre os procedimentos a tomar para superar os limites que as próprias condições sociais colocam para a escola a partir de seus conflitos; redefinir seu projeto político pedagógico como base para uma escola voltada para a formação dos trabalhadores; explicitar as relações de hegemonia vigentes a fim de enfrentar a desconstrução cotidiana de seu trabalho efetuada pelos meios de comunicação de massa. Somente a partir desse trabalho a escola poderia oferecer aos filhos dos trabalhadores a possibilidade de um pensamento autônomo e questionador, base para a sua organização enquanto classe.

CAPÍTULO VII

LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: AS BARREIRAS DA LINGUAGEM PARA A DIALETIZAÇÃO DO PENSAMENTO⁸

Introdução

Toda elaboração do pensamento procede de elaborações anteriores – eis a razão da necessidade de uma leitura crítica dos textos clássicos (Lefebvre e Guterman, 2018, p. 15).

Partimos da temática sobre os limites da linguagem acadêmica como barreira para o acesso das classes populares ao ensino superior. Para ampliar a análise queremos aprofundar as diferenças entre as lógicas formal e dialética a fim de elucidar as dificuldades de uma prática educacional voltada à dialetização do pensamento no ensino superior. Trata-se de uma barreira a superar e que atinge tanto a linguagem quanto a gramática e a própria literatura. No contexto abordado, cabe lembrar que a didática nunca foi dialética e esta é outra dificuldade a enfrentar no campo da educação crítica.

Salientamos que esta reflexão não é resultado de mera especulação teórica, mas consequência de duas décadas de docência em Programas de Mestrado e Doutorado, na dedicação à formação de docentes na área da educação. Constatam-se limites relevantes na apropriação do conhecimento crítico nos alunos, como se estivessem diante de uma barreira intransponível. Os limites que detectamos são psicológicos, filosóficos e religiosos, além da força ideológica do senso comum, que atuam como balizas que demarcam o ponto ex-tremo até onde se pode chegar e funcionam como grilhões invisíveis que delimitam a visão de mundo. Constatamos na prática que o ponto de vista de classe define o modo de abordagem metodológica e os limites de apreensão da teoria e de interpretação da realidade. É como se estivessem na soleira de uma porta que não conseguem transpor; a porta é o limiar que separa dois mundos: o pragmático, estático e linear, do dialético, relacional e dinâmico.

O limiar é uma passagem, mas pode ser também uma barreira: a soleira tem algo de “rua de mão única” (Benjamin, 1987), uma vez transposta parece que não há mais retorno. Transpor a soleira implica superar os preconceitos, passando de uma concepção positivista e pragmática do mundo para uma concepção crítica da história, de um pensamento que

⁸ Foi publicado na Revista DELTA, Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 40, p. 1-20, 2024.

reconhece a sua historicidade e que fala de uma determinada perspectiva; para tanto, a atitude metodológica é fundamental e passa por uma reflexão sobre a linguagem em sua dimensão política e metafórica (Gramsci, 1977).

Se seguirmos a colocação de Dias (2012, p. 72), de que o “subalterno é aquele que não pode falar, que não tem voz”, podemos afirmar que, mesmo que sua voz ecoe forte a partir dos seus movimentos de resistência e de luta social, ela não tem ressonância no espaço acadêmico porque este foi adestrado para responder aos interesses da classe dominante. Para desenvolver esta nova abordagem do tema nos apoiamos em Antonio Gramsci (1978), Theodor Adorno (1986; 1982, 2008), Bernard Edelman (2016), Pier Paolo Pasolini (1994, 1982), Vladimir Ilitch Lenin (2018), Henri Lefebvre e Norbert Guterman (1938, 2018), Edmundo Fernandes Dias (2012, 2014), entre outros. Com Gramsci (1978, Q. 11, p. 1427), reiteramos o pressuposto de que a “linguagem se transforma com o transformar-se de toda civilização”, bem como com a “hegemonia exercida por uma língua nacional sobre outras, etc.”. Com Adorno (1986, 1982), concordamos que a formação do senso comum pelo positivismo contribui para a separação entre sujeito e objeto, própria da lógica formal, limitando o campo de interpretação da realidade. Com Edelman (2016, p. 141) refletimos sobre a classe operária limitada no campo do direito, de modo que “sua voz, quando toma a pala-vra”, é “acusada de anacronismo” ou de “espontaneísmo”, sendo “capturada nas categorias jurídicas, esmagada pela ideologia, pela tecnicidade, pelo economicismo”, acabando sem-pre por ter que “negociar a exprimir-se na linguagem do ‘comedimento’, da ordem e do direi-to”, uma das formas de reduzi-la à passividade.

De Pasolini (1994), retomamos a “crítica à rigidez pragmática da linguagem nas suas mais variadas manifestações simbólicas”, como expressão máxima da lógica formal e abstrata, que tudo naturaliza e reduz à neutralidade, que é a adesão ao pensamento dominante. Trata-se de explicitar como a linguagem encarna relações de poder e exerce influência na construção de uma visão de mundo conservadora da ordem instituída. Circunscrevemos nossa reflexão ao contexto das Ciências Humanas, as quais têm sofrido historicamente a ingerência metodológica de outros campos do conhecimento a fim de ser reconhecida como Ciência.

Partimos do pressuposto que a abordagem crítica subentende a ruptura com o pensamento metafísico e idealista a partir de uma outra concepção de história e de política inferindo que tudo é imanente e histórico, assim como tudo é político na constituição da sociedade moderna. Com Gramsci (1977, Q. 11, p. 1425), seguindo a senda de Lenin e Marx, entendemos que o “movimento histórico nasce com base na estrutura” e que entender em profundidade este movimento permite eliminar tanto os traços de determinismo mecanicista quanto de idealismo no contexto da metodologia histórica: a linguagem se articula com a política e a ideologia, de modo que a estrutura econômica e social se consolida e se mantém a partir de como se constrói e se solidifica a visão de mundo.

Adorno (2003, p. 16) analisa a linguagem na perspectiva das relações internas da academia, que identifica conhecimento com ciência organizada e exclui tudo o que não esteja

vestido com a “dignidade do universal, do permanente e, hoje em dia, se possível, com a dignidade do ‘originário’”, de modo a produzir o distanciamento do “olhar” como aparência de neutralidade. A proposta epistemológica advinda das áreas científicas e tecnológicas separa conteúdo de forma: o conteúdo, “uma vez fixado conforme o modelo da sentença protocolar, deveria ser indiferente à sua forma de exposição” que deveria ser “alheia às exi-gências do assunto”. O que resulta é um pensamento estático, abstrato e distante das ne-cessidades práticas e dos interesses das classes populares. Nas palavras de Adorno (1982, p. 13), a “comunicação envolve e divulga uma verdade que, devido ao súbito acordo coleti-vo, deveria antes tornar-se suspeita”.

Pasolini (1994), por sua vez, ressalta a força desmesurada que assume a ideologia na soci-idade de consumo e que, por meio dos meios de comunicação de massa, imprime às clas-ses sociais o modo de pensar que convém a esta sociedade, abatendo a força inventiva da cultura popular, reduzida a uma afasia aterradora. Trata-se de uma sociedade que “não se contenta mais com um ‘homem que consome’, mas pretende que não seja concebível ou-tras ideologias que não sejam a do consumo”. O autor, já na década de 1970, se refere a um processo de aculturação efetivado pelos meios de comunicação de massa e ocorrido do centro para a periferia, matando as culturas populares ainda existentes; alerta para o fato de que o “Centro, em poucos anos, destruiu todas as culturas periféricas das quais, até poucos anos, tinha-se assegurado vida própria, substancialmente livre, mesmo nas periferi-as mais pobre e miseráveis” (Pasolini, 1990, p. 22-23).

Na verdade, o positivismo e todas as filosofias dele decorrentes, assim como as várias for-mas de idealismo, pensam os objetos abstratamente, subjetivamente, como se o pensa-mento antecedesse as coisas, como se fosse superior à realidade material circundante. É o que se expressa na lógica formal: o não reconhecimento de que o conceito tem como seu limite a exterioridade. Lenin (2018, p.290), na suas anotações críticas sobre a dialética he-geliana pergunta: “em que a transição dialética se distingue da não dialética? No salto. Na contradição. Na interrupção da gradualidade. Na unidade (identidade) do ser e do não ser”. Lefebvre e Guterman (2018), na Introdução aos Cadernos Filosóficos de Lenin, esclarecem o quanto Hegel foi importante para Lenin no sentido de esclarecer questões filosóficas fun-damentais e entender a grande ruptura efetuada por Marx no corpo da filosofia:

Já Hegel se lamentava da estrutura das frases que, para exprimir a reciprocidade, a contra-dição e o movimento dialético, devem ser forçadas. Sua obscuridade deve-se, em parte, ao vocabulário e à gramática modelados por uma tradição de lógica estática. [...] é possível indicar que uma crítica progressiva das categorias do pensamento e da expressão é neces-sária e que essa revisão deve ser um aspecto da vida e da prática social (Lefebvre e Gu-terman, 2018, p. 52-53)

Um processo de dialetização do pensamento se torna necessário para restituir o movimento às categorias e tornar o pensamento condizente com a realidade efetiva das coisas. Para tanto, faz-se necessária a crítica aos métodos tradicionais que compõe o corpo

da metafísica e das teorias mais recentes e que se desdobram em duas formas: o método que se concentra na tentativa de explicitar a veracidade do pensamento em si mesmo, sem relação com os problemas reais (idealismo); o método que procura confirmar a veracidade do pensamento no mundo externo, mas sem considerar o movimento histórico (determinismo, mecanicismo). A diferença fundamental destas abordagens com o materialismo histórico é que estes métodos são estanques, refletem com categorias fixas e não consideram o movimento histórico e a unidade entre teoria e prática.

