

T
E

REVISTA ESPAÇO LIVRE

V. 14, n. 27, jan. jun./2019

ISSN 2316-3011

Nº 27

I
D
E
O
L
O
G
I
A
S

CONSCIÊNCIA PROLETÁRIA



CAPITALISMO

ESTADO

SINDICATOS

PARTIDOS POLÍTICOS

BUROCRACIA

COMPETIÇÃO

DINHEIRO

CONSCIÊNCIA BURGUESA

REVISTA ESPAÇO LIVRE

Espaço Livre. Vol. 14, num. 27, jan. jun./2019.

<http://redelp.net/revistas/index.php/rel/index>

ISSN 2316-3011

Capa

Diney Vasco & Edmilson Marques

Conselho Editorial

Alexandra Viana/USP

André Melo/UFG

Edmilson Marques/UEG

Felipe Mateus/UFG

Jaciara Veiga/UFG

Conselho Consultivo

Adriano José/GDF

Aline Cristina Ferreira/UNESP

Alvinan Magno Lopes Catão/UNB

André de Melo Santos/UFG

Anna Christine Ferreira Kist/UFSM

Cássia Baldini Soares/USP

Celestino J. L. Catalán/Valência-Esp.

Célia Maria Sivalli Campos/USP

Cleinaldo Pereira dos Santos/SME

Cleito Pereira dos Santos/UFG

Diego Marques dos Anjos/UNB

Edmilson Borges/UFG

Edmilson Marques/UEG

Edinei Oliveira Vasco/UFG

Eliane Maria de Jesus/UNEMAT

Erisvaldo Souza/UEG-IFG

Felipe Mateus de Almeida/UFG

Fernando Lima Neves/USP

Flávio Pereira Diniz/UFG

Gabriel Teles Viana/UFG

Jean Isídio dos Santos/UFG

Jaciara Reis Veiga/UFG

José Nerivaldo Pimenta da Silva/IFG

José Santana da Silva/UEG

Juversino de Jesus Júnior/UEG

Leonardo Venicius Parreira Proto/UEG-UFG

Lisandro Braga/UFMS-UFG

Lucas Maia/IFG

Marcos Augusto Marques Ataídes/UEG

Maria Angélica Peixoto/IFG

Mateus Ório/UFG

Matheus de Araújo Almeida/UFMG

Nanci Valadares de Carvalho/UFRJ

Nildo Viana/UFG

Ovil Bueno Fernandes/UEG

Renan Mosege Araújo Lima/UFG

Renato Dias de Souza/UEG

Ricardo Vidal Golovaty/IFG

Rubens Vinícius da Silva/FURB

Thiago Lemos da Silva/UFU

Uelinton Barbosa Rodrigues/UEG

Veralúcia Pinheiro/UEG

Weder David de Freitas/IFG

Wellington Rodrigues/UFG

EXPEDIENTE

A Revista Espaço Livre é uma publicação eletrônica do NUPAC - Núcleo de Pesquisa e Ação Cultural, cujo objetivo é manter um espaço para divulgação de ideias e teses que possuam um caráter crítico e abram espaço para a reflexão sobre o mundo contemporâneo. O nome da revista ESPAÇO LIVRE é oriundo da ideia de um espaço que não seja comandado por regras formais e exigências rígidas, onde o conteúdo tenha proeminência sobre a forma e que esteja aberta a participação ampla e inovadora dos participantes, numa perspectiva crítica, libertária. Os artigos enviados espontaneamente por não membros do coletivo responsável por esta publicação serão avaliados e poderão ou não ser publicados, a partir dos critérios de qualidade, adequação à linha editorial, conformidade às normas de publicação, e não expressam o ponto de vista dos membros do conselho editorial e/ou do conselho consultivo. Os artigos deverão ter no mínimo uma página e no máximo dez páginas, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço 1/5, margens padrão do Word. Deve-se utilizar o sistema autor-data (sistema de Chicago), com lista bibliográfica no final ou notas de fim no final do texto. Os textos devem ser digitados no programa Word for Windows e serem submetidos para avaliação através da página da revista, que pode ser acessada por este link: <http://redelp.net/revistas/index.php/rel/index>

SUMÁRIO

	Pág.
Apresentação	05
Organizações, Valores e Princípios	07
<i>Nildo Viana</i>	
A Origem do Termo Ideologia e suas Diversas Definições: antes e depois de Marx	23
<i>Edinei Vasco</i>	
O Papel da Burocracia na Educação: uma análise crítica	43
<i>Daiany Fernanda Queiroz Barreto</i>	
Capital Humano, Educação e Ideologia	59
<i>Alessandro Macedo</i>	
Avanços e Limites nas Abordagens Sociológicas Sobre o Movimento Estudantil: um breve panorama analítico	73
<i>Gabriel Teles e Diego dos Anjos</i>	
O Movimento de Ocupação das Escolas Públicas: repressão e representação na mídia	94
<i>Felipe Henrique Mota Silva e Veralúcia Pinheiro</i>	
As Representações Cotidianas Produzidas por Alunos do Ensino Médio Sobre a Ditadura Civil-Militar de 1964	106
<i>Amanda Nogueira Monteiro</i>	
Capitalismo e Melancolia no Filme Blade Runner	126
<i>Clodoaldo do Nascimento Bastos</i>	
O Inconsciente Coletivo no Filme <i>Como Enlouquecer Seu Chefe</i>	138
<i>Felipe Gusmão Carvalho Andrade</i>	

Apresentação

A burguesia tem demonstrado sua força e competência através da criação e reprodução do modo de produção que criou (o capitalista). A sua força ficou evidente ao abolir o modo de produção feudal e efetivar o seu projeto de uma nova sociedade fundada no modo de produção capitalista. A sua competência tem sido evidenciada na própria história do capitalismo, a qual demonstra que tem dispendido muitos esforços para criar diversas estratégias para a reprodução desta sociedade. E foi para atender aos seus próprios interesses de classe que constituiu esta sociedade à sua imagem e semelhança. De uma classe dominada se converteu em uma classe dominante.

Ao mesmo tempo que a burguesia tem demonstrado a sua força e competência é evidente também que na história da sua existência tem demonstrado a sua fraqueza e incompetência. A sua fraqueza está evidenciada na própria essência do modo de produção que criou, a de ser fundado em relações de exploração, na produção do mais-valor. A própria sobrevivência da burguesia depende da exploração que exerce sobre outros indivíduos. Esses outros indivíduos foram constrangidos a se submeterem e atenderem aos interesses pessoais da classe burguesa. Foram submetidos a uma forma de vida que lhe causa a exaustão, o descontentamento, presos a uma vida que não é a que desejam viver. Esses indivíduos deram origem à classe operária, o proletariado.

Desde a origem do capitalismo até a atualidade o proletariado é submetido à exploração, é uma classe que atualmente dedica ao trabalho de produzir o que é necessário para a manutenção da vida humana, ou seja, produzem para manter a própria vida e produzem para manter a vida de todos os demais indivíduos que não produzem. Assim, ao se tornar classe dominante a burguesia criou concomitantemente uma nova classe que passou a desejar o mesmo que ela desejava na sociedade anterior, a de abolir o modo de produção vigente e constituir uma nova sociedade, e essa classe é o proletariado.

Portanto, é por submeter o proletariado à exploração que a burguesia lhe insulta e lhe provoca cotidianamente o descontentamento, e acaba por estender essa forma de vida para as demais classes sociais através do trabalho alienado. E é justamente neste contexto que sua força apresenta-se frágil, uma vez que em toda a história do capitalismo o que vemos é que bastou a classe operária tomar em suas mãos a organização de sua própria vida, quando iniciou o processo de substituição do modo de produção capitalista pela autogestão, para que a burguesia não conseguisse manter o seu *status* de classe dominante, demonstrando assim que sua fraqueza está justamente onde está a sua força, no processo de produção do mais-valor. Basta os

explorados se organizarem e tomarem para si a organização dos locais de trabalho, suprimindo a produção do mais-valor, que a burguesia perde a sua razão de ser.

Já a incompetência da burguesia tem sido demonstrada na organização da sociedade. Por sua incompetência cedeu a organização social para outra classe, a burocracia. Esta tornou-se a auxiliar direta da burguesia na organização e administração de seus negócios. O estado é a sua representação máxima, ao qual foi destinada a tarefa de regularizar as relações sociais, de reproduzi-la a qualquer custo de acordo com os interesses da burguesia. Por outro lado, mesmo que o estado tenha demonstrado uma certa competência na regularização das relações sociais, a sua existência também depende das relações de exploração. É por isso que dedica rigorosamente à regularização das relações sociais, para manter intacto o modo de produção capitalista.

É nesse contexto que a burguesia encontrou na sistematização da sua própria consciência uma forma de contribuir com o processo de reprodução do modo de produção capitalista. O trabalho de sistematização da consciência burguesa foi destinado à classe dos intelectuais. Com este trabalho criou-se uma esfera cultural complexa que passou a ser utilizada como referência para a formação dos indivíduos. Assim uma cultura burguesa foi constituída e tornou-se dominante, conseqüentemente, uma forma de pensar burguesa.

A consciência burguesa, no entanto, apresenta um limite intransponível, o de não conseguir compreender a possibilidade da abolição do capitalismo, de uma nova sociedade, sem classe, sem estado, sem miséria, sem explorados e exploradores; a consciência burguesa oculta o processo de exploração e de dominação existente na realidade, portanto, também não aparece na esfera cultural. É por esse motivo que a intelectualidade promove a inversão da realidade, destituída de relações de exploração e dominação, naturalizada, eterna, é, portanto, uma falsa consciência sistematizada. Esta falsa consciência da realidade foi denominada por Marx e Engels como ideologia.

Por ser a ideologia um elemento que constitui a sociedade atual é que o conselho editorial propôs a capa desta edição da Revista Espaço Livre. Alguns dos textos deste número dedicam a discutir a própria ideologia e contribuem para compreendê-la. Além desta discussão específica sobre a ideologia há também um conjunto de outras análises que contribuem para o avanço da consciência para além do limite da consciência burguesa. Não trataremos cada um dos artigos aqui na apresentação, mas convidamos o leitor a conferir na íntegra cada uma das abordagens que apresentamos ao público.

*Boa leitura!
Conselho Editorial.*

Organizações, Valores e Princípios

Nildo Viana*

As organizações são formas pelas quais os seres humanos se associam visando realizar determinadas atividades e concretizar determinados objetivos. Na sociedade capitalista, as organizações proliferaram como em nenhuma outra sociedade e se tornam cada vez mais formalizadas e burocratizadas. As organizações burocráticas são quantitativamente muito superiores na sociedade capitalista. Existem também as organizações autárquicas (não-burocráticas ou auto-organização), que são geralmente subordinadas às organizações burocráticas. Essas organizações são marcadas por diversos conflitos. Esses conflitos podem se manifestar como competição interna (por cargos, poder, etc.) ou luta (apontando para distintos interesses de classes) e geram um conflito de valores e princípios organizacionais. A análise desse conflito de valores e princípios organizacionais é o objetivo do presente artigo.

Antes de iniciar essa análise, é fundamental, no entanto, um esclarecimento conceitual sobre o que são valores e princípios organizacionais. Os valores e princípios organizacionais possuem, geralmente, os interesses como sua fonte. É necessário entender que os interesses são expressões de necessidades e desejos realmente existentes, mas não explicitados (RUCK, 2015). Quando as necessidades e desejos são explicitados, assumem a forma de valores (VIANA, 2007)¹. No entanto, a transformação de interesses em valores não se apresenta sob forma cristalina. Os valores são apresentados sob forma idealizada, ganhando, quando explicitados ou defendidos, ar de “nobreza”, sendo algo tido como “sublime”, “justo”, “belo”, etc. Os valores mostram, então, o que é importante e significativo para os indivíduos (VIANA, 2007). Por detrás do palco onde se desfilam valores “nobres” temos os bastidores onde estão ancorados os interesses “pobres”. Os desejos que geram os interesses são, geralmente, fundados em uma fabricação mercantil ou expressão de valores fundamentais dos indivíduos que revelam, no final das contas, interesses de classe e interesses egoístas/individualistas. Em

* Professor da Faculdade de Ciências Sociais e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás; Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília e pós-doutor pela Universidade de São Paulo.

¹ Os valores são aquilo que é considerado mais importante e significativo para os indivíduos e por isso são uma tradução de suas necessidades e desejos. Uma pessoa que tem o desejo de usar um carro importado vai apresentar esse bem de consumo como um “valor”. Isso significa, ao mesmo tempo, que ele tem interesse na aquisição de tal bem de consumo. Porém, ele não manifesta isso dizendo que é seu interesse e sim que é seu valor, ou seja, afirma que o carro é “belo”, “confortável”, etc. Isso vale para viagens, cargos, etc. A expressão do desejo e necessidade, ou justificativa de ambos, ocorre através dos valores. Os valores são constituídos socialmente e expressam interesses, sendo que estes também são fontes daqueles, especialmente quando são egoístas.

síntese, interesses e valores são irmãos gêmeos, sendo que o primeiro é geralmente considerado “feio” e por isso é “escondido”, e o segundo é geralmente considerado “belo” e por isso “divulgado”.

Interesses e valores estão em todos os lugares, incluindo, obviamente, as organizações, tanto burocráticas quanto autárquicas. Alguns interesses e valores estão ligados diretamente às organizações. Esses interesses e valores voltados para questões organizacionais constituem o que denominamos “princípios organizacionais”. Os princípios organizacionais apontam para uma determinada concepção de como deve ser a organização, sua forma, seus fins, seus meios, etc. Após este breve esclarecimento conceitual, podemos apresentar a nossa reflexão sobre os princípios organizacionais.

Organizações e Princípios Organizacionais

As organizações se diferenciam por três aspectos básicos: objetivo, meios, forma (organização interna). O objetivo é a razão de ser da organização: ela existe para atingir determinados fins. Uma empresa capitalista tem como finalidade o lucro, um grupo de estudos busca desenvolver e socializar o saber, uma instituição educacional supostamente tem como objetivo o ensino, etc. Os meios se expressam na própria organização e nas suas ações, pois ela é o agente que busca concretizar a finalidade. Um partido político visa chegar ao poder e ele é o meio, sendo que precisa determinar qual é sua forma (“partido de massas”, “partido de quadros”, para citar um dilema existente na esquerda) e processo decisório (quem decide, baseado em quê, quais as formas de decisão, etc.). A forma é como ela se organiza e estrutura os meios para atingir os fins.

Isso gera distintos princípios no interior das organizações, com distintas ênfases. Os princípios são geralmente concebidos como postulados ou normas que devem ser seguidos, seja pelo indivíduo ou grupo. A palavra princípio remete ao início ou começo de algo e por isso os princípios são postulados, ou seja, são o ponto de partida, seja da reflexão e/ou da ação. Logo, o princípio tem força de impor determinadas prioridades, normas, procedimentos, etc. Por conseguinte, consideramos que são princípios organizacionais os valores (que geram prioridades) fundamentais no que se refere a uma organização.

Esses princípios podem ser constituídos a partir dos interesses e valores que os embelezam, ou pode ser a partir de valores externamente constituídos e que se reproduzem no

interior da organização, o que varia de organização para organização. Numa empresa capitalista ou numa instituição estatal, os valores estão associados diretamente a interesses e posição dos interessados no seu interior. Numa organização revolucionária, geralmente são valores ligados a interesses de classe e não interesses pessoais, embora eles possam se mesclar, nos indivíduos concretos (um revolucionário não está livre do conjunto de valores da sociedade atual e, por conseguinte, pode, no interior da organização revolucionária, reproduzir isso, seja querendo reconhecimento mesmo sem ter mérito para tal, seja querendo alguma vantagem pessoal a partir de sua militância, entre outras possibilidades)².

Consideramos que, a partir da análise das organizações concretas via observação relacional³, existem três princípios organizacionais fundamentais: o técnico, o democrático e o estratégico. Os princípios organizacionais são explicitados como valores e relacionados com outros valores, manifestando determinados interesses (de classe, fração de classe, grupos, indivíduos), e podem assumir diversas formas, o que é ainda mais visível quando se trata de organizações com objetivos distintos. Esses princípios não apenas mostram seus valores, mas também busca se justificar e legitimar e eles mesmos servem para justificar e legitimar determinadas ações e posições, que revelam interesses, muitas vezes ocultos para a maioria dos integrantes das organizações.

² Não há espaço aqui para discutir a questão do reconhecimento e sua busca (legítima e ilegítima) e nem dos casos em que o que o militante simplesmente é ambíguo e que seu caráter revolucionário é questionável. A isso dedicaremos um texto no futuro e algumas indicações podem ser encontradas em Viana (2014).

³ Observação relacional é uma forma de observação que se fundamenta na reflexão sobre as relações, o fenômeno particular inserido numa totalidade, ou seja, não é empiricista e nem se fundamenta em “pesquisa empírica”. Normalmente, os empiricistas cobram “fontes”, “dados”, “quantificação”, “exemplos”, de coisas que no fundo, é visível para todos que não são cegos ou que são não-reflexivos, ou seja, não refletem sobre o mundo circundante. Os cegos são aqueles que, por causa de valores, ideologias, modo de pensar burguês, não conseguem enxergar a realidade tal como ela é. O empiricismo é uma dessas formas de impedir a percepção do que está diante dos olhos, mas não é visível. Para os empiricistas, só é visível a pseudoconcreticidade (KOSIK, 1986). Os que não refletem são aqueles que não perceberam por não terem realizado a reflexão, o que pode ocorrer por diversos motivos (falta de informações, experiência, acesso a teoria e método, ou de interesse, entre outras possibilidades). Qualquer indivíduo, na nossa sociedade, viveu e passou por diversas organizações (quando criança, passou pela escola e talvez igreja, entre outras, quando jovem, novamente a escola e outras organizações, o que pode incluir partidos, clubes, etc. e quando adulto, a empresa e diversas outras) e assumindo posições distintas no seu interior (mero “cliente” ou “usuário” em certo momento, “funcionário” ou “dirigente”, em outros, ou mero “filiado” ou “associado”, etc.). A percepção de como funciona tais organizações é obstaculizada mais pelo modo de pensar, por desatenção/desinteresse ou por causa de determinados interesses/valores do que por falta de “técnicas científicas”, como querem os ideólogos. O método dialético, nesse caso é fundamental. A observação relacional se fundamenta no método dialético. O método dialético é a base da observação relacional e, ela, após efetivada, traz informações que são analisadas a partir dele (que é retomado) e da teoria correspondente, que é outro aspecto do marxismo. A observação relacional pode ser intencional, quando um pesquisador a realiza com intenção e de forma planejada, ou inintencional, que é quando qualquer indivíduo utiliza sua experiência e percepção anteriores ou presentes para efetivar a reflexão, como é o caso acima colocado (VIANA, 2019).

O princípio técnico é aquele no qual a técnica, o saber-fazer, os especialistas, possuem prioridade, poder de decisão, função de determinação do funcionamento e atividades da organização, etc. O princípio técnico aponta para que aqueles que possuem um maior saber (técnico, ideológico, burocrático, etc.) devem ter prioridade nas tomadas de decisão ou devem monopolizar o poder de decisão, bem como os fins e meios devem ser decididos a partir de critérios técnicos, gerando uma hierarquia na qual os portadores de saber (geralmente os burocratas com seu saber burocrático) possuem primazia. O princípio técnico é hegemônico em organizações burocráticas autônomas e autocráticas⁴. Ele existe, geralmente em conflito com o princípio democrático, especialmente nas organizações burocráticas heterônomas (tanto democráticas quanto autocráticas). O princípio técnico coloca o saber (embora nem sempre o saber real e verdadeiro e sim o saber institucionalizado, burocrático) como elemento fundamental na organização e isso muitas vezes gera as posições meritocráticas e semelhantes. O princípio técnico elege a racionalidade como elemento fundamental na organização, mas ela se fundamenta na razão instrumental, voltada para a dominação.

O princípio democrático é aquele que no qual a prioridade é para a participação e igualdade formal e que se reproduz no processo decisório (eleições, votações, etc.) e assim a maioria é que seria o centro decisório, tanto do funcionamento como das atividades da organização, entre outros aspectos. O princípio democrático coloca a participação e a maioria como critério fundamental nas tomadas de decisão, sendo que isso pode ocorrer por via indireta (a maioria elege seus representantes que toma as decisões por elas) e gerar uma divisão e hierarquia entre os representantes. O princípio democrático é hegemônico em organizações burocráticas heterônomas e democráticas, entrando em conflito com o princípio técnico nas organizações burocráticas autocráticas. O princípio democrático coloca a maioria (seja através de votação ou eleição) como o elemento fundamental da organização, gerando muitas vezes o democratismo e coisas semelhantes.

O princípio estratégico atribui a prioridade à finalidade. É a finalidade que determina os meios, as formas, da organização e o processo decisório. Os meios devem corresponder e serem adequados aos fins, incluindo o processo decisório. Se a finalidade é a revolução ou a acumulação de capital, então os meios devem corresponder e contribuir com sua concretização. Para tanto, o saber é fundamental (o princípio técnico, nesse caso, é complementar) e pode ser reforçado ou não, dependendo da organização e da finalidade. Não é possível garantir a

⁴ Sobre as formas assumidas pelas organizações burocráticas, bem como as autárquicas, cf. Viana (2015).

reprodução ampliada do capital sem o saber técnico, burocrático, científico, para controlar os trabalhadores e garantir a gerência e objetivos. Da mesma forma, a revolução pressupõe saber teórico e estratégia como forma de colaborar com a transformação social. O princípio democrático, por sua vez, é apenas um acessório que pode ou não ser útil para a realização da finalidade. O participacionismo dos trabalhadores numa empresa capitalista pode ser útil para alavancar a acumulação de capital (TRAGTENBERG, 1989). No caso de uma organização revolucionária, a participação é necessária, mas é também secundária, pois ela pode tanto ser um elemento impulsionador de ações quanto ser a fonte de práticas equivocadas, especialmente quando desemboca no ativismo e participacionismo⁵. É importante entender, portanto, que o princípio estratégico assume formas distintas dependendo de qual é a perspectiva de classe que o constitui, gerando distintas racionalidades (razão instrumental ou razão dialética), distintas concepções organizacionais, etc.

Princípios Organizacionais: Conflitos e Interesses

Esses três princípios organizacionais às vezes entram em conflito em organizações concretas. Na maioria dos casos, o conflito é entre princípio técnico e princípio democrático. O princípio técnico é defendido, geralmente, pela classe dominante e por setores de suas classes auxiliares (burocracia e intelectualidade) e por isso é manifesto em parte de suas expressões ideológicas e políticas, materializadas no bloco dominante. O princípio democrático é defendido, geralmente, pelos setores mais autonomizados das classes auxiliares da burguesia e especialmente por suas expressões ideológicas e políticas, que se manifestam através do bloco progressista.

Os interesses por detrás do princípio técnico são claros. É o princípio da dominação e manutenção do controle sobre a organização. O princípio técnico, inclusive, é muitas vezes defendido, mas nem sempre praticado, pois nem sempre os dirigentes possuem um real saber técnico ou científico tal como se propagandeia. Eles possuem o saber funcional necessário para manter o controle e a hierarquia, mas nem sempre o saber técnico sobre as finalidades (por exemplo, a burocracia universitária sabe gerir a organização, mas quem efetiva as finalidades,

⁵ Além do problema do ativismo ou participacionismo em si, há a questão que esse princípio pode gerar um ativismo irrefletido e até valoração dele, bem como excessiva cobrança e valoração da participação, que podem gerar conflitos, afastamentos, etc. Ao ser colocado como valor fundamental, acaba gerando uma superavaliação que é problemática quando se torna exagerada e questão fundamental.

bem ou mal, são os intelectuais, ou seja, a produção intelectual e a formação da força de trabalho). É por isso que o bloco conservador⁶ é o grande defensor do princípio técnico⁷. Isso explica, também, seu vínculo com a razão instrumental.

Os interesses por detrás do princípio democrático já não são tão claros assim. Por causa do discurso “democrático” e da participação, os seus defensores parecem defender a coletividade e os interesses gerais. Contudo, ele é, no fundo, uma forma utilizada pelos setores com posição inferior na hierarquia, ou alijados do processo decisório, para conquistar mais força e influência. Em certas organizações, quando certos indivíduos sabem que não conseguiram ser nomeados para determinados cargos (ou vencer votações, entre outras motivações), a defesa da democracia é uma forma de ter condições de disputá-los. O princípio democrático, no entanto, sempre gera um discurso demagógico (ou populista) para garantir apoios, assim como pode lançar mão do discurso técnico como elemento complementar. Assim, como na sociedade em geral, o princípio democrático é defendido pelo bloco progressista, que precisa do apoio das classes inferiores ou dos setores subalternos das organizações para poder ganhar a maioria e assim assumir o seu controle⁸. Isso explica o seu constante vínculo com a demagogia e o populismo.

O princípio técnico é defendido, geralmente, pelo bloco dominante, e o princípio democrático, pelo bloco progressista. No entanto, existem setores no bloco dominante que defendem o princípio democrático (o liberalismo democrático-progressista, o republicanismo, etc.), bem como setores no bloco progressista que defendem o princípio técnico (leninismo e derivados). A razão disso se encontra na necessidade do capital em garantir estabilidade política e reprodução do capital, no primeiro caso, e no objetivo burocrático e insurrecional, no segundo caso. Sem dúvida, isso ocorre a nível da política institucional, ou seja, em relação ao aparato

⁶ Bloco dominante e bloco conservador são a mesma coisa, sendo que em alguns casos históricos concretos setores do bloco progressista podem ascender ao poder estatal e se tornar integrante do bloco conservador/dominante. Mas o bloco progressista dificilmente consegue chegar ao governo e se tornar parte do bloco dominante, a não ser em casos raros de alianças entre ambos.

⁷ Seria possível dizer que, nesse caso, o princípio técnico apenas legitima e justifica o princípio estratégico. No entanto, para isso ocorrer seria necessário a existência deste outro princípio e consciência dele, o que não ocorre na maioria dos casos. O princípio técnico é utilizado para atingir os fins, que, nesse caso, é a reprodução do capitalismo e da acumulação de capital, mas, no entanto, não é estratégico por não ser algo consciente da totalidade e de outros processos (e é por isso que desemboca em tecnicismo e autocratismo, mesmo quando isso é um problema e fonte de conflitos organizacionais que são obstáculos para realização de sua finalidade).

⁸ Isso é visível também no capitalismo estatal. Os apelos endereçados aos trabalhadores eram comuns na China, através de Mao Tse-Tung para efetivar suas lutas interburocráticas, ou seja, entre setores da burguesia burocrática/estatal, bem como no caso polonês durante a revolução de 1980, no qual o Sindicato Solidariedade apelava para a “democracia”, “autogestão”, etc., para conquistar espaços institucionais (VIANA, 2016).

estatal e regimes políticos (democracia, ditadura), mas se reproduzem nas organizações em geral.

O interesse por detrás do princípio estratégico é a transformação radical da sociedade ou então a sua conservação, ou seja, expressando os interesses do proletariado ou da classe capitalista. Essa diferença de objetivos gera, por sua vez, uma diferença de estratégia. Num caso, temos a estratégia burguesa (que se reproduz nas organizações) e, noutro, a estratégia proletária (revolucionária), que se manifesta nas organizações revolucionárias. Isso ocorre a nível geral da sociedade e se reproduz nas organizações, embora, no primeiro caso, geralmente é uma atividade especializada que contribui com esse objetivo geral. Porém, a classe capitalista geralmente lança mão do princípio técnico ou, em menor grau, do princípio democrático, para justificar e legitimar a realização das suas finalidades.

É por isso que, na sociedade capitalista, o princípio estratégico é, geralmente, defendido pelo bloco revolucionário, pelo menos em suas tendências mais coerentes e desenvolvidas teoricamente. O que explica isso é o antagonismo entre as duas classes fundamentais, o que gera uma radicalidade que as outras classes não podem assumir, e que o proletariado é o portador, bem como a burguesia, num sentido antagônico ao dele. É por isso que os representantes das demais classes sociais podem priorizar seja o princípio técnico, seja o democrático, pois elas, devido sua posição na divisão social do trabalho, estão intimamente relacionadas com estes aspectos, enquanto que para a classe capitalista (com diferenças no caso da burguesia burocrática do capitalismo estatal) tem como característica priorizar a finalidade, a acumulação de capital, e o proletariado também, embora seu objetivo seja antagônico ao da burguesia, ou seja, é a revolução e autogestão social.

Isso significa que tanto a burguesia (como classe autodeterminada) quanto o proletariado (revolucionário) priorizam a finalidade, pois isso corresponde aos seus interesses fundamentais de classe. A técnica ou a democracia são questões secundárias de acordo com o contexto e relação com a finalidade. A burguesia utiliza para seus fins de organizações burocráticas e, no interior destas, pode, em determinado contexto, defender a autocracia ou a democracia. O proletariado pode utilizar, para seus fins, de organizações autárquicas e por isso pode defender ou criticar a autarquia, pois dependendo do contexto elas são necessárias para a luta pela transformação social e em outros contextos podem ser um freio ou obstáculo para o

desenvolvimento da autogestão social⁹. Não se trata, no caso do proletariado, de defender a autarquia (auto-organização) pela autarquia e sim como meio para sua suplantação pela autogestão. Uma organização autárquica que se coloca como fim em si mesma ou que se contrapõe à transformação radical e total da sociedade, ou seja, à autogestão, devem ser criticadas e, dependendo do contexto, combatidas. Logo, o equivalente proletário do princípio democrático é a autogestão, ou o princípio autogestionário (a autogestão como finalidade e prioridade, mais que a própria organização) e assim é radicalmente distinto dele.

A burguesia, nas organizações burocráticas, lança mão do princípio técnico sempre que precisa e isso é necessário para fazer valer seus interesses. A técnica é apenas um aspecto da consciência e de seu uso nas organizações, mas devido ao caráter burocrático e a autolegitimação burocrática via o “saber fazer”, ela ganha destaque. Se o controle da organização estiver ameaçado, tanto a burguesia quanto a burocracia podem lançar mão do princípio democrático e do discurso da participação, inclusive como meio de cooptação. Sem dúvida, o saber (burocrático, técnico, etc.), mesmo com fundamentos falsos, é essencial para a burguesia conseguir manter sua dominação e controle. Contudo, o saber verdadeiro só é necessário para a burguesia em certos aspectos e momentos, sendo que o saber técnico, burocrático e funcional, ao lado da ideologia, é o que ela defende. Existem inúmeros acontecimentos históricos que mostram isso concretamente¹⁰.

No caso do proletariado, o saber verdadeiro é fundamental, o que remete para a questão da teoria e não apenas da técnica. Na perspectiva do proletariado, o saber é totalizante, bem como não é especializado e separado em diversas partes isoladas (teoria, método, técnica, estratégia, etc.)¹¹ e sim integradas numa totalidade de pensamento. Isso significa que no caso específico da perspectiva do proletariado não se defende o princípio técnico, por ser especializado e fragmentado, e sim o princípio teórico, ligado intimamente ao metodológico e estratégico. O princípio teórico é aquele que considera que uma ação deve ser estratégica (tendo uma finalidade consciente, o projeto autogestionário, e sendo correspondente e coerente com ela) e consciente (teoricamente, o que significa ter uma consciência da realidade, das tendências

⁹ E é por isso que, ao contrário do fetichismo da organização, os comunistas conselhistas combateram os conselhos operários hegemonzados pela burguesia ou social-democracia, no momento da Revolução Alemã (AUTHIER, 1975).