Várias perspectivas poderiam ser especificadas aqui, mas tomamos como exemplo a leitura de Gramsci sobre o duplo revisionismo de Marx e o que esta capitulação significou em termos da compreensão do materialismo histórico enquanto método. Outra abordagem importante se encontra na leitura da obra de Hegel efetuada por Lenin nos Cadernos Filosóficos. Também retomamos Adorno, que salienta como base das análises positivistas que o “ideal da metodologia é o tautológico, ou seja, os conhecimentos são determinados de modo operacional” e que somente “são produtivos os conhecimentos que ultrapassam o juízo analítico-puro, que vão além desse caráter tautológico-operacional” (Adorno, 2008, p. 194-195; 2009, p 117 ss.).

No fundo, a questão a ser explicitada é: O que é o pensamento crítico? E a resposta é simples: é o pensamento que reconhece sua historicidade e, como tal, esclarece que fala de uma determinada perspectiva (que pode ser um método racional, como em Kant, ou o método dialético, como Hegel, ou ainda uma posição de classe, como Marx). Da perspectiva de Gramsci (1977, Q. 4, p. 436), a postura dogmática é ideológica, no sentido que “Para Marx, as ideologias são tudo menos ilusões e aparência; são uma realidade objetiva e operante”; porém, é preciso ter clareza que “não são as ideologias que criam a realidade social, mas é a realidade social, na sua estrutura produtiva, que cria as ideologias”. O pensamento crítico procura explicitar esta realidade no momento em que a disputa entre projetos sociais antagônicos se acirra, apoiada nas novas dimensões da ideologia a partir das possibilidades colocadas pelos meios de comunicação de massa.

O caminho que seguimos aqui se compõe na primeira parte de uma abordagem dos limites da lógica formal em contraposição à lógica dialética na leitura dos autores acima citados. Em seguida, explicitamos as bases do pensamento dialético como nova forma de interpelação do real em sua historicidade, esclarecendo algumas categorias fundamentais para a construção do pensamento crítico. Em prosseguimento, apresentamos alguns pontos na perspectiva da educação na sua dimensão política, visto que a articulação entre teoria pedagógica e teoria política é que permite entender os limites e as possibilidades de educação dos subalternos. Desta perspectiva, a questão da linguagem e de suas barreiras a partir da visão de mundo instituída pela estrutura hegemônica, precisa ser elucidada para renovar a abordagem pedagógica. A partir do processo metodológico de ensino alicerçado no contexto social e político, podemos redefinir a questão do conhecimento enquanto caminho para a efetiva liberdade individual e coletiva no seio de um novo projeto de sociedade.

Notas sobre os Limites da Lógica Formal no Conhecimento da Realidade Efetiva

A subjetividade, o próprio pensamento, não pode ser explicado a partir de si mesmo, mas somente a partir do elemento fático, sobretudo da sociedade (Adorno, 2009, p.123).

Partimos do pressuposto que o ponto de vista de classe define o modo de abordagem metodológica e o campo de visão de mundo. É como se nos encontrássemos em um limiar que, do ponto de vista do pensamento positivo funciona como fronteira, divisa, confim ou barreira que nos limita em determinado horizonte ideológico. Da perspectiva do positivismo, sujeito e objeto estão separados, a abordagem do objeto é estática, os processos naturais isolados, abstraídos do todo, não como variáveis, mas como coisas fixas, rígidas, como elementos estabelecidos definitivamente.

O mesmo pode-se dizer de toda a metafísica, que postula a separação entre teoria e prática, elaborando doutrinas que pretendem expressar a solução para todos os enigmas a partir de proposições idealistas que entendem o conhecimento como algo “misterioso que existe antes da natureza e dos homens em geral” (Lefebvre, 1979, p. 53). Como acentua Adorno (2003, p. 16), é como lançar-se “à especulação sobre objetos específicos já culturalmente pré-formados”, visto que a “corporação acadêmica só tolera como filosofia o que se veste com a dignidade do universal”.

Na linguagem, cada palavra tem um sentido ou vários sentidos, a partir do modo como se aliam forma e conteúdo expressando uma realidade em movimento. A lógica formal separa forma e conteúdo, na medida em que formula o princípio de identidade como base de toda reflexão, esvaziando o pensamento de seu conteúdo, de modo que tal princípio “implica a pura e simples repetição: a tautologia” e, reduzindo à “pura forma, fora do conteúdo, o pensamento deixa de ser pensamento”, torna-se consciência vazia. A lógica formal apresenta uma “verdade limitada, insuficiente, abstrata, relativa, mas com uma certa verdade”, uma verdade limitada enquanto forma do conteúdo que se tenta expressar a partir da experiência vivida, na medida em que esta se produz pela diferença, pela relação com os outros e com o mundo (Lefebvre, 1979, p. 133-134).

Não fosse assim, a lógica formal não precisaria apresentar como pressuposto da reflexão o “princípio do terceiro excluído (‘uma afirmação não pode ser, ao mesmo tempo, verdadeira e falsa’), o que implica em admitir a possibilidade de erro, como um “‘momento’ da verdade”, o que leva Hegel a concluir que a verdade concreta resulta da “unidade da identidade e da diferença” (Lefebvre, 1979, p. 137-138). Hegel salientou que o princípio de identidade não pode ser estático, imóvel, mas implica o movimento.

Para penetrar pelo pensamento no concreto, deve-se partir da identidade, atravessar a diferença, a contradição; da mesma forma, para penetrar pela experiência no real, deve-se partir do imediato, das sensações, atravessar as diferenças e os aspectos contraditórios do

real mais profundo, mais essencial, para finalmente reencontrar, para além de toda unilateralidade, a *unidade*, o verdadeiro (Lefebvre, 1979, p. 138).

A lógica formal, sem o conteúdo, é vazia, assim como o princípio de identidade, sem a dife-rença, expressa meia verdade, porque omite as determinações sociais e históricas que fa-zem parte da vida e do conhecimento. O estudo da lógica formal por Hegel demonstra que as definições e a dinâmica dos conceitos não pode ser fechada em limites fixos, mas impli-ca pressupor o movimento, a relação entre quantidade e qualidade. A lógica formal é impor-tante em certos limites do conhecimento, principalmente no âmbito das ciências experimen-tais, mas as ciências humanas e históricas implicam a dimensão da dialética. A filosofia da praxis marca a ruptura com a metafísica e possibilita avançar no âmbito do conhecimento do conteúdo da vida, da experiência social e política, do real em seu movimento, em sua diversidade e em suas contradições.

O princípio da identidade já supõe a ausência de toda contradição, de todo antagonismo; são princípios que se completam, ao mesmo tempo em que excluem o diverso, diferente, desigual, o dessemelhante que fica sem explicação. Retomando Adorno (2009, p. 173), o “mínimo rastro de sofrimento sem sentido no mundo experimentado infringe um desmentido a toda a filosofia da identidade que gostaria de desviar a consciência da experiência”; a afirmação de Nietzsche de que “enquanto houver um mendigo haverá o mito”, retomada por Walter Benjamin do livro Assim falou Zaratustra, é a demonstração de que a filosofia da identidade é uma mitologia que só pode ser superada com a filosofia crítica. O mito se sus-tenta em componentes transcendentais, ignorando a ação concreta dos homens enquanto suportam padecimentos inauditos para sobreviver. Adorno (2009, p. 133) lembra que, para Georg Simmel era “espantoso o quão pouco os sofrimentos da humanidade são observados na história da filosofia”. O sofrimento, fruto da desigualdade social, exige que tenhamos em conta a contradição, negada no contexto da lógica formal e da metafísica.

Toda dor e toda negatividade, motor do pensamento dialético, se mostram como a figura multiplamente mediatizada, e por vezes irreconhecível, do elemento físico, assim como toda felicidade visa ao preenchimento sensível e conquista nesse preenchimento sua objetivida-de (Adorno, 2009, p. 173).

“Desde que o trabalho intelectual e o trabalho corporal cindiram-se sob o signo do domínio do espírito e da justificação do privilégio” (Adorno, 2009, p. 153), estabeleceu-se o primado da teoria sobre a prática e se esqueceu que nossa relação com a verdade passa pelos ou-tros: ou procuramos a verdade na relação ou não a descobriremos. Compreende-se a luz apenas pela sombra e a verdade supõe o erro. São esses contrários misturados que povo-am nossa vida, que lhe dão sabor e inebriamento (Aragon, 1996).

Notas sobre o Método Dialético no Contexto do Materialismo Histórico

A soleira é o limiar que separa dois mundos. Um portal que é espacial e temporal: significa expor-se ao desconhecido, ousar abandonar as ilusões da verdade absoluta – morada do sonho.

Da perspectiva da dialética a atenção volta-se para o movimento, as transições, o encadernamento, a articulação entre o particular e o conjunto de relações, pressupondo que o objeto se move, modifica-se e se interliga com o todo. Ao contrário da lógica formal, o pensamento, assim como a realidade, é movimento, conjunto de relações, totalidade aberta a ser identificada e explicitada. Como acentuam Lefebvre e Guterman (2018, p. 49), “toda verdade é, ao mesmo tempo, relativa e absoluta”, apresentando-se como “um momento, uma etapa do pensamento, da praxis, da história humana”.

A metafísica era a afirmação entusiástica, mas ineficaz, de uma vontade de prospecção e, por vezes, de progresso. O pensamento dialético sonda sistematicamente o desconhecido, localiza os escolhos e arrecifes, instala faróis, estabelece pontes e rotas, alcança continentes novos. Método prudente, à primeira vista mais prosaico que a grande metafísica, porém muito mais eficaz e profundo... (Lefebvre e Guterman, 2018, p. 51).

A dificuldade de compreensão se encontra no fato que a dialética não é didática, ou seja, implica a apreensão do contexto histórico, que não pode ser dividido em partes como pede a análise cartesiana, sedimentada numa linguagem estática. “Já Hegel se lamentava da estrutura das frases que, para exprimir a reciprocidade, a contradição e o movimento dialético, devem ser forçadas”, na medida em que as frases e a gramática em geral se estruturaram a partir de “uma tradição lógica estática” (Lefebvre e Guterman, 2018, p. 52).

Neste movimento permanente, como identificar a verdade dialética? Trata-se de pressupor o “conteúdo das ideias precedentes para romper seus limites e alcançar a unidade”. O verdadeiro se constrói na relação entre sujeito e objeto: o “objeto sem o sujeito não é conhecido” e o “sujeito sem o objeto permanece vazio. A verdade é a unidade entre ambos”. Neste processo se desvelam ser e conhecer articulados num movimento perpétuo de construção e reconhecimento da verdade nas suas múltiplas determinações. A “dialética materialista co-loca a atividade prática na base do conhecimento como relação do sujeito e do objeto” (Lefebvre e Guterman, 2018, p. 46-48).

Importante assinalar que toda elaboração do pensamento se faz a partir de construções anteriores, de modo que os métodos tradicionais e a própria lógica formal são relevantes para a apreender a relação entre sujeito e objeto na dialética materialista. Lenin identifica este reconhecimento na sua leitura da Lógica de Hegel como “certamente a melhor exposição da dialética”, acentuando o “materialismo histórico como uma das aplicações e um dos

desenvolvimentos de ideias geniais; sementes existentes em embrião em Hegel” (Lenin, 2018, p. 201-203).

Os pressupostos do método dialético podem ser assim resumidos: os fenômenos sociais são históricos, transitórios e suscetíveis de transformação pela ação política dos homens; sujeito e objeto se relacionam e se constroem mutuamente; o conhecimento de si implica o conhecimento do conjunto das relações sociais; a verdade se define a partir de uma perspectiva de classe. A realidade é movimento que integra em si o positivo e o negativo: uma coisa existe em si e é, ao mesmo tempo, a sua própria falta, ou seja, algo em movimento e em construção, que pode se apresentar como um movimento contraditório e conflituoso (eu estou sendo ou estou me fazendo).

A visibilidade e compreensão dos fatos depende da perspectiva da qual se aborda a realidade. O “poder distorce a visão dos céus impondo seus pesados telescópios sobre certas áreas, de modo que sua importância se amplia, obstruindo outras de forma avassaladora, que ficam completamente invisíveis” (Buck-Morss, 2000, p. 51). A abordagem dialética permite romper estes limites e transpor o limiar, como prelúdio de uma realidade permeada pelo conflito, a partir do modo como é estruturada no campo da economia e da política; uma abordagem que pergunta, duvida, identifica as contradições.

Da perspectiva dialética o fato ou coisa se insere em uma imagem de conjunto, em que os pormenores ainda ficam em segundo plano; a atenção volta-se para o movimento, as transições, o encadeamento, a articulação entre o particular e o conjunto de relações, pressupondo que nosso objeto se move, modifica-se e se interliga com o todo.

Da perspectiva da dialética (ou do materialismo histórico) toda a realidade precisa ser abordada do ponto de vista de seu movimento, implicando: a) a historicidade do pensamento e sua interlocução com esta realidade; b) a relação sujeito-objeto; c) o conhecimento de si articulado com o conhecimento do mundo; d) que a realidade não é translúcida e precisamos explicitar o que subjaz à aparência e se esconde por trás do imediatamente dado. A dialética é a lógica do movimento e integra o positivo e o negativo, considerando-se que este é tensão entre a unidade que se busca e a pluralidade frágil que define o particular.

A tensão expressa a contradição, que traz uma negação interna: não é algo exterior, que se acrescenta à coisa; a negação está implícita. Os seres são uma realidade dividida em si mesma. A produção e a superação das contradições caracteriza o movimento da história, revela o real realizando-se como luta, ou seja, não se tem a identidade indiferenciada e positiva dos termos, mas sim a unidade guardando-se a diferença num movimento que constitui o conjunto de relações vividas.

Para entender como se constitui a consciência dialética, ou seja, a compreensão da unidade entre ser e conhecer temos que retornar aos clássicos: Hegel e Marx, no primeiro, de como a inteligibilidade da contradição no movimento da história exige esforço e formação continuada; no segundo, de como se trata da realidade empírica e da objetividade da contradição a partir da ação de sujeitos reais e não da mera consciência subjetiva, como interpretam os idealistas. Conforme Lefebvre e Guterman (2018, p. 26), “Hegel não se cansa de repetir (e Lenin

sublinha) que tudo o que existe é contraditório, que a dialética é objetiva” ao contrário do que entendem os seus comentadores idealistas. A contradição existe na realidade efetiva e cabe ao pensamento dialético apreendê-la e isso é possível somente se o pressuposto de leitura for o materialismo histórico, a partir do qual o ponto de partida da interpretação é a realidade social e política, constituída de relações reais pelas quais os homens constroem a sua vida.

A lógica formal segue uma ordem causal, separa o particular do todo; a dialética procura inserir o fato particular no conjunto de relações articuladas que forma a estrutura social; A realidade se apresenta como uma trama na qual os elementos interagem entre si; os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, condicionados e condicionantes entre si. Quanto mais conseguirmos inserir um fenômeno (objeto de pesquisa) em um conjunto estruturado, melhor será a sua compreensão. Trata-se de um trabalho que exige esforço visto que o pensamento comum é fragmentado, tanto pela ideologia liberal que reduz ao individual iso-lado, quanto pela lógica formal, que funciona pela divisão em partes, para analisar as partes e depois reuni-las num arranjo descritivo e linear (causa e efeito).

Ao contrário da abordagem positiva, causal, o ponto de partida não está definido e se pode iniciar a análise do ponto de vista escolhido. Os fatos que escolhemos como ponto de partida não são mais que hieróglifos, ou seja, sinais abstratos e aparência do real, com fundo fortemente ideológico. A abordagem dialética visa a decifrar o hieróglifo, ou seja, mostrar as relações que se ocultam por trás deste fato (Kofler, 2010).

Um exemplo conhecido é a noção de mercadoria, em *O Capital* de Marx: inicialmente entendida como um conceito simples, a análise da mercadoria desvela a trama de relações que se escondem nesta noção, entre elas as bases das relações de trabalho na sociedade capitalista, a exploração do trabalho com a apropriação da mais-valia e o fetiche que se estende a todas as relações sociais.