¹⁰ Habermas (1987), por exemplo, aponta para o significado do discurso técnico durante o regime de acumulação conjugado, que vigorou a partir dos anos 1945 até final da década de 1970 (VIANA, 2009).

¹¹ As partes existem, mas não podem ser isoladas, pois realizar isso é um procedimento ideológico. A técnica, por exemplo, nessa perspectiva, só tem sentido se for coerente com o objetivo final e por isso é impossível o tecnicismo no interior do princípio estratégico.

históricas mais amplas e profundas, da inserção nesse contexto, etc.). Por conseguinte, para o proletariado, o princípio teórico é o seu equivalente ao princípio técnico da burguesia e burocracia e, ao mesmo tempo, é radicalmente diferente dele.

Nesse sentido, podemos observar que nas organizações burocráticas ou autárquicas não-revolucionárias (e nas pretensamente revolucionárias) há o predomínio do princípio democrático ou do princípio técnico, enquanto nas organizações autárquicas revolucionárias predomina o princípio estratégico, que engloba o princípio autogestionário e o princípio teórico. A diferença entre princípio democrático e princípio autogestionário pode ser sintetizada entre a prioridade para uma suposta maioria ou participacionismo, no primeiro caso, e a prioridade para o objetivo final (e, por conseguinte, a teoria e a estratégia), no segundo caso¹². A questão é de prioridade e não de existência, pois no princípio autogestionário a consciência é fundamental, enquanto que no princípio democrático a quantidade é fundamental.

Uma organização que se pretende revolucionária, contendo 500 membros, sem maior formação intelectual e política, pode facilmente (e isso tende a ocorrer) cair no reboquismo (isso só não ocorreria se houvesse um forte dogmatismo e sectarismo no seu interior que apontasse para outra opção, mas aí não é formação, e sim cristalização de concepções, valores, o que gera, por sua vez, diversos problemas internos e externos). Uma outra com 10 membros com formação intelectual e política desenvolvida, tende a ser mais autônoma e mais crítica, não caindo no reboquismo. Uma terceira organização, com 100 integrantes, tendo 20 com maior formação intelectual e política, tende a não cair no reboquismo também, por causa da intervenção destes 20 integrantes. Assim, o problema não é a quantidade em si e sim a formação, bem como isso depende de outras determinações, pois se esses 20 se omitem ou cedem às pressões sociais e conjunturais (a força de uma polarização num processo eleitoral, por exemplo, ou então a emocionalidade forte com algum acontecimento ou calamidade, entre outras possibilidades), então o reboquismo tende a se instaurar no interior da organização.

O princípio democrático busca uma suposta “democracia”, expressa através da “participação” e “decisão da maioria”, independente da totalidade das relações sociais (condições sociais de participação, formação intelectual, interesses, valores, objetivos, etc., dos indivíduos), que é sempre falsa, pois mesmo com a maioria decidindo, ela geralmente não

¹² Isso deveria ser evidente para todo revolucionário. O mero fato de que ser revolucionário significa pertencer a uma minoria ínfima da população já significa que o critério fundamental não pode ser a maioria. É somente quando há uma expansão da hegemonia proletária é que se torna possível uma maioria que não seja apenas “quantitativa”, mas qualitativa, ou seja, consciente.

decide de forma consciente e, por isso, em grande partes das vezes decide contra os seus próprios interesses (tanto os imediatos, quando os fundamentais)¹³ ou objetivos.

O princípio autogestionário tem consciência de sua imperfeição e busca se aproximar ao máximo da autogestão, mas sabe que isso depende de condições sociais inexistentes na atual sociedade, e por isso coloca a necessidade de autarquia como meio e passo para a autogestão e não como fim, bem como não se ilude com a “democracia” e prioriza a autogestão como objetivo e a recusa da burocracia (via autarquia). Assim, quem parte do princípio autogestionário busca criar condições mais adequadas para a autarquia e futura autogestão (autoformação, incentivo para a formação intelectual e política individual e coletiva, luta cultural, etc.). Esse processo ocorre num contexto de luta de classes¹⁴ e isso explica que em organizações autárquicas revolucionárias não se cai no democratismo e nas organizações proletárias, tais como os conselhos operários, não se aceitam (ou não deveriam aceitar) a participação de burgueses, por exemplo. Da mesma forma, reuniões de organizações revolucionárias não permitem a presença de reformistas, conservadores, etc. e nem sua integração nessas organizações. Enfim, autogestão não é democratismo (HOLLANDER, 2014). Ele não se autonomiza (o que seria sua deformação e sua transformação em fetichismo da organização) e não se separa do princípio teórico (pois sem consciência não há autogestão e a autarquia pode degenerar em reboquismo, reformismo ou mesmo progressismo ou conservadorismo) e se organiza a partir do princípio estratégico.

Da mesma forma, o princípio técnico se distingue do princípio teórico por ser apenas um saber funcional, especializado, fragmentado, que é voltado para a dominação, enquanto que o princípio teórico é totalizante e voltado para a libertação. O princípio técnico se fundamenta na razão instrumental e o princípio teórico na razão dialética. O primeiro busca a reprodução da dominação, o controle, a legitimação, e o segundo busca a transformação radical, a autarquia, a crítica revolucionária. A razão instrumental se encaixa como uma luva no princípio técnico, enquanto a razão dialética corresponde ao princípio teórico. A razão instrumental transforma o saber em instrumento de dominação e controle, enquanto a razão dialética o concebe como

¹³ O processo eleitoral é o exemplo mais cabal disso: quando a maioria da população vota e participa, legitima a dominação e exploração, o que é contra seus interesses fundamentais; quando vota e escolhe determinado partido ou candidato, muitas vezes o faz contra seus interesses imediatos (ou parte deles, dependendo do contexto). Ou seja, a própria participação na democracia burguesa é contrária a seus interesses fundamentais e determinada participação em certos contextos é contrário aos seus interesses imediatos.

¹⁴ Essa percepção diferencia, por exemplo, o marxismo de outras correntes consideradas “revolucionárias” que, por humanismo generalista, democratismo, etc., acabam desconsiderando a luta de classes e que não se pode pensar numa participação de todos, abstraindo os interesses antagônicos.

necessidade e meio de libertação humana (VIANA, 2019). O princípio teórico, por sua vez, não se autonomiza (a não ser que seja deformado), não se separa do princípio autogestionário e se estrutura a partir do princípio estratégico.

A burguesia subordina o princípio técnico e o princípio democrático à sua finalidade, que é a acumulação de capital. Quando faz isso conscientemente, elege o princípio estratégico como principal. O mais comum, no entanto, é realizar isso de forma não-consciente, sendo que apenas alguns setores, mais preparados intelectualmente, é que pensam estrategicamente. O proletariado unifica os princípios organizacionais em sua finalidade, unindo a luta pela autarquia (auto-organização) com a luta cultural, ou seja, o princípio autogestionário e o princípio teórico. Assim, numa organização autárquica revolucionária, o princípio estratégico é (ou deveria ser, lembrando das ambiguidades de algumas organizações autárquicas que se pretendem revolucionárias) o fundamental, unindo o princípio teórico o princípio autogestionário. Desta forma não cai nem no tecnicismo, nem no democratismo. Não prioriza a decisão da maioria, o participacionismo, bem como não cai na ilusão de uma “autogestão” interna. Da mesma forma, não prioriza a técnica, o saber funcional, bem como não separa o saber do objetivo final, não caindo nem no tecnicismo nem no intelectualismo.

Numa organização concreta, portanto, os princípios organizacionais remetem para conflitos internos que expressam interesses distintos, que podem ser opostos ou até antagônicos. Esses interesses em organizações concretas geram conflitos internos. Sem dúvida, em organizações concretas as coisas não são tão claras e é possível, na concreticidade de cada caso, que os valores acabem se cristalizando e tornando-se separados de sua base real. Ou seja, um indivíduo burocrata que deveria, em certo contexto, defender o princípio técnico, pode, por causa de seus valores e confusão diante da situação, defender o princípio democrático, entre outros casos possíveis. Cada caso concreto, no entanto, tem sua explicação e os casos individuais remetem ao contexto e ao indivíduo em questão (inclusive seu processo histórico de vida e formação de valores, etc.). Obviamente que também existem indivíduos oportunistas, que ficam do lado que lhe é mais vantajoso e isso pode variar. Estes são os “indivíduos sem princípios” e são, infelizmente, numerosos. Há também aqueles que mudam de posição dentro da organização, o que tende a gerar, dependendo da mudança, a adoção do princípio oposto ao que defendiam. Um participacionista pode se tornar um tecnicista se passar a ser um dirigente, por exemplo.

O principal aspecto na organização que gera conflitos de princípios organizacionais, que, no fundo, expressam distintos interesses, é o processo decisório. Em outras questões, muitos adeptos do princípio democrático cedem ao princípio técnico e vice-versa. A contabilidade pode ser atribuída a um especialista, mas não a decisão do uso dos recursos de uma organização. É aí, geralmente, que o conflito se instaura. Os adeptos do princípio técnico vão argumentar e defender que são os especialistas que devem decidir a distribuição dos recursos, enquanto que os adeptos do princípio democrático podem colocar a necessidade de consulta ou decisão pela maioria. Não é necessário dizer que, nesse caso, os especialistas e os detentores do poder tendem a defender o princípio técnico e aqueles que estão alijados do poder, ou que querem recursos que não conseguiriam se a decisão for “técnica”, tendem a defender o princípio democrático.

Após esse esclarecimento preliminar sobre os princípios organizacionais, resta uma análise sobre a cristalização e superavaliação deles, o que é um gerador de conflitos organizacionais, mas não estão desligados, como apontamos anteriormente, dos valores e interesses dos indivíduos que entram em conflito. Vamos realizar essa discussão no próximo item.

A Superavaliação dos Princípios Organizacionais

A breve reflexão acima aponta para a percepção de determinados princípios organizacionais e seus vínculos com valores e interesses, bem como o conflito que se estabelece entre eles. Existem alguns casos no qual esses princípios organizacionais são superavaliados e acabam se cristalizando na mente de algumas pessoas, se tornando acima de todos os outros elementos que mereceriam consideração. A superavaliação do princípio técnico gera tecnicismo e a superavaliação do princípio democrático gera o democratismo¹⁵. A superavaliação do princípio estratégico é inexistente, pois ele existindo, engloba os demais e apenas busca integrá-los para atingir a finalidade da organização. A sua superavaliação, em si, não ocorre. O que pode ocorrer é a superavaliação de sua deformação, que significa, no fundo, tecnicismo ou democratismo (o que, nas organizações revolucionárias, é derivado de má compreensão do princípio teórico e do princípio autogestionário).

¹⁵ O princípio técnico geralmente se vincula ao que se denomina “meritocratismo”, com todos os seus defeitos, bem como o princípio democrático geralmente desemboca no democratismo e populismo (MARQUES, 2017).

O tecnicismo é a cristalização e supervalorização do princípio técnico. Isso pode ser gerado por questões culturais ou por interesses (por setores internos da organização ou pelos burocratas). O saber técnico se torna o elemento fundamental e a fonte das decisões. Assim, qualquer decisão deve ser tomada, prioritariamente, pelo detentor das informações (geralmente os burocratas) e do saber técnico (que muitas vezes é falso, ou o meramente burocrático). O democratismo é a cristalização e supervalorização do princípio democrático. A decisão da maioria e o participacionismo se tornam o elemento fundamental e fonte das decisões. As decisões devem ser tomadas pela maioria, independentemente do seu estado emocional (os linchamentos mostram que tal concepção é problemática, bem como a manipulação por agitadores), de suas informações, de seus interesses, etc.

Mesmo em organizações autárquicas e/ou proletárias, o tecnicismo e o democratismo podem emergir. Em alguns casos, os defensores do princípio técnico ou do princípio democrático o fazem honesta e sinceramente, sem ter interesses ocultos por detrás disso, nem benefícios pessoais. Isso ocorre por transformarem a “democracia” ou a “técnica” em valores fundamentais, mesmo que não represente seus interesses pessoais (ou não tenham consciência disso). Isso é comum, por exemplo, em organizações nos quais alguns indivíduos confundem “autogestão” com “democracia direta”, ou pensam que uma nova sociedade emerge simplesmente da forma organizacional. Essa supervalorização da decisão e participação só tem sentido na supervalorização da organização e desligamento do conjunto das relações sociais, entre outros problemas (abandono da finalidade, por exemplo). Outros realizam outra confusão, que é pensar que já estamos na autogestão ou que ela é possível aqui e agora e que, portanto, qualquer um pode fazer o que quiser, que todos (indistintamente) podem participar de qualquer coisa, etc. Nesse sentido, a formação de uma comissão para produção de um relatório sobre uma reforma governamental poderia ser composta por qualquer indivíduo de um coletivo, mesmo que sejam escolhidos (ou se voluntariem) aqueles que tem menos experiência em pesquisa e menos sedimentação teórica ou até mesmo pessoas com perceptíveis dificuldades intelectuais¹⁶. Outro caso é convidar indivíduos que defendem concepções antagônicas para reuniões ou debates internos, por causa desse pressuposto fundado na ilusão de autogestão como participação de todos indistintamente.

¹⁶ Isso, uma vez se concretizando, pode gerar problemas e conflitos, pois o referido relatório poderá, por exemplo, conter diversos equívocos e, assim, ser contestado por outros que não participaram de sua elaboração. Esses conflitos podem gerar, inclusive, em atritos pessoais e antipatia, gerando problemas organizacionais futuros, se a questão não for bem trabalhada pelos envolvidos.

Assim, a cristalização e superavaliação dos princípios organizacionais geram as versões deformadas e exageradas, o tecnicismo e o democratismo e isso ocorre por várias formas. As organizações burocráticas podem eleger o princípio técnico ou o democrático como o principal, bem como pode cair no tecnicismo e no democratismo. Contudo, a última opção é problemática para tais organizações, pois geram contradições e tendem a aumentar o conflito, embora isso possa ser manipulado por burocratas habilidosos e se reproduzir sem maior conflitualidade, sendo algo mais discursivo do que real.

As organizações autárquicas revolucionárias perdem o seu caráter revolucionário se eleger o princípio técnico ou democrático como o fundamental e, mais ainda, se cair no tecnicismo ou no democratismo. O democratismo e o tecnicismo fazem a organização revolucionária perder eficácia e gera sua descaracterização (perda de caráter revolucionário). Para as organizações revolucionárias, o princípio estratégico é o fundamental e engloba o princípio teórico (que não é tecnicista, como mostramos anteriormente) e o princípio autogestionário (que não é democrático, tal como foi colocado antes). Desta forma, é necessário que tais organizações evitem cair tanto no tecnicismo quanto no democratismo.

O conflito entre tecnicismo e democratismo se torna maior com o crescimento organizacional. Este também reforça o conflito entre os adeptos das duas posições. Esse é o caso dos partidos políticos social-democratas. Robert Michels destacou, por exemplo, a tendência ao tecnicismo na social-democracia, argumentando que realmente existem “necessidades técnicas” (MICHELS, 1981). O tecnicismo nos partidos social-democratas se vincula ao exercício do poder interno pela burocracia partidária, o que gera, por outro lado, o democratismo, vinculado às dissidências (algumas por tomar o princípio democrático por prioridade e outras por oportunismo, visando usar a força da maioria para conquistar os cargos e poder de decisão). Há também as mudanças de posição na luta pelo poder. Partidários do tecnicismo podem, no momento de perda do poder ou para passar do escalão inferior para superior da burocracia, apelar para a democracia e a força das “massas”, tal como se pode observar na reforma moral chinesa (a suposta “revolução cultural”) incentivada por Mao Tse-Tung (VIANA, 2018).

Considerações Finais

Enfim, os princípios organizacionais fragmentários (técnico ou democrático), quando autonomizados e cristalizados, servem para reforçar tendências que expressam interesses dentro

das organizações na luta pelo poder, que manipulam diversas pessoas em torno de seus discursos. No caso das organizações revolucionárias, são contraditórios com seu caráter revolucionário e pode significar seu abandono, caso se estabeleçam. O princípio técnico gera o tecnicismo e o seu discurso legitimador, bem como o princípio democrático gera o tecnicismo e, igualmente, o seu discurso legitimador. O discurso técnico vai enfatizar os resultados, a eficácia, o cálculo mercantil, etc. O discurso democrático vai destacar a participação, a igualdade formal, a decisão da maioria.

Essas reflexões ajudam a compreender os conflitos organizacionais, bem como sua relação com propostas, valores, interesses. Apesar de se manifestarem sob formas distintas em diferentes organizações, com suas especificidades, elas contribuem para uma percepção mais geral no seu interior. Sem dúvida, é necessário aprofundamento, inclusive em cada caso específico, tal como a manifestação dos princípios organizacionais em partidos políticos (com suas diferenciações), em processos eleitorais (inclusive os presidenciais), universidades, igrejas, sindicatos, escolas, empresas capitalistas, organizações revolucionárias, etc. Também é necessário aprofundar a análise dos discursos, propostas, etc., e seus vínculos com tais princípios e interesses associados. Apresentamos uma breve introdução ao problema geral dos princípios organizacionais que podem e devem ser aprofundados com novas reflexões e pesquisas.

Referências bibliográficas

AUTHIER, Denis. *A Esquerda Alemã. Doença Infantil ou Revolução?* Porto: Afrontamento, 1975.

HABERMAS, Jürgen. *Ciência e Técnica enquanto Ideologia*. Lisboa: Edições 70, 1987.

HOLLANDER, Max. Democratismo e Autogestão. *Revista Marxismo e Autogestão*. Ano 01, Num. 02, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://redelp.net/revistas/index.php/rma/article/view/21hollander2/127> Acessado em 08/12/2014.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 4ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MARQUES, Carlos Henrique. Meritocracia ou Democratismo? *Revista Posição*. Ano 4, Vol. 4, num. 15, jul./set. 2017. Disponível em: <http://redelp.net/revistas/index.php/rpo/article/view/5marquespos15/666> acessado em 31/12/2017.

MICHELS, Robert. *Sociologia dos Partidos Políticos*. Brasília: UnB, 1981.

RUCK, Richard. Razoabilização: Um Mecanismo Psíquico de Defesa. *Sociologia em Rede*, 06 (06), 2016.

TRAGTENBERG, M. *Administração, Poder e Ideologia*. 2ª Edição, São Paulo: Cortez, 1989.

VIANA, Nildo. *A Observação Relacional como Técnica de Pesquisa*. No prelo. 2019.

VIANA, Nildo. *A Questão da Organização Revolucionária*. Rio de Janeiro: Rizoma, 2014.

VIANA, Nildo. A Revolução Polonesa. *Revista Enfrentamento*. Ano 11, N. 20, jul./dez. 2016.

VIANA, Nildo. Burocracia: Forma Organizacional e Classe Social. *Revista Marxismo e Autogestão*. Ano 02, num. 03, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://redelp.net/revistas/index.php/rma/article/view/9jviana3/297> Acessado em: 31/13/2015.

VIANA, Nildo. *Hegemonia Burguesa e Renovações Hegemônicas*. Curitiba: CRV, 2019.

VIANA, Nildo. *O Capitalismo na Era da Acumulação Integral*. São Paulo: Ideias e Letras, 2009.

VIANA, Nildo. *Os Valores na Sociedade Moderna*. Brasília: Thesaurus, 2007.

VIANA, Nildo. Reflexões sobre o Maoísmo. In: TELES, Gabriel; SILVA, Rubens Vinicius. *Crítica Marxista ao Leninismo*. Curitiba: CRV, 2018.

A Origem do Termo Ideologia e Suas Diversas Definições: antes e depois de Marx

Edinei Vasco*

[...] Como já dizia Ricouer: “a ideologia é o pensamento do meu adversário; é o pensamento do outro”. Contudo, é impossível ser de outra forma, o que muda, no fundo, é quem é o outro.

Nildo Viana

Introdução

O presente texto é, basicamente, a primeira parte e introdução de um estudo mais amplo – dividido em quatro partes – que se debruça sobre a *gênese*, o *desenvolvimento* e a *evolução* do conceito de ideologia nas obras de Karl Marx. Considera-se, em tal estudo, o desenvolvimento do conceito a partir dos contextos históricos e sociais nos quais se deu o seu aprofundamento, uma vez que determinadas definições encontram novas dimensões significativas quando Marx amplia sua posição intelectual e passa a abordar e atacar novos problemas. E isso não significa qualquer “ruptura epistemológica” no seu pensamento; mas, sim, desenvolvimento, o que implica alterações, continuação e aprofundamento.

Ou seja, entende-se que para compreender, de maneira satisfatória, o conceito de ideologia em Marx, é preciso analisar tal conceito a partir do desenvolvimento do seu pensamento que pode ser apresentado em três fases: a primeira, *a gênese da teoria da ideologia em Marx*, que vai de 1838 a 1844; a segunda, *o desenvolvimento da teoria da ideologia no pensamento marxista*, de 1845 a 1848; e a terceira, *a evolução posterior do uso do conceito de ideologia em Marx*, de 1849 até sua morte em 1883.

Porém, tanto a origem do termo, quanto as suas várias definições, possuem um percurso histórico, social e cultural. Neste sentido, o teor desta primeira parte introdutória é justamente descortinar o termo ideologia que, sem um entendimento mais aprofundado do seu significado, tornou-se uma das palavras mais utilizadas na contemporaneidade, sobretudo nos meios políticos, religiosos e acadêmicos. Estes a entendem, basicamente, como um conjunto de ideias ou de opiniões, de pensamentos, de doutrinas ou de visões de mundo de um determinado grupo orientado para suas ações e, principalmente, convicções

*Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (PPGS-UFG). Mestre em Educação e Linguagem pela Universidade Estadual de Goiás (PIELT-UEG).

políticas buscando garantir interesses ou responsabilidades institucionais. Tais conjuntos de ideias e pensamentos são designados por expressões como “ideologia de gênero”, “viés ideológico”, “ideologia religiosa”, “ideologia fundamentalista”, “ideologia esquerdista”, “ideologia nazista” etc.

Logo, por ser um termo que possui muitos significados e entendimentos superficiais, suas menções e abordagens acabam por se tornar confusas e meros construtos, falsos conceitos. E isso significa que qualquer análise a respeito do conceito de ideologia torna-se incompleta – ou ideológica – sem antes uma compreensão das origens e de como se constituíram, ao longo da história, as diversas definições de ideologia, que é uma expressão que possui alguns significados e muitas concepções, mas tendo posteriormente em Marx e Engels o seu desenvolvimento mais profundo e considerável.

A origem do termo

Ao contrário de muitas outras palavras de utilização recorrente na cultura ocidental – tais como democracia, demagogia, hegemonia etc. que remontam à Grécia antiga – ideologia é um termo, de certa maneira, bastante recente e remonta à época do iluminismo (VIANA, 2010). É uma palavra que foi, literalmente, inventada por um filósofo francês – Antoine Louis Claude Destutt de Tracy (1754-1836) – discípulo não muito evidente dos enciclopedistas, envolvido e influenciado profundamente pelas ideias iluministas, principalmente pelas obras de Voltaire, Holbach e Condillac.

Completamente absorto no ímpeto otimista do Iluminismo e, também, tendo como componente mobilizador as motivações políticas, Destutt de Tracy buscava naquele momento as explicações lógicas, seculares, científicas e racionais para o mundo. Ele, de acordo com Eagleton (1997), era um dos mais combativos representantes da burguesia revolucionária, tendo lutado como soldado na Revolução Francesa e sendo posteriormente preso e condenado durante um período que ficou conhecido como a era do terror, o que mudaria completamente a sua vida.

No cárcere, Destutt de Tracy começou a elaborar o projeto de uma ciência que pudesse fazer uma análise sistemática das ideias. Seria uma ciência capaz de mapear, de forma racional, a origem e o desenvolvimento de todas as ideias, assim como as suas combinações e consequências. Acreditava que, se todas as ciências partiam sempre de ideias preconcebidas, então o seu projeto não seria apenas “a ciência de todas as ciências”, mas

também promoveria uma racionalização sistemática no desenvolvimento do Estado, das leis, das maneiras de se conduzir um governo e da sociedade de uma maneira universal.

Dois anos após sair da prisão, entre 1796 e 1798, Destutt de Tracy apresentou ao Instituto Nacional de Paris alguns de seus artigos, em formas de fascículos, sob o título de *Mémoire sur la faculté de penser*¹. A partir destes escritos surgiu uma expressão utilizada para nomear a “ciência das ideias” que ele vinha investigando e desenvolvendo. A palavra era um neologismo composto pelos termos gregos *eidos* e *logos*, significando algo como “o estudo das ideias”, isto é, a ideologia (CARVALHO, 2018; EAGLETON, 1997).

Destutt de Tracy, juntamente com alguns colaboradores, procurou desenvolver seus estudos no sentido de consolidar o que ele entendia ser uma nova ciência. E, para esse fim, utilizava métodos e teorias das ciências naturais – física e, principalmente, biologia – para tentar compreender a origem e a formação das ideias a partir da observação do indivíduo em interação com o meio ambiente, com a natureza. A fundamentação básica era a compreensão das ideias como fenômenos naturais que revelavam a relação entre o homem – organismo vivo e sensível – e o seu meio natural de vida. Assim sendo, para Destutt de Tracy e seus adeptos (Cabanis, De Gérando e Volney), o estudo da ideologia possibilitava o conhecimento da verdadeira natureza humana quando se compreendia qual a origem das ideias e como elas se desenvolviam.

Posteriormente, em 1801, seus escritos foram publicados em quatro volumes com o título *Eléments d’Ideologie*, para designar o que pretendia ser um “estudo científico das ideias”. O contexto final de sua obra constitui-se como um amplo tratado que considerava a ideologia como um subcapítulo da zoologia, uma vez que suas bases teóricas centravam-se no estudo do comportamento dos organismos vivos. A ideologia é, nessa acepção, entendida como o estudo científico das ideias, considerando que as ideias são o resultado de uma interação entre o organismo vivo e o meio ambiente. Trata-se, portanto, da questão dos sentidos e da percepção sensorial – querer (vontade), julgar (razão), sentir (percepção) e recordar (memória) –, através da qual se chegaria às ideias (CHAUÍ, 2008; LÖWY, 1991).

Poucos anos depois dessa publicação e, em razão de um desentendimento do filósofo e seus simpatizantes com Napoleão Bonaparte, o termo ideologia adquiriu uma conotação eminentemente pejorativa. Antes, Destutt de Tracy era partidário de Napoleão e o apoiou no golpe de 18 de Brumário, pois o considerava um liberal continuador dos ideais

¹ Em tradução livre: Memória a partir da faculdade de pensar.

da Revolução Francesa. No entanto, logo se decepcionou com Bonaparte, acusando-o de ser apenas um mero restaurador do Antigo Regime. O déspota, que pragmaticamente preferia a força dos canhões e o fio cortante das espadas a das palavras, passou a considerar Destutt de Tracy e seus seguidores como sendo não somente seus críticos ferrenhos, mas também opositores e inimigos do seu governo.

Essa divergência fez com que Napoleão Bonaparte, em um discurso ao Conselho de Estado em 1812, os denominasse como “ideólogos”, enfatizando que eles eram ignorantes do realismo político e, mais do que isso, eram pensadores metafísicos e ordinários produtores de especulações abstratas. Declarou que todas as desgraças que amarguravam a França deveriam ser atribuídas à ideologia, essa tenebrosa metafísica que, buscando com sutilezas as causas primeiras, tinha como intenção estabelecer sobre suas bases a legislação dos povos, ao invés de adaptar as leis ao conhecimento do coração humano e às lições da história (CHAUÍ, 2008).

A partir daí houve uma mutação de sentido, e a palavra ideologia passou a significar um pensamento especulativo e abstrato, pois, naquela época, Napoleão tinha mais poder político e “ideológico” e, portanto, foi a sua maneira de se referir ao termo que entrou para o linguajar corrente. Ou seja, Destutt de Tracy e seus colaboradores – que se consideravam materialistas, realistas e antimetafísicos –, tiveram suas autoimagens invertidas ao serem chamados de tenebrosos metafísicos e meros produtores de especulações abstratas.

No entanto, conforme alega Chauí (2008), em relação aos ideólogos franceses a acusação de Bonaparte é frágil e torna-se infundada. Porém, é uma denúncia dotada de sentido se tivesse sido dirigida aos idealistas alemães que foram, posteriormente, criticados por Marx e Engels que conservaram o significado napoleônico do termo ao considerar o ideólogo como aquele que inverte as relações entre as ideias e o real. Marx e Engels aprofundaram os estudos e deram um significado teórico à ideologia para, a princípio, abranger a crítica da religião e a crítica da filosofia de Hegel, as quais estavam sendo desenvolvidas pelos jovens hegelianos:

A ideia de uma inversão é conservada, mas Marx a amplia para abranger a crítica da religião e da Filosofia de Hegel e que os jovens hegelianos vinham desenvolvendo. Marx compreende que essa crítica depende das próprias premissas hegelianas, pois os jovens hegelianos acreditam que a tarefa é libertar os homens das ideias errôneas. [...] Assim, a inversão que Marx passa a chamar de ideologia subsume tanto os velhos como os jovens hegelianos e consiste em partir da consciência em vez de partir da realidade material. Marx afirma, pelo contrário, que os verdadeiros problemas da humanidade não são as ideias errôneas, mas as

contradições sociais reais e que aquelas são consequências destas (BOTTOMORE, 2012, p. 271).

Antes, porém, é interessante demonstrar que Augusto Comte, em sua obra intitulada *Curso de Filosofia Positiva*, também utilizou o termo ideologia em um sentido muito próximo ao do original, isto é, como o estudo científico das ideias, considerando estas como o resultado de uma interação entre o organismo vivo e o meio ambiente. No entanto, ele acaba atribuindo ao termo um novo significado.

A concepção positivista de ideologia: Comte e Durkheim

A ideologia, no positivismo comteano, além do seu sentido original – como um estudo científico das ideias – passa também a significar o conjunto de ideias relacionados a uma determinada época, tanto como “opinião geral” quanto no sentido de elaboração teórica de pensadores e intelectuais.

Ao elaborar sua explicação – fundamentada na lei dos três estados – sobre a transformação do espírito humano, Comte (1978) afirma que, por sua natureza, o espírito emprega sucessivamente, em cada uma de suas investigações, três métodos de filosofar, cujo caráter é essencialmente diferente e radicalmente oposto. A lei dos três estados é considerada como a base fundamental de sua teoria – uma vez que rege o modo de pensar da humanidade – e caracteriza-se por concepções da história humana, passando por três fases: teológica, metafísica e, finalmente, a positiva.