Esta abordagem metodológica exige que se reflita sobre a dimensão política da linguagem, instrumento de poder e de domínio ideológico nas formas de elaboração de concepções de mundo e de cultura. Entre os autores que tomamos como suporte teórico já citados acima Antonio Gramsci (1977) refletiu sobre a linguagem a partir das novas dimensões da ideologia; Theodor Adorno (1986; 1982, 2008) ressaltou e sublinhou os limites da linguagem no campo do positivismo e seus desdobramentos na noção de objetividade científica; Bernard Edelman (2016) acentuou os limites da linguagem no âmbito do direito e do pensamento institucionalizado, que visam a interiorizar o controle mantendo as classes trabalhadoras no horizonte ideológico dominante; Dias (2012) demonstrou o quanto permanecer no horizonte ideológico burguês paralisa os trabalhadores e dificulta qualquer processo de emancipação política. Sem esquecer as dimensões filológicas, semióticas e de estrutura das linguagens, salientamos que esta dimensão política, que se sustenta no suporte teórico delimitado supracitado, delimita o acesso das classes subalternas ao conhecimento e contribui para manter a ordem instituída. Desta perspectiva, retomamos algumas anotações sobre o tema.

Notas sobre a Linguagem e sua Dimensão Política e Pedagógica

Tomem por inexplicável o habitual. Sintam-se perplexos ante o cotidiano. Tratem de achar um remédio para o abuso, mas não esqueçam de que o abuso é sempre a regra (Brecht, 1982, p. 15).

Entre as diversas perspectivas de abordagem deste tema, partimos das observações de Adorno (1982, p. 13), a propósito da naturalização dos conceitos no âmbito da filosofia, cujo objetivo transcendente retira as palavras de seu contexto e de seu conteúdo conceitual, “como se dissessem algo mais elevado do que significam”. As reflexões adornianas sobre o método perpassam os seus estudos sobre Husserl (2015), nos quais explicita os limites da fenomenologia nas dificuldades do filósofo em encaminhar seus resultados de acordo com os pressupostos da lógica tradicional, sem o êxito esperado. A tensão se coloca desde que sujeito e objeto se separam e a experiência não pode ser explicitada se não do ponto de vista das contradições presentes em uma realidade cindida.

A dialética materialista parte precisamente da contestação da metafísica e remete a reflexão para a materialidade social e política. Para Adorno (2008), tratar da linguagem implica em enfrentar questões metodológicas fundamentais que permitem explicitar como a ideologia permeia a linguagem atuando na separação hierárquica entre as Ciências Naturais e as Ciências Humanas, numa abordagem que amplia as formas de reificação da consciência e dificulta o acesso ao saber.

No contexto da razão instrumental, o que “não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 21); esta regra tem sido o parâmetro seguido pelo pragmatismo nas ideologias mais recentes que sustentam o neoliberalismo. O conceito de neutralidade científica e a separação sujeito-objeto são pressupostos no processo de conhecimento de modo a ampliar as formas de controle e domínio da materialidade e ocultar sua dialeticidade na pretensão de neutralidade linguística.

Quando a linguagem penetra na história, seus mestres já são sacerdotes e feiticeiros. Quem viola os símbolos fica sujeito, em nome das potências supra terrenas, às potências terrenas, cujos representantes são esses órgãos comissionados da sociedade. O que precedeu a isso está envolto em sombras (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 33).

A linguagem nunca foi neutra e, desde a sua invenção, esteve a serviço dos dominantes. A linguagem é patriarcal, como a razão: desde o seu nascimento os conceitos “refletiam com a mesma pureza das leis da física, a igualdade dos cidadãos plenos e a inferioridade das mulheres, das crianças e dos escravos” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 35).

O processo do conhecimento, deste ponto de vista, se produz pela separação sujeito-objeto com a predominância da teoria sobre a prática, a “subsunção do factual, seja sob a pré-história

lendária, mítica, seja sob o formalismo matemático” ou, ainda, na forma das categorias abstratas da ciência, efetua a apropriação “da existência enquanto esquema e a perpetua como tal” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 39). São breves colocações que explicitam a dimensão da alienação no interior do processo de conhecimento, que os autores identificam na origem do movimento cognitivo e que se intensificou ao longo da história humana, como uma trama que enreda a todos no conjunto das relações sociais, onde o oprimido “reproduz a vida do opressor juntamente com a própria vida” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 45), sem conseguir escapar da tecitura social assim construída.

Esta urdidura se estende ao modo de pensar das classes subalternas, mantendo-as nos limites ideológicos do pensamento dominante. Conforme Dias (2012, p. 323), “é na linguagem e por ela que se passa das grandes elaborações ideológicas ao saber das massas”, enquanto produção de sentido que orienta a vida e a expressão destes grupos. A linguagem tem uma eficiência ideológica expressiva na ordenação social e política, a partir da ação dos meios de comunicação de massa e dos intelectuais.

Retomando o pensamento de Gramsci (1977, p. 679), precisamos distinguir a linguagem “composta ‘pelo povo e para o povo’” daquela “composta ‘para o povo, mas não pelo povo’”. O que distingue a linguagem popular no contexto de sua cultura não é o fato de ser artística “nem a sua origem histórica, mas o seu modo de conceber o mundo e a vida, em contraposição à sociedade oficial”. A dimensão política da linguagem se apresenta no modo como outras linguagens se sobrepõem àquela composta pelas classes populares reduzindo-as aos limites do ideário dominante.

Gramsci parte do pressuposto que “linguagem” é um nome coletivo que não pressupõe uma coisa “única” nem no tempo nem no espaço; significa essencialmente cultura e filosofia (Gramsci, 1977), ou seja, com uma clara dimensão política pela radicalização da unidade entre teoria e prática na relação profunda dos saberes entre si e com a realidade social. Tratar da linguagem implica, a partir daí, entender seu caráter ideológico e seus efeitos políticos, ou seja, seu significado para a formação de uma classe dirigente e para o exercício da hegemonia. Do ponto de vista da ordem instituída, a consolidação da hegemonia acontece quando os “subalternos pensam, agem e vivem no interior do modo de vida dos dominantes, de suas normas e instituições”. Forma-se uma concepção de mundo que condiciona a nossa forma de ver, agir e até amar (Dias, 2012, p. 133). A expressão deste modo de vida se faz pela linguagem, elemento vital que, a partir de sua naturalização e neutralidade, atua para manter o processo hegemônico. “É na linguagem e por ela que se passa das grandes elaborações ideológicas ao saber das massas”, enquanto construção do sentido, da fala e de adesão ao projeto político dominante (Dias, 2012, p. 323). Desta perspectiva, a linguagem funciona como matriz de adaptação ao sistema vigente e também de exclusão social, que já se inicia no ensino fundamental e médio, no analfabetismo funcional nunca superado, nas dificuldades no domínio da língua que se torna “normal” entre as classes populares.

Parafraseando Wittgenstein (1975, p. 136), quem não sabe expressar seu pensamento, não sabe: a “frase, o pensamento, parecem saber o que os torna verdadeiros, mesmo quando

isto não se faz presente!”. Em Gramsci (1975, p. 146) encontramos o seguinte: “tenho da cultura um conceito socrático: creio que seja um pensar bem qualquer coisa que se pense e, portanto, um realizar bem qualquer coisa que se faça”. Em ambos os casos, a linguagem é elemento vital de autonomia do pensamento.

A necessidade de uma crítica da linguagem, de seus efeitos políticos e de seu conteúdo ideológico na ação continuada dos intelectuais para a conservação da hegemonia dominante se mostra importante na proposição de um novo projeto de sociedade no contexto das reflexões de Gramsci (1977) que, nos Cadernos do Cárcere, faz frente às concepções neopositivistas e pragmáticas, abordando o pensamento de Vailati, seguidor de Peano e simpaticante de Russell e Pierce. Ao mesmo tempo, aprofunda sua concepção de filosofia da pra-xis no esclarecimento da unidade dialética entre teoria e prática, na redefinição da filosofia no sentido de criar condições aos que “não sabem” de ter voz e palavra, de organizar uma nova cultura. Trata da importância e da necessidade da formação de intelectuais orgânicos das classes subalternas, que atuem junto a estas classes na crítica ao senso comum e à ideologia dominante no sentido de produzir a unidade entre teoria e prática. Não se pode esquecer que as ideologias têm base material, radicam-se na estrutura da sociedade, têm um caráter dinâmico, orgânico, a partir das contradições que permeiam o social, porque “não existe economia sem cultura, atividade prática sem inteligência e vice-versa” (Gramsci, 1977, p. 1340).

Gramsci acentua, na sua crítica aos neopositivistas, que as causas de erro não estão nas palavras, mas no conteúdo ideológico que elas veiculam, nas diferenças culturais que expressam, na multiplicidade de sentidos que podem apresentar, a partir do fato que a “linguagem é sempre metafórica [...] com relação ao significado e ao conteúdo ideológico que as palavras tiveram nos períodos precedentes de civilização”. E Gramsci (1977, p. 1427) cita o tratado de semântica de Michel Bréal, como um “catálogo histórica e criticamente reconstruído de mutações semânticas de determinados grupos de palavras”.