O estado teológico é concebido por Comte como aquele em que o espírito humano busca no sobrenatural as explicações para os fenômenos sociais e da natureza, isto é, os homens procuram explicar a realidade através de ações divinas, sendo esta uma explicação que ainda não estaria voltada para o uso racional da mente humana, sendo por isso primitivo. Este estado subdivide-se em três graus ou fases: o *fetichismo*, cuja explicação dos fenômenos o homem relaciona a poderes mágicos dos seres e objetos; o *politeísmo*, no qual os poderes são transferidos dos objetos para diferentes deuses, divindades; e o *monoteísmo* em que os poderes que, outrora, eram conferidos a várias entidades, agora se concentram em apenas um só deus.

O estado metafísico é o período de transição entre o teológico e o positivo. Nessa fase, os elementos sobrenaturais presentes no estado anterior dão lugar a princípios gerais e forças abstratas personificadas. Isso indica que não predomina mais a pura imaginação e,

sim, que a razão começa a se preparar para o domínio da observação e do verdadeiro exercício científico.

E, por fim, o estado positivo ocorre quando a observação substitui a imaginação pura e a abstração presentes nos dois estados anteriores. Nesse estado, o ser humano não se contenta, nem se interessa mais por causas inacessíveis. Ele procura observar efetivamente as relações que são constantes para, a partir daí, analisar os fatos e formular leis gerais e necessárias que expliquem os fenômenos, pois estes não podem mais ser considerados vontades divinas ou do homem. Segundo Comte (1978), o conhecimento científico encontrou sua perfeição, sendo este o último estágio da evolução mental da razão humana.

Cada uma dessas fases do espírito humano – teológica, metafísica e positiva – tem como resultado um conjunto de ideias para explicar os fenômenos naturais e humanos, e, ao mesmo tempo, orientar as ações sociais individuais e coletivas. Logo, são essas explicações que constituem, no sentido positivista, a ideologia de cada época, que tem um caráter descritivo e normativo. Nessa acepção, a ideologia abrange toda a esfera social, sendo vista como um processo necessário entre os indivíduos e o mundo. Comte torna-se, então, o “porta-voz” e representante de uma nova configuração histórica na qual a classe burguesa, já tendo consolidado economicamente o seu processo de dominação, necessitava naquele momento de produzir ideologias que a legitimassem:

A lei dos três estados era uma forte legitimação da dominação burguesa, pois o estado positivo, científico, racional, era a coroação do progresso da humanidade e seu estágio definitivo. Comte também deu um grande passo na constituição da sociologia enquanto ciência particular, abrindo caminho que seria desenvolvido por Émile Durkheim, seu discípulo e sistematizador da sociologia como ciência positiva (VIANA, 2006, p. 25).

Positivista e conservador como seu mestre, Durkheim procura justificar e defender uma unidade metodológica entre ciências naturais e ciências humanas, sugerindo que os mesmos métodos utilizados nas ciências naturais fossem aplicados aos estudos dos fenômenos sociais. Em sua obra, *As Regras do Método Sociológico*, na qual Durkheim (2007) busca distinguir entre o científico e o não-científico, a ideologia é uma noção implícita (VIANA, 2017b), mas pode ser compreendida como todo o conhecimento – produzido pela sociedade – que não respeite a regra fundamental da objetividade científica. Ou seja, a regra da separação entre sujeito do conhecimento e objeto do conhecimento,

baseando-se na premissa de que é preciso analisar os “fatos sociais”² com objetividade, sem envolver a subjetividade.

Tal separação, de acordo com Durkheim, garante a objetividade científica, uma vez que esta só pode ser assegurada com a neutralidade científica, isto é, quando o pesquisador se mantém a certa distância do fato, conservando-se neutro e, até mesmo, descartando seus julgamentos. Em termos mais precisos:

[...] Durkheim tem a intenção de criar a sociologia como ciência, isto é, como conhecimento racional, objetivo, observacional e necessário da sociedade. Para tanto, diz ele, é preciso tratar o fato social como uma coisa, exatamente como o cientista da Natureza trata os fenômenos naturais. Isto significa que a condição para uma sociologia científica é tomar os fatos sociais como desprovidos de interioridade, isto é, de significações e interpretações subjetivas, de modo a permitir que o sociólogo encare uma realidade, da qual participa, como se não fizesse parte dela. Em outras palavras, a regra fundamental da objetividade científica é a separação entre sujeito do conhecimento e objeto do conhecimento, separação que garante a objetividade porque garante a neutralidade do cientista, que pode, assim, tratar relações sociais (relações entre seres humanos) como coisas diretamente observáveis e transparentes para o olhar do sociólogo. Assim sendo, Durkheim chamará de ideologia todo conhecimento da sociedade que não respeite tais critérios (CHAUI, 2008, p. 32).

O importante é compreender, primeiramente, que Durkheim apresenta uma interpretação da ideologia no contexto de sua busca em tentar desenvolver e estabelecer uma ciência da sociedade, isto é, a sociologia. Assim, a partir de seus pressupostos positivistas, cuja concepção de ciência aponta para um saber objetivo, Durkheim considera como ideológico as ideias antigas – pré-científicas –, como os preconceitos e prenoções, inteiramente subjetivas, noções vulgares ou espectros dos quais o pensador não consegue se desvencilhar porque pairam sobre uma tradição social na qual ele está inserido.

Isso significa que o sociólogo não-científico, isto é, aquele que não respeita a regra fundamental da objetividade científica, tende a assumir uma posição ideológica. Tal posição ou atitude é caracterizada como ideológica por, primeiro, ser subjetiva e tradicional, pois

² Durkheim (2007) tinha como uma de suas preocupações apresentar um objeto de estudo que fosse próprio da sociologia e que a diferenciasse de todas as outras áreas do conhecimento. Para isso, ele especificou o fato social como objeto de estudo da sociologia e o definiu como “coisas”, tal qual os fenômenos naturais. Os fatos sociais são, assim, entendidos como os instrumentos sociais e culturais que determinam as ações, pensamentos, sentimentos, etc. na vida de um indivíduo e de uma coletividade. Ou seja, são as normas sociais, valores, convenções e regras que existem independentemente da vontade dos indivíduos, fazendo-os se adaptar às regras da sociedade. De acordo com Durkheim, o fato social deve corresponder a três características: 1) a *generalidade*, uma vez que são coletivos e não individuais, atingindo, portanto, toda a sociedade; 2) a *exterioridade*, pois são exteriores ao indivíduo e independentes de sua consciência, já estando organizados antes mesmo do seu nascimento; e 3) a *coercitividade* que está relacionada ao poder e à força que os padrões normativos e culturais de uma determinada sociedade impõem aos seus membros, obrigando-os a cumprirem o que nem sempre estão de acordo, mas que são convenções e existem apesar do indivíduo concordar ou não.

demonstra que o pesquisador não se manteve a certa distância necessária para estudar determinado fato. Segundo, porque, motivado por todos os conhecimentos e ideias anteriores – prenoções e preconceitos –, o cientista tende a conduzir a sua pesquisa partindo das ideias para se chegar aos fatos, quando o procedimento correto a ser feito é ir dos fatos às ideias. E, terceiro, porque, na ausência e, até mesmo, na inexistência de conceitos precisos e adequados, o cientista inclina-se a utilizar um conjunto de palavras vazias, substituindo ou adaptando-as aos verdadeiros fatos que deveria observar. A ciência, nessa perspectiva durkheimiana, é substituída pela invenção pessoal e pelos caprichos e interesses do cientista, ou seja, a ciência é transformada em “arte”³ – no sentido de técnica, engenhosidade etc. – fornecendo, assim, produtos de uma experiência vulgar, concebidos pela e para a prática (CHAUÍ, 2008; VIANA, 2017b).

Portanto, o termo ideologia, que inicialmente tinha como objetivo apenas designar uma nova ciência natural da aquisição das ideias a partir da articulação entre o homem e a natureza, passou a caracterizar, após divergências entre Destutt de Tracy e Napoleão Bonaparte, um pensamento especulativo e abstrato no qual as ideias aparecem desvinculadas da realidade concreta em que são produzidas. No positivismo comteano, a ideologia conserva o seu sentido original, mas passa, também, a significar o conjunto de ideias relacionados a uma determinada época. Nessa perspectiva, Durkheim a entende como uma etapa do pensamento pré-científico – porém, acima do “senso comum” ou do estado “teológico” –, sendo, deste modo, um quase equivalente do estado “metafísico”. Ou seja, para Durkheim, ainda que de maneira implícita, ideologia é todo o conhecimento produzido que não seguiu os preceitos fundamentais da objetividade científica, uma vez que tal objetividade só pode ser garantida com a neutralidade científica do pesquisador, ou seja, mantendo-se a certa distância do fato, conservando-se neutro e descartando suas interpretações subjetivas.

No entanto, vale frisar, que as concepções positivistas clássicas de ideologia, tanto a de Comte quanto a noção implícita de Durkheim, são elas próprias, conforme o marxismo, ideológicas, pois se configuram tendo como ponto de partida uma determinada concepção de neutralidade ou objetividade do pensamento científico. Isso significa que desconsideram

³ Conforme Durkheim (2013), dá-se o nome de arte a tudo o que não está embasado em uma teoria, ou seja, arte está relacionada com a prática pura, isto é, com aquilo que tem um caráter eminentemente prático, no sentido em que se emprega o termo em “arte do soldado”, “arte do advogado”, “arte do professor” etc. É um conjunto de práticas ajustadas a fins especiais e que são, em alguns casos, resultados de experiência tradicional, tal qual a educação; e, em outros, produtos de experiência pessoal de cada indivíduo.

– ou não se atentam – que toda forma de pensamento, incluindo o científico, tem uma historicidade e uma fonte social, pois é produto de seres humanos históricos e concretos a partir de suas relações sociais, sendo, portanto, expressão de interesses de classes. Em outras palavras, a história não é o desenvolvimento da razão; mas, sim, o desenvolvimento das relações sociais concretas, visto que tanto a realidade quanto a percepção que se tem desta realidade são produzidas historicamente.

E os indivíduos pertencem a determinada época e sociedade, possuem determinadas relações e uma posição social nessa sociedade, pertencendo a uma ou outra classe social existente. As formas de consciência (representações, moral, filosofia, ciência, etc.) não podem ser separadas da época e sociedade nas quais são produzidas, nem dos grupos sociais concretos que a produzem. Assim, a consciência não pode ser separada da história e das relações sociais. Também não pode ser separada dos valores e interesses dos seres humanos (VIANA, 2006, p. 50).

Logo, são impossíveis – portanto, ideológicas – as concepções que defendem a neutralidade dos valores e a objetividade do pensamento. Tais concepções correspondem aos interesses de certas classes sociais – especificamente a dominante –, mas também aos das classes privilegiadas (intelectuais, burocracia, etc.) que procuram produzir e reproduzir ideologias para inverter e, por conseguinte, ocultar a verdadeira essência das relações sociais, uma vez que isso revelaria o processo de exploração e dominação.

As concepções de ideologia posteriores a Marx

Quando Marx e Engels, na primeira metade do século 19, tiveram contato com o termo ideologia descrito em jornais, revistas, artigos e debates, ele era utilizado no sentido que Napoleão Bonaparte lhe atribuiu, isto é, considerando como ideólogos aqueles indivíduos cujas concepções metafísicas e especulativas ignoram a realidade (LÖWY, 1991). E esta se tornaria a concepção dominante de ideologia que Marx e Engels desenvolveriam, a partir de 1846, realizando uma crítica radical à ideologia alemã de sua época: uma crítica ao idealismo dos chamados jovens hegelianos.

É preciso ressaltar, porém, que a história do termo passou ainda por diversas mutações de sentido e adquiriu novos significados pouco depois da morte de Marx. A princípio, não perdeu necessariamente a sua conotação crítica, mas surgiu uma tendência a colocar o seu aspecto crítico em segundo lugar. Assim, as novas concepções de ideologia assumiram principalmente duas formas conceituais: 1) como a totalidade das formas de

consciência e 2) como as ideias políticas relacionadas com os interesses de uma determinada classe (BOTTOMORE, 2012).

Outro aspecto importante que contribuiu para essas modificações de sentido é o fato de que alguns pensadores “marxistas”, posteriores a Marx, não tiveram acesso à sua obra, *A ideologia alemã*, que permaneceu inédita – e abandonada à “crítica roedora dos ratos” – até o início da década de 1930⁴. Por isso, muitos destes pensadores não estavam familiarizados com a vigorosa argumentação de Marx e Engels sobre a ideologia. Um deles, Lênin, que faleceu em 1924, considerava a ideologia como qualquer concepção da realidade social ou política que estivesse vinculada aos interesses de certas classes sociais (LÊNIN, 1975), ou seja, a ideologia seria as concepções produzidas pelas classes sociais ao refletirem a realidade objetiva.

Para Lênin, existe tanto uma ideologia burguesa quanto uma ideologia proletária, assim como uma ideologia camponesa, lumpemproletária etc. Segundo sua concepção, toda e qualquer classe social precisa, de alguma maneira, legitimar suas práticas sociais e suas crenças, uma vez que todas têm seus próprios interesses e, desta forma, precisam de determinadas formulações e concepções, que façam sentido, para legitimá-las. É nesse sentido que o termo é utilizado no movimento operário, na interpretação leninista do movimento comunista, quando se refere à luta ideológica, trabalho ideológico, reforço ideológico, etc. (LÖWY, 1985). Ideologia, então, deixa de ter o sentido crítico, pejorativo, negativo – tal como aparece na concepção de Marx e Engels – e passa a designar meramente qualquer doutrina sobre a realidade social que tenha vínculo com uma determinada posição de classe.

Fica compreensível, portanto, que ideologia na concepção de Lênin torna-se a consciência política ligada aos interesses de cada classe social. A ideologia, sob essa ótica, já não está mais relacionada à uma distorção ou inversão necessária que oculta as contradições sociais; mas, ao contrário, ela torna-se um conceito neutro que pode ser relacionado à consciência política das diversas classes sociais existentes, indicando que todas produzem ideologias.

⁴ Plekhanov, Labriola e, mais significativamente, Lênin, Gramsci e Lukács em seus primeiros escritos, desconheciam o texto de Marx e Engels que versava sobre o conceito negativo e crítico de ideologia. Na ausência dessa obra, os dois textos mais influentes para a discussão do conceito eram o “Prefácio” de 1859, de Marx, e o *Anti-Dühring*, de Engels, frequentemente citados pelas novas gerações de marxistas (BOTTOMORE, 2012).

De acordo com Bottomore (2012), a concepção de Lênin passou a ser a mais influente e desempenhou um papel crucial nas novas abordagens sobre o tema. Isso fica evidente na produção, por exemplo, de Gramsci, que, ao apresentar uma concepção praticamente semelhante a de Lênin, afirma que todas as classes sociais, em conflito, produzem a sua própria visão de mundo, isto é, produzem ideologias em todos os espaços da vida. Assim sendo, a ideologia, nessa perspectiva gramsciana, torna-se uma concepção do mundo que pode, implicitamente, se manifestar nas artes em geral, na economia, na política, na religião, na educação etc., ou seja, em todas as manifestações da vida individual e coletiva. A ideia fundamental é a de que estas visões de mundo correspondem aos interesses, valores, posições, tensões etc. das diferentes classes sociais.

Gramsci propõe, a partir daí, uma distinção entre “ideologias arbitrárias” e “ideologias orgânicas”, concentrando seu interesse nestas últimas. Conforme suas palavras:

É necessário, por conseguinte, distinguir entre as ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias a uma determinada estrutura, e ideologias arbitrárias, racionalísticas, “voluntaristas”. Enquanto são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é validade “psicológica”: elas “organizam” as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam etc. Enquanto são “arbitrárias”, não criam mais do que “movimentos” individuais, polêmicas etc. (nem mesmo estas são completamente inúteis, já que funcionam como o erro que se contrapõe à verdade e a afirma) (GRAMSCI, 2011, p. 237-238).

A ideologia torna-se, portanto, “o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam etc.” Assim, para Gramsci, a ideologia é mais do que um sistema de ideias, pois ela também está relacionada com a capacidade de inspirar e motivar atitudes concretas e, assim, proporcionar orientação para a ação. É, por conseguinte, na ideologia e pela ideologia que determinada classe social pode exercer hegemonia sobre outras, ou seja, uma classe pode se tornar hegemônica ao assegurar a adesão e o consentimento da maioria (BOTTOMORE, 2012).

Segundo Viana (2010), Gramsci é o pensador político, de influência marxista, que mais se preocupou com a questão da cultura e da ideologia. Para ele, a dominação burguesa apenas se sustenta graças ao processo de hegemonia que esta classe desempenha, sendo que tal hegemonia consiste na administração, isto é, na direção moral e intelectual exercida sobre as outras classes. Logo, é no plano das ideologias que se manifesta e se perpetua a hegemonia burguesa. Nesse sentido, Gramsci (1982) destaca também o papel do intelectual como

elemento de produção de ideologias e mediação na busca da hegemonia. De acordo com suas afirmações, existem duas formas de categorias intelectuais: o tradicional e o orgânico.

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc., etc. [...] Cada grupo social "essencial", contudo, surgindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou – pelo menos na história que se desenrolou até aos nossos dias – categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não fora interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas (GRAMSCI, 1982, p. 3-4, 5).

O intelectual tradicional é aquela categoria que se caracteriza como representante de uma continuidade histórica, cujas tradições podem levar ao apoio incondicional à determinada classe de uma determinada época e sociedade. Esses são os ideólogos que se consideram independentes, possuidores de características próprias enquanto grupo, pois, como são livres para pensar, elaborar teorias, concepções e tomar determinadas decisões, consideram-se totalmente autônomos e, por consequência, “sem vínculos” com as determinadas classes sociais. Por outro lado, os orgânicos são aqueles ideólogos que surgem – quer dizer, são engendrados – no seio de todo agrupamento da esfera social e produtiva, e, assim, tendem a produzir uma consciência própria relacionada tanto ao senso de pertencimento a determinado grupo quanto à sua função no interior das relações, não apenas no campo produtivo, mas também no social e no político⁵.

Ainda que se possa dizer que Gramsci tenha, de alguma maneira, contribuído ao analisar a importância da ideologia e suas formas de constituição na moderna sociedade capitalista, é importante frisar que suas contribuições se revelaram, em muitos pontos, limitadas e incapazes de ultrapassar os limites da consciência burguesa, principalmente no que está relacionado ao próprio conceito de ideologia – semelhante ao de Lênin – como “visões de mundo” que, além de se tornar excessivamente amplo, está totalmente em contradição com a concepção de Marx, sobretudo por não partir da perspectiva do

⁵ Eagleton (1997) considera Destutt de Tracy como um exemplo clássico da transição gramsciana do “intelectual tradicional” para o “intelectual orgânico”. Aristocrata de nascimento e usufruidor desta condição, em certo momento Destutt de Tracy deserta de sua própria classe para se tornar um dos mais combativos representantes da burguesia revolucionária francesa.

proletariado. Nesse sentido, nada acrescenta ao materialismo histórico e, conseqüentemente, nada à compreensão da sociedade (VIANA, 2010).

Também é evidente, conforme Bottomore (2012) e Eagleton (1997), a influência de Lênin na produção de Lukács que, desde os seus primeiros ensaios, utiliza os termos ideologia e ideológico para referir-se tanto à consciência burguesa como à consciência proletária, sem considerar implícita uma necessária conotação pejorativa e negativa destes termos. Para Lukács, é como se cada classe social possuísse sua “visão de mundo” peculiar, corporativa, que expressasse diretamente suas condições materiais de existência, sendo que a dominação ideológica se configuraria a partir do momento em que uma dessas visões de mundo fosse imposta à formação social como um todo.

Se a ideologia burguesa, sua visão de mundo, é considerada uma distorção da realidade, isso não acontece por ser ela ideologia em geral; mas, sim, porque as circunstâncias e a condição de classe da burguesia são estruturalmente limitadas, encerradas em sua própria perspectiva de mundo. No entanto, existe a questão da ideologia burguesa dominar e contaminar a consciência do proletariado. Segundo Bottomore (2012), a explicação dada por Lukács a esse fenômeno de dominação vai além do que foi especificado por Lênin sobre o mesmo processo. Para Lênin, a subordinação ideológica do proletariado existe justamente porque a burguesia, além de ter uma ideologia mais consolidada e persuasiva, dispõe também das instituições e dos meios mais poderosos para a reprodução e disseminação das suas ideias. Enquanto que para Lukács é a própria situação do proletariado e a sua prática – na condição de classe determinada – dentro das aparências ideológicas e reificadas da economia capitalista, que acabam por direcionar a classe proletária ao processo de subordinação à ideologia burguesa.

Lukács afirma que é a reificação que fragmenta e desloca a experiência social, de modo que, sob a sua influência, os indivíduos não percebem que a sociedade é um processo coletivo e, assim, passam a enxergá-la meramente a partir de um determinado objeto ou instituição isolados da totalidade das relações sociais, tomando a parte ou aspectos da realidade como se fossem o todo. Em suas palavras, a “categoria da totalidade, o domínio universal e determinante do todo sobre as partes constituem a essência do método que Marx recebeu de Hegel e transformou de maneira original no fundamento de uma ciência inteiramente nova” (LUKÁCS, 2012, p. 105). Percebe-se, de tal modo, que as categorias de totalidade e historicidade são elementos fundamentais à sua concepção. E, nesse sentido, ele

afirma que a consciência proletária, no seu mais pleno desenvolvimento histórico e político, deve ter a capacidade de totalizar a ordem social, uma vez que sem este conhecimento o proletariado nunca será capaz de compreender a sua própria condição e, por conseguinte, transformá-la (EAGLETON, 1997).

Lukács toma de aspectos da Segunda Internacional o sentido positivo da palavra ideologia e, sob esta ótica, ele descreve o marxismo como sendo a expressão ideológica do proletariado, ou seja, o marxismo como a ideologia do proletariado combativo, sendo, portanto, a sua arma mais poderosa à capitulação ideológica burguesa (BOTTOMORE, 2012; EAGLETON, 1997). Assim, o marxismo, de acordo com Lukács, ao ser também reconhecido como uma ideologia e, sobretudo, como um direcionamento para a ação, indica a sua própria determinação social, isto é, o seu enraizamento de classe⁶.

Logo, de todas as críticas que se possa fazer em relação à concepção de ideologia de Lukács, a mais contundente, sem dúvida, seria assinalar, a partir de uma série de equívocos e fusões progressivas, a transformação que ele realiza da teoria marxista em “ideologia proletária”, isto é, a ideologia como visão de mundo e expressão de algum “sujeito” de classe. Para Eagleton (1997, p. 94), tal concepção de ideologia “tende a uma mistura perversa de economismo e idealismo”. Lukács tende a superestimar – de maneira tipicamente idealista – a “consciência proletária”, alegando que somente esta pode apontar o caminho que conduz à libertação. Ou seja, uma “consciência proletária” que é constituída a partir de sua arma mais poderosa contra o capital: o marxismo, sendo este considerado como a ideologia do proletariado combativo.

No entanto, Lukács não se atenta para o fato de que não é a consciência da classe proletária – constituída por sua “ideologia” – que a seleciona e a define como “sujeito” primordial da transformação revolucionária. O proletariado surge, como tal, por razões históricas e condições estruturais e materiais, sendo a única classe que – dominada e explorada no processo produtivo do capitalismo, justamente por ser imprescindível ao seu

⁶ O primeiro pensador que levantou a questão de o marxismo ser ou não uma ideologia foi Bernstein. Sua resposta é que, embora as ideias proletárias tenham uma direção realista, porque se referem a fatores materiais que explicam o processo de evolução das sociedades, elas ainda são “reflexos” do pensamento e, portanto, ideológicas. Percebe-se, nesse período final do século 19 e décadas iniciais do século 20, a inexistência de um conceito negativo de ideologia pelo fato de que, embora Bernstein já estivesse sendo criticado pelo seu “revisionismo” – que atacava o caráter dialético do marxismo e negava suas conclusões revolucionárias –, nenhum de seus críticos “marxistas” o contestou sob esse aspecto. Isso corrobora com que foi anteriormente citado demonstrando que a primeira geração de “marxistas” não compreendia que fazia parte da essência do marxismo a defesa de um conceito crítico e negativo de ideologia (BOTTOMORE, 2012, p. 272-273).

funcionamento – tem a capacidade de derrubá-lo. Ou seja, não é a “ideologia do proletário”, mas, sim, o próprio capitalismo com a sua dinâmica, que seleciona os instrumentos e as condições sociais e materiais para o processo revolucionário, alimentando, deste modo, a arma mais poderosa para a vitória: o proletariado, o coveiro que sepultará o capitalismo.

A burguesia mesma, portanto, fornece ao proletariado os elementos de sua própria educação política e geral, isto é, armas conta si mesma. [...] A burguesia produz, acima de tudo, seus próprios coveiros. Seu declínio e a vitória do proletariado são igualmente inevitáveis (MARX; ENGELS, 1993, p. 75, 78).

Karl Korsch, contemporâneo de Lukács, argumenta que o marxismo é a expressão teórica do movimento revolucionário do proletariado, ou seja, Korsch (2008) deixa muito bem claro que o surgimento da classe proletária – em sua perspectiva revolucionária – foi uma das condições para que o marxismo se originasse, e não o caminho inverso e idealista como deixa transparecer Lukács, para o qual o marxismo é a “ideologia do proletariado”, a “consciência proletária”, isto é, a arma mais poderosa à capitulação do capitalismo.

No entanto, em determinado momento, mais precisamente em sua controversa obra *História e Consciência de Classe*, o próprio Lukács reconheceu que o materialismo histórico-dialético – ou seja, o marxismo – somente tornou-se possível devido ao surgimento do proletariado como sujeito histórico, sendo este a expressão da unidade entre teoria e prática, uma vez que:

É somente com a entrada em cena do proletariado que o conhecimento da realidade social encontra seu termo: com a perspectiva da classe do proletariado, encontra-se um ponto a partir do qual a totalidade da sociedade torna-se visível. Com o advento do materialismo histórico surge, ao mesmo tempo, a doutrina “das condições da libertação do proletariado” e a doutrina da realidade do processo total do desenvolvimento histórico (LUKÁCS, 2012, p. 96).

Concordou que, influenciado pelos seus primeiros escritos – de inspiração kantiana e hegeliana⁷ –, ele havia deslocado o sentido e, assim, acabou exagerando na ênfase direcionada ao papel da ideologia e da luta ideológica, a tal ponto que tais concepções passaram, de maneira idealista, a figurar-se como substitutos da prática política concreta e da luta de classes real (BOTTOMORE, 2012). De tal modo e mesmo com seus limites e equívocos, Lukács – tal como Korsch – foi um dos poucos que ainda, durante algum período,

⁷ As obras de Lukács anteriores à *História e Consciência de Classe* são consideradas como pré-marxistas e de matriz kantiana e hegeliana. Já as obras posteriores são tidas como pseudomarxistas, pois são inspiradas totalmente no assim chamado “marxismo-leninismo” (MAIA, 2015).

conservou a concepção marxista de ideologia, porém, sem dedicar grandes reflexões ao termo (VIANA, 2010).

A existência de duas concepções de ideologia – a marxista e a “marxista”, sendo esta última a positivista e predominante – ainda é motivo de muitos debates. Alguns autores contemporâneos, por terem dificuldades em discerni-las, acreditam que apenas uma dessas versões pode ser realmente considerada como marxista, isto é, fiel à concepção de Marx; enquanto outros, incapazes de perceber discordância e contradição entre tais concepções e, principalmente, entre Marx e Lênin, e, acreditando ser este último uma continuidade complementar do primeiro, tentaram conciliar ambas as versões. Foi o que aconteceu com o filósofo francês Louis Althusser (BOTTOMORE, 2012), que era um intelectual ambíguo, dividido entre duas instituições – o Partido Comunista Francês e a Universidade – e, por isso, no interior destas duas instâncias as quais se vinculava, ele tentava realizar um compromisso intelectual entre as concepções dominantes (VIANA, 2014b).

Althusser entende a ideologia no mesmo sentido tal qual exposto por Marx, ou seja, como um falso pensamento, uma inversão da realidade. No entanto, ele irá afirmar que se há um pensamento falso significa que há um pensamento verdadeiro e, assim, acaba criando uma oposição entre ideologia e outro termo que seria o seu contrário, a ciência (VIANA, 2010). Para Althusser, os discursos científicos estão livres de toda mácula ideológica, pois são conduzidos nos termos de uma “problemática” que os sustenta. A problemática – que é uma organização particular de categorias – é caracterizada, nesse sentido, por seu caráter aberto, significando que, à medida que novos temas e conceitos científicos vão surgindo e novos horizontes de questões se abrem, o problema em questão pode avançar em suas premissas e, conseqüentemente, ser “revolucionado”. Em outros termos e conforme Althusser, enquanto a ciência é um empreendimento autenticamente aberto e exploratório, o que lhe garante deslocamentos e mudanças; a ideologia deixa transparecer apenas uma ilusão de avanço ao mesmo tempo que insiste teimosamente em não sair do lugar (EAGLETON, 1997).

Althusser insiste em uma distinção rigorosa entre ciência – na qual ele inclui a teoria marxista – e ideologia. Para ele, a ciência não deve ser compreendida, à moda historicista, como uma mera expressão do contexto histórico e social; mas, ao contrário, a ciência ou teoria é um tipo específico de trabalho, com seus próprios protocolos e procedimentos que são verificados por métodos puramente internos. Ou seja, as proposições teóricas são

verdadeiras ou falsas a despeito das razões históricas de quem as sustenta e a despeito das condições históricas que lhe dão origem (EAGLETON, 1997). E isso é totalmente incoerente à sua própria afirmação de que a teoria marxista é uma ciência, uma vez que o marxismo, ao contrário das abstrações metafísicas de Althusser, reconhece que determinada teoria é aceita ou recusada ou combatida a partir de determinados contextos e práticas históricas, sociais, políticas etc., e com base em interesses classistas.

Assim, ao contradizer a teoria de Marx, sobretudo em razão da perspectiva estruturalista que é implementada ao termo ideologia, tornando-o problemático, mas principalmente devido à sua afirmação de que a ideologia – tal qual a sua oposição, a ciência – não tem história, ou seja, é onipresente e eterna, Althusser praticamente rompe com o materialismo histórico e se distancia deste. De acordo com Viana (2010), ao retirar a ideologia da historicidade social, autonomizando-a, fica evidente no filósofo francês uma completa incompreensão do fenômeno ideológico, demonstrando que o pressuposto que lhe dá sustentação é uma abordagem estruturalista e, notadamente, a-histórica.

Esta oposição entre ciência e ideologia – uma oposição ideológica, vale frisar – está também claramente aberta a um leque de contestações e críticas. Primeiramente que dicotomizar a realidade entre ciência e ideologia é esvaziar todas as múltiplas determinações e ações do que se pode chamar de consciência prática. Ou seja, qualquer enunciado que não seja científico é ideológico e vice-versa. Assim, idem ao racionalismo iluminista, Althusser iguala a oposição entre ciência e ideologia à oposição entre verdadeiro e falso (EAGLETON, 1997). Todavia, conforme Viana (2010), a ideologia não pode ser apenas compreendida como pura ilusão, inversão ou falsidade, pois ela não pode apagar totalmente a realidade que pretende ocultar. Ou seja, a realidade estará sempre presente – seja em maior ou menor grau, com maior ou menor intensidade –, uma vez que ela não pode ser completamente abolida.

Logo, nem tudo na ideologia é falso, assim como nem todo falso enunciado se encerra dentro de uma concepção ideológica. Da mesma maneira, o que se entende por ciência pode servir a necessidades ideológicas, tal como explicitado por Marx ao descrever os primeiros economistas políticos como “os representantes científicos da classe burguesa” (MARX, 2009, p. 141) ou como Lênin (1975) que considerava a “ciência marxista” como a ideologia do proletariado revolucionário. Em outras palavras e de acordo com Eagleton:

Na moderna sociedade capitalista, o que é ideológico na ciência não é apenas esta ou aquela hipótese particular, mas todo o fenômeno social da própria ciência. A ciência como tal – o triunfo de maneiras tecnológicas e instrumentais de ver o mundo – atua como uma parte importante da legitimação ideológica da burguesia,

que é capaz de traduzir questões morais e políticas em questões técnicas solucionáveis pelos cálculos de especialistas. Não é preciso negar o conteúdo cognitivo genuíno de boa parte do discurso científico para afirmar que a ciência é um potente mito moderno (EAGLETON, 1997, p. 126).

Na verdade, Althusser revela apenas uma concepção ideológica de ideologia, principalmente por retirar toda a base social e histórica da ciência. Ele não percebe ou não quer perceber que a ciência é um produto de uma determinada sociedade, isto é, um produto da moderna sociedade capitalista. E, por assim ser e devido ao seu poder e influência, as concepções científicas estão profundamente envolvidas com o capital e, por conseguinte, com o seu processo de dominação e exploração. Logo, ciência e ideologia estão intimamente ligadas, ou seja, assim como as outras formas de manifestação da ideologia burguesa, a ciência é mais uma falsa consciência sistematizada (VIANA, 2010).

Portanto, a concepção de Althusser se apresenta como equivocada e limitada ao ver, por um lado, toda a ideologia como um corpo “pré-científico” ou “anticientífico” envolto em preconceitos e superstições. E, por outro lado, ao tentar demonstrar que, em relação à ideologia, a ciência efetua um distanciamento e, de maneira quase sobrenatural, uma ruptura completa.

Considerações finais

Essas poucas concepções de ideologia anteriores e posteriores a Marx, conforme aqui mencionadas, têm seus limites e problemas. O mais evidente é a percepção de que a superficialidade das críticas ideológicas acontece devido a determinados contextos históricos-sociais, nos quais toda a sociedade de classe produz uma mentalidade dominante – constituída pelos interesses, valores, concepções, sentimentos, moral, etc., – que é a base da formação das ideologias que pode ser produzida e reproduzida sob formas diferentes e com objetivos diferentes (econômicos, culturais, escolar, religiosos, etc.) e, ao fazer isso, inverte-se a realidade e, conseqüentemente, se produz uma consciência ilusória desta realidade.

O conteúdo da mentalidade é formado pelos valores, razão e sentimentos conscientes dos indivíduos. É o conjunto de elementos conscientes que fazem um indivíduo agir, é a força motriz de seu comportamento e também da produção de ideias e concepções sistematizadas ou articuladas (ideologia, teoria) (VIANA, 2008, p. 18).

A consciência ilusória e uma percepção falsa da realidade não apenas expressam a legitimação e justificação das relações de exploração e dominação, como também lhe proporcionam práticas, ações, invenções, técnicas, que ajudam sua reprodução social e material. De acordo com Viana (2010, 2017), a consciência falsa faz parte tanto do mundo do dominante quanto dos dominados e, por isso, gera práticas em ambos. Porém, tanto a consciência quanto a prática por ela engendrada beneficiam mais precisamente os dominantes e prejudicam os dominados, pois, mesmo aqueles que procuram criticar e combater a ideologia dominante acabam, na maioria dos casos, utilizando a própria linguagem dominante. E isso é consequência da dificuldade de se pensar verdadeiramente e radicalmente novas concepções (não-capitalistas, pós-capitalistas) devido a mentalidade burguesa que é resultado do desenvolvimento cognitivo do indivíduo na sociedade capitalista.

Referências bibliográficas

- BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. *Antoine Destutt de Tracy: o “pai” do termo ideologia* (artigo). In: Café História – história feita com cliques. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/o-pai-do-termo-ideologia/> . Publicado em: 5 mar. 2018. Acesso: 06 fev. 2019.
- CHAUÍ, Marilena. *O que é Ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- COMTE, Auguste. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- DURKHEIM, Émile. *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- DURKEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- EAGLETON, Terry. *Ideologia*. São Paulo: Unesp, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- KORSCH, Karl. *Marxismo e Filosofia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

LÊNIN, Vladimir. *Materialismo e Empiriocriticismo*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

LÖWY, Michael. *Ideologia e Ciências Sociais: Elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 1991.

LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

MAIA, Lucas. *Marxismo e Proletariado em “História e Consciência de Classe”, de Georg Lukács*. Revista Sociologia em Rede, vol. 5, num. 5, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

VIANA, Nildo. *Introdução à Sociologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VIANA, Nildo. *Universo Psíquico e Reprodução do Capital. Ensaios Freudo-Marxistas*. São Paulo: Escuta, 2008.

MARX, Karl. *Miséria da filosofia*. São Paulo: Expressão popular, 2009.

VIANA, Nildo. *Cérebro e Ideologia*. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

VIANA, Nildo. *Althusser e a Interpretação Ideológica do Pensamento de Karl Korsch*. Marxismo e Autogestão, Ano 01, Num. 01, jan. / jun. 2014b.

VIANA, Nildo. *Karl Marx: a crítica desapiedada do existente*. Curitiba: Prismas, 2017.

VIANA, Nildo. *A noção de Ideologia em Durkheim*. Revista Mosaico, v. 10, p. 217-236, 2017b.

O Papel da Burocracia na Educação: uma análise crítica

Daiany Fernanda Queiroz Barreto *

Introdução

O presente texto tem como objetivo apresentar de forma crítica o papel da burocracia no funcionamento do aparato educacional, buscando compreender e analisar os interesses da classe dominante nesse espaço.

Entendemos como relevante levar em conta a estreita relação entre o aparato econômico e o aparato educacional, pois a classe dominante utiliza-se de diversas organizações burocráticas, como os partidos políticos, as escolas, os sindicatos, entre outras, para garantir a acumulação de capital e concretizar seus interesses.

Sabendo que a dinâmica atual do modo de produção é o acúmulo integral¹ e, para que a classe dominante consiga reproduzir seus interesses, faz-se necessário a produção de ideologias e sua institucionalização; surge a seguinte questão: quais as influências exercidas pelo capitalismo por meio da burocracia atuante nas escolas?

Nessa análise crítica utilizamos das contribuições de BRANDÃO (1985); MOTTA (1984, 1985, 1986); TRAGTENBERG (1982, 2012); VIANA (2003, 2007, 2009), dentre outros, para contribuir na discussão dessa temática.

Enfim, para que seja possível atingir o objetivo proposto, o artigo encontra-se estruturado em três tópicos, sendo, no primeiro tópico, apresentada a concepção de estado na sociedade capitalista; no segundo, abordada a relação entre a educação e o capitalismo e, no último, a relação entre educação e burocracia.

A concepção de estado na sociedade capitalista

A sociedade capitalista evidencia duas classes antagônicas: a classe burguesa e a classe do proletariado; cujo antagonismo é marcado por conflitos que são perpassados pelos

* Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás/Campus Uruaçu. Especialista em Saberes docentes na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

¹“O regime de acumulação integral vem para substituir o regime de acumulação intensivo-extensivo. [...] O regime de acumulação integral é, simultaneamente, um produto do desenvolvimento capitalista espontâneo e uma resposta específica para sua tendência à autodissolução e /ou à radicalização das lutas de classes”. (VIANA, 2009, p. 122).

processos de exploração e dominação da burguesia sobre o proletariado, que resiste ao sistema dominante.

Diante desses conflitos a burguesia se vê forçada a organizar formas de regularização² que assegure a perpetuação do capital. Assim, a classe dominante se apossa do estado que segundo Viana (2003, p.11-17) “[...] é um produto social e histórico, cuja razão de ser é reproduzir a dominação de classe, a exploração e a opressão”, ou seja, “o estado assume as mais variadas formas na história expressando sua inseparabilidade dos modos de produção”.

O estado na sociedade capitalista propaga a ideologia de que é representante do povo, mas na verdade surge com intuito de controlar a classe proletária e reproduzir os interesses da classe dominante. Segundo Viana:

Nas sociedades de classe, o estado é a principal forma de regularização das relações sociais. Ele busca controlar todas as formas privadas de regularização da vida social e assim influencia no funcionamento delas. Ele é, por conseguinte, o principal meio de reprodução das relações de produção dominantes. Ele lança seus tentáculos sobre as demais formas de regularização das relações sociais e sobre o modo de produção, tentando garantir a reprodução das relações de produção e do conjunto das relações sociais. (VIANA, 2007, p. 75).

Assim como Viana afirma que o estado é uma forma de regularização de relações sociais de dominação, Motta (1985, p. 25) também apresenta o estado como uma “[...] estrutura de dominação, constituída de uma elite dirigente, de um funcionalismo civil e de um funcionalismo militar, dotado de poder de legislar e de tributar”.

Dessa forma, o estado é uma estrutura de dominação que por meio dos seus poderes estatais organiza, fiscaliza e direciona as relações sociais de acordo com os interesses da classe dominante. Para tanto, observa-se:

O poder político é uma relação social de dominação de classe com a mediação da burocracia (organização e classe social). Por isso, o poder político surge com o aparecimento da sociedade de classes. O estado (poder político) não é um fim em si mesmo (embora procura ser) mas sim um meio para atingir determinado fim; manter e reproduzir as relações de produção dominantes. (VIANA, 2003, p.15).

De acordo, com o autor, o estado torna-se essencial na conservação da reprodução do capital, na intervenção das esferas sociais, na legitimação da ideologia dominante e repressiva, amortecendo os conflitos das classes exploradas com a classe burguesa, logo, o

² Segundo Viana (2007, p.76) “[...] as formas de regularização são determinadas relações sociais reais realizadas por indivíduos reais que utilizam determinados meios materiais com o objetivo de reproduzir as relações de produção dominantes e que são engendradas pelo modo de produção dominante.”

estado é legitimador dos interesses da classe capitalista. Além disso, o estado capitalista conta com outras formas de regularização para intensificar essa dominação:

Esta é a determinação fundamental do estado, mas ele possui outras duas determinações que reforçam seu caráter de classe (capitalista): a burocracia estatal e a força da classe dominante na esfera da sociedade civil. O estado capitalista é o estado mais complexo da história das sociedades humanas. Isto também é produto do modo de produção capitalista que expande a divisão do trabalho e torna o estado uma organização altamente complexa e especializada. (VIANA, 2003, p. 29 -30).

O estado, portanto, utiliza a burocracia, apontada por Motta (1985, p. 7) como sendo “[...] uma estrutura social na qual a direção das atividades coletivas fica a cargo de um aparelho impessoal hierarquicamente organizado, que deve agir segundo critérios impessoais e métodos racionais”. E, de acordo com este autor, “[...] esse aparelho dirigente, [...] conjunto de burocratas, é economicamente privilegiado e seus membros são recrutados de acordo com regras que o próprio grupo adota e aplica”. Portanto, a burocracia se define como:

[...] grupo social que se separa do resto da sociedade e se impõem a ela, dominando-a. Essa dominação é feita através de organizações como o Estado, as empresas, as escolas, os partidos, etc., que transmitem um modo de pensar que nada tem a ver com o ideal de um homem metódico integral, mas sim com o atingimento de dados fins práticos, através de um cálculo cada vez mais preciso dos meios a serem utilizados. (MOTTA, 1985, p.13).

Motta (1985, p. 8) demonstra que “a sociedade moderna é uma sociedade de organização burocrática submetida a uma grande organização burocrática que é o Estado”, assim, a burocracia segundo ele exerce as funções de dominação³, controle e alienação. E para alcançar esse estágio complexo o estado passou por constantes mudanças, que verificaremos abaixo:

Para chegar ao nível de complexidade que o Estado atingiu em nossos dias, ele passou por uma longa trajetória histórica. Há o Estado pré-capitalista, característico das formas asiáticas, [...] há o Estado Absolutista Mercantil, que coincide com as revoluções comerciais e com os primórdios do capitalismo; há o Estado capitalista liberal, que é o Estado da burguesia triunfante; o Estado Regulador, que promove o desenvolvimento econômico intervindo na economia, e há o Estado capitalista burocrático [...]. (MOTTA, 1985, p. 26).

Verifica-se com Motta (1985) que tanto o estado como o capitalismo transformaram a burocracia em uma forma organizacional que estruturou gradativamente as demais

³ “A dominação é um estado de coisas em que o governante, ou seja, a pessoa que impõem seu arbítrio sobre os demais, crê ter o direito de exercer o poder. Já o governado, por sua vez, considera como sua obrigação obedecer às ordens do governante”. (MOTTA, 1985, p. 27).

organizações que fazem parte desta sociedade. Outro aspecto importante de destacar é que as organizações burocráticas além de propiciar a reprodução das desigualdades sociais, também possuem uma estrutura de poder coercitivo de inculcação dos trabalhadores à submissão.

Essa inculcação é possível porque a organização é uma estrutura de poder que torna a submissão uma atitude, um comportamento ou uma prática socialmente aceita, tida como natural. Entenda-se bem: a reprodução das relações sociais de desigualdade cria a submissão, mas a submissão passa a auxiliar a nova reprodução dessas relações. (MOTTA, 1985, p. 46).

Portanto, observa-se com Viana (2003) e Motta (1985) que o estado e a burocracia são formas de regularizações de dominação, de poder, de alienação e de controle pautados pela lógica de organização do trabalho, da produção e reprodução dos interesses capitalista de acumulação do capital. Por isso, verifica-se:

A eficiência da burocracia está, portanto, fundamentalmente na sua capacidade de controle social. Os capitalistas e os burocratas conseguiram vender tão bem a ideia de uma impossibilidade de outro sistema, que temos dificuldade em imaginar um sistema de controle operário, um sistema de rotatividade de tarefas, um trabalho mais digno porque dotado de sentido. Isto é visto como utópico porque contraria os interesses dominantes. (MOTTA, 1985, p.76 -77).

Considerando que a sociedade é dirigida por um estado burocrático cujos dirigentes são os representantes do controle social, que a serviço da classe dominante, contribuem para manutenção e perpetuação das desigualdades, logo, compreendemos que a burocracia é uma estrutura dominante que exerce a função de gerir as organizações sociais garantindo que elas reproduzam os interesses da burguesia.

A relação entre a educação e o capitalismo

A educação é uma prática social que perpassa todo o desenvolvimento histórico da humanidade. Ao analisarmos a educação como um processo de ensino, observa-se que ocorreram várias mudanças no decorrer dos tempos em virtude da organização social de uma determinada época. Para tanto, a educação:

[...] é uma prática social [...] cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento. (BRANDÃO, 1995, p.73-74).

Ao analisarmos a educação como uma prática social direcionada para o desenvolvimento dos indivíduos de uma determinada sociedade, não podemos deixar de nos

atentar para as constantes mudanças no seu caráter de formação em função da sociedade vigente.

A educação não é uma prática estática, ou seja, ela está em constante mudança, conforme a dinâmica social e econômica de cada período histórico. Portanto, a estrutura econômica determinará um modelo educacional que atenderá aos interesses do poder dominante, por isso, observamos que em cada época surge um ideário diferenciado de educação que atende às exigências sociais de formação para o convívio em sociedade. Todavia,

O que existe de fato são exigências sociais de formação de tipos concretos de pessoas na e para a sociedade. São, portanto, modos próprios de educar – por isso, diferentes de uma cultura para outra – necessários à vida e à reprodução da ordem de cada tipo de sociedade, em cada momento de sua história. [...] O que ocorre é que ela é inevitavelmente uma prática social que por meio da inculcação de tipos de saber, reproduz tipos de sujeitos sociais. (BRANDÃO, 1995, p. 71).

Brandão (1995) afirma que a educação surge de forma livre, e mediante ao desenvolvimento de uma sociedade complexa de divisão de classes, a educação como uma prática social deixa de existir livremente entre os povos para tornar-se um instrumento de dominação da organização social. Logo, o ideário da educação torna-se a reprodução da ideologia do poder dominante de uma sociedade complexa.

Com Tragtenberg (1982, p. 35) observamos que a “[...] ampliação da divisão do trabalho com o desenvolvimento do capitalismo, leva à necessidade da universalização do saber ler, escrever e contar”. Pois, na medida em que se universaliza o saber ler, escrever e contar, todos teriam o acesso ao saber, controlado pelos interesses do poder dominante.

Nessa proporção a educação toma uma dimensão de mercadoria do capital na medida em que deixa de ser livre entre os povos - um saber sobre a vida em sua totalidade - para tornar-se um instrumento sistematizado, organizado, dominado pelo poder em favor do desenvolvimento do capitalismo. Neste aspecto Brandão cita que:

Dentro de um tipo de ordem social assim dividida, a educação (como tantas outras coisas da vida e dos sonhos de todos os homens) perde a sua dimensão de um *bem de uso* e ganha a de um *bem de troca*. Ela não vale mais pelo que é e pelo que representa para as pessoas. Não é mais um *dom do fazer* que exista no ensinar o saber que é um outro dom de todos e que todos serve. A educação *vale* como um bem de mercado, e por isso é paga e às vezes custa caro. Vale como um instrumento cujos segredos se programam nos gabinetes onde estão os emissários dos intermediários dos interesses políticos postos sobre a educação (grifos do autor). (BRANDÃO, 1995, p. 93- 94).

Podemos perceber uma dinâmica de organização e sistematização da educação para atender os interesses políticos. A educação segundo Brandão (1995, p. 102) “aparece como propriedade, como sistema e como escola. O controle sobre o saber se faz em boa medida através do controle sobre o quê se ensina e a quem se ensina, de modo que [...] o saber oficialmente transforma-se em instrumento político de poder”.

Torna-se visível que a classe dominante submete a escola à reprodução de seus ideais. E é por meio das contribuições de Tragtenberg (1982, p. 42) que compreenderemos que “[...] as práticas escolares estão a serviço da inculcação, que pressupõe “técnicas”, “métodos” apropriados. A técnica escolar neutraliza os conteúdos de inculcação e os de saber positivo homogeneizando-os na medida em que são ensinados como regras escolares” (grifos do autor). Portanto, essa técnica escolar de neutralidade da inculcação tende a querer transparecer a transmissão de um saber neutro e acessível a todos de forma igualitária.

Brandão (1995, p. 32-35) afirma para que essas práticas escolares se sustentem é necessário que se crie “[...] um sistema pedagógico controlado por um poder externo a ele, atribuído de fora para dentro a uma hierarquia de especialistas do ensino, e destinado a reproduzir a desigualdade através da oferta desigual do saber [...]”. Um sistema pedagógico idealizado pelos ideólogos⁴ que planeja, organiza e sistematiza uma instituição escolar para perpetuação dos interesses capitalistas que para Tragtenberg (1982, p. 42) tem como objetivo “[...] a reprodução da qualidade da força de trabalho na medida em que transmite saber e regras de conduta (ler, escrever e contar) e tem destino produtivo”.

Segundo este autor (1982) o que se evidencia atualmente na educação é a prioridade na formação de indivíduos que se adapte ao ambiente do trabalho e que sejam capacitados para as mudanças em seu comportamento em virtude das transformações sociais. A prioridade é a formação de trabalhadores que irão servir aos interesses do capital. Dessa forma, Tragtenberg (1982, p. 42) prossegue, afirmando que “toda escolarização é por sua natureza conservadora, pois é ela quem legitima a separação entre a consciência e a prática”.

A ideologia dominante, visa distanciar a consciência da prática, impossibilitando os indivíduos e principalmente a classe trabalhadora de ter clareza de que esse ensino é desigual, manipulado pelo poder dominante, propagador da desigualdade social entre os indivíduos e que utiliza da prática educativa de inculcação para produzir a força de trabalho

⁴ “Os ideólogos são os representantes políticos, científicos e literários da classe dominante” (VIANA, 2007, p. 35).

que produzirá a acumulação do capital. Assim, a educação é submetida ao controle de sistemas pedagógicos, escola e professores a serviços da ordem social de dominação⁵.

Por toda a parte onde ela deixa de ser totalmente livre e comunitária (não escrita) e é presa na escola, entre as mãos de educadores a serviço de senhores, ela tende a inverter as utilizações dos seus frutos o saber e a repartição do saber. A educação da comunidade de iguais reproduzia em momento anterior a igualdade, ou a complementariedade social, por sobre diferenças naturais, começa a reproduzir desigualdades sociais por sobre igualdades naturais, começa desde quando aos poucos usa a escola, os sistemas pedagógicos e as “leis do ensino” para servir ao poder de uns poucos sobre o trabalho e a vida de muitos. (BRANDÃO, 1995, p. 34).

Além disso, a ideologia, segundo Brandão (1995, p. 96) “[...] fala através das leis, decretos e projetos da educação [...] nega acima de tudo que ela seja uma pedagogia contra o homem-contra a verdadeira liberdade do homem através do saber [...]”, ou seja, normatiza diretrizes que norteiam todo o processo educacional de acordo com os interesses da classe que está no poder, na medida em que a sociedade não participa desse processo de elaboração. Afirmativa que pode ser reiterada pela citação abaixo:

Mesmo os cidadãos ricos e letrados não tem poder algum sobre as ideias que determinam a educação de seus filhos, e a imensa massa dos próprios educadores da linha de frente do trabalho pedagógico (professores, diretores de escola, orientadores, supervisores educacionais) têm o poder do exercício da reprodução das ideias prontas sobre a educação e dos conteúdos impostos à educação. Mas não tem nem o direito nem o poder de participarem das decisões político-pedagógicas sobre a educação que praticam. Elas estão reservadas aos donos do poder político e as pequenas confrarias de intelectuais constituídas como seus porta-vozes pedagógicos. (BRANDÃO, 1995, p. 96).

Assim, os interesses dominantes se manifestam nos processos educativos por meio dos intelectuais a seu serviço, o currículo instituído vem pré-moldado para os professores que acabam apenas reproduzindo determinada concepção de educação, no desenvolver do seu trabalho pedagógico, seus conteúdos são impostos e elaborados para contribuir com a sistematização de uma ideia de educação, ou seja, a da classe dominante. Aos educadores ainda que questionem, cabe executar, pois não participam da tomada de decisões que vem de cima para baixo de forma impositiva. De modo que, a educação como qualquer outra prática social torna-se na sociedade capitalista uma organização de propagação dos

⁵“A dominação deve ser entendida como um estado de coisas no qual as ações dos dominados aparecem como se estes houvessem adotado, como seu, o conteúdo da vontade manifestada do dominante. Assim, embora a dominação seja uma forma de poder, ela não é idêntica ao poder. Poder é a possibilidade que alguém ou algum grupo tem de realizar sua vontade, inclusive quando esta vai contra a dos demais agentes da ação comunitária”. (MOTTA e PEREIRA, 1984, p. 224)

interesses econômicos da classe detentora do poder. Logo, a burocracia também adentra as instituições educacionais para gerir o processo de formação do indivíduo em detrimento dos interesses da classe dominante.

A educação na sociedade capitalista passa por constantes mudanças em sua estrutura educacional, conforme as reestruturações dos regimes de acumulação de capital. Novas formas de acumulação determinam transformações políticas, econômicas e sociais, que exigirão da educação uma nova estrutura de ensino, condizente com a proposta vigente da classe dominante.

De acordo com Viana (2009, p. 40) “[...] a sucessão de regimes de acumulação é marcada por uma dificuldade crescente no processo de reprodução do capitalismo”, portanto, o presente estudo remete ao período histórico da década 1960 que é marcada por constantes conflitos sociais e econômicos que dificultam o processo de acúmulo do capital, para compreendermos a reorganização da produção econômica mundial.

[...] a crise que se iniciou nos anos 60 acabou promovendo novas alterações na sociedade moderna. Os movimentos culturais da década de 60 (hippie, contracultura, pacifismo etc.) foram complementados por movimentos sociais em ascensão (movimento negro nos Estados Unidos, movimento feminista, movimento estudantil) que, ao lado das lutas operárias e conflitos nos países de capitalismo subordinado (“terceiro mundo”), produziram um quadro de crise que agravou a acumulação capitalista já em declínio a partir do final dos anos 60. Foi a época da Guerra do Vietnã, da contracultura e do Festival de Woodstock, das lutas estudantis, principalmente as que se desenvolveram na França (o maio de 68) e na Alemanha, das fortes lutas operárias na França, Itália etc. (VIANA, 2009, p. 84).

Diante desse quadro de sucessivos conflitos sociais vivenciado nos anos 60, Viana (2003, p. 92) descreve o declínio do regime de acumulação intensivo-extensivo, pois “o sucesso desse regime de acumulação dependia do alto grau de exploração dos trabalhadores no capitalismo subordinado, da constante reprodução ampliada do mercado consumidor e da integração da classe operária no capitalismo oligopolista [...]”, requisitos necessários que se encontravam em extrema dificuldade para reproduzirem o capital.

Mediante essa situação, evidenciamos uma crise mundial econômica que afetava todo o processo produtivo, e, também, outras esferas públicas. Costa et al (2009, p. 16) cita que o sistema educacional neste contexto estava passando por “[...] uma contradição entre a crise da escola pública e a necessidade de uma escola que atenda as mudanças da economia”.

Desta forma, vivenciamos desde a década de 1980 um aprofundamento da crise educacional no mundo. A globalização econômica e a reestruturação produtiva provocam transformações profundas no processo produtivo, exigindo um tipo de mão de obra melhor qualificada que questiona a qualidade da formação dos

sistemas educativos, colocando em xeque a escola e redimensionando o papel da educação na medida em que questiona principalmente o papel da escola como unidade de formação para o mundo do trabalho e para a vida social. (COSTA et al, 2009, p. 15).

Costa apresenta um cenário mundial em crise que se utiliza da globalização e da reestruturação produtiva para redimensionar uma nova função da esfera educacional no processo produtivo. Viana (2009, p. 85) explica que é a partir da década de 80 que “inicia a chamada “reestruturação produtiva”, marcada pela substituição do fordismo pelo toyotismo e por modelos de gestão do trabalho similares” (grifos do autor), consolidando assim o estado neoliberal que “[...] surge para atender as novas necessidades de reprodução do capitalismo”. Logo, o neoliberalismo:

[...] é a forma estatal necessária ao novo regime de acumulação, o regime de acumulação integral, que é um complemento necessário ao processo de reestruturação produtiva e alteração nas relações internacionais e que se caracteriza por conter os gastos estatais, desregulamentar o mercado e “flexibilizar” as relações de trabalho, subsidiar o capital oligopolista e aumentar a política de repressão e vigilância social. (VIANA, 2009, p. 87, grifos do autor).

A política neoliberal segundo Antunes (2000, p. 179) passa “[...] a ditar o ideário e programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados [...]”, podendo tomar proporções diferenciadas de um país para outro. Nessa perspectiva, Viana (2009, p. 87) afirma claramente que “não existe uma forma única para se efetivar este processo, pois isso depende da situação de cada país, das forças sociais e políticas que apoiam determinado governo, do poder de pressão da população [...]”.

Neste aspecto Antunes (2000, p. 179) descreve que a implementação do modelo neoliberal tinha como ações “[...] reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do estado, políticas fiscais e monetárias sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital, como o Fundo Monetário Internacional” que reestruturaria a produção econômica trazendo modificações na organização do trabalho e no sistema de ensino.

Educação e burocracia

No que se refere a relação entre educação e burocracia, a implementação do modelo neoliberal conforme citado no tópico “capitalismo e educação”, trouxe diversas

modificações, não só na organização do trabalho, mas também no sistema de ensino. Observa-se como pontua Costa et al (2009, p. 105), que os impactos foram visíveis na medida em que a reestruturação produtiva conseguiu viabilizar o desenvolvimento econômico, surgiram “[...] novas necessidades num mercado de trabalho em expansão e crescente diversificação; novas profissões com melhor qualificação exigiam trabalhadores mais instruídos; além de melhorar a qualificação dos trabalhadores da máquina estatal [...]”. Essas são necessidades do capital que permitirão a expansão da escolarização pública.

Diante deste cenário a escola⁶ torna-se uma organização institucionalizada pelo poder dominante para servir aos interesses dele. Para tanto, a educação toma um caráter obrigatório, propriedade estatal e instrumento da propagação dos interesses do poder dominante. Assim,

A escola tal como a conhecemos é o produto de uma evolução histórica bastante longa, que iniciou-se aproximadamente no século XVI com as “escolinhas de caridade” e os principais colégios. Mas é somente no fim do século XVIII que essa nova organização social se consolida e se difunde realmente, enquanto os séculos XIX e XX garantem sua expansão pelo viés da estatização, da obrigatoriedade escolar e da democratização do ensino. Ora, é interessante constatar, inicialmente, que a escola conservou através dos séculos uma organização básica relativamente estável, sobre a qual veio lentamente instalar-se uma administração e uma burocracia cada vez mais pesadas e onipresente (grifos do autor). (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 56-57).

Em virtude do processo de expansão e democratização⁷ do ensino no decorrer do desenvolvimento capitalista, a escola se torna uma organização burocrática⁸, para assegurar que os interesses do capital se reproduzam, portanto, a escola tende a desempenhar novas funções em consonância com seu novo perfil de administração escolar⁹.

Além disso, Motta e Pereira (1984) abordam também outro aspecto importante que as organizações burocráticas utilizam para reproduzirem os interesses dos dominantes dentro

⁶ “A escola desempenha, portanto, um papel habilitador, à medida que transmite os saberes técnicos de acordo com as necessidades do sistema produtivo e um papel moralizador, à medida que produz a submissão e cria um *habitus*, através da inculcação de uma disciplina” (MOTTA, 1986, p.79, grifos do autor).

⁷ Aqui democratização é compreendido como processo que representa a democracia burguesa que segundo Viana (2003, p. 48) “é uma das formas como o estado capitalista se relaciona com as classes sociais, isto é, é um regime político burguês – caracterizado por uma participação restrita das classes sociais.”

⁸ “A organização burocrática é o tipo de sistema social dominante nas sociedades modernas; é uma estratégia de administração e de dominação; é fruto e berço da burocracia, com a qual pode inclusive ser identificada. A burocracia pode constituir-se em um grupo ou uma classe social, mas é também uma forma de poder que se estrutura através das organizações burocráticas”. (MOTTA e PEREIRA, 1984, p. 9).

⁹ “A chamada “administração escolar” nada mais é do que a aplicação à escola do sistema administrativo e de uma prática teorizada por Taylor, Fayol, Mayo ou sistêmicos, na medida em que a escola tem como função reproduzir o modo de produção dominante a cada época (grifos do autor). (TRAGTENBERG, 2012, p.67).

do sistema escolar, que é a inculcação do modo de pensar e agir conforme a ideologia da classe dominante.