A linguagem expressa situações reais, é a forma ideológica de uma consistente estrutura econômica e social, embora se apresente, na maioria das vezes, como neutra e naturalizada. As desigualdades econômico-sociais que são o produto da estrutura econômica e social, que caracterizam a sociedade capitalista, são omitidas ou mistificadas pela linguagem, principalmente se considerarmos a moda atual do “politicamente correto”, pelo qual se tenta ocultar o conflito social e as diferenças de classe. Muitas das teorias contemporâneas que orientam as pesquisas mais recentes no campo da educação, por exemplo, podem ser entendidas como instrumento de consolidação das relações de poder, na medida em que não questionam as contradições que perpassam a estrutura econômica e social. A adoção de um padrão de qualidade da pesquisa, embora seja importante, encerra a pesquisa em certos parâmetros que delimitam o debate e restringem a visão de mundo de quem ousa adentrar no campo do pensamento crítico.

As últimas orientações de atualização bibliográfica, que nos incitam a abandonar os clássicos e fundamentar nossas pesquisas em bibliografia produzida ao menos nos últimos

dez anos, demonstram que o que se entende por qualidade não privilegia o esforço teórico-metodológico de apropriação de uma produção histórica importante para a reflexão crítica. Desta perspectiva, a liberdade de pensamento, mesmo que restrita nos limites do ideário liberal, é condicionada para que se possa atingir os objetivos de “qualificação” colocados pelas instituições financiadoras da pesquisa. Mais do que nunca,

a linguagem se torna instrumento político de formação da subjetividade e de manutenção da hegemonia burguesa e a educação, um instrumento de adaptação ao projeto político que se visa consolidar e manter. As normas de produção intelectual demonstram a eficácia política da ideologia e condicionam também a docência e a aprendizagem. Precisamos questionar as diretrizes de produção do discurso acadêmico porque escondem a pretensão de um conhecimento científico neutro conforme os objetivos do pragmatismo vigente e nos distanciam da realidade social efetiva, marcada por uma profunda desigualdade econômica, social e cultural ignorada pelas classes dominantes. Neste contexto, a linguagem abstrata, naturalizada e estática perde o seu significado histórico, mas não deixa de ampliar a sua dimensão política e ideológica.

Esta questão tem-nos instigado no curso da docência, principalmente na formação continuada de professores, a maioria sem o hábito de leitura e muito distantes do pensamento crítico, tanto que sentimos estar fazendo um trabalho de Sísifo, ou como se estivéssemos na caverna platônica⁹, tentando convencer o docentes e transporem a soleira e a ousar abandonar preconceitos, a atrever-se a renunciar às ilusões de verdade absoluta e arrojarse a descobrir a multiplicidade e a riqueza do real. E, a cada passo, reforça-se a compreensão da importância do trabalho dos intelectuais para a manutenção da hegemonia no contexto do modo de produção capitalista, principalmente no âmbito da educação.

A formação continuada dos professores exige a compreensão crítica de si mesmo, que se concretiza na medida em que nos reconhecemos como parte de um processo social, de um conjunto de condicionamentos teóricos e práticos que podemos modificar na medida em que nos apropriemos de um pensamento crítico. Cabe acentuar que se trata de nossa inserção no processo de luta de classes ou de disputa entre hegemonias políticas de direções contrastantes e conflitantes, da qual não se pode fugir quando se vive numa sociedade como a capitalista, se não quisermos cair na alienação permanente. Precisamos transpor a soleira da porta, o limiar entre dois mundos marcados por fundamentos teórico-metodológicos contrastantes e divergentes.

Não foi nossa intenção recuperar o debate sobre ideologia e ciência, que perpassa a história do conhecimento e da produção acadêmica, nem as características essenciais da Teoria Crítica, tema para uma vida, nem um confronto entre filologia e crítica, mas sim apontar algumas dificuldades metodológicas da docência quando se pretende ampliar os caminhos

⁹ “Imagina homens em morada subterrânea, em forma de caverna, que tenha em toda a largura uma entrada aberta para a luz; esses homens aí se encontram desde a infância, com as pernas e o pescoço acorrentados, de sorte que não podem mexer-se nem ver alhures, exceto diante deles (...) A luz lhes vem de um fogo aceso sobre uma eminência, ao longe atrás deles; entre o fogo e os prisioneiros passa um caminho elevado; imagina que, ao longo deste caminho, ergue-se um pequeno muro (...) ao longo deste pequeno muro homens transportam objetos de todo gênero (...) em tal situação (os prisioneiros) jamais viram algo se si próprios e de seus vizinhos, afora as sombras projetadas pelo fogo sobre a parede da caverna...” (Platão, 1973, p. 105-106).

do pensamento crítico no âmbito da educação. A dicotomia que tentamos explicitar se apresenta no trabalho do pesquisador que, a partir de problemas teóricos se dedica à pesquisa sem se preocupar com o conflito que permeia a vida cotidiana e a necessidade de a teoria crítica voltar-se para a conjuntura social e política para responder às exigências colocadas na realidade efetiva das coisas. Esta dicotomia expressa o conflito entre projetos sociais divergentes visto que a pesquisa não é e nunca foi neutra mas, em qualquer instância, responde a interesses de classe.

Desta perspectiva, nosso estudo não consiste em mera pesquisa acadêmica, mas traz à tona um problema didático-metodológico evidenciado na experiência docente e que traduz a situação mais comum vivida em nossas Universidades. Um dilema difícil de resolver e que implica a atuação dos intelectuais e a utilização da linguagem na conservação da ordem instituída. O que pretendemos salientar foi que a trama dos conceitos não é inocente, mas traduz o encadeamento entre estrutura e superestrutura e, na maioria das vezes, oculta a realidade vivida. Assim, retomamos uma expressão de Gramsci sobre o que seria uma reforma cultural, que exigiria um novo posicionamento dos intelectuais frente à realidade efetiva:

Pode haver reforma cultural, ou seja, elevação civil dos estratos oprimidos da sociedade, sem uma precedente reforma econômica ou uma mudança na posição social e no mundo econômico? Por isso uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica, ao contrário, o programa de reforma econômica é precisamente o modo concreto pelo qual se apresenta toda reforma intelectual e moral (Gramsci, 1977, Q. 13, p. 1561).

Neste contexto, que implica o reconhecimento da estrutura social como condicionante da pesquisa, fizemos algumas considerações sobre a dimensão política da linguagem que, nas disputas entre projetos políticos conflitantes, pode ser o instrumento para a unificação de uma vontade nacional, possibilidade que envolve uma análise da realidade popular. Tudo depende do processo educativo, que também tem uma dimensão política.

PARA CONCLUIR

Retomando Vernant (1986), a pólis grega inaugurou a fase histórica que constituiu o que conhecemos como a cultura ocidental, uma trajetória que se consolida com a invenção do alfabeto e a afirmação da palavra como instrumento de convencimento, de debate contraditório e de institucionalização da política como a forma de participação comum. Toda a cultura ocidental se desenvolveu a partir da Paideia grega elaborando as leis que garantiam delimitavam a esfera pública como o espaço de participação efetiva da sociedade. A linguagem se faz política na prática da argumentação, na liberdade de pensamento expressa na reflexão e na análise, que são a base de todo conhecimento.

Já Aristóteles (1991) concluía, em suas reflexões, que o que distingue o homem dos outros animais é a sociabilidade e a racionalidade, que se concretizam pela linguagem. Para Marx e Engels (1976, p. 36), na *Ideologia Alemã*, a linguagem “é a consciência real, prática, que existe também para outros homens e que, portanto, existe igualmente só para mim”, e surge somente “com a necessidade, as exigências dos contatos com os outros homens”, ou seja, no processo de socialização, que “marca para o homem a tomada de consciência de que vive efetivamente em sociedade”. Uma frase cortada no manuscrito acentua que “a minha consciência é a minha relação com o que me rodeia” (Marx e Engels, 1976, p. 36).

A dimensão política da linguagem se instaura no movimento de contradição entre interesse coletivo e interesses particulares no processo de divisão social do trabalho, de constituição da família e do Estado. Os interesses de classe surgem em seguimento, condicionados pela divisão social do trabalho (Marx e Engels, 1976, p. 39).

Marx retoma a questão da linguagem em O 18 Brumário de Luís Bonaparte, agora para acentuar a sua dimensão ideológica: a formação do imaginário social para a sustentação do processo político (revolucionário ou conservador), a busca de apoio nos ideais do passado para suprir as “ilusões de que necessitavam para esconderem de si próprios” e de toda a sociedade, as “limitações burguesas do conteúdo de suas lutas e manterem seu entusiasmo no alto nível da grande tragédia histórica” (Marx, 1977, p. 19).