[...] a escola e o sistema escolar em si são predominantemente ideológicos. A prática educacional impõe aos estudantes sistemas de pensamento diferenciais, predisposições de ação, segundo certo código de normas e valores, que os caracterizam como pertencentes a um determinado grupo ou classe. Mesmo quando a escola é a mesma para dominantes e dominados, ela impõe a cooptação de membros isolados de outras classes através da ideologia. Mas ela também reproduz a divisão da sociedade em classes na medida em que, via de regra, a oportunidade de prosseguir não é igual para todos, que o capital cultural inicial também não é o mesmo, e que os cursos menos nobres, a especialização técnica acaba por arrebanhar boa parte dos menos favorecidos. [...] No sistema escolar as diversas classes e camadas sociais vão encontrar a ideologia de que precisam para exercer o seu papel na divisão de trabalho. É importante notar que a escola não cria as classes sociais, ela auxilia a sua reprodução. Talvez mais importante seja frisar, ainda, que ela não está sozinha nessa função. A maior ou menor importância da escola na transmissão de ideologia nos é dada pelas formações sociais concretas, pela forma em que nela se configuram as forças sociais, bem como pela natureza da ideologia que se procura transmitir. (MOTTA e PEREIRA, 1984, p. 253).

Motta (1985) na obra *O que é burocracia* deixa claro que a burocracia¹⁰, por possuir formas de dominação e controle em virtude do poder de mandar e subordinar os trabalhadores, propaga a alienação¹¹ do trabalho. Assim,

A organização burocrática, ou simplesmente organização, é o sistema social mais formalizado da sociedade. Isto quer dizer que em nenhum outro sistema social as relações entre os participantes são tão bem definidas. E a sociedade moderna é uma sociedade de organizações. (MOTTA 1985, p.78-79).

Para Motta (1985, p.79) as organizações escolares “[...] começam, desde muito cedo, a preparar indivíduos para determinados papéis no sistema produtivo. As escolas tendem a legitimar determinadas condutas e condenar outras”. Neste aspecto, Tardif e

¹⁰ “As burocracias são, portanto, um fenômeno antigo, mas só modernamente se tornam um fator social dominante. A razão imediata dessa mudança é clara: a unidade básica do sistema de produção era a família; hoje passou a ser a empresa burocrática. O mundo moderno é um mundo de organizações. Não é só no setor da produção e do sistema político que as organizações – respectivamente as grandes empresas e o Estado – dominam. O mesmo acontece no setor da cultura, com as escolas, fundações, museus; no setor religioso, com as diversas Igrejas; no setor artístico, com as organizações teatrais, cinematográficas, as orquestras sinfônicas; no setor esportivo e social, com os clubes; no setor dos grupos de interesse, com os sindicatos, associações de classe; no setor militar, com as forças armadas regulares constituídas de soldados profissionais. Todos esses setores são dominados por organizações. Algumas delas já existiam em tempos passados, mas só recentemente multiplicaram - se e adquiriram forma burocrática”. (MOTTA e PEREIRA, 1984, p. 47).

¹¹ “A organização burocrática e o controle hierárquico são manifestações concretas da alienação do trabalhador de suas atividades profissionais. A alienação do trabalhador se traduz em impotência (pois a organização burocrática do trabalho o reduz a uma peça da maquinaria, frágil por ser dirigido e dominado), insignificância (pois seu trabalho fragmentado é uma contribuição mínima, impessoal e padronizada ao produto final) e isolamento (pois a divisão de trabalho impede uma solidariedade e cooperação reais)”. (MOTTA e PEREIRA, 1984, p. 300 - 301).

Lessard (2005, p. 60) citam que “[...] a escola teria por objetivo, então, inculcar valores de obediência, de empenho, de perseverança e de disciplina nas crianças, ao mesmo tempo, mergulhando-as numa primeira organização do trabalho coletivo, do trabalho abstrato [...]” uma proposta segundo os autores baseado num “[...] planejamento em função de tempos e objetivos que só têm sentido dentro do sistema produtivo”.

Mota (1985, p. 53-54) mostra que “na burocracia educacional desenvolve-se um trabalho contínuo e sutil de conservação da estrutura de poder e da desigualdade social existente”. Em contrapartida “a crise da educação é a crise da sociedade que a engendra. Os conteúdos tornam-se pouco importantes e o controle burocrático através de diários de classe, provas e exames, são supervalorizados”.

Além disso, Tardif e Lessard (2005, p.102) pontuam que “[...] diferentes aspectos burocráticos, existentes em graus variados nas escolas, não são impostos artificialmente, mas decorrem das exigências da própria missão da escola sobre a organização escolar”, missão que evidencia a formação para atender as exigências econômicas do mercado de trabalho. Seguem os aspectos burocráticos da instituição escolar:

Esses aspectos representam o “tipo ideal” de uma organização perfeitamente burocratizada, que possuísse as seguintes características:

- a) Os objetivos da organização são definidos com precisão e clareza e seu conteúdo visa orientar sem confundir os agentes.
- b) Os administradores transmitem aos seus subordinados esses objetivos, que se tornam para eles tarefas precisas a serem executadas. Os administradores certificam-se de que os objetivos e as tarefas estejam claramente articulados entre eles e que a divisão de responsabilidade entre os agentes esteja bem definida. A articulação dos objetivos e das tarefas é um problema técnico. Os administradores verificam, inicialmente, o máximo de informações disponíveis e tomam suas decisões com conhecimento de causa, segundo uma lógica de resolução de problemas.
- c) A escola burocrática possui um sistema formal de controle, incluindo as normas que regem o comportamento dos agentes. Leis, códigos, regras definem os programas de ação na escola.
- d) Há uma ordem hierárquica de funções que cria uma estrutura de autoridade baseada em normas legais que definem o poder e a responsabilidade de cada um, um sistema de controle, por parte dos superiores, dos conflitos entre os agentes e o estabelecimento de linhas de autoridade e de comunicação regulamentar.
- e) Há um alto grau de integração e de coordenação entre os membros da organização. Os membros trabalham em função de tarefas diferenciadas exigindo competências especializadas, mas essa especialização e essa diferenciação são bem integradas, graças, principalmente, à centralização das decisões e a uma execução planejada. (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 101-102 grifo do autor).

Tardif e Lessard destacam ações do cotidiano escolar que exemplificam o controle burocrático exercido pelos gestores das instituições de ensino, visando por meio de normas

administrativas e pedagógicas propagarem os interesses da classe dominante e ao mesmo tempo garantir por meio do controle que os subordinados as executem.

Nesse aspecto Tragtenberg (1982, p.16) destaca que no controle burocrático “[...] o professor é controlado mediante os critérios visíveis e invisíveis [...]”, na qual podemos citar que os professores são controlados por meio dos planos de aula, diários, avaliações, fichas de rendimento escolar, ficha institucional de desempenho profissional, atividades supervisionadas pela coordenação pedagógica, regimentos escolares, o próprio Projeto Político Pedagógico que norteia suas ações, as Matrizes Curriculares, entre outros.

Nessas condições, como esclarece Tragtenberg (1982, p.36) “o pessoal docente no sistema burocrático pode ser recrutado por concurso de títulos e provas, contratado a título precário [...]”, pois, o sistema burocrático organiza-se “[...] em nível de cargos, que por sua vez articulam-se na forma de “carreira”, onde o diploma acreditativo, tempo de serviço e conformidade às regras constituem pré-condições de ascensão”.

Neste aspecto, Tragtenberg nos leva a compreender que o diretor é um burocrata em virtude de que ele “[...] funciona como mediador entre o poder burocrático da secretaria e a escola como conjunto; sofre pressão dos professores no sentido de alinhar-se com eles, dos alunos para satisfazer reclamos racionais ou não, dos pais [...]” (*Ibid.*, p. 39), reivindicando assim, qualidade e outros.

Observa-se que com a burocratização escolar o professor torna-se submisso, vigiado e fiscalizado, conseqüentemente sofre a limitação de sua autonomia dentro da sala de aula, bem como no planejamento, dificultando seu trabalho docente. Tardif e Lessard (2005, p. 108) consideram que “sua atividade se insere num conjunto inteiro de controle e regras institucionalizadas e burocratizadas”, e com isso impossibilitado de participar do processo de decisão do ensino, torna-se somente executor das propostas pedagógicas.

[...] os professores sempre foram um corpo de executantes que, como tal, nunca participou da seleção da cultura escolar e da definição dos saberes necessários para a formação dos alunos. [...]. Seu lugar de agir é a sala de aula, mas a classe é, ao mesmo tempo, o limite de seu poder. (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 78).

Motta (1985, p. 16-19) mostra que “a burocracia caracteriza-se pela separação entre os que executam e os que planejam, organizam, dirigem e controlam”, portanto, “[...] quanto mais dividido for o trabalho, maior será o número de supervisores encarregados de sua coordenação”. Verifica-se na citação que a burocracia divide as funções entre vários cargos, trazendo essas divisões para a organização escolar, encontraremos professores que deixaram

a função de executores (submissos à burocracia escolar) para ocupar cargos de confiança (diretores, supervisores, secretários, coordenadores e outros). Essa condição os leva a controlar e oprimir sua própria classe, por meio dos mandos e desmandos das políticas públicas educacionais institucionalizadas, de acordo com exigências do poder dominante para atender a dinâmica do mercado capitalista.

Impõe-se ao professor que atue a partir de seu enquadramento numa escola pautada pela lógica das relações mercantis, em que ele enfrenta na sala de aula as consequências de políticas educacionais que concorrem para a deterioração da escola pública e sua privatização. (COSTA, *et al*, 2009, p. 61).

Observa-se com Costa *et al* (2009) que a organização escolar vivencia uma situação ambígua em sua estrutura de ensino, na medida em que o estado centraliza e descentraliza suas funções no processo de ensino, o que é enfatizado na citação abaixo:

Estabelece-se no sistema escolar a dialética da descentralização e da centralização, segundo a qual, por um lado, se tem um Estado que descentraliza a responsabilidade sobre as tarefas de prover a educação escolar, fazendo uso de fontes privadas de financiamento e, por outro lado, se assume uma posição centralizadora no estabelecimento das normas de funcionamento e avaliação dos resultados. (COSTA, *et al*, 2009, p. 61).

Essa centralização e descentralização das decisões e dos resultados tem levado o estado a responsabilizar os professores pelos fracassos que vivenciamos na educação, assim como, podemos observar que essa ação é uma estratégia do estado para estar na direção do processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que não se responsabiliza por ele, bem como pelo fracasso escolar, resultante da falta de investimento na qualidade da educação.

Também evidenciamos que a organização escolar está em constante conflito, que diz respeito à burocracia e aos aspectos pedagógicos, disputando as ações que direcionará o processo de organização escolar, demonstrando as contradições que ocorrem em suas práticas, que tendem a ocultar o descompromisso com a qualidade de ensino.

[...] o antagonismo entre os modelos burocrático e pedagógico de organização do trabalho escolar é insolúvel, pois, no primeiro, tem-se como objetivo a intensificação do fluxo de alunos pela escola, com mínimos de repetência, evasão e de dispêndios e máximos de eficiência; no segundo o fluxo de alunos é, nesse aspecto, a repetência que sinaliza problemas de ordem qualitativa no processo de ensino e aprendizagem, para além do problema do fluxo de alunos no sistema escolar, que se resolve com programas visando a modificação do quadro estatístico. (COSTA, *et al*, 2009, p. 62).

Costa, prossegue analisando o antagonismo existente entre o sistema burocrático e pedagógico, demonstrando que a formação educacional submetida a uma burocracia do poder dominante tem como prioridade a formação da força de trabalho, independente da qualidade dela. Portanto, a presença da organização burocrática na instituição escolar pretende garantir que a escola cumpra com a função de formadora da força de trabalho que o capital necessita para reprodução dos seus interesses. Assim,

Os professores são vistos socialmente como meros funcionários da escola, destituídos da liberdade de cátedra necessária para sua atuação como mediadores entre o conhecimento e as futuras gerações em formação e, por vezes, culpabilizados pelos problemas de seu local de trabalho. (COSTA, *et al*, 2009, p. 65).

Enfim, a breve análise da burocracia nos fornece elementos de como se encontra o sistema de educação, evidenciando que é de interesse dos capitalistas que o professor seja destituído de autonomia, pois assim terão controle absoluto da prática pedagógica do docente, utilizando-a para a inculcação dos saberes dominantes, marcados pela submissão, passividade e conformidade dos trabalhadores que formará, e assim ocultando as contradições existentes nesta sociedade.

Considerações Finais

A discussão dessa temática buscou analisar de forma crítica o papel da burocracia no sistema educacional, constatando que tanto o estado como a burocracia são organizações utilizadas pela classe dominante para exercerem poder, controle e dominação sobre os indivíduos e classes desfavorecidas, sendo que tais condições de controle, dominação e submissão podem ser verificadas na prática cotidiana dos docentes e discentes, que vivenciam dia após dia, as imposições de um sistema burocrático que lhes retira a autonomia, e toma para si o direito de decidir. Assim, propagam a ideologia da submissão, disciplina, passividade e conformidade diante das determinações dos seus superiores.

A escola enquanto um espaço burocrático tende a burocratizar as ações do professor levando-o à alienação de sua prática, impedindo que este enxergue a contradição existente nesta sociedade, bem como sua condição de subordinação aos interesses dominantes; cujas práticas pedagógicas acabam reproduzindo a ideologia dominante por estar condicionado a uma consciência perpassada por valores burgueses, o que lhe impede de reagir frente à determinadas situações, acabando assim por conformar-se com elas.

Enfim, por meio deste artigo analisamos as influências do capitalismo, e sua atuação através da burocracia no âmbito escolar, buscando verificar suas reais intenções no que se refere a formação do indivíduo para o mercado de trabalho, contribuindo para uma reflexão sobre a real situação do aparato educacional na sociedade capitalista.

Referências bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

COSTA, Áurea; NETO, Edgar Fernandes; SOUZA, Gilberto. *A proletarização do professor: Neoliberalismo na educação*. São Paulo: José Luiz e Rosa Sundermann, 2009.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes; PEREIRA, Luiz C. Bresse. *Introdução à Organização Burocrática*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

_____. *O que é burocracia*. São Paulo: Abril Cultural-Brasiliense, 1985.

_____. *Organização e poder: empresa, Estado e escola*. São Paulo: Atlas, 1986.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis. Vozes, 2005.

TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre Educação, Política e Sindicalismo*. São Paulo: Autores associados/ Cortez, 1982.

_____. *Educação e burocracia*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

VIANA, Nildo. *Estado, Democracia e Cidadania: A Dinâmica da Política Institucional no Capitalismo*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2003.

_____. *A consciência da História: Ensaio sobre o Materialismo Histórico – Dialético*. Rio de Janeiro, 2007.

_____. *O capitalismo na era da acumulação integral*. São Paulo: Idéias e Letras, 2009.

Capital humano, educação e ideologia

Alessandro Macedo*

Introdução

A temática da educação é uma temática clássica da Sociologia e perpassa por vários campos das ciências humanas. A concepção de educação é muito ampla, e possui um variado conjunto de conceitos e definições. Ao longo de seu desenvolvimento, a educação concebida a partir das sociedades ocidentais passou por sucessivas fases, tais como a educação clássica (Grécia e Roma) e educação moderna. Cada um destes períodos históricos possui suas determinações, e a educação que corresponde a tal sociabilidade. Assim, a educação pode ser entendida como processo de socialização. A história da educação formal e escolar remonta a Grécia antiga e está vinculada a divisão social do trabalho.

A divisão social do trabalho pressupõe uma sociedade dividida em classes sociais. No entanto, isso só ocorre quando se torna mais complexa e ampla. Por conseguinte, isso já estava colocado na Grécia e na Roma antiga, porém de forma embrionária diferente da complexidade da sociedade de classes da modernidade. A divisão social do trabalho precedente da educação como instituição de socialização, também está na gênese de outro fenômeno social, chamado ideologia. Nesse sentido, no artigo “*capital humano, educação e ideologia*” buscarei analisar uma ideologia educacional específica que ficou conhecida como capital humano. O capital humano, tem na obra: *O valor econômico da educação* de Theodor Schultz, seu marco fundador. A tese central postulada por essa ideologia, é que a educação por si mesma é capaz de sanar e aplainar as desigualdades sociais, tanto no plano pessoal como coletivo. Isso contribuiu para efetivar uma concepção messiânica de educação fundamentada na racionalidade da especialização.

Portanto, para não cair em equívocos e contradições, nossa análise será desenvolvida sob as premissas do método dialético. O método dialético como recurso heurístico é capaz de analisar qualquer fenômeno social nas sociedades modernas. (KORSCH, 1977, VIANA, 2015). Assim, buscaremos compreender a ideologia do capital humano, suas especificidades, bem como sua essência. Sendo que o intento final desse artigo é mostrar o verdadeiro significado dessa ideologia e seu vínculo com a reprodução do capital.

* Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é aluno do Programa de Pós-graduação em Sociologia. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais (NEMOS/UFG).

A gênese da ideologia

A sociedade capitalista está assentada em um conjunto de relações sociais. Essas relações sociais, são legitimadas e reguladas por um conjunto de instituições que juntas formam o estado. A formação do estado se dá a partir do desenvolvimento das forças produtivas, que gera a divisão social do trabalho e as classes sociais (VIANA, 2003). No entanto, não devemos reduzir o desenvolvimento do estado a essa única forma, adverte esse autor. Se tratando das sociedades ocidentais, em específico, a Europa Ocidental, verifica-se a existência de quatro modos de produção. Modo de produção primitivo, modo de produção escravista, modo de produção feudal e modo de produção capitalista.

Assim, essas sociedades experimentaram três formas de estado, uma vez que no modo de produção primitivo, a divisão social do trabalho bem como o desenvolvimento das forças produtivas ainda era muito rudimentar. Desse modo, temos o estado escravista, estado feudal e estado moderno (capitalista). O estado moderno ou estado capitalista como preferir, que está em curso na atualidade, emerge junto com o modo de produção capitalista, através das revoluções burguesas, em substituição ao modo de produção feudal e sua forma de estado. Assim, para (VIANA,2003, p. 28) “a determinação fundamental do estado é o modo de produção”.

Neste sentido, podemos entender que o estado é um conjunto de estruturas sociais que deriva direto do modo de produção e, por conseguinte está a serviço do mesmo; isso significa entender que está a serviço de uma classe. Neste caso a classe detentora dos meios de produção tal como: (terras e fábricas). Todavia, o estado figura como um conjunto de instituições, (escola, universidades, polícia, exército, partidos políticos, etc.) cuja finalidade é fazer sobressair um conjunto de interesses e valores de uma classe social.

Deve-se perguntar: qual o meio que essas instituições utilizam para legitimar e naturalizar esse conjunto de interesses, como sendo gerais e a-históricos para imprimir a sociabilidade requerida no sentido de conservar a sociedade de classes? A resposta: por meio da ideologia. Poucos sabem o significado real desse termo, acreditando se tratar apenas de uma expressão despreziosa de ideias e valores, de uma determinada pessoa ou grupo social. Assim temos: falsa ideologia, ideologia verdadeira, ideologia política, ideologia religiosa, dentre outras colocações. Mas o que é ideologia? De onde vem esse termo? Qual o seu verdadeiro sentido?

A história do conceito de ideologia remete a revolução francesa. Neste contexto histórico ocorre a emergência de novos discursos, novas formas de conceber e sistematizar os valores da emergente sociedade capitalista. Valores estes que diferem dos valores da sociedade feudal. Os valores agora em voga são os da burguesia, que ascende como classe social dominante, e que se traduz em um conjunto de normas jurídicas, políticas e econômicas. A forma como a burguesia vai legitimar, sistematizar intelectualmente seu conjunto de interesses, como sendo o interesse geral, é o que Marx (1983), vai chamar de ideologia. Segundo Marilena Chauí, quem primeiro fez uso deste termo foi Destutt de Tracy:

O termo ideologia aparece pela primeira vez em 1801 no livro de Destutt de Tracy, *Elements d' Ideologie*, (elementos de ideologia). Juntamente com o médico Cabanis com De Gerando e Volney, Destutt de Tracy pretendia elaborar uma ciência da gênese das ideias, tratando-as como fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente. Elabora uma teoria sobre as faculdades sensíveis, responsáveis pela formação de todas nossas ideias: querer (vontade), julgar (razão), sentir (percepção), recordar (memória) (CHAUÍ, 1980, p. 10).

Essa formulação de Destutt de Tracy, deriva do modelo das Ciências Naturais, onde o pensamento e a experiência podem ser medidos e quantificados em termos de composição e recomposição, dotada de uma certeza verificável. Seguindo o desenvolvimento do termo e a derrocada dos ideólogos franceses em construir uma ciência da moral, outro pensador que vai teorizar sobre a ideologia é August Comte:

Como teoria, a ideologia é produzida pelos sábios que recolhem opiniões e sobretudo, as corrigem eliminando todo elemento religioso ou metafísico que porventura nelas exista. Sendo o conhecimento da formação das ideias, tanto do ponto de vista psicológico como do ponto de vista social, sendo o conhecimento científico das leis necessárias do real e sendo corretivo das ideias comuns de uma sociedade, a ideologia como teoria passa a ter um comando sobre a prática dos homens, que devem se submeter aos critérios e mandamentos dos teóricos antes de agir (CHAUÍ, 1980, p. 11).

Essa definição elaborada por Comte é ideológica. Embora isso ainda não apareça de forma clara, como será demonstrado adiante, essa definição contém alguns elementos que contribuem para conceituar a ideologia em seu sentido real. Essa concepção reproduz a ideia que legitima a divisão social do trabalho, apresentando a supremacia da teoria sobre a prática, na qual alguns pensam e outros executam. Essas duas formas de conceber a ideologia, por si mesmas, já se mostram ideológicas, ou melhor dizendo, uma concepção ideológica da ideologia. Entretanto, para entendermos a manifestação real da ideologia, como ela opera, o que a torna possível, quais suas determinações, como seu discurso assume *status* de verdade

e passa a orientar os indivíduos socialmente, é necessário adentrar o terreno da divisão social do trabalho, como observou Marx e Engels em *A ideologia alemã*.

A divisão social do trabalho é a separação dos seres humanos na execução do trabalho, sendo que, a divisão entre trabalho intelectual e manual, é uma forma que expressa essa divisão. A divisão social do trabalho é um processo histórico e é condicionada pelo modo de produção, a partir do desenvolvimento das forças produtivas. Portanto, como as ideias são formadas socialmente, isto é, são produtos das relações sociais, das quais fazem parte indivíduos reais, inseridos em relações reais, determinadas historicamente. Essa divisão social do trabalho condiciona o surgimento do especialista do trabalho intelectual, e a partir desse momento as ideias tendem aparentemente a se tornar autônomas, como se existissem por si mesmas, independentes das condições sociais e dos seres que as produzem. Como afirma, Marx e Engels:

A partir desse momento, a consciência pode realmente imaginar ser algo diferente da consciência da práxis existente, representar realmente algo sem representar algo real; desde este instante a consciência está em condições de emancipar se do mundo e entregar se a criação da teoria, da teologia, da filosofia, da moral, etc. (MARX e ENGELS, 1986, p.45).

Desse modo, pode-se afirmar que a ideologia é uma forma de dominação de classe. Pois a mesma se origina na divisão social do trabalho, a partir do desenvolvimento do modo de produção. A ideologia como falsa consciência da realidade sistematizada tem como característica impossibilitar que os indivíduos que compõem as classes dominadas, tenham uma consciência correta da realidade. E por quê? Porque não é do interesse da classe que a produz, neste caso a classe dominante (burguesia, no caso do capitalismo) e suas classes auxiliares, que a classe dominada (proletários, no caso do capitalismo), tenha consciência de sua exploração. Neste sentido, os ideólogos da classe dominante vão produzir os discursos científicos, filosóficos e teológicos, que vão legitimar perante a sociedade as relações sociais assentadas na exploração de uma classe por outra. Assim:

A ideologia no sentido marxista, é uma falsa consciência caracterizada pela *sistematicidade*, ou seja, um pensamento complexo que inverte a realidade e pode possuir a forma de teologia, filosofia, ciência, etc., ou seja é *um sistema de pensamento ilusório* (VIANA, 2015, p. 75).

Dessa forma, concebe-se a ideologia, como sendo a expressão de uma consciência deformada, que devido a sua sistematicidade discursiva (teologia, filosofia, ciência), permite dissimular o conjunto de interesses e valores de uma classe social. Assim, legitima-se a

divisão social do trabalho, oculta-se os antagonismos de classe e produz-se um imaginário social fictício.

As origens históricas do capital humano

As origens históricas do capital humano remontam às formulações dos economistas liberais, tal como Adam Smith e Alfred Marshall. Portanto, foi Adam Smith em sua obra *A riqueza das nações – investigação sobre sua natureza e suas causas*, quem primeiro teceu formulações a respeito do incremento educacional como fator de aumento da produção e do desenvolvimento econômico. Assim, segundo o próprio Smith:

Quando se instala uma máquina cara, espera que o extraordinário trabalho que pode fornecer antes de ficar inutilizada, reponha o capital gasto nela, permitindo simultaneamente, pelo menos lucros normais. Um homem educado à custa de muito tempo e trabalho num qualquer desses empregos onde se requer uma extraordinária habilidade e destreza pode ser comparado a uma dessas máquinas caras o trabalho que aprende a efetuar e que será pago por salários mais altos do que os empregados vulgares deverão repor toda despesa de sua educação de forma que corresponda pelo menos aos lucros normais de um capital valioso (SMITH, 1995, p. 90).

Embora essa passagem não aponte diretamente para a questão do capital humano, tendo em vista que Marx (2006) também considerou que o valor da força de trabalho complexa é maior que a simples. Assim, podemos supor que foi a partir de tais prerrogativas que os ideólogos do capital humano buscaram subsídios para apoiar seus postulados. Com relação a Marshall, tendo em vista que este não se dedicou de forma mais aprofundada na questão da instrução como fez Smith, em seu *Princípios de economia*, não deixa de observar que o investimento em escolas está associado ao crescimento da riqueza nacional.

No plano pessoal, ficaria a cargo do trabalhador buscar por sua qualificação técnica, segundo sua posição na divisão social do trabalho. Isso resultaria em melhores salários e, conseqüentemente, ampliação de suas satisfações pessoais. Por conseguinte, foi a partir dos anos 1950, no contexto do pós-guerra que essa ideologia vai ser desenvolvida de forma sistemática, de acordo com a definição marxista desse termo. Em 1958 o professor de economia da educação e especialista em economia agrária, vinculado a Universidade de Chicago, Theodor Schultz, juntamente com Gary Becker e Jacob Mincer, tinha um grupo de estudo voltado para o tema da educação, que a analisava por um viés econômico. Posteriormente, com a publicação dos trabalhos desses três ideólogos nascia a atual ideologia do capital humano.

Schultz, considerado o cabeça desse grupo e agraciado com o Prêmio Nobel de Economia, foi quem desenvolveu de forma aprofundada os postulados dessa ideologia. A partir da publicação de *O valor econômico da educação* (1964) e *Capital humano: investimento em educação e pesquisa* (1975), foi que essa ideologia passou a ser prestigiada como concepção que explicava o desenvolvimento econômico e Schultz passar a ser o seu grande representante.

A formação do capital humano

Na composição da teoria do capital humano, Schultz parte do pressuposto de que o investimento em educação, tanto em nível pessoal quanto macro, conduz a ganhos de produtividade para a sociedade como um todo. Neste sentido, o investimento básico para formação do capital humano é a educação (SCHULTZ, 1964). Assim, as formulações derivadas da economia clássica que considera que os fatores de produção e crescimento estão diretamente relacionados com recursos naturais, capital e trabalho, são questionáveis diante das determinações engendradas pelo capital humano. Por conseguinte, Schultz concebe o conhecimento como capital, transformando a educação em um mero ativo líquido desse capital. A aquisição desse capital (especialização), bem como a sua reprodução, ou seja, a venda dessa força de trabalho especializada é um critério tomado pelo dono desse capital (trabalhador especializado). Dessa forma, segundo Schultz:

[...] na proposição segundo a qual as pessoas valorizam as suas capacidades, quer como produtores, quer como consumidores, pelo alto investimento, e de que a instrução é o maior investimento no capital humano. Esta conceituação implica que a maioria das habilitações econômicas das pessoas não vem do berço ou da fase em que as crianças iniciam a sua instrução. Estas habilitações adquiridas exercem marcada influência. São de modo a alterar, radicalmente, os padrões de acumulação de poupanças e da formação de capitais que se esteja ocorrendo (SCHULTZ, 1964, p. 13).

Assim, a partir desta colocação, é possível perceber a relação direta entre investimento em educação e ganhos econômicos. Nessa concepção, a educação passa a ser a chave para o aumento da rentabilidade, que se materializa em forma de salários mais altos, pagos a trabalhadores especializados, uma vez que a educação passa a ser um ativo de formação de certo capital. A posse desse capital diluído em especializações, transforma o trabalhador especializado em um capitalista autônomo. O que Schultz não explica é como esse capitalista físico, cujo capital está diluído em conhecimento acumulado, não consegue reproduzir seu capital muito menos vendê-lo sem se submeter ao capitalista econômico

proprietário de capital. Estaríamos diante de um capital de segunda classe como sugeriu Rossi (1978)?

Por esse ângulo, o capital humano pode ser entendido como um conjunto de conhecimentos intelectuais e habilidades técnicas, adquiridas por meio da educação, cujo emprego visa propiciar ganhos produtivos e econômicos, tanto em nível pessoal quanto geral. Isso significa que a ideologia do capital humano se apresenta sob duas perspectivas. A primeira corresponde a um plano geral, ou seja, a totalidade da economia capitalista expresso nas empresas capitalistas. Desse modo, o capital humano pode ser entendido como uma expressão teórica, que tem na qualificação, a racionalidade capaz de desenvolver a economia de forma sustentável. A segunda, parte de um indivíduo isolado, portador de um potencial, mas que precisa ser aprimorado e racionalizado, de modo que ele possa contribuir com o bem-estar geral (desenvolvimento sustentável da economia) e, ao mesmo tempo elevar seu nível pessoal (acumular capital em forma de conhecimento especializado).

Educação escolar e formação de capital humano

Como já foi colocado a educação possui um conjunto variado de conceitos e definições em torno de si mesma. No entanto, para entender a relação da ideologia do capital humano com a educação escolar, torna-se necessário apresentar o que Schultz concebe por educação. Para Schultz:

A educação está intimamente associada à cultura da comunidade a que serve e, em decorrência, o conceito de educação difere de uma comunidade para outra. O que a educação tem como constante, em que se pese a caracterização emprestada por essas peculiaridades culturais é o “ensino” e o “aprendizado”. Assim educar significa, etimologicamente, revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente; significa aperfeiçoar uma pessoa, moral e mentalmente, de maneira a torná-la suscetível de escolhas individuais e sociais capaz de agir em consonância; significa prepará-la para uma profissão por meio de uma instrução sistemática; e, por fim, significa exercitar, disciplinar ou formar habilidades, como por exemplo aperfeiçoar o gosto de uma pessoa (SCHULTZ, 1964, p. 18).

Schultz faz uma divisão entre instrução e educação. Para ele, instrução diz respeito a um conjunto de serviços educacionais oferecidos tanto em escolas de nível primário, no nível secundário e superior. Assim, a organização da educação não se limita apenas em produzir instrução. Porém, a tarefa da educação é fazer progredir o conhecimento através da pesquisa. A recomendação que ele faz é que “a educação deve ser considerada como sendo um conjunto especializado de atividades” (SCHULTZ, 1964, p. 19). Desse modo, as escolas podem ser consideradas empresas especializadas em produzir instrução. “A instituição

educacional que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria” (SCHULTZ, 1964, p. 19).

A partir da concepção de educação exposta acima, bem como as sentenças sobre o papel da escola e da educação, Schultz contribui para desenvolver um modelo utilitarista de educação um tanto quanto messiânico, cujos precedentes estão assentados no aprofundamento da divisão social do trabalho e na formação do especialista. Ademais, a partir desses pressupostos, Schultz busca construir uma explicação para o desenvolvimento econômico.

A aritmética operada por ele mostra a relação direta entre investimento e o número de estudantes em sala de aula em todos os níveis - primário, médio e superior - e o número de salários que estes estudantes poderiam estar ganhando se estivessem fora das instituições educacionais. Deriva desse cálculo o conceito de *salários não pagos*, a soma dos salários não pagos consistiria no valor da educação. Nas palavras do próprio Schultz:

[...] toda instrução é um investimento em salários; que a taxa de rendimentos é a mesma para os níveis de instrução, tanto para o primário como para o nível mais elevado; e que o número de trabalhadores permanece constante. Estabelecidas essas hipóteses simplificadoras, caso o cabedal de instrução, por trabalhador, não se elevasse, a instrução não poderia ser considerada uma fonte de crescimento econômico (SCHULTZ, 1964, p. 59).

Dessa forma, para Schultz, se o investimento em educação não possibilitar um futuro incremento valorativo da instrução que eleve os salários, no sentido de compensar os salários não pagos, não faria sentido investir em educação. Neste sentido, remetendo as formulações de Marx (1983), o investimento em educação na acepção do capital humano, corresponderia ao *capital variável*. O capital variável corresponde a parte do capital que é investido para o pagamento de salários. Dessa forma, um estudante ao ingressar em curso primário ou superior, estaria apto a produzir uma dada mercadoria (conhecimento especializado). Posteriormente, a venda dessa mercadoria possibilitaria ao seu proprietário o retorno desse capital de forma acrescida, como rege o ciclo da produção capitalista.

Cabe salientar que ao tomar a escola como empresa e o sistema educacional como uma indústria, Schultz nada mais faz do que outorgar ao conhecimento e a instrução, a condição de mercadoria. A transformação da educação em mercadoria, remete a um processo maior e mais profundo, que é a própria mercantilização das relações sociais (VIANA, 2016). Esse fenômeno, origina-se no interior da sociedade capitalista e está atrelado a reprodução ampliada do capital. Assim emerge o capital educacional. A emergência dessa forma de

capital fomenta um mercado consumidor de educação, que vai desde a educação primária ao doutorado e um conjunto de mercadorias inerentes ao universo da educação tais como: móveis para equipar escolas e universidades, livros didáticos (capital editorial), programas de computadores, etc.

O equivocado conceito de capital humano

Como é sabido o conceito de capital humano foi desenvolvido na década de 1960 por um conjunto de ideólogos estadunidenses, dentre os quais se destacou Theodor Schultz. No entanto, para descortinar as bases onde repousam tais pressupostos, torna-se necessário definir o que é um conceito. Segundo Nildo Viana, a melhor definição de conceito foi fornecida por Karl Marx, “*os conceitos são expressões da realidade*” (MARX *apud* VIANA, 2007). Assim, seguindo a interpretação que Viana (2007) faz da afirmação de Marx (1989), deve-se entender que os conceitos não podem ser meras invenções que depois de prontos se aplicam a realidade. A partir dessa colocação, surge uma série de questões em torno da definição de um conceito. Vejamos isso mais de perto.

Se o conceito é expressão da realidade, então isso significa que ele tem que partir da própria realidade da qual ele é expressão. A realidade, no entanto, é histórica e comporta múltiplas determinações. Desse modo, o conceito está submetido a essa realidade, sendo expressão histórica da mesma. Porém, se o conceito é expressão da realidade, isso significa que ele pode mudar ao longo da história, uma vez que a realidade é histórica e está sujeita a transformações. Entretanto, isso não invalidaria a historicidade do conceito? Segundo Nildo Viana, não. Uma vez que existem duas formas de conceito:

O singular e o universal. Os conceitos singulares são aqueles que expressam uma realidade histórica determinada e delimitada, ou seja, os momentos específicos de um ser e os conceitos universais expressam uma realidade presente em todos os momentos da história desse ser. Como estamos trabalhando com o caso concreto da sociedade humana, podemos dizer que os conceitos de mais-valor, capital etc. são exemplos de conceitos singulares e os conceitos de modo de produção, sociedade, cultura etc. são conceitos universais (VIANA, 2007, p. 102).

Portanto, para uma conceituação dialética do conceito de forma aprofundada, seria necessário remeter a outras questões, bem como outras formas de conceitos que são desdobramentos do conceito singular e conceito universal. Entretanto, para os propósitos da análise em curso a definição apresentada acima já fornece os esclarecimentos necessários sobre o que é um conceito, uma vez que ficou subentendido que o conceito é expressão da realidade e que este deve partir da própria realidade da qual ele é expressão. No entanto,

justamente aqui surge uma outra questão. O conceito que não expressa uma realidade da qual é expressão e não possui vínculo com a mesma, seria, portanto, um falso conceito? Assim, se torna necessário delongar mais um pouco por aqui no sentido de extrair uma definição correta de conceito, para depois partir para o desdobramento do conceito de capital humano.

Desse modo, torna-se necessário fazer um esclarecimento entre conceito verdadeiro e falso conceito. Tendo em vista que, se o conceito é expressão da realidade e a realidade é uma só, então não tem como existir mais de um conceito sobre a mesma realidade (VIANA, 2007). Desse modo, se um dado conceito não expressa a realidade da qual ele diz ser a expressão, então é um construto. Mas o que é um construto? Para responder essa pergunta recorreremos mais uma vez a Nildo Viana, onde este afirma que o construto:

É uma elaboração sistematizada de uma noção falsa da realidade. O construto, ao contrário do conceito, não é expressão da realidade. É por isso que nos construtos pode estar ausente a historicidade, a conexão com os demais aspectos da realidade etc. um construto isolado não expressa nenhuma realidade é um sistema construtal (alguns diria “sistema conceitual”) não passa de um modelo fundado sobre um conjunto de construtos que buscam passar-se por expressão da realidade embora seja sua deformação (VIANA, 2007, p. 116).

Assim, é possível concluir que existindo apenas uma realidade, só pode existir apenas um conceito capaz de explicá-la. Ou seja, um conceito que seja expressão correta da realidade, o que remete a teoria e seu universo conceitual. Veja-se por exemplo o conceito de modo de produção desenvolvido por Karl Marx, que pode ser um conceito universal. Universal no sentido de que todas as sociedades humanas possuem um modo de produção. Mas se tratando da sociedade capitalista, continua sendo universal. No entanto, ao assumir a forma específica de modo de produção capitalista, torna-se singular. Uma vez que só existe modo de produção capitalista na sociedade capitalista.

O conceito de capital humano na verdade é um construto que se origina de uma ideologia maior da própria noção de capital. O grande equívoco de Schultz e seus seguidores foi negar o trabalho produtivo como fator determinante na produção de capital, que acontece mediante uma relação de produção e apropriação de um excedente. Por outro lado, autonomiza uma relação individualista, onde as aquisições de habilidades cognitivas são portadoras de valor, que por si mesmas são capazes de auto reproduzirem e gerar um valor excedente, ou seja, capital. Desse modo, não é demais ressaltar mais uma vez que, a especialização técnica de um indivíduo, não lhe confere patente de capitalista. Tendo em vista que ao alienar seu conhecimento como parte de um insumo produtivo de uma dada mercadoria, está alienando também sua participação no resultado dessa produção.

Assim, Schultz, no intuito de imprimir um caráter sistemático a seu construto, investe os fatores de produção, transferindo estes para a capacidade produtiva dos indivíduos. Dessa forma, quanto mais o indivíduo se educar e se especializar, sua capacidade produtiva se ampliará e conseqüentemente ampliará também sua cota no lucro. Seguindo essa linha de raciocínio, o próprio conceito de capital também é ampliado, no sentido de agregar as habilidades humanas como fatores de produção capaz de gerar riqueza. Em suas próprias palavras:

A recusa em considerar as habilidades adquiridas pelo homem (habilidades que ampliam a produtividade econômica desse homem) como uma forma de capital, como bens produzidos da produção como resultado de um investimento, tem estimulado o conceito restritivo, patentemente errôneo, de que o trabalho prescinde do capital e de que somente importa o número de horas trabalhadas. Mas, conforme já tive oportunidade de acentuar, os trabalhadores vêm se tornando capitalistas, no sentido que tem adquirido muito conhecimento e diversas habilidades que representam valor econômico (SCHULTZ, 1964, p. 11-12).

Deriva de tal afirmação um conceito de capital elástico, sendo que seu núcleo são as habilidades humanas e o desenvolvimento técnico, o que é, portanto, equivocado. Pois nem mesmo seus predecessores clássicos, Smith e Marshall, defendem um conceito de capital tão amplo e heterogêneo. A concepção clássica defendida por esses dois liberais privilegia três fatores produtivos: o trabalho, o capital e a terra. Nesse sentido, encontra-se em Smith um conceito homogêneo de capital. Embora, tanto Smith quanto Marshall não desprezaram a instrução bem como as habilidades humanas no processo de produção. Porém, estes teóricos nunca defenderam a ideia que as habilidades humanas melhoradas através da educação, ganhariam autonomia e se tornariam um fator preponderante no processo de produção. Desse modo, na acepção do próprio Smith:

Nas habilidades, com os estudos e aprendizagem, custa sempre a quem adquire um custo real, que vem a ser um capital fixo, realizado na pessoa mesma. E assim como está perícia entra em parte do caudal de quem as adquire, assim também entra como um bem público da sociedade da qual se é membro. A adiantada destreza de um operário pode se considerar como uma máquina ou um instrumento de ofício que facilita e abrevia o trabalho, e que, embora custe alguns gastos, recompensa seu custo com lucro (SMITH. 1995, p. 12-13).

Assim, Smith deixa claro que o investimento por parte do capitalista na aquisição de mão de obra especializada constitui investimento em capital fixo. Em outros termos, a contratação de um trabalhador altamente qualificado se compara a aquisição de uma máquina, no sentido de que este produzirá muito mais em um mesmo período de tempo. Enquanto o capitalista comprador dessa força de trabalho terá custos maiores em sua aquisição, no entanto, será recompensado com uma fatia maior de mais-valor. Ademais, a

educação aqui é vista como um benefício social, não como um investimento pessoal visando uma acumulação futura, como quer Schultz.

Outrossim, do ponto de vista teórico e metodológico, o conceito de capital humano engendra dois graves equívocos. O primeiro é de ordem metodológica. Schultz ao privilegiar a educação como uma categoria autônoma, autoexplicativa do aumento produtivo e geração de riqueza, imprime na educação um aspecto neutral e sua análise cai no individualismo metodológico.¹ Outro ponto equivocado em tal conceito é tangenciar o conceito de capital, negando o valor de troca da força de trabalho, ou seja, negar que o trabalho produtivo é a única medida capaz de transferir valor para o produto final no processo de produção. Tendo em vista que a educação se constitui em trabalho improdutivo, e, portanto, incapaz de transferir valor para as mercadorias.

Contudo, pode se afirmar seguramente, que o conceito de capital humano é na verdade, um construto. Sendo que tais sistematizações efetivamente não possuem vínculo com as determinações reais envolvendo a produção e reprodução de capital. Uma vez que o conjunto construtal que forma a ideologia do capital humano, tem como fim ofuscar uma consciência correta da realidade em torno do processo produtivo no modo de produção capitalista. Dissimulando os interesses de classe contidos em tal ideologia.

Dessa forma, ao acenar para o indivíduo e apresentar a educação como meio de crescimento pessoal através do acúmulo de capital em forma de conhecimento, revela o caráter contraditório de tal proposta. Em tese a proposta de Schultz, mascara a alienação e exploração da força de trabalho, conferindo ao seu portador um *status* ilusório. Por fim, cabe ressaltar que o constrangimento a especialização busca ampliar a produção de mais-valor relativo, ao mesmo tempo em que isola o indivíduo politicamente, quando este na busca pela suposta ascensão econômica, não consegue perceber a teia de exploração na qual está envolvido, quando se acredita estar acumulando capital.

Considerações finais

A partir da análise aqui apresentada, podemos seguramente afirmar que a ideologia é uma forma sofisticada de produção do consenso, que a classe dominante utiliza para legitimar seus valores e interesses. Na sociedade contemporânea, onde prevalece a

¹ O individualismo metodológico, constitui-se na tentativa de analisar um determinado fenômeno social apartado da totalidade social e histórica, do qual ele se origina.

hegemonia do modo de produção capitalista, essa forma de dominação de classe se robustece cada vez mais e seus discursos assumem a forma de pensamento dominante. No entanto, o estudo das ideologias remete a questões mais profundas, tal como a constituição do próprio conhecimento científico, como padrão de conhecimento dominante.

Por fim, podemos concluir que a concepção de educação expressa na ideologia do capital humano, é um discurso falacioso, cujo propósito é formar uma força de trabalho especializada, no sentido de aumentar a produção de mais-valor relativo. O capital, ao se apropriar do trabalho e transformá-lo em uma atividade alienada, engendrou no trabalhador uma forma de consciência ilusória. Os precedentes desta alienação estão na base do atual padrão educacional, uma vez que se busca formar seres humanos distintos, obedecendo a distinção criada pela divisão social do trabalho, onde uma classe produz e outra apropria. Ademais não é caro constatar que, uma educação que busque contribuir para emancipar pessoas, só pode vir a existir a partir da supressão da divisão social do trabalho, o que pressupõe o fim da propriedade privada dos meios de produção e conseqüentemente a destruição do atual modo de produção e construção de um novo modo de produção, baseado na livre associação dos trabalhadores.

Referências bibliográficas

ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano*. Rio de Janeiro: 1979.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

BATISTA, Roberto leme. *A ideologia da nova educação no contexto da reestruturação produtiva*. São Paulo: UNESP, 2001.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DURKHEIM, Emile. *Educação e Sociologia*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MARX, Marx; FRIEDRICH, Engels. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. *Textos sobre educação e ensino*. Campinas- SP: Navegando Publicações, 2011.

MARX, Karl. *Trabalho assalariado e capital & Salário preço e lucro*. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. *O capital: Crítica da economia Política*. Livro I: *O processo de produção do capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1998. (Os economistas).

_____. *O capital: Crítica da economia Política*. Livro III: *o processo global da produção capitalista*. 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez editora, 1991.

_____. *História da educação*. São Paulo: Cortez editora, 1989.

MARSHALL, Alfred. *Princípios de economia*. São Paulo: Victor Civita, 1982.

ROSSI, Wagner. *Capitalismo e educação: Contribuição ao estudo da economia da educação capitalista*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

SARUP, Madan. *Marxismo e educação*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

SCHULTZ, Theodore. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

SMITH, Adam. *A riqueza das nações: investigação sobre a natureza e suas causas*. São Paulo: Nova cultural, 1995.

TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre educação, trabalho e sindicalismo*. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. *Educação e burocracia*. São Paulo: UNESP, 2012.

VIANA, Nildo. *A pesquisa em representações cotidianas*. Lisboa: Chiado, 2015.

_____. *A mercantilização das relações sociais: modo de produção capitalista e formas sociais burguesas*. Rio de Janeiro: AR, 2016.

_____. *O capitalismo na era da acumulação integral*. Aparecida- SP: Ideias e Letras, 2010.

_____. *O que é marxismo?* Rio de Janeiro: Elo, 2008.

Avanços e limites nas abordagens sociológicas sobre o movimento estudantil: um breve panorama analítico

Gabriel Teles*

Diego dos Anjos**

Introdução

O movimento estudantil aparece como um movimento de grande destaque no interior das mobilizações na sociedade capitalista. Mas é a partir da década de 60 do século XX, especialmente com os acontecimentos de 1968, que suas mobilizações são alvo de sistemáticas pesquisas e reflexões no interior da esfera científica. O ano de 1968 é emblemático por ter irrompido, em várias localidades do mundo, conflitos em que um determinado grupo social teve importância fundamental: os estudantes. Dessa forma, o movimento estudantil, desde então, é analisado a partir de várias perspectivas e abordagens de análises distintas. Um dos motivos para essa variedade é que não existe uma homogeneidade acerca do que se entende por movimentos sociais, o que possibilita que diferentes autores tenham uma compreensão própria, mas pouco desenvolvida, sobre o que é o movimento estudantil.

No presente capítulo buscaremos colocar em evidência as principais análises em torno da questão do movimento estudantil: os principais conceitos, análises, bem como indicar limites e avanços. Para tanto, seguiremos o seguinte itinerário: (1) uma rápida digressão sobre os principais elementos das abordagens sociológicas sobre o movimento estudantil na literatura brasileira sobre o tema; (2) a análise do conceito de movimento estudantil e suas características em quatro autores específicos: Foracchi, Sánchez, Bringel, Mesquita, Sebastian de Sierra e Ianni; (3) uma síntese sobre essas abordagens e a necessidade de avançar no processo analítico a respeito do movimento estudantil.

Antes de avançarmos, se faz necessário um breve esclarecimento sobre o que consideramos uma “abordagem sociológica”. Em artigo sobre “*As abordagens sociológicas dos movimentos sociais*” (2017b), Nildo Viana apresenta as diferentes formas de abordar sociologicamente os movimentos sociais. Ele define abordagem como “[...] um modo de interpretar a realidade através de um enfoque temático e analítico. Desta forma, uma

* Doutorando em Sociologia pela Universidade Estadual de São Paulo (PPGS/USP).

** Doutor em Ciências Sociais (UNB), professor do IF-Goiano, câmpus Morrinhos.

abordagem pressupõe determinadas escolhas (temáticas e analíticas) por parte do pesquisador” (VIANA, 2017b, p. 8-9). A abordagem “possui um processo analítico específico para o fenômeno definido pelo enfoque” (2017b, p. 9), logo, não se esboça uma reconstituição do objeto na forma de conceito (MARX, 2008) e sim um enquadramento interpretativo do objeto num determinado enfoque previamente adotado.

A abordagem, então, é uma interpretação que reproduz os pontos centrais de uma ideia mais ampla em temas específicos através de um determinado enfoque; por exemplo: utilizar a ideia de Foucault sobre as relações de poder, que é uma ideia complexa e ampla, e enxergar poder em todas as épocas, formas de sociedade e fenômenos. Este procedimento é diferente da concepção, que se baseia numa formulação teórica e conceitual ampla e articulada com os pressupostos teóricos. Por esse ângulo, a concepção cria uma teoria específica para temas específicos, mas em relação e articulação com pressupostos teóricos.

Uma breve análise e principais características da literatura sociológica sobre o movimento estudantil

O primeiro elemento que podemos observar acerca do acúmulo da discussão sobre o movimento estudantil é a sua dificuldade em desenvolver um conceito sobre este fenômeno social específico (CONCEIÇÃO, 2016; VIANA, 2016; BRINGEL, 2009). Tal dificuldade, assim como na questão dos movimentos sociais, é caudatária de uma deficiência teórico-metodológica ou, ainda de forma mais intensa, da ausência de uma discussão conceitual mais aprofundada sobre o movimento estudantil. Geralmente as discussões sobre este movimento social giram em torno de produções meramente descritivas e/ou empíricas, sem um tratamento teórico que sustente suas pesquisas. Tal procedimento não contribui para o avanço analítico do fenômeno estudado.

O segundo elemento, no que tange à bibliografia brasileira sobre o movimento estudantil, consiste na concentração de pesquisas e análises no contexto da ditadura militar brasileira, que vai de 1964 até meados de 1985 (BARCELLOS, 1997; BRAGHINI, 2015; MENDES JR., 1981; PELEGRINI, 1998; SANFELICE, 1986; POERNER, 1979; MARTINS FILHO, 1987). Assim, muito da produção acadêmica sobre este movimento social é orientada a partir deste recorte temporal, dada a intensa mobilização dos estudantes, bem como sua radicalidade e importância no contexto das lutas daquele tempo. No entanto,

esse intenso interesse neste contexto histórico relega os demais recortes temporais para a marginalidade, sobretudo as mobilizações contemporâneas do movimento estudantil.

O terceiro elemento, ainda sobre o contexto das pesquisas de movimento estudantil brasileiras, é a questão de que grande parte das pesquisas sobre esse movimento social específico trata de suas organizações mobilizadoras, ou seja, as organizações estudantis. Privilegia-se, assim, certas ramificações do movimento estudantil, especialmente a União Nacional dos Estudantes, devido ao seu caráter nacional e por ser considerada a mais estruturada e conhecida “entidade” estudantil. O ofuscamento de outras ramificações deste movimento social acaba abrindo brechas para a não percepção de determinados elementos que só podem ser compreendidos na análise da totalidade das manifestações concretas do movimento estudantil, tal como a relação entre conflito, colaboração e a dinâmica estatal (TELES, 2019).

O quarto elemento é a existência de uma linha tênue entre a sociologia da juventude e a sociologia do movimento estudantil. Muitos pesquisadores buscam, nas abordagens teórico/ideológicas acerca da juventude, um aporte que aponte para elementos que auxiliem na análise do movimento estudantil (BENEVIDES, 2006; CALDEIRA, 2008). No entanto, é necessário ter cautela com este procedimento. O grupo social do movimento estudantil é o grupo estudantil e não a juventude. Nem todo jovem é estudante, e nem todo estudante é jovem; ou ainda: nem todo jovem, que também é estudante mobiliza-se a partir de sua condição estudantil. Assim, um conjunto de pesquisas que buscam analisar as mobilizações estudantis não percebem essa diferença, trazendo dificuldades analíticas posteriormente.

O quinto elemento refere-se à composição de classe do movimento estudantil. Muitos estudiosos relegam o movimento estudantil enquanto um movimento essencialmente de “classe média”, o que é desmentido por uma simples análise da realidade concreta. No Brasil, a primeira a apontar a classe média como a principal composição de classe do movimento estudantil foi Marialice Foracchi, que terá importante relevância nos estudos sobre o movimento estudantil e na sociologia da juventude, especialmente o seu livro “*O Estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira*”. O seu problema foi relegar o estudante universitário como essencialmente de classe média, o que, na verdade, corresponde apenas a uma determinada fase na história do Brasil.

O sexto elemento é o ocultamento do movimento secundarista no interior do movimento estudantil. A maioria das pesquisas trata do movimento estudantil universitário,

essencializando algumas características e trazendo definições que não expressam as outras ramificações e setores do movimento estudantil, como os secundaristas. Com as ocupações dos secundaristas em São Paulo, Goiás e Paraná, especialmente nos anos 2015 e 2016, há um esforço em desenvolver a análise das especificidades do movimento estudantil secundarista em comparação ao universitário (MAIA & TELES, 2018). Trata-se de uma importante distinção, observando os elementos tanto genéricos quanto específicos dessas duas manifestações concretas do movimento estudantil.

O sétimo elemento refere-se ao apego, em muitos escritos (tanto nacionais quanto internacionais), à radicalização estudantil em 1968. A partir deste ano, criou-se uma autoimagem ilusória de um movimento estudantil fundamentalmente radical, que busca a transformação social. Tal mitologia acaba contribuindo para o ofuscamento da própria manifestação concreta do movimento estudantil e suas ramificações nas mais diversas localizações e contextos históricos determinados. Ou seja, perde-se de vista o caráter policlassista deste movimento, não demonstrando os seus vínculos, em vários contextos históricos, com o fascismo (os estudantes nazistas no interior da juventude hitlerista etc.), os partidos políticos que buscam a conquista do estado (aparelhamento) etc. Essa mitologia foi cristalizada no Brasil especialmente com o livro de Artur Poerner (2004) “O Poder Jovem”, em que o autor coloca que o estudante é sempre um “oposicionista nato”, ligado aos interesses de transformação social, elemento que negligencia as mobilizações estudantis de cunho conservador, por exemplo.

A partir destes elementos, podemos visualizar um panorama esquemático e sintético acerca dos estudos do movimento estudantil. Optamos por trazê-lo no sentido de situar o leitor acerca das principais discussões sobre esse fenômeno social. Trata-se, agora, de trazer algumas análises conceituais desenvolvidas por alguns pesquisadores. Nesse sentido, selecionamos alguns autores que se destacaram por ter adotado uma determinada forma de analisar. Devido ao espaço, priorizamos aqueles autores ou textos que se tornaram basilares nas pesquisas acerca do movimento estudantil.

A Abordagem eclética de Marialice Foracchi

Entre os autores brasileiros que buscam analisar o movimento estudantil, Marialice Foracchi possui uma grande relevância, não apenas por ser uma das primeiras a sistematizar,

à luz de diversos instrumentos metodológicos, os estudos sobre a questão estudantil, mas também por suas contribuições analíticas sobre esse fenômeno. No interior de sua produção intelectual, a obra que mais desenvolve a questão estudantil é *O Estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira*, escrito em 1964. O principal objetivo desse livro é “desvendar tanto aquilo que nas representações dos estudantes surge como motivo real da ação, quanto aquilo que no contexto da situação global, impõe-se, objetivamente, como o resultado da ação” (FORACCHI, 1977, p. 4).

Um dos principais méritos da obra de Foracchi é mostrar, a partir de um estudo concreto acerca da mobilização estudantil da década de 1960, que o movimento estudantil está imerso na luta de classes. Indo na contramão dos principais estudos sobre as mobilizações estudantis daquele período (que os colocava como um conflito tão-somente de geração), a autora nos fornece os vínculos entre os estudantes e a dinâmica das classes sociais na sociedade capitalista. Esses vínculos se dão na recorrência às relações familiares (que expressam vínculos de dependência e manutenção) e às relações de produção, derivadas do sustento do núcleo familiar. Qual o significado dessa dependência com o núcleo familiar? Foracchi pontua:

Depender economicamente da família equivale, para o universitário, a algo mais profundo do que o simples custeio material da manutenção. Representa submeter-se a um sistema de compromissos e pressões, ou seja, estar de tal forma articulado que até as manifestações da vontade individual são controladas (FORACCHI, 1977, p. 28).

Dessa forma, a dependência ao núcleo familiar significa uma determinada forma de relação social cuja reciprocidade se transforma em compromissos de retribuição (AUGUSTO, 2005). Assim, a especificidade dessa dependência é a subordinação à classe de origem do núcleo familiar, que pode ou não ser rompida ao longo das relações sociais estabelecidas nas outras esferas da vida do estudante (convivência na Universidade, emprego, etc.).

Outra contribuição de Foracchi refere-se à questão, de fundamental importância, da transformação do jovem em estudante. Trata-se de uma distinção que traz consequências analíticas basilares para a análise do movimento estudantil. Para a autora, a condição estudantil não pode ser tratada como um mero subtipo da condição juvenil.

Recusar ao jovem a condição de estudante representa negar o caráter social às reivindicações dos universitários, equivale a compreender o estudante com base em argumentos que generalizadamente se aplicam ao jovem, *tout court*: imaturo mas sério, audacioso mas inexperiente, impulsivo mais indeciso. Nessas

representações não há distinção entre o jovem e o estudante e, por isso, o caráter estudantil das reivindicações é posto em termos de rebelião, turbulência natural aos que são jovens (FORACCHI, 1977, p. 285-286).

Na perspectiva desta autora, entre o jovem recém-ingresso no espaço acadêmico da universidade e o estudante, há um caminho que, ao mesmo tempo, possibilita superar a condição juvenil inicial e a realizar em sua integridade política. Esta autora, portanto, avança na distinção entre jovem e estudante, o que também trará, por consequência, uma distinção entre movimento juvenil e movimento estudantil.

No entanto, simultaneamente, seus méritos são seus limites. Se a autora avança ao colocar a necessidade em relacionar estudantes e luta de classes, ela recua ao colocar que os estudantes, especialmente os universitários¹, são vinculados à classe média ou à pequena-burguesia. A autora acaba generalizando a condição estudantil de sua época como a essência da condição estudantil no geral em nível conceitual. Foracchi escreveu em um tempo em que a universidade brasileira era um espaço mais privilegiado ainda, onde apenas as “elites” poderiam se inserir nelas.

Assim, o movimento estudantil aparece como uma mobilização da condição ambígua da classe média no contexto de sua radicalização.

Na situação brasileira, a classe média em ascensão libera ressentimentos e aspirações que pressionam o jovem estudante como influencias radicalizadoras. Suas insatisfações são, assim, elaboradas e manipuladas socialmente como expressões do inconformismo ou da rebelião da classe média (...) Se a radicalização, possível nos limites da classe, é contraditada e estimulada pelos próprios interesses de classe e se o processo de desvinculamento explica, em parte, a ação do estudante, será possível afirmar que o sentido desse processo é, primordialmente, atingir as condições do engajamento pequeno-burguês, ou seja, tem como objetivo inicial ultrapassar tudo quanto signifique compromisso com situações e grupos conservantistas e tradicionais e, não tanto quanto se pensa, promover um engajamento revolucionário dentro dos moldes clássicos (FORACCHI, 1977, p. 238-239).

A análise de Foracchi acerca da mobilização estudantil extrapola os seus apontamentos teóricos sobre a condição estudantil e analisa, concretamente, o movimento estudantil brasileiro na década de 1960, especialmente vinculados à Universidade de São Paulo (USP)². Assim, o foco de sua abordagem está vinculado a um dos elementos do

¹ Foracchi, em todos os seus escritos, analisa tão-somente o movimento estudantil universitário.

² “A amostra utilizada correspondia a 5% da população estudantil da Universidade de São Paulo em 1960, tal como se distribuía pelas diferentes Faculdades que integram esse organismo universitário. Cerca de 377 estudantes responderam ao formulário, previamente testado, que lhes foi submetido por pesquisadores qualificados. A sistematização dos dados desta primeira fase propiciou a elaboração de algumas categorias empíricas essenciais à abordagem sociológica do estudante universitário. Com base nestas indicações efetuou-

movimento estudantil – os estudantes e sua condição –, mas não a uma conceituação mais ampla.

No que diz respeito ao referencial teórico das investigações de Foracchi podemos afirmar que o núcleo substancial de suas ideias gira em torno de uma abordagem funcionalista, que busca verificar a função da “classe média” na sociedade estratificada em classes sociais. A autora vai enfatizar sua análise na classe média, sem ampliar sua abordagem para demais classes sociais, sendo para tanto utilizado os trabalhos de Talcon Parsons, Hans Gerth e Wright Mills, Robert Merton, Bendix e Lipset, e David Lockwood como as principais referências, sendo que todos estes produzindo no campo da sociologia norte-americana e com maior ou menor influência do funcionalismo. Por outro lado, a investigação de Foracchi também se apropria das ideias de referências da sociologia alemã, tal como Max Weber, George Simmel e Karl Mannheim como tentativa de esboçar um quadro das relações sociais fundamentais, o que faz através das categorias de ação, relação, reciprocidade, etc. Marginalmente a autora utiliza-se das explicações de Karl Marx, Florestan Fernandes e Octavio Ianni, autores vinculados ao estudo das classes sociais, mas que ficam em segundo plano no conjunto de referências teóricas de Foracchi. Nesses termos sua compreensão de classe média, um conceito chave no seu pensamento para compreender o movimento estudantil, tem origem mais profunda na sociologia compreensiva/interpretativa de Weber, e que Foracchi complementa combinando com vários outros autores, mas sob uma predominância da interpretação liberal.