Na sequência, Marx acentua que esta situação se repete na história: se os “fantasmas de Roma haviam velado o berço” da Revolução Francesa, “um século antes Cromwell e o povo inglês haviam tomado emprestado a linguagem, as paixões e as ilusões do Velho Testamento para sua revolução burguesa” (Marx, 1977, p. 19).

Se o passado nos assombra, o futuro também se apresenta inseguro e espantoso, se pensarmos na inserção de novas tecnologias no mundo do trabalho e das comunicações. Uma análise inovadora para o seu tempo foi a de Benjamin (2009) ao refletir sobre os caminhos da arte a partir das transformações estruturais da sociedade e seus desdobramentos na formação da percepção humana.

Benjamin critica a visão instrumental da tecnologia e sua pretensa neutralidade a partir da perspectiva positivista e pragmática, com seus desdobramentos no conceito de cultura como “conceito de um tesouro de valores considerado de forma independente”, não articulado ao processo de produção no qual nasceram os valores” (Benjamin, 2009, N 5a, 7, p. 509).

Benjamin retoma Marx (O Capital) para mostrar como a “tremenda intensificação do ritmo da vida anuncia-se no ritmo da produção, mais precisamente na forma da máquina” (Benjamin, 2009, k 3, 1, p.438). O ritmo da vida se articula ao ritmo do trabalho mecanizado, que reconfigura toda a estrutura econômica e social, com mudanças radicais na sensibilidade e nos modos de vida.

Assim como a “técnica mostra a natureza em uma perspectiva sempre nova”, assim também, no tocante ao homem, “ela mobiliza de forma sempre variada seus mais primitivos afetos, angústias e imagens do desejo” (Benjamin, 2009, K 2a, 1, p. 437). As novas técnicas e a expansão dos centros urbanos mostram que, “a cada formação verdadeiramente nova da natureza”, compreendendo nela o próprio homem, “correspondem novas ‘imagens’”, que alteram a recepção da realidade e se incorporam “ao patrimônio de imagens da humanidade” (Benjamin, 2009, K 1a, 3, p. 437).

A mudança da dimensão temporal provocada pela aceleração do ritmo da vida moderna, bem como as novas formas de percepção motivadas pela inserção de novas tecnologias alteram os cânones que permitem a cognição da realidade e se expressam na linguagem. A perda da faculdade mimética é uma das consequências deste processo (Benjamin, 1985).

Novas tecnologias, assim como o ritmo das cidades, mudam a nossa percepção do mundo e o cinema se apresenta para este autor como o cenário privilegiado de transformação do sistema perceptivo. Esta nova forma de arte é revolucionária tanto no sentido de sua produção quanto como resultado do “desdobramento de todas as formas de percepção, velocidades e ritmos já pré-formados nas máquinas atuais”, de tal modo que “todos os problemas da arte contemporânea encontram sua formulação definitiva apenas no contexto do cinema” (Benjamin, 2009, K 3, 3, p. 439). As gerações que vivem esta mudança apresentam uma memória do passado, enquanto as novas gerações, que nascem já no estágio final das alterações, perdem a visão do processo e se adaptam mais rapidamente.

Nesta nova configuração da percepção, a experiência passada é percebida por imagens e “todo presente é determinado por aquelas imagens que lhe são sincrônicas: cada agora é o agora de uma determinada cognoscibilidade”, ou seja, não se pode ler o passado como de fato foi, mas a sua compreensão ocorre no momento em que as imagens do passado coincidem com o presente, a “imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num

lampejo, formando uma constelação”; este é o movimento dialético, ou seja, “não de natureza temporal, mas imagética” (Benjamin, 2009, N 3, 1, p. 504-505).

Benjamin, no ensaio (1985) *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*, reflete sobre as mudanças e impactos das novas técnicas de reprodução na arte e sua influência na formação do sujeito moderno; as novas tecnologias ampliam as oportunidades de acesso à arte e à cultura, mas também diluem as possibilidades de aprofundamento do seu significado estético e político, porque a arte se apresenta como mera distração.

As transformações da percepção a partir dos novos meios de comunicação de massa a partir da comunicação impressa e imagética (cinema) e seus impactos tanto na produção cultural quanto no modo de pensar são a base fundamental de sua crítica à modernidade, conforme suas reflexões em *Experiência e pobreza*, no qual articula a questão da imagem à perda da comunicação na experiência dos soldados que retornam da guerra.

Nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano (Benjamin, 1985, p. 115).

Não há mais o que dizer diante do horror vivido, ante a forma como foi propagandeado, fragmentado, expressando o rompimento com os elos de pertencimento social. Do mesmo modo, não há mais espaço para a contação de histórias e da memória, porque a vida tem pressa, a individualidade prevalece sobre o coletivo, a linguagem falada ou escrita, que nomeia as coisas e engendra o elo espiritual entre presente e passado, assume uma nova dimensão simbólica e se altera o existencial regido pelas leis da semelhança, características da linguagem. A comunicação se centraliza na informação dirigida ao indivíduo reduzido à sua existência individual e privada, visto que o individualismo moderno se manifesta no isolamento do indivíduo reduzido a uma mercadoria.

E Benjamin reconhece que o seu tempo se encontra apenas no início de um processo de intensificação da percepção por imagens e da exposição da vida cotidiana, com base essencialmente afetiva que altera todo o campo simbólico; acentua que a “linguagem das imagens ainda não chegou à maturidade porque não estamos ainda feitos para elas” (Benjamin, 1985, p. 176). Esta nos parece uma previsão do futuro, antecipando os impactos cognitivos decorrentes da inserção de novas tecnologias, impactos que ainda eram difíceis de identificar no início do século XX.

Estas são algumas observações a partir dos clássicos da filosofia, retomadas para concluir sobre a importância da linguagem em sua dimensão política e ideológica na construção das sociedades. As revoluções modernas se construíram e se consolidaram fundamentadas nos pensamentos de suas épocas e se fortaleceram com políticas de superação do analfabetismo. A consciência crítica assegura a participação política da sociedade e o fortalecimento da

democracia e só se forma com um sistema de educação eficiente, que possibilite a todos o acesso ao conhecimento historicamente produzido.

Ao acentuar a nova dimensão do analfabetismo funcional, para além dos limites da mera leitura e interpretação de texto e dos cálculos básicos de matemática, se pretende mostrar não apenas que as revoluções em geral penalizam as classes populares que têm dificuldade de acesso ao conhecimento, mas principalmente mostrar que estamos num momento de ampliação desta forma de analfabetismo na medida em que a maioria da população, mesmo letrada, desconhece o funcionamento dos novos instrumentos de comunicação de massa.

A revolução que vivemos e que se traduz na inserção de novas tecnologias rompe com o primado da palavra e da argumentação racional, que havia superado a restrição do saber a uma aristocracia de escribas e sacerdotes, para reintroduzir um saber especializado restrito a uma elite que concentra e domina os métodos e instrumentos de produção do saber. Ocorre uma dissociação entre palavra e razão, de modo que o discurso, em suas variadas formas, perde a relação com a realidade efetiva.

Os novos meios de comunicação de massa possibilitam a confusão entre real e imaginário na medida em que agem sobre os afetos, os desejos e os sentimentos mais primitivos dos homens, gerando atitudes dogmáticas, alimentando o ódio e outros preconceitos obscuros. A tarefa educativa ante estas possibilidades é a de preparar para a compreensão crítica destas novas formas de percepção sensorial, a fim de inviabilizar a eficácia destrutiva oportunizadas pelas novas tecnologias sobre as relações sociais.

Cabe ao sistema de ensino, do básico ao superior, gerar meios efetivos de acesso à educação e ao saber sistematizado como meio de emancipação intelectual e política. À estrutura de pesquisa cabe criar bancos de dados autônomos, independentes das plataformas internacionais, ou seja, é necessário que se crie uma infraestrutura de pesquisa com o objetivo de administrar dados vitais para o conhecimento, retirando-os das mãos das plataformas que visam não apenas o lucro, mas o controle político numa realidade geopolítica sempre mais disputada. É preciso pensar a partir de nossa realidade e questionar sistemas de avaliação que nos submetem a objetivos internacionais de produtividade e impacto. Trata-se de construir nossa soberania digital para que o embate para a superação do analfabetismo funcional gere realmente a autonomia dos indivíduos e da sociedade.

Refletir sobre educação integral num contexto no qual as novas formas de comunicação digital assumem a mediação no relacionamento social e na produção de conhecimentos exige considerar a noção de analfabetismo funcional, ampliado aqui para entender os processos de aprendizagem para uso dos meios digitais. A questão que nos propomos aqui é ampla, pois implica compreender os limites de acessibilidade aos meios digitais e ao conhecimento por meio deles produzido, no contexto de uma sociedade profundamente desigual e violenta, voltada à consolidação da ordem do capital, na qual a educação foi relegada à mera formação para o trabalho.