A crítica fundamental à pesquisa de Foracchi é que esta tomou como um movimento de classe social o que na verdade era um movimento de grupo social, o que revela que a autora não desenvolveu um pensamento teórico sobre as classes sociais, tampouco sobre o que especificamente define o movimento estudantil. A autora buscou explicar o que chamava de “ação transformadora do movimento estudantil” através de suas preferências intelectuais, o que não teria problema se não fosse as inconsistências e lacunas ao elaborar seu

se um reagrupamento da população estudantil, tomando como variável básica a condição de manutenção e obtendo-se, mediante tal procedimento, três categorias empíricas compostas pelos estudantes totalmente mantidos pela família, os estudantes parcialmente mantidos pela família e os estudantes que trabalham. A amostra de 15% dos estudantes incluídos em cada categoria de manutenção resultou num total aproximado de 55 estudantes de diferentes Faculdades que, já tendo respondido ao formulário, foram submetidos a uma entrevista aberta com roteiro previamente testado e reformulado. Os resultados das entrevistas enriqueceram, por certo, o conhecimento sistemático dos processos e situações que moldam o comportamento e as atitudes do estudante mas nada acrescentaram quanto às implicações presumíveis da sua participação política. Foi imperativo suprir tal lacuna recorrendo à realização de entrevistas com líderes estudantis, representativos das facções políticas do movimento universitário” (FORACCHI, 1977, p. 09-10).

pensamento. Ao chegar à conclusão de que o movimento estudantil é um movimento de expressão das classes médias e, para tanto, utilizar-se de uma eclética bibliografia, a pesquisa revelou que a análise do material informativo ocorreu de forma mecânica, num intenso trabalho de montagem do quebra-cabeças de dados e teorias.

Ao fazer a constante citação de autores de perspectivas diferentes a autora acaba por fundir ideias que são resultados de propostas teóricas diferentes: Sartre com Merton, Lukács e Parsons, Karl Marx, Wright Mills e Mannheim, perspectivas distintas, mas que na estruturação do pensamento sociológico de Foracchi não encontra contradições; pelo contrário, são manipuladas a confirmar sua tese. O ecletismo se caracteriza não somente por fundir perspectivas diferentes, mas também por confundir, tomando por indiferentes coisas que entre si são diferentes. As entrevistas foram instrumentalizadas para confirmar o modelo de análise eclético esboçado pela autora.

O ecletismo também é prejudicial no que diz respeito à compreensão dos autores adotados. Utilizando como referência para explicar as classes sociais o pensamento de Mills, Parsons, ainda assim Foracchi utiliza-se de Marx para explicar pontos que os primeiros não deram conta, como a interpretação dos limites de consciência que Marx aponta na pequena-burguesia e que Foracchi incorpora, sendo que ao fazer isso a autora insere uma interpretação dentro de outra perspectiva, não podendo senão alterar o conteúdo original da ideia de Marx, buscando um argumento de autoridade na obra de Marx, mas não incorporando a concepção global de Karl Marx sobre as classes sociais (1977, p. 225).

Consideramos então duas facetas do seu trabalho: de um lado, se apropria de um modelo explicativo e o reproduz incorporando a realidade empiricamente observada dentro de ideias a se comprovar; por outro lado, extrai raciocínios válidos, originais (em que pese sua reprodução, uma originalidade na cópia) e criativos a respeito de alguns aspectos do objeto de estudo. Um tema que a autora expressa em sua concreticidade é a questão dos valores e interesses dos estudantes universitários, efetivamente predominante de membros que já tinham tradição familiar seja intelectualidade ou burocracia, algo que hoje ocorre com menor predominância.

É nesse sentido que sua obra ajuda a conhecer aspectos do meio estudantil; e aonde seu raciocínio está equivocado ou aonde a autora não soube responder às questões que se põs ao menos esboçou importantes problemas que existem no meio do grupo social e do

movimento social dos estudantes, deixando as questões para serem respondidas em novas pesquisas.

O Movimento Estudantil à luz da abordagem dos Novos Movimentos Sociais

Alguns autores partem da abordagem dos novos movimentos sociais para estudar o movimento estudantil especificamente, para além do tratamento mais amplo deste assunto. Trata-se, então, da aplicação dos principais conceitos e categorias da abordagem dos novos movimentos sociais em pesquisas sobre as mobilizações dos estudantes, observando sua especificidade em relação aos outros movimentos sociais. Dentre estes autores, há o mexicano José María Aranda Sánchez (2000), que traz uma síntese das principais características do movimento estudantil ancorada nessa discussão.

Para Sánchez, o próprio desenvolvimento da abordagem dos novos movimentos sociais surge da necessidade de interpretar as mobilizações estudantis, especialmente no final da década de 1960.

Em primeiro lugar, é necessário considerar que o paradigma do NMS é produto das pesquisas de sociólogos franceses que objetivam compreender e explicar os movimentos estudantis de 1968; embora a aparição posterior dos movimentos ambientalistas, feministas e antinucleares que se desenvolveram na Europa nos anos 70 e 80 também contribuíram para sua elaboração (SÁNCHEZ, 2000, p. 239).

Sendo assim, o autor aponta essa abordagem como fundamental para os estudos dos movimentos sociais, mas considerando suas particularidades. Um de seus pressupostos é o de que há um tipo especial de novo movimento social estudantil. A partir desse eixo interpretativo, Sánchez evidencia algumas categorias para analisar as especificidades do movimento estudantil: composição, organização, identidade, demandas e, por fim, o desempenho da dinâmica desse movimento social específico.

Em relação à composição do movimento estudantil, o autor defende que se trata de indivíduos cujo grupo social, os estudantes, está relacionado ao contato direto com a geração do conhecimento, com o método científico, ensejando conhecer a verdade através de investigações rigorosas. Assim, ao longo da vida escolar, o indivíduo vai modificando a sua percepção sobre o social e refletindo sobre a sua inserção no mercado de trabalho de forma crítica e conflitiva. Outro aspecto importante do movimento estudantil é que a sua composição de classe é, fundamentalmente, pertencente às classes médias. Além disso, a participação dos estudantes não ocorre de forma homogênea: há aqueles que participam de

forma esporádica e aqueles que participam intensamente, durante toda a sua trajetória escolar/acadêmica. Por fim, Sánchez pontua um aspecto fundamental do movimento estudantil quanto à sua composição social: o caráter transitório da condição estudantil. O movimento estudantil é renovado constantemente devido à efemeridade da condição de estudante, já que logo ele será integrado à divisão social do trabalho (“mercado de trabalho”).

Quanto à questão da organização, Sánchez evidencia o alto grau organizativo do movimento estudantil, que é feito a partir das assembleias gerais. O autor coloca que há dois níveis básicos de articulação organizativa: 1) a constituição da assembleia geral como a autoridade máxima do movimento, em que é representada a totalidade dos participantes; 2) a constituição de assembleias no nível do espaço escolar ou centro educativo, que articulam suas demandas e escolhem seus representantes para a assembleia geral. A particularidade das assembleias gerais é a prática de democracia direta, contribuindo com a possibilidade de participação de todos no cumprimento das tarefas.

No tocante às questões identitárias, Sánchez argumenta que a identidade estudantil é um elemento integrador do movimento estudantil, já que ela expressa a definição e o autorreconhecimento dos atores, assim como sua diferenciação dos outros grupos e movimentos sociais. Esta identidade implica em diversas consequências para a mobilização estudantil: solidariedade, embate entre gerações, percepção coletiva da hostilidade social quanto às suas demandas e culturas, etc.

Sobre as demandas do movimento estudantil, o autor localiza dois tipos de reivindicações: uma de caráter gremial, relacionadas à situação dos estudantes no espaço escolar, e a outra de caráter político mais amplo, que expande suas demandas para além dos muros do espaço de ensino, buscando a transformação da educação e da sociedade no geral.

Por fim, em relação ao desempenho, Sánchez coloca que o movimento estudantil, em sua mobilização, pode ser um detonador do descontentamento e multiplicar-se para outros movimentos, possuindo a capacidade de provocar e motivar a mobilização de outros setores organizados da sociedade, tais como os trabalhadores, camponeses, etc. Em épocas de maior fluxo das lutas sociais, o movimento estudantil, por sua composição, consciência e organização, pode rapidamente radicalizar-se e transformar-se no principal agente de mobilização da sociedade, tal como ocorreu no maio de 1968 francês.

Em síntese, Sánchez (2000) finaliza a sua discussão apontando para o protagonismo do movimento estudantil desde o seu surgimento até os dias atuais, no enfrentamento ao neoliberalismo.

O mérito de sua discussão é efetuar a análise dos diversos elementos constitutivos do movimento estudantil. Como já colocamos, este procedimento é negligenciado por grande parte das pesquisas sobre o movimento estudantil, que geralmente ficam apenas no nível descritivo, sem avançar analiticamente sobre esse movimento. No entanto, Sánchez não apresenta uma definição de movimento estudantil, tornando abstrata a sua análise dos elementos constitutivos. Além disso, o autor relega este movimento à classe média, enquanto composição social, o que acaba ofuscando o policlassismo desse movimento.

Outro mérito é a sua discussão acerca dos objetivos do movimento estudantil, observando que os estudantes se mobilizam não somente por questões conjunturais ou ligadas à educação.

Ao refletir sobre as características do movimento estudantil, Sanchez apresenta algumas contribuições quando analisa a elementos próprios do movimento. Entretanto, a análise das características do movimento estudantil é acompanhada pelo enquadramento temático da abordagem dos Novos Movimentos Sociais, e, neste ponto Sanchez olha para o movimento estudantil com o olhar da abordagem dos Novos Movimentos Sociais, sendo obrigado a enxergar aquilo que a abordagem propõem; daí a projeção do movimento estudantil às ideias que a sua abordagem propõe, criando um modelo para analisar o movimento estudantil. E no seu modelo tem de haver espaço para a projeção de novos conflitos na sociedade e que se abarcam pelos movimentos sociais, daí ser necessário afirmar que não se trata mais da reprodução material, mas da reprodução cultural, da integração social e da socialização (SANCHEZ, 2000). A ênfase na sociedade civil e não no Estado, o deslocamento da política para o social, formação de conhecimentos, cultura, associações, tal como prevê a abordagem dos Novos Movimentos Sociais, têm de ser localizados na dinâmica do movimento estudantil.

Esse procedimento de projetar no “objeto de análise” é especialmente complicado quando não acompanhado de uma explicação específica sobre o “objeto”. Esse equívoco fica mais claro na tese de Marcos Mesquita (2006), que também se apoia na abordagem dos Novos Movimentos Sociais, e afirma que existe um movimento estudantil clássico, até a década de 1960/1970, e um movimento estudantil contemporâneo, que emerge a partir da

década de 1980, e que a partir de então o movimento estudantil passa a assumir a característica dos novos movimentos sociais. Diz Mesquita:

Sem perder de vista sua especificidade, o movimento estudantil no decorrer dos anos 1980 e 1990 se apropria de temas outros como as questões relacionadas a gênero, discriminação racial, juventude, cultura, entre outros. Este gesto de incorporação por parte do movimento tem suas raízes na necessidade de dar conta de uma nova configuração estudantil e sua realidade que, com demandas advindas de um cotidiano muito diversificado, inclui pautas outras como questões de identidade, cultura, etc. (MESQUITA, 2006, p. 50)

Para Marcos Mesquita, a novidade do movimento estudantil é a inclusão de novas questões, como raça, gênero, etc. e pela fragmentação que lhe acompanha. O limite desse procedimento de enquadramento, visto da perspectiva da abordagem dos Novos Movimentos Sociais, é que toma o discurso como verdadeiro, sem problematizá-lo, não contribuindo para avançar na análise do próprio produtor do discurso, no caso a UNE e a aceitação das novas questões (raça, gênero, etc.), pois como o próprio autor observa, a aceitação das novas questões não ocorreu de forma automática e que existe uma disputa interna para aceitar este ou aquele objetivo. Como Mesquita adota um modelo de análise, este não teve que se preocupar com questões mais complexas, como por exemplo, identificar tendências dentro do movimento estudantil ou mesmo distinguir as organizações estudantis como uma parte do movimento estudantil (que não é a sua totalidade).

A partir da exposição e reflexão sobre esses dois representantes da abordagem dos Novos Movimentos Sociais, fica perceptível que esta abordagem não contribui com elementos genéricos que possam captar a unidade e a diversidade dos movimentos sociais, por isso que a partir da abordagem dos Novos Movimentos Sociais não se pode reconstituir um conceito de movimento estudantil, definição ausente tanto em Mesquita, quanto em Sanchez. A ênfase desta abordagem é na cultura e nos elementos da sociabilidade, e com pontos de partida muito abstrato não se tem condições para analisar e aprofundar nos elementos específicos que conformam o movimento estudantil.

O Movimento Estudantil à luz da abordagem do Processo Político

Um dos estudos mais conhecidos, na bibliografia brasileira, acerca da análise do movimento estudantil na perspectiva da abordagem do processo político é a de Breno Bringel, especialmente em seu texto *O Futuro Anterior: Continuidades e Rupturas nos Movimentos Estudantis do Brasil* (2009). O autor parte do conceito de *ciclos de protestos* –

introduzido nos primeiros trabalhos de Charles Tilly (1978) e desenvolvido por Sidney Tarrow (2009) – para analisar as ocupações das universidades públicas de 2007 a 2008, no contexto da crítica ao REUNI e suas consequências para a qualidade das universidades federais e estaduais do país. No entanto, o que nos interessa em seu estudo é a forma de abordagem do movimento estudantil.

Bringel, assim como Sánchez, compreende as mobilizações dos estudantes enquanto um movimento social. Mas apesar de o termo “movimento” ser muito utilizado pelo autor, ele o debate pouco, não realizando um tratamento analítico sobre essa categoria. Assim, Bringel infere que nem toda mobilização de estudantes pode ser caudatária do movimento estudantil. Como exemplo, ele apresenta uma discussão sobre um protesto isolado em um determinado refeitório de faculdade. Em sua perspectiva, esse protesto pode ou não ser resultado de um “movimento estudantil”; se isolado, é apenas uma ação coletiva.

O autor também defende que uma organização estudantil institucionalizada não pode ser considerada um movimento estudantil (BRINGEL, 2009, p. 100). E, por fim, coloca que é impossível falar em “movimento estudantil” no singular; o correto, então, seria “movimentos estudantis”, já que o termo no singular pode ocultar a existência de distintos movimentos de estudantes, bem como as tensões existentes entre eles.

A partir disso, Bringel nos indaga: se nem ações coletivas isoladas e organizações estudantis institucionalizadas podem ser consideradas movimentos estudantis, quais são as determinações para a constituição deste movimento? A sua resposta é categórica:

[...] as lutas, reivindicações e ações coletivas dos estudantes somente se traduzem em um movimento estudantil quando articulam uma série de elementos mínimos, que também estão presentes nos demais movimentos sociais: definição de reivindicações, demandas e objetivos coletivos; exposição dessa problemática a interlocutores políticos por meio de diferentes estratégias e repertórios de ações coletivas; mínima organização com certo grau de continuidade no tempo, caráter não institucional; trabalho comum que leva à construção de uma identidade coletiva, mesmo que incipiente (BRINGEL, 2009, p. 102).

Assim, o movimento estudantil torna-se um movimento social *sui generis* a partir do referencial da abordagem do processo político, o que podemos perceber a partir dos elementos elencados pela citação do autor. No entanto, esses elementos são características gerais dos movimentos sociais que o movimento estudantil compartilha com os outros movimentos. É necessário, porém, evidenciar a especificidade do movimento estudantil. Bringel elenca seis elementos que expressa essa distinção.

O primeiro elemento é que a composição social dos estudantes é uma *força social conjuntural*, o que faz com que suas lutas tenham, geralmente, um objetivo específico de curto prazo³. O segundo elemento é o caráter pendular e variável das organizações do movimento estudantil, já que essa organização não responde a uma forma concreta, “contando com diferentes graus de estruturas e organicidade” (BRINGEL, 2008, p. 103). O terceiro elemento é a sua composição social constituída, essencialmente, por setores das “classes médias”. O quarto elemento é a identificação de uma “identidade secundária” ou de “baixa intensidade”, a propósito da convergência e identidade militantes quando o estudante participa de outros movimentos sociais (negro, feminino, etc.). Devido ao fato do estudante se caracterizar enquanto condição social conjuntural, os indivíduos optam por “secundarizar” a identidade estudantil e dar mais ênfase aos seus outros “pertencimentos”, já que ele será mais duradouro.

O quinto elemento é o amplo “espectro ideológico” no interior do movimento, variando, geralmente, desde a perspectiva social-democrata à anarquista. Bringel, no entanto, coloca que a mobilização dos estudantes pode possuir um caráter conservador. Como exemplo, ele cita as lutas estudantis de direita na Venezuela, que conseguem mobilizar um número considerável de estudantes. O sexto e último elemento, enfim, são as demandas das mobilizações estudantis, que podem possuir tanto um caráter interno (que giram em torno das questões do espaço universitário/escolar), quanto externo (que extrapolam as questões educacionais e se vinculam à sociedade no geral). Estes seis elementos o autor atribui como constitutivos da especificidade do movimento estudantil ante os outros movimentos sociais.

Em nossa perspectiva, o principal mérito de Bringel é constatar, ainda que de forma limitada, as especificidades do movimento estudantil em relação aos outros movimentos sociais, além de apontar que nem todas as mobilizações de estudantes constituem ou fazem parte de um determinado movimento estudantil. Essa percepção do autor nos parece fundamental. No entanto, sua discussão também possui deficiências. Uma delas se dá, especialmente, no caráter normativo em que o autor evidencia a questão da forma como o movimento estudantil pode se estruturar. Para Bringel, como já colocamos, só se trata de um movimento estudantil se a organização não estiver institucionalizada. Por esse ângulo, a

³ Bringel coloca que isso não impediria a existência de mobilizações que buscam um horizonte de médio ou longo prazo. O que depende das oportunidades políticas da conjuntura e das forças sociais políticas existentes.

União Nacional dos Estudantes não seria considerada uma parte do movimento estudantil brasileiro, já que sua existência e legitimidade é chancelada pelo próprio Estado.

Ao direcionar sua reflexão sobre os elementos específicos do movimento estudantil Bringel destaca algumas dinâmicas que ajudam na compreensão, notadamente se a referência for às expressões concretas do movimento estudantil, ou seja, em cada caso específico de mobilização. A abordagem do Processo Político coloca ênfase nas mobilizações específicas, concretas, mas não consegue avançar a análise para os elementos constituintes do movimento estudantil,

Em suas análises das ações concretas dos movimentos sociais, o que se analisa, na verdade, são lutas políticas específicas, tais como passeatas, protestos, confrontos, etc. Os movimentos sociais (que não se restringem a esses elementos) aparecem apenas como exemplos superficiais ou como ilustrativos de determinados construtos ou categoria de análise (FERREIRA & TELES, s/d, p. 12).

Daí que os elementos que Bringel destaca no movimento estudantil são verificáveis empiricamente nas mobilizações específicas, mas são limitados quando do uso para a análise teórica, de descoberta da essência e especificidade do movimento estudantil, bem como para refletir sobre os elementos que marcam a unidade do movimento estudantil em relação com os demais movimentos sociais.

O Movimento Estudantil à luz da abordagem da Mobilização de Recursos

A abordagem da Mobilização de Recursos é uma das mais conhecidas interpretações sobre os movimentos sociais, e sua origem remonta ao final da década de 1960 e começo dos anos de 1970. A abordagem da Mobilização de Recursos é uma das primeiras interpretações a sistematizar a análise dos movimentos sociais, inclusive criando conceitos específicos, tal como Organizações de Movimentos Sociais, Indústria de Movimentos Sociais, Setor de Movimentos Sociais, e outras ideias específicas para a análise do movimento social.

Apesar das tentativas de sistematização, esta abordagem não foge da utilização de um elemento específico de uma teoria mais ampla sobre a sociedade para analisar os movimentos sociais. Se a abordagem dos Novos Movimentos Sociais coloca a cultura como fundamental, a abordagem do Processo Político coloca a política como elemento fundamental, a abordagem da Mobilização de Recursos, utiliza a própria ideia de recursos como elemento fundamental para análise dos movimentos sociais. Em artigo de reflexão

sobre esta abordagem, Diego dos Anjos e Rubens Vinícius assim sintetizam uma parte de sua crítica à esta abordagem:

A MR vai enfatizar a organização e não os movimentos propriamente ditos. Contudo, podemos destacar que sua definição de organização é ambígua, por tornar sinônimos os termos instituição e burocracia. Se de um lado ressalta algo produzido pelos movimentos sociais, suas organizações, por outro lado, submete este elemento específico a uma determinação geral e absoluta, a mobilização dos recursos. É exatamente neste ponto onde reside o principal limite desta explicação: se apropriar de um elemento isolado da sociedade capitalista, abstrai-lo e transferi-lo como fator absoluto de explicação dos movimentos sociais e suas organizações. Deste modo, temos cristalizada uma espécie de determinismo dos recursos, uma forma de consciência fetichizada que reflete um produto da sociedade capitalista (seus recursos) de forma autônoma e com vida própria (ANJOS & SILVA, s/d, p. 17).

O limite desta abordagem é sua sobrevalorização dos recursos, sendo este o principal indicador da eficácia dos movimentos sociais. E não poderia ser diferente quando utilizando-se desta abordagem o objeto de estudo for o movimento estudantil, como deixou bem claro Sebastian de Sierra ao analisar alguns episódios de mobilização estudantil na UNAM entre os anos de 1980 e 2000. Diz ele:

Mientras mayor sea el porcentaje de individuos altamente interesados y con recursos en un grupo determinado, es más probable que la acción colectiva se concrete. Pero aun cuando los intereses y recursos estén distribuidos de forma desigual, la acción colectiva podrá llevarse a cabo cuando la heterogeneidad de dichas distribuciones permita que un pequeño grupo de personas muy interesado tenga al mismo tiempo los recursos suficientes para actuar. En otras palabras los grandes contribuidores —aquellos altamente interesados y con muchos recursos— jugarán un papel especialmente importante en la acción colectiva. Para los fines de este artículo, asumiré como un supuesto dado que la distribución de los intereses y los recursos de la población estudiantil en cada conflicto estudiado es heterogénea, sin especificar la forma de dicha distribución. De esta forma, asumo que algunos estudiantes preferirán que la política pública en disputa tenga las características que el movimiento estudiantil propone; otros preferirán la propuesta de Rectoría, y algunos más estarán en medio de estas dos posiciones (SIERRA, 2015, p. 268-269).

Ou seja, havendo muitos recursos ou na distribuição desigual dos recursos haverá ações coletivas que no fundo buscam mais recursos para um determinado grupo organizado. É impossível não vermos aqui o pensamento fetichizado dos economistas apologistas da dinâmica de acumulação de capital. A abordagem da mobilização de recursos não dispõe de elementos específicos para a análise do movimento estudantil, suas ideias são genéricas para todos os movimentos sociais, o que é algo comum às demais abordagens aqui apresentadas.

Para nós, interessa uma teoria que além de apresentar o que é comum a todos os movimentos sociais, formule elementos para a análise específica de cada movimento social específico.

Movimento Estudantil à luz da Sociologia da Juventude

Outra forma comum de abordar a questão do movimento estudantil, é inseri-lo no campo da sociologia da juventude. Trata-se de um procedimento muito comum nas interpretações acerca dos estudantes. Um dos primeiros autores a analisar a mobilização dos estudantes à luz da sociologia da juventude foi Otavio Ianni (1968), em seu texto *O Jovem Radical*, publicado na Coletânea *Sociologia da Juventude*. O seu propósito nesse texto é analisar o movimento estudantil brasileiro da década de 1960. Ianni parte da realidade da juventude brasileira para, posteriormente, à nível abstrato, expandir sua análise para toda a juventude na sociedade capitalista. Por consequência, o autor trabalha com o conceito de juventude e não de estudantes.

A compreensão de juventude em Ianni está ligada ao seu papel, no interior da sociedade capitalista, que é delegada pela geração anterior: dar continuidade aos processos desencadeados pela geração precedente ou começar outras que os adultos não foram capazes de efetivar. Assim, a juventude é necessariamente politizada, segundo Otavio Ianni:

Sabemos que, dentre outros mecanismos que operam nas relações entre gerações, o grupo dos adultos atribui à juventude a função de preservar e renovar, segundo o sistema presente de valores, instituições e ideais e coerentes com o 'status quo'. Ela é preparada para realizar o que os 'velhos' não teriam conseguido concretizar. O radicalismo surge então como uma revolta contra o estabelecido, que necessita ser direcionada politicamente, caso contrário, poder-se-ia cair numa postura de mera contestação, ou no famoso conflito de gerações. A revolta juvenil é orientada em algum sentido: ela possui um conteúdo, uma forma e uma destinação. O seu conteúdo, no caso dos estudantes – tem sido o caráter político contestatório das estruturas do país. Quanto à forma, ela tem se revestido das mais variadas manifestações – greves, passeatas, plebiscitos, enfrentamentos com a polícia – dependendo das circunstâncias, do conteúdo da mensagem política e do destinatário, ou elemento contra o qual é realizada a ação política. Essa radicalidade é, então, produto de uma conjuntura específica e reflete problemas sentidos pelos jovens (IANNI, 1968, p. 232).

Dessa maneira, o autor localiza a emergência do movimento estudantil da década de 1960 na radicalização da condição juvenil. Tal radicalização significa a tomada de consciência da juventude a propósito de sua condição, imersa nas contradições da sociedade capitalista, pautada na alienação:

O radicalismo político é a manifestação de um tipo peculiar de consciência social, isto é, histórica, desenvolvida pelo jovem em condições determinadas; exprime apreensão, pela consciência, dos primeiros sintomas da própria alienação, que se manifesta já no próprio lar. [...] Quando o imaturo apreende intelectualmente as contradições entre os valores que lhe são inculcados e o comportamento efetivo dos que os preconizam, então se dá o primeiro choque criador. Nesse momento descobre que sistema em que está imerso contém inconsistências que a sua compreensão não pode provar, ou ainda não está em condições de aceitar (IANNI, 1968, p.230).

Além disso, outro elemento importante no pensamento de Ianni é a composição de classe dos jovens, especialmente aqueles que se mobilizam. Para ele, os movimentos são feitos, especialmente no meio estudantil, pelos jovens de classe “média”. No entanto, suas atuações políticas aparecem como incompatíveis com os interesses de sua própria classe de origem. Essa incompatibilidade é fruto, segundo o autor, das contradições da sociedade capitalista estruturada em termos da democracia burguesa: “[...] o processo de incorporação dos grupos imaturos não é automático e espontâneo. Ao contrário, ele se realiza por meio de mecanismos complexos, que nem sempre apanham plenamente os indivíduos” (IANNI, 1968, p. 226).

Por esse ângulo, devido ao processo de ajustamento, o jovem se sente “desvinculado” dos interesses e ideias de sua classe. São nas contradições do ajustamento social que o jovem sofre ao longo de sua vida que permite que perspectivas políticas contraditórias, com os interesses de sua classe, sejam alcançadas. É nessa dinâmica que Ianni irá localizar a especificidade do comportamento radical da juventude.

Quando se manifestam as contradições chocantes entre o que os adultos esperam dos imaturos e o que estes efetivamente podem realizar, nesse instante deflagra-se um processo intelectual destinado a revelar a face essencial da condição humana no sistema capitalista. [...] O jovem radical é um produto natural do sistema em que se encontra imerso. O seu radicalismo produz-se exatamente no momento em que ele próprio descobre que o seu comportamento é tolhido, prejudicado e, muitas vezes, deformado institucionalmente (IANNI, 1968, p. 238).

Em síntese, é na acepção mais ampla da condição juvenil que Ianni localiza a emergência das lutas estudantis, especialmente na década de 1960, que é o contexto de sua produção intelectual acerca da juventude.

O mérito de sua discussão é colocar, mesmo que sinteticamente, o caráter conflitivo da ressocialização da juventude e suas possibilidades de mobilização a partir da tomada de consciência das contradições das relações sociais no interior da sociedade capitalista. No entanto, ao tentar explicar os conflitos estudantis da década de 1960 à luz da condição juvenil, Ianni perde de vista as especificidades do grupo social dos estudantes. Além disso,

o autor toma a autoimagem do movimento estudantil de sua época, como bem coloca Tavares (2008, p. 31):

Ianni se deixa contaminar pela autoimagem do movimento estudantil atribuindo a toda a juventude (como se essa fosse um todo homogêneo) um caráter que ignora a especificidade do período histórico, generalizando-o para todos os momentos e movimentos juvenis. Com isso Ianni valoriza excessivamente a forma e autoimagem dos movimentos estudantis em detrimento do conteúdo e pluralidade de suas reivindicações.

Portanto, analisar os estudantes limitando-se à análise da condição juvenil é problemático e limitado, posto que abstrai os elementos específicos à condição estudantil.

Considerações Finais

O nosso objetivo foi o de apresentar um breve e sintético panorama analítico das principais e mais conhecidas abordagens sociológicas sobre o movimento estudantil. Inicialmente trouxemos uma digressão de uma pesquisa mais ampla a respeito da literatura sociológica sobre o movimento estudantil (especialmente a literatura brasileira), focalizando seus principais elementos e limites, e posteriormente evidenciamos a análise de determinados autores que são referência na análise das ações estudantis. A escolha de Foracchi, Sánchez, Bringel, Mesquita, Sebastian de Sierra e Ianni como autores para análise se fundamenta em suas respectivas importâncias no interior dos estudos brasileiros a respeito do movimento estudantil.

Consideramos que tais abordagens possuem determinados avanços (momentos de verdade) e limites que expressam a necessidade de avançar no processo analítico acerca deste fenômeno social. Em nossa perspectiva, a concepção marxista possui instrumentos teóricos e metodológicos que, assimilando criticamente os avanços destas abordagens, poderá ajudar a elucidar, de forma concreta, o que é o movimento estudantil e suas múltiplas determinações. Para tanto, é necessária uma Teoria dos Movimentos Sociais que abarque a generalidade e especificidade dos movimentos sociais, isto é, que dê conta dos elementos comuns a todos os movimentos sociais em sua unidade, bem como que consiga esclarecer a diversidade entre os movimentos sociais específicos, para conseguir refletir sobre todo fenômeno social que possa ser expressão de um movimento social.

Referências bibliográficas

- AUGUSTO, Maria Helena Oliva. *Retomada de um legado: Marialice Foracchi e a sociologia da juventude*. Revista Tempo social. São Paulo, v. 17, n. 2, 2005. Disponível
- BARCELLOS, Jalusa. *Revista UNE: 60 anos a favor do Brasil*. Rio de Janeiro, 1997.
- BENEVIDES, Sílvio César Oliveira. *Na Contramão do Poder: juventude e movimento estudantil*. São Paulo: Annablume, 2006.
- BRAGHINI, Katya Zuquim Braghini & CAMESKI, Andrezza Silva. “*Estudantes democráticos*”: a atuação do movimento estudantil de “direita” nos anos 1960. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 945-962, out.-dez., 2015.
- BRINGEL, Breno. *O Futuro Anterior: continuidades e rupturas nos movimentos estudantis no Brasil*. EccoS, São Paulo, v.11, n.11, p. 97-121, jan./jun., 2009.
- CALDEIRA, Paula. *Juventude e Participação Política: trajetórias de participação de jovens no movimento estudantil e em partidos políticos no Rio de Janeiro*. 130 f. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação de Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- CONCEIÇÃO, Marcus Vinícius. *Reflexões sobre o Movimento Estudantil e o Maio de 1968*. In: O Movimento Estudantil em Foco. Goiânia: Edições Redelp, 2016.
- FORACCHI, M. M. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo, Companhia Editora Nacional. 1965.
- IANNI, Octávio. O Jovem Radical. In: BRITTO, Sulamita. *Sociologia da Juventude*. Vol 1. Rio de Janeiro: Zahar editora, 1968.
- MAIA, Lucas; TELES, Gabriel. *Reflexões sobre a organização estudantil*. Revista Enfrentamento, ano 11, n. 19. jan/jun, p. 37-61, 2016. Disponível em: <<http://redelp.net/revistas/index.php/enf/article/view/976/845>>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- MARTINS FILHO, João Roberto. *Movimento estudantil e Ditadura Militar - 1964-1968*. Campinas: Papyrus, 1987
- MARX, Karl. *Manifesto do Partido Comunista*. In: Textos Vol. III, São Paulo, Edições Sociais, 1977.
- MARX, Karl. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MENDES Jr., Antônio. *Movimento estudantil no Brasil*. Brasiliense: São Paulo, 1981.
- MESQUITA, Marcos Ribeiro. *Identidade, Cultura e Política: os movimentos estudantis na contemporaneidade*. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia Social). PUC-SP.

PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. *A UNE nos anos 60: Utopias e Práticas Políticas no Brasil*. Londrina: Editora UEL, 1998.

POERNER, Arthur José. *O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros*. Rio de Janeiro. Booklink Publicações Ltda. 2004

SÁNCHEZ, José María Aranda. *El Movimiento Estudiantil y la Teoría de los Movimientos Sociales*. Convergencia, núm. 21, jan/abr., 2000.

SANFELICE, José Luíz. *Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

SIERRA, Sebastián. Masas críticas y redes sociales: una explicación microestructural del surgimiento de cuatro movimientos estudiantiles en la UNAM (1986-2000). In: MARSISKE, Renate. *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina IV*. UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación: México, 2015.

TARROW, Sidney. *O Poder em Movimento. Movimentos Sociais e Confronto Político*. Petrópolis: Vozes, 2009.

TAVARES, Marina Rebelo. *Juventude ou Classe Social? O Debate Teórico Acerca do movimento estudantil*. Monografia (Conclusão de curso) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

TELES, Gabriel. *A UNE e sua dinâmica relacional com o Governo Lula (2003-2011)*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2019.

TELES, Gabriel & FERREIRA, Aline. *Elementos Críticos à Abordagem do Processo Político nas Análises dos Movimentos Sociais*. No Prelo.

TILLY, Charles. *From Mobilization to Revolution*. Londres, Addison-Wesley Publishing Company, 1978.

VIANA, Nildo. Movimento Estudantil, Dualidade Reivindicatória e Entrelaçamento Reivindicativo. In: *O Movimento Estudantil em Foco*. Goiânia, Edições Redelp, 2016.

VIANA, Nildo. *Abordagens Sociológicas dos Movimentos Sociais*. In Revista Movimentos Sociais, Vol. 2, Nº 3, 2017.

O Movimento de Ocupação das Escolas Públicas: repressão e representação na mídia

Felipe Henrique Mota Silva *

Veralúcia Pinheiro **

*Como a domesticação do rebanho
desorientado nunca é perfeita, a batalha é
permanente.
Noam Chomsky*

Introdução

Neste artigo iremos discutir a representação dos conflitos entre a Polícia Militar e os estudantes no Brasil na mídia escrita, observando a peculiaridade dos meios de comunicação na defesa dos interesses das classes dominantes. Nosso objeto de estudos são os conflitos que retratam o movimento de ocupação das escolas, no período entre 2015 e 2016. Paralelo a esse movimento, buscamos o registro também na mídia escrita dos conflitos entre estudantes e militares no período da Ditadura militar no Brasil (1964-1985) com o objetivo de analisar a convergência das narrativas feitas pela mídia escrita.

A escolha desses períodos se justifica tendo em vista que foram momentos em que se intensificou o processo repressivo do Estado. No caso das ocupações das escolas a repressão voltou-se contra os estudantes, já em relação ao período da Ditadura Militar, ela se deu de forma generalizada, ou seja, contra os trabalhadores e todos contrários àqueles que se manifestassem contra suas ações. Nesse sentido, o movimento estudantil foi protagonista de vários conflitos.

Esclarecemos que o movimento de ocupação das escolas no período já referido se desenvolveu em diversas cidades do país e em diferentes Estados da federação, sendo também diferentes as reivindicações que desencadeou o movimento em cada Estado. Desse modo, embora tenhamos consciência da riqueza dessa experiência em qualquer lugar do país em que ela tenha ocorrido, restringiremos aqui nossa análise ao Estado de São Paulo, devido a sua centralidade na mídia nacional.

* Estudante do curso de História na Universidade Estadual de Goiás, bolsista do Programa de Iniciação Científica - CNPQ - PBIC/CNPQ.

** Doutora em Educação pela Unicamp/SP, docente na graduação no campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas de Anápolis e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias – PPG/IELT – Universidade Estadual de Goiás – UEG. Pesquisadora das áreas de violência, juventude, educação.

A democracia formal e a criação da internet com suas redes sociais permitiram novas formas de divulgação das ações do movimento de ocupações das escolas, rompendo assim, com a perspectiva unilateral apresentada pelos jornais do período da ditadura militar. Especialmente as redes sociais, os sites alternativos etc., garantiram voz aos próprios estudantes, sujeitos do movimento. Destacamos, a atuação da chamada grande imprensa, cujos jornalistas autores dos artigos analisados de forma alguma são neutros, os fatos narrados por eles, expressam seus valores e suas visões de mundo.

A história do Brasil é marcada por cicatrizes decorrentes de inúmeros conflitos travados quase sempre entre a população civil e as forças policiais. Entre os anos 2015 e 2016 tais conflitos no campo estudantil foram intensos. As manifestações de estudantes por meio das ocupações das escolas em defesa da gratuidade e da qualidade do ensino em diferentes regiões do país foram sistematicamente reprimidas pelo Estado. Ao lado dessa violência a atuação dos grandes meios de comunicação não pode ser subestimada. Os estudantes foram representados por eles como vândalos e baderneiros. Trata-se de uma representação que retira a legitimidade da luta dos estudantes e desculpa o Estado pela violência cometida contra eles. Ao mesmo tempo, tal representação contribui para que a população se distancie do debate e não se torne aliada dos estudantes na resistência contra a terceirização e o fechamento das escolas, enfim, contra o sucateamento do sistema público de educação.

Evidente que as manifestações atrapalham a ordem pública, levando o Estado ao uso da violência ao invés de se utilizar do diálogo como instrumento para solução ainda que provisória dos conflitos, já que não existe sociedade capitalista sem contradições e conflitos. Nesse sentido, a ação repressiva contra os estudantes confirma as teorias desenvolvidas por Poulantzas (1985), cujo teor central consiste na tese de que a monopolização da violência legítima pelo Estado ainda é o elemento determinante do poder, mesmo quando essa violência não é exercida direta e abertamente. Essa monopolização está na base das novas formas de luta sob o capitalismo, as quais correspondem o papel dos dispositivos de organização e consentimento, pois poder e luta se atraem e se condicionam mutuamente. O Estado, desse modo, concentra a violência em seus corpos especializados, enquanto esta é, cada vez mais, insuficiente para a reprodução do domínio.

“O Estado é uma máquina de repressão que, permite às classes dominantes assegurar a sua dominação sobre a classe operaria para a submeter ao processo de extorsão da mais-valia” (ALTHUSSER, 1987, p.31). Althusser ressalta que, para garantir

sua permanência e manutenção, o Estado se utiliza de aparelhos ideológicos. Os aparelhos ideológicos do Estado (AIE) são órgãos responsáveis por reproduzir e difundir a ideologia burguesa. São exemplos de AIE: a escola, a igreja, a instituição familiar e a mídia etc.

A concepção defendida por Althusser possui limites e equívocos que podemos verificar em uma análise mais atenta. Os Aparelhos Ideológicos de Estado existem como projeto de difusão da ideologia dominante, contudo, esses aparelhos admitem certas contradições que devem ser levadas em consideração. Por depender da ação humana, subjazem questões ligadas à formação social, intelectual dos indivíduos, os quais desenvolvem funções no interior das chamadas AIE. Nesse sentido, a escola é, sem dúvidas, um aparelho ideológico de Estado, oficialmente ela deve reproduzir a ideologia burguesa.

Todavia, não existe controle que possa assegurar que todos irão agir contra os próprios interesses de suas classes. De modo que, agindo na contramão do instituído parte dos professores, estudantes e outros trabalhadores irão desenvolver mecanismos de resistência e atuar de forma revolucionária no interior da Escola, burlando a ordem e questionando as normas, a história oficial, as injustiças e a desigualdade. Se a escola fosse apenas um antro ideológico, como pensa Althusser, ela se constituiria como espaço exclusivo na produção de consensos a favor do modelo vigente de sociedade. Ao invés disso, a escola ora reproduz a dominação, ora se contrapõe a ela seja de forma explícita e contundente, seja de forma quase invisível.

A Manipulação Pelo Discurso Escrito

Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin (2014) argumenta que a consciência adquire forma e existência nos signos, ou melhor, nas representações formadas por um grupo organizado no curso de relações sociais. Nesse sentido, as representações ou signos seriam o alimento da consciência individual, a essência de seu desenvolvimento, refletindo a lógica de seu funcionamento. A lógica da consciência é a lógica da comunicação, das interações, cujas representações expressam as concepções e ideologias de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo representativo não sobra quase nada. Segundo o autor, “a palavra, o gesto significativo, etc constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos ou as representações lhe conferem” (BAKHTIN, 2014, p. 36).

Bakhtin (2014) considera que a palavra é o fenômeno ideológico¹ por *excelência*, ela não abarca nada que não esteja ligado a essa função de representação. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.

Por outro lado, em sua teoria da enunciação, Bakhtin (2014) afirma que o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições e as finalidades de cada campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

De modo que, a partir da teoria bakhtiniana, o enunciado é definido por Maingueneau (2013, p. 63) como “uma unidade elementar da comunicação oral, uma sequência dotada de sentido e sintaticamente completa”, pois, para Bakhtin (2000), os indivíduos conhecem o vocabulário e a estrutura gramatical da língua materna não por meio dos dicionários ou manuais de gramática. Ao invés disso, tal conhecimento se dá graças aos enunciados que ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva com as pessoas de nosso cotidiano.

O ato comunicativo carece de uma dinâmica dialógica, ou melhor, “a alteridade define o ser humano, sendo que o outro é indispensável para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro” (BAKHTIN apud BRAIT, 1997, p. 35-36). Segundo Brait (1997), o enunciado está subordinado às relações sociais, uma vez que este pressupõe um ato de comunicação social. Nesse sentido, o autor adota no campo da linguagem a ideia de luta de classes, o que torna impossível o argumento de inocência do discurso, pois esse seu caráter social e, conseqüentemente, os conflitos de classes que lhe são inerentes o levam a permanecer intimamente vinculado às relações de poder.

A escrita é a expressão da consciência de quem a produz. Consciência esta determinada pelo seu ser social (MARX, 1986, p. 25). A linguagem escrita, de acordo com Sapir apud Viana (2009), seria, assim, como uma espécie de complemento de sua parte falada. Para o autor, as formas escritas se constituem como símbolos secundários

¹ Se para Marx (2007) o conceito de ideologia é definido como ilusão, inversão da realidade, para Bakhtin (2014, p. 31), um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) [...]. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. Em Althusser (1987) o mundo das ideias se divide em ideologia dos dominadores e ideologia dos dominados.

das formas faladas – símbolos de outros símbolos. Todavia, tal correspondência é tão precisa que a escrita poderia substituir totalmente a fala, não apenas em teoria, mas também na prática atual dos que só leem com os olhos, e até talvez em certos tipos de reflexão mental.

A linguagem em razão de seu caráter social encontra-se submetida ao processo social, apresentando, desse modo, a mesma dinâmica, historicidade e singularidade da sociedade que ela expressa. Para Bakhtin (1990) o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo.

Se tomarmos como exemplo uma publicação no site eletrônico G1 (01/11/2016) intitulada “Estudantes desocupam escolas públicas em Bauru” é possível dizer que o título da matéria corresponde exatamente à discussão teórica que compreende a linguagem como fruto da dinâmica e da historicidade da sociedade. Além disso, esse enunciado se constitui como centro organizador da ideia de que a escola não é dos estudantes e que a desocupação restaura a ordem, devolvendo a escola para seus legítimos donos. De acordo com o G1

A negociação para a saída dos estudantes na Escola Guia Lopes começou por volta das 17 horas. A polícia precisou arrebentar alguns cadeados e correntes colocados pelos alunos. "A única ação que nós tivemos que fazer foi cortar o cadeado, que impedia a nossa entrada. Em nenhum momento foi feito uso de força física, não foi feito nenhum uso de armamento. Os alunos estavam na cozinha. Foi tranquilo não houve nenhum tipo de resistência", esclareceu o comandante da Polícia Militar, Flávio Kitazume. (G1, 2016, s/p).

A linguagem empregada na matéria pelo jornalista naturaliza a intervenção da polícia no interior da escola de educação básica. A ação de ocupação da escola visando reivindicar exatamente sua melhoria e caráter público é criminalizada, os alunos tornam-se estrangeiros em seu próprio território. Essa naturalização da violência simbólica contra os estudantes decorrente da linguagem escrita está em sintonia com as ideias defendidas por Viana (2009), segundo as quais isso ocorre devido ao fato de que a luta de classes marca a linguagem e se expressa nas palavras e nos demais signos da comunicação humana.

Nesta mesma matéria, tendo por parâmetro Bakhtin (2000) podemos analisar o discurso como produto de uma memória discursiva, o qual carrega consigo inúmeros discursos que outrora foram proferidos. Para o autor, o jornalista possui uma consciência historicamente construída, portanto, sua formação moral-intelectual é um dos fatores que o leva a reproduzir a ideologia dominante.

Para Maingueneau (2013), o chamado conhecimento de mundo, isto é, os saberes compartilhados anteriores à enunciação são peças essenciais ao processo de interpretação. Na manchete “Estudantes desocupam escolas públicas em Bauru”, o papel desempenhado pela memória discursiva e pelo conhecimento de mundo é emblemático. Não é difícil para nós, brasileiros, leitores de jornais, tendo por referência somente o título da matéria deduzir seu conteúdo.

No mesmo site eletrônico, o G1, de 23/11/2016, na matéria intitulada “Após intervenção da PM, escola é desocupada na zona sul de São José”. Aqui, o autor/jornalista se refere a uma escola que fora ocupada na cidade de São Paulo. Ao tratar de sua desocupação ele se utiliza de mecanismos discursivos para minimizar a ação violenta da polícia militar contra a manifestação dos estudantes. Além do eufemismo utilizado (intervenção), suavizando o conflito, o título ambíguo passa a impressão de pacificidade no processo de desocupação, colocando a repressão policial no patamar de redentora da escola. Desse modo, a polícia livra a escola de indivíduos que estavam ameaçando a paz e a harmonia no interior da escola. Ou seja, a escola se encontrava em risco, devido à ação de indivíduos estranhos aos interesses dela. Em outras palavras, subjaz aos escritos na matéria, que a escola foi ocupada por estudantes que defendem interesses alheios a eles próprios.

Tal manipulação é evidente no trecho recortado dessa matéria “[...] O local havia sido invadido por cerca de 20 alunos na manhã da última terça-feira [...]”. Nela, os manifestantes são descritos na condição de invasores, o que contribui para disseminar ódio inclusive entre iguais, ou melhor, dos trabalhadores contra os filhos dos próprios trabalhadores.

Nesse contexto, consideramos adequado tomar emprestado um conceito muito trabalhado na dramaturgia, a chamada *Arma de Tchekhov*, cujo princípio dramático sugere que todo elemento presente em uma narrativa deve existir por algum motivo, isto é, todo elemento, mesmo que seja ofuscado por boa parte do enredo, em algum momento desempenhará um papel relevante na história que está sendo contada (CERBARA, 2015). Nessa analogia, o termo invasão é um recurso jornalístico que desempenha papel fundamental na narrativa. Serve para legitimar a ação da polícia contra os estudantes, que, na situação de invasores, estariam cometendo um crime contra a propriedade e, por isso, destituídos de qualquer razão.

Cale-se e deixe que os profissionais da imprensa falem por você

Em relação ao período da ditadura civil-militar que marcou a história do Brasil entre os anos de 1964 a 1985, destacamos também notícias que tratam de conflitos entre a polícia e os estudantes. Nesse sentido, a edição do Jornal O Globo de 25 de junho de 1968 é representativa daquilo que se tornou este jornal, um veículo de transmissão das ideologias do governo ditatorial. Nessa edição divulgou-se a seguinte manchete: “Em São Paulo: violência sem intervenção policial”. A matéria descreve uma manifestação estudantil que teria acontecido na tarde do dia anterior, 24 de junho de 1968, em São Paulo. De acordo com a descrição feita pelo jornalista, os estudantes deslocaram-se pela Rua do Arouche em sentido contrário aos carros, com *slogans* contra a ditadura, contra a repressão dentre outros protestos e palavras de ordem. A linguagem utilizada no texto jornalístico enfatiza a agressividade dos estudantes na manifestação, detalhando suas supostas ações em cada muro pichado, em cada vidro quebrado. O objetivo que se evidencia é demonizá-los frente à força policial e desse modo produzir justificativas para convencer o leitor sobre a necessidade da repressão que pode em qualquer momento se desencadear contra manifestantes.

“Forças legais se preparam”, com esse título que mais parece um alerta O GLOBO também de 25 de junho de 1968 publica artigo em que o jornalista discute e justifica o papel supostamente de defesa da polícia nas manifestações estudantis. A manipulação nesse caso ocorre de forma sutil, quase imperceptível. O jornal esclarece que a polícia, assim como o Exército está no patamar da reação. Isto é, estão se preparando pra reagir à brutalidade dos estudantes. Observamos que ao ressaltar inicialmente a brutalidade dos estudantes, o jornalista busca preparar/manipular o leitor para receber os relatos sobre a violência praticada pela polícia contra os estudantes. Nessa narrativa, as vítimas tornam-se também culpadas pela ação repressiva, já que foram os próprios estudantes que escolheram a violência como estratégia de enfrentamento. Tal enunciado torna legítima a crueldade, o crime, a violência, desde que tenham sido cometidos pelas forças policiais. Afinal a violência foi necessária para conter a fúria dos manifestantes.

Os meios de comunicação são organizações empresariais e como tais buscam o lucro e são perpassados por contradições e conflitos. Tais contradições, às vezes os forçam a contrariar os interesses do Estado e/ou de setores das classes dominantes, seus parceiros nos negócios. A morte de Edson Luis de Lima Souto, de 17 anos em março de 1968, após conflito entre a polícia militar e os estudantes que se manifestavam contra a

precarização do restaurante Calabouço no Rio de Janeiro é exemplar nesse sentido. Devido à gravidade do fato, não foi possível manipular totalmente os meios de comunicação e o assassinato tornou-se manchete nos jornais de todo o país. Em 29 de março de 1968, o Jornal do Brasil transforma a tragédia em espetáculo ao publicar a imagem abaixo



Fonte: Google News Archive JB

O corpo jovem estendido sem vida cumpre o objetivo de chocar a população. Enfim a ditadura se expõe, deixando claro que a violência do Estado não era apenas contra os terroristas. A mera participação em um ato público contra a precarização das condições estudantis no país poderia transformar qualquer indivíduo em alvo de ações dessa natureza. As reflexões sobre o fenômeno nos remetem à obra de Guy Debord, “A Sociedade do Espetáculo”, publicada pela primeira vez em 1967, ela é precursora da análise crítica da sociedade de consumo. Para o autor,

O espetáculo é o auto retrato do poder na época de sua gestão totalitária das condições de existência. A aparência fetichista de pura objetividade nas relações espetaculares esconde o seu caráter de relação entre os homens e entre classes: parece que uma segunda natureza domina, com leis fatais, o meio em que vivemos. [...]. Se o espetáculo, tomado sob o aspecto restrito dos meios de comunicação de massa, que são a sua manifestação superficial mais esmagadora, dá a impressão de invadir a sociedade como simples instrumentação, tal instrumentação nada tem de neutra: ela convém ao automovimento total da sociedade. [...]. A cisão generalizada do espetáculo é inseparável do Estado moderno, isto é, da forma geral da cisão na sociedade, produto da divisão do trabalho social e órgão da dominação de classe.
(DEBORD, 1997, p. 20-21)

Ao transformar o drama da morte do estudante em espetáculo, embora os jornais aparentemente tenham contrariado os interesses do Estado, expondo a violência institucional, como afirma Debord (1997), trata-se de falsas lutas espetaculares, pois as formas rivais do poder são reais, na medida em que expressam o desenvolvimento desigual e conflitante do sistema, os interesses relativamente contraditórios das classes ou das subdivisões de classes que integram o sistema, e definem sua própria participação no poder do sistema.

No espetáculo, as diversas oposições podem aparecer segundo critérios diferentes, ou seja, como sociedades totalmente distintas. Mas, na condição real de setores particulares, a verdade de sua particularidade reside no sistema universal que as contém: no movimento único que transformou o planeta em seu campo, o capitalismo.

Assim, a informação e a comunicação, na sua forma capitalista continuam servindo ao capital, adequando-se às exigências da modernização conservadora contemporânea. O episódio do calabouço desencadeou mobilizações de resistência à ditadura. A resposta dos militares foi um endurecimento ainda maior dos mecanismos repressivos. Segundo Santos (2009) a histórica passeata dos Cem Mil no Rio de Janeiro, no segundo semestre de 1968, em protesto contra ditadura, agregou estudantes, artistas, intelectuais e a população em geral.

No mesmo ano, no dia 2 de outubro, aconteceu a chamada Batalha da Rua Maria Antonia, um confronto entre os estudantes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Esse confronto da Rua Maria Antônia “foi um dos primeiros em que os estudantes fizeram o uso de armas para combater a repressão. A ALN (Aliança Libertadora Nacional) combateu ao lado dos estudantes da USP enquanto que os do Mackenzie recebiam apoio do CCC (Comando de Caça aos Comunistas)” (SANTOS, 2009, p.105).

Os dois episódios citados foram noticiados na mídia escrita. Sobre o primeiro, a chamada Passeata dos Cem Mil, o jornal O GLOBO de 27 de junho de 1968 publicou a manchete “Passeata sem incidentes”. No texto que se segue, o jornalista/autor, expressa seus valores ao afirmar que: “[...] os manifestantes tiveram plena liberdade de ação e corresponderam ao apelo das autoridades, pelo que não se registram incidentes nem se fez necessária a repressão policial [...]”. Além de culpar aqueles que foram atacados violentamente pelas forças do Estado, essa narrativa banaliza a repressão e torna-a legítima. Afinal a violência às vezes é necessária diante do mau comportamento dos estudantes.

Considerações finais

O desenvolvimento tecnológico de nossa época levou à internet e é por meio dela que agora temos acesso a uma ampla rede de informações, jornais *online*, *sites*, *blogs* etc. que aqui chamamos de mídia escrita. Contudo, como lembrou Bolaño (1997), não se trata de uma nova sociedade, de uma sociedade da informação, mas do velho capitalismo reorganizado, que exige o aperfeiçoamento constante dos mecanismos de produção, armazenamento e circulação da informação, tanto para acelerar a rotação do capital e, assim facilitar o processo de acumulação, como para garantir as condições de legitimidade da dominação que exerce sobre um contingente cada vez maior da população mundial.

Por outro lado, nos lembramos da famosa frase de Tomasi Di Lampedusa (1974, p. 42), em *O Leopardo*: “Se queremos que tudo fique como está é preciso que tudo mude”. Dos anos da ditadura entre os anos 1960 e 1980 aos tempos atuais, tudo mudou. Os jornais, antes restrito ao papel impresso, ao rádio e a televisão não estavam presentes no cotidiano da maioria dos trabalhadores. Hoje, com a popularização da internet, tudo mudou. Especialmente os jovens acessam cotidianamente as redes sociais, os jornais e são informados dos fatos e acontecimentos globais e locais.

Mas tudo continua como estava! No caso da mídia escrita, o processo histórico que naturaliza seu papel, concebendo-a como expoente de um discurso que tem o objetivo de transmitir informações de maneira imparcial, neutra, continua presente na concepção da população. Na realidade, nesse estudo confrontamos a cobertura pela mídia em tempos diferentes de nossa história, concluindo que em relação à manipulação do discurso em favor da manutenção do *status quo* tudo permanece como no passado. As mudanças atingem tão somente a aparência dos fenômenos, mantendo o mesmo conteúdo de opressão e manipulação, características próprias do modo de produção capitalista, cuja superação só é possível com a superação desse modelo de sociedade.

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 16ª. edição, São Paulo, Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. “Os gêneros do discurso”. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRAIT, B. “Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem”. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

CERBARA, M. V. *A cena em Processo: metateatro e Viewpoints na peça Gaivota—tema para um conto curto*. São Paulo: PUC-SP. 2015.

CHOMSKY, Noam. *Mídia, Propaganda política e manipulação*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

G1. *GLOBO.COM*. Estudantes desocupam escolas públicas em Bauru. <<http://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2016/11/estudantes-desocupam-escolas-publicas-em-bauru.html>> Acesso em 03/02/2018.

G1. *GLOBO.COM*. Após intervenção da PM, escola é desocupada na zona sul de São José. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2016/11/apos-intervencao-da-pm-escola-e-desocupada-na-zona-sul-de-sao-jose.html>> Acesso em: 03/02/2018.

JORNAL DO BRASIL. *Assassinato leva estudantes à greve nacional*. Rio de Janeiro, 29 de março de 1968. 1968a.

LAMPEDUSA, Tomasi Di. *O Leopardo*. Tradução de Rui Cabeçadas. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 6 ed, 2013

MARX, Karl. *Para a crítica da economia política: salário, preço e lucro: o rendimento e suas fontes: a economia vulgar*. Traduções de Edgard Malagodi et al. 2ª ed. – São Paulo: Nova Cultural, 1986. (Os economistas).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã (Feuerbach)*. Trad. Rubens Enderle; Nélio Schneider; Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

O GLOBO, 25 de junho de 1968. Acervo: O GLOBO

O GLOBO, 27 de julho de 1968. Acervo: O GLOBO

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. Trad. Rita Lima. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

SANTOS, Jordana. *A repressão ao movimento estudantil na ditadura militar*. Aurora, ano III n 5, São Paulo, 2009.

VIANA, Nildo. *Linguagem, discurso e poder: ensaios sobre linguagem e sociedade*. Pará de Minas/Minas Gerais: Editora Virtualbooks, 2009.

As representações cotidianas produzidas por alunos do ensino médio sobre a ditadura civil-militar de 1964

Amanda Nogueira Monteiro*

Introdução

Esse artigo tem o intuito de analisar as representações cotidianas produzidas por alunos que finalizaram o terceiro ano do ensino médio em 2018, em uma escola da rede pública, com nenhum vínculo militar, da cidade de Uruaçu-Go, sobre a ditadura civil-militar de 1964 no Brasil. Tem como base principal a teoria das representações cotidianas elaborada e desenvolvida por Viana (2008). Além desta teoria utilizaremos os estudos sobre o ensino de história sistematizado por Bittencourt (2011).

A escolha dos alunos seguiu o seguinte critério: terem recentemente estudado sobre a temática e também por estarem concluindo o seu último ano do ensino médio. Já a temática, as representações cotidianas sobre a ditadura civil-militar, chama a atenção pelo atual cenário político brasileiro, onde presenciamos recentemente faixas em passeatas pedindo por uma intervenção militar, algo que também está presente nas redes sociais e na concepção de uma boa parte das pessoas no atual contexto. Outro ponto é a eleição de um presidente que apresenta apoio e defesa da ditadura, e é um ex-militar¹. O tema também é inédito, levando em consideração que o conceito trabalhado aqui é relativamente novo. As representações cotidianas são formadas também no âmbito do ensino de História, sua abordagem está em torno do imaginário social e leva em consideração a complexidade da sociedade capitalista.

Nosso objetivo é compreender a teoria das representações cotidianas e através desta analisar as representações que os alunos citados acima produziram sobre a ditadura militar no Brasil. Está sendo considerado que essas representações surgem em todo o espaço social, em sala de aula e fora desta, em todo o cotidiano que envolve o aluno. Ressaltando que esses jovens foram inseridos na atuação política recentemente, e que um dos focos da História enquanto disciplina, segundo a Base Nacional Comum Curricular e

* Graduada em história e especialista em Ensino de História pela Universidade Estadual de Goiás, câmpus Uruaçu.

¹ Jair Messias Bolsonaro sempre defendeu que a ditadura civil militar de 1964 foi um período necessário para afastamento do comunismo do país. Como ex-militar em várias reportagens feitas a ele, demonstra seu apoio a necessidades de intervenções militares no país.

as Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Básica, é criar cidadãos políticos. Portanto, é preciso pensar se, de fato, eles estão preparados para serem esses cidadãos políticos que alcançaram aquilo que a base curricular nacional propõe.

Esse artigo está dividido em três tópicos, no primeiro temos dois objetivos: 1) compreender, mesmo que de forma breve, a teoria das representações cotidianas e a concepção de Bittencourt sobre o ensino de história; 2) apresentação das entrevistas realizadas com os alunos mencionados anteriormente e sobre o conteúdo do livro didático usado por esses alunos; 3) análise das entrevistas e do ensino de história oferecido a eles.

Representações cotidianas e ensino de história.

Vamos aqui no início buscar entender a teoria das representações cotidianas elaborada por Viana (2008), em seu trabalho “Senso comum, representações sociais e representações cotidianas”. A teoria das representações cotidianas tem por base fundamental a teoria da consciência e o método dialético de Marx. A teoria das representações cotidianas tem como inovação apresentar uma crítica da concepção que se fundamenta nos termos senso comum e representações sociais. A primeira apresentação publicada por Viana (2008) critica esses termos de ultrapassados, sendo esta crítica o pressuposto para o desenvolvimento da teoria das representações cotidianas. Então, antes de discorrermos sobre as representações cotidianas devemos dar uma atenção a esses termos que a antecedem.

A ideia de senso comum