A esta questão se articula ainda o fato de que vivemos uma forma de analfabetismo funcional crônico, de uma escola pública que não consegue cumprir os objetivos básicos no

processo formativo de grande parcela dos alunos, tanto pela precariedade estrutural, quanto pela diversidade regional de um país continental.

Partimos da compreensão que a educação escolar precisa conviver e debater contradições para que haja possibilidade de formar um pensamento autônomo; para tanto, é necessário mostrar como os meios de comunicação de massa veiculam ideias contraditórias a fim de legitimar valores e crenças das classes dominantes na formação do senso comum. Para efetivar uma educação integral e crítica é indispensável expor as contradições num contexto amplo das relações sociais e políticas.

Sem questionar a ordem do capital, que se apropria de todo conhecimento para garantir interesses de classe, sem contestar a profunda desigualdade social gerada por este sistema, sem interrogar sobre o futuro desta sociedade marcada pela violência e pela barbárie, não conseguiremos explicitar os limites que se impõe à maioria desprivilegiada de acesso ao conhecimento e de controle das novas tecnologias. Não basta ensinar a ler os novos códigos visto que o horizonte que se coloca para os trabalhadores é a formação para o trabalho. Sem o domínio do funcionamento das novas tecnologias, o futuro do trabalho para as massas de trabalhadores será a fragmentação, a precariedade, a execução de tarefas mais simples, com a decorrente ampliação das desigualdades sociais.

As novas tecnologias não são apenas ferramentas de trabalho, mas, no contexto do modo de produção capitalista, são instrumentos de exclusão social, de acirramento da exploração e a expropriação do trabalho, cujo futuro é a ampliação da precarização mistificada no discurso do empreendedorismo, da meritocracia e do individualismo exacerbado.

A partir do entendimento de que toda a educação é política, pensar em uma educação integral questionando a realidade instituída é de fundamental importância para a emancipação dos subalternos. A escola precisa ser um centro de formação integral, de reflexão sobre as contradições sociais, além de formar para o trabalho. Conforme especialistas da área, é preciso superar a fragmentação do saber, que se produziu em função dos interesses industriais, para uma forma de interdisciplinaridade.

A experiência mostra que não basta juntar profissionais de várias áreas, é necessário construir pontes para superar potenciais conflitos de linguagem, de raciocínio, de metodologia de análise, de objetivos e prioridades (Kaufman, 2022, p. 10).

Trata-se de superar um procedimento histórico de produção do conhecimento que remonta à implementação do fordismo no processo produtivo, que é a fragmentação do conhecimento em vista das necessidades do processo produtivo, esfacelamento que se concretiza nas mais variadas especializações, que prescindem de uma visão conjuntural do trabalho e das relações sociais e históricas. Superar conflitos de linguagem e de metodologias de análise e de compreensão da realidade exige redimensionar objetivos sociais e políticos a partir novas formas de sociabilidade e de educação integral nascida de um novo projeto de sociedade.

Se pensarmos nos problemas crônicos que são enfrentados no processo educativo desde a educação básica, entendemos que os desafios são enormes, mas outros momentos de mudança estrutural do modo de produção alavancado pelos avanços tecnológicos foram resolvidos e superados. Todo conhecimento precisa ser socializado e exige processos de adaptação. Cabe à sociedade aderir às mudanças, adaptar-se a elas e criar, a partir delas, novas condições de vida.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max. Dialética do Esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. In: Sociologia (pp.167-187). São Paulo: Ática, 1986.
- ADORNO, Theodor W. La ideologia como lenguaje – La jerga de la autenticidade. Madrid: Taurus, 1982.
- ADORNO, Theodor, W. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ADORNO, Theodor, W. Introdução à Sociologia. São Paulo: UNESP, 2008.
- ADORNO, Theodor W. Dialética Negativa. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- ADORNO, Theodor W. Notas de literatura I. São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34, 2003.
- ADORNO, Theodor W. Para a metacrítica da teoria do conhecimento. São Paulo: UNESP, 2015.
- ADORNO, Theodor W. Ensaaios sobre psicologia social e psicanálise. São Paulo: UNESP, 2015b.
- ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (Orgs.). Infoproletários: Degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2015.
- ARAGON, Louis. O camponês de Paris. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- ARISTOTELES. A Política. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ARRIGHI, Giovanni. O longo século XX. Rio de Janeiro: Contraponto, São Paulo: Unesp, 1996.
- ARRIGHI, Giovanni. Adam Smith em Pequim: origens e fundamentos do século XXI. São Paulo: Boitempo Ed., 2008.
- BENEDETTI, Giuseppe; COCCOLI, Donatella. Gramsci per la scuola: conoscere è vivere. Roma: L'Asino d'oro, 2018.
- BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, Walter. Rua de Mao Única. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, Walter. Passagens. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Duas Cidades e Ed. 34, 2002.
- BORDIEU, Pierre e WACQUANT, Loic. La nouvelle vulgate planétaire. Le Monde Diplomatique. <https://www.monde-diplomatique.fr/2000/05/BOURDIEU/2269>
Acesso em 12/01/2023.
- BORDIEU, Pierre. L'essence du néolibéralisme. Le Monde Diplomatique, <https://>

- www.monde-diplomatique.fr/1998/03/BOURDIEU/3609 Acesso em 14/01/2023.
- BORDIE U, Pierre (Coord.). A miséria do mundo. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRECHT, Bertold. Antologia Poética. Rio de Janeiro: Elo Ed., 1982.
- BUCCI-GLUCKSMANN, Christine. Gramsci e o Estado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BUCK-MORSS, Susan. Dialética do olhar: Walter Benjamin e o Projeto das Passagens. Belo Horizonte: Argos/UFMG, 2002.
- BURGIO, Alberto. Gramsci storico. Bari: Laterza, 2002.
- CASTILLO, Juan Jiménez del. Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional. Revista de Educación, n. 338, 2005, pp. 273-294. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/68781/00820073007078.pdf?sequence=1&isAl> Acesso em 14/01/2023.
- CHATELET, Francois. Logos e Praxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- DIAS, Edmundo Fernandes. Revolução passiva e modo de vida. São Paulo: Sunderman, 2012.
- DIAS, Edmundo Fernandes. Política Brasileira: embate de projetos hegemônicos. São Paulo: Ed. Sundermann, 2006.
- DIAS, Edmundo Fernandes. Notas sobre a hegemonia. In: SCHLESENER, A. H. (Org.). Filosofia, política e educação: leituras de Antonio Gramsci. Curitiba: Ed. UTP, 2014.
- DIAS, Edmundo Fernandes. A liberdade (im)possível na ordem do capital, reestruturação produtiva e passivização. Campinas: IFCH, 1999.
- DI CESARE, Donatella. Democrazia e anarchia – Il potere nella Polis. Torino: Einaudi, 2024.
- DUARTE, Newton. O significado político da objetividade do conhecimento e sua difusão, argumentos contra o negacionismo e o relativismo. Revista Germinal – Marxismo e Educação em debate, v. 14, n. 3, 2022, pp. 55-72.
- DURANTE, Lea. Gramsci e os perigos do cosmopolitismo, in: Educação em foco – Revista de Educação. (UFJF), v. 5, nº 2, Set.- Fev. 2000-2001.
- DURANTE, Lea. Gramsci e os perigos do cosmopolitismo. Novos Rumos, Unesp, 2001. <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2184/1804>
- EAGLETON, Terry. A ideologia e suas vicissitudes no marxismo ocidental, in ZIZEK, Slavov. Um mapa da Ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- EDELMAN, Bernard. A legalização da Classe Operária. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FEUERBACH, Ludwig. A Essência do Cristianismo. Campinas: Papyrus, 1988.
- GERVASONI, Marco. Georges Sorel – una biografia intellettuale. Milano: Unicopli, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. Quaderni del Carcere. Torino: Einaudi, 1977.
- GRAMSCI, Antonio. Scritti Giovanili (1914-1918). Torino: Einaudi, 1975.
- GRAMSCI, Antonio. Sotto la Mole (1919-1920). Torino: Einaudi, 1975b,
- GRAMSCI, Antonio. L'Ordime nuovo (1919-1920). Torino: Einaudi, 1975c.
- GRAMSCI, Antonio. La Città Futura (1917-1918). Torino: Einaudi, 1982.
- HOBBSAWM, Eric. A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- JAMESON, Friedrich. Marxismo e Forma. São Paulo: Hucitec, 1985.

- KAUFMAN, Dora. Desmistificando a Inteligência Artificial. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- KOFLER, Leo. História e dialética. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2010.
- LEFEBVRE, Henri e GUTERMAN, Norbert. Introdução. In: LENIN, Vladimir Ilich. Cadernos filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2018, pp. 13-98.
- LEFEBVRE, Henri. Lógica formal, lógica dialética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- LENIN, Vladimir Ilich. Cadernos filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2018.
- MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. Rev. Bras. Linguist. Apl [online]. V. 10, n. 2, 2010, pp. 363-386. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/05.pdf>. Consultado em 10/02/2021.
- LENIN, Vladimir Ilich. O imperialismo, fase superior do capitalismo. In: Obras Escolhidas. São Paulo, Alfa-Omega, 1980. V. 1.
- LOSURDO, Domenico. Democracia ou bonapartismo. Rio de Janeiro/São Paulo: UFRJ/UNESP. 2004.
- LÖWY, Michael. As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhauser: Marxismo e Positivismo na Sociologia do Conhecimento. São Paulo: Busca Vida, 1987.
- LUKÁCS, Georg. História e Consciência de Classe. Porto: Escorpião, 1974.
- LUXEMBURG, Rosa. A Acumulação do Capital. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- MARCUSE, Herbert. A grande recusa hoje. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MARTINEZ, Rodrigo et. al. El analfabetismo funcional en América Latina y Caribe: panorama y principales desafíos de política. CEPAL/CELAC, Série Políticas Sociales, n. 198. Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36781/S2014179_es.pdf;jse Acesso em 24/01/2023.
- MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã I (crítica da filosofia alemã mais recente na pessoa de seus representantes Feuerbach, Bruno Bauer e Stirner, e do socialismo alemão na dos seus diferentes profetas). Lisboa: Ed. Presença, 1976.
- MARX, Karl. O capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- MARX, Karl. O manifesto do Partido Comunista. Rio de Janeiro: Zahar, 1978b.
- MARX, Karl. Crítica da Filosofia do Direito de Hegel. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MARX, Karl. Prefácio à Crítica da Economia Política. In: Pensadores. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1974.
- MARX, Karl. Crítica ao Programa de Gotha. São Paulo: Alfa Ômega, v. 2, s. d., pp. 203-234.
- MORAES, Maria Lygia Quartin de. Pós-modernismo, marxismo e feminismo. Revista Margem Esquerda, São Paulo: Boitempo, n. 2, 2015, também no Blog: <https://blogdaboitempo.com.br/2015/03/05/pos-modernismo-marxismo-e-feminismo/>
- PASOLINI, Pier Paolo. Passione e ideologia. Milano: Garzanti, 1994.
- PASOLINI, Pier Paolo. Scritti Corsari. Milano: Garzanti. 1990.
- PASOLINI, Pier Paolo. Caos – Crônicas Políticas. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- PASOLINI, Pier Paolo. Escritos Póstumos. Lisboa: Moraes Ed., (tradução portuguesa dos Escritos Corsários), 1979.

PASOLINI, Pier Paolo. O Genocídio. In: *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v.14, n.2, p.706-710, ago. 2022.

PLATAO. *A República*. São Paulo, Difel, 1973.

RIVAS, Axel; BUCHBINDER, Nicolás; BARRENECHEA, Ignacio (Orgs.). *El futuro de la Inteligencia Artificial en educación en América Latina*. ProFuturo y OEI, 2023. <https://profuturo.education/wp-content/uploads/2023/04/digital-estudio-futuro-ia-educacion-america-latina-oei-profuturo.pdf>

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica – primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2011, 11^a. Ed.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 7, n. 1, jun. 2015, pp. 286-293.

SCHLESENER, Anita Helena. *Grilhões Invisíveis – as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

SCHLESENER, Anita Helena. *Educação repressiva: as várias faces da repressão na formação da sociedade*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2019.

SCHLESENER, Anita Helena; PEREIRA, Maria de Fatima Rodrigues. Expansão do ensino superior: notas sobre seus limites e possibilidades sociais. *Revista Internacional de Educação Superior – RIESUP*, Campinas: V. 2, n. 3, 2016, pp. 518-531.

SCHLESENER, Anita Helena. Antonio Gramsci: escritos sobre educação e política (1916-1919) – (Tradução). *Revista Praxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 1035-1040, 2017.

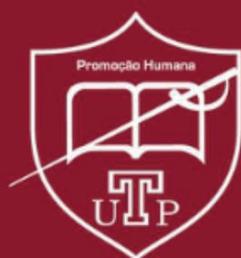
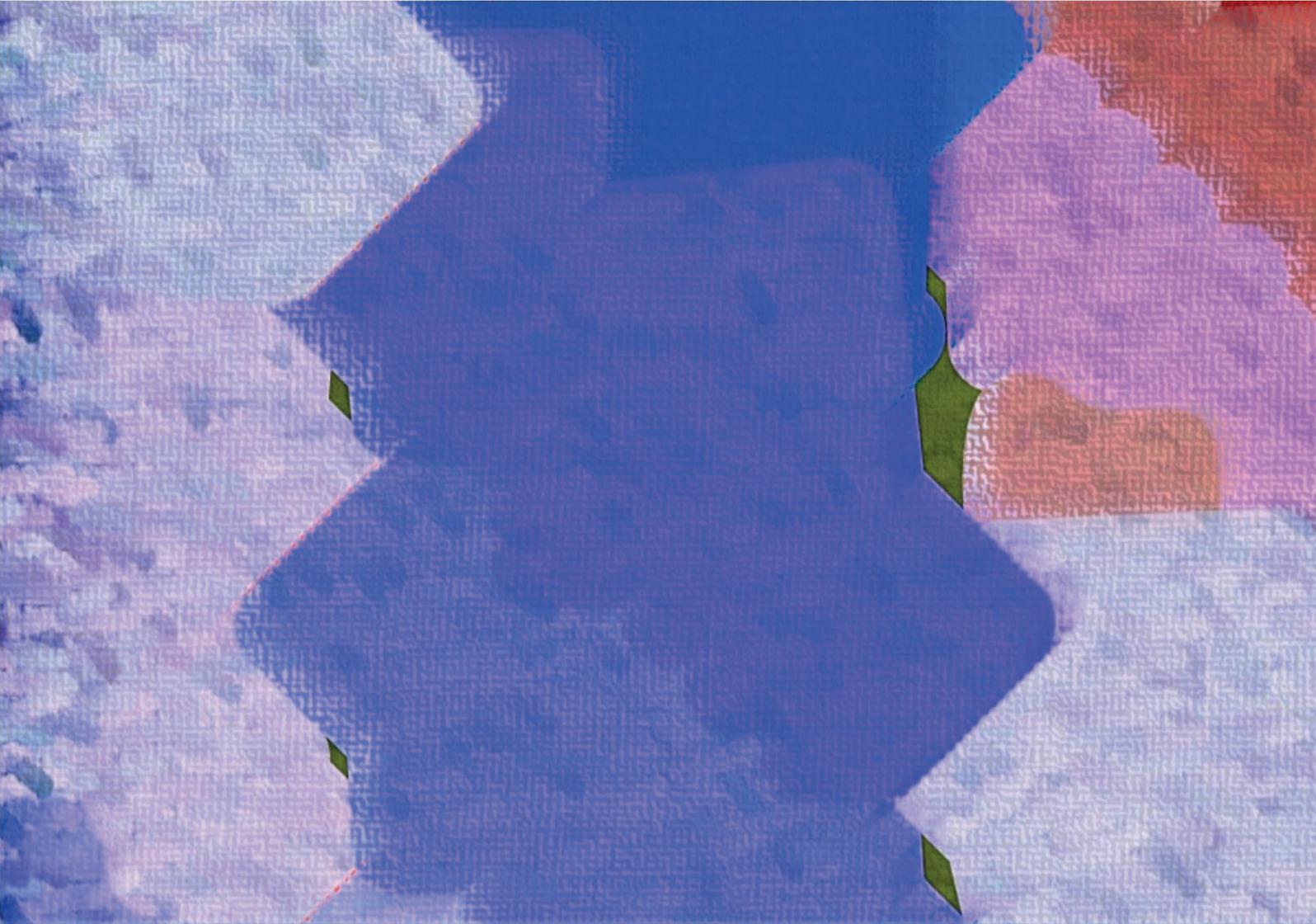
UNESCO. Seis retos para aplicar la inteligencia artificial en educación. 2019. <https://profuturo.education/profuturo-y-la-unesco-presentan-los-seis-retos-para-aplicar-la-inteligencia-artificial-en-la-educacion/>

VERNAT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. São Paulo: Difel, 1986.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril cultural, 1975.

WOOD, Ellen Meiksins. Em defesa da História: o marxismo e a agenda pós-moderna. São Paulo: *Crítica Marxista*, 1996, pp. 118-127.

WOOD, Ellen Meiksins. Modernidade, pós-modernidade ou capitalismo? *Revista Dissenso*, 1998, pp. 37-57.



**Universidade
Tuiuti do
Paraná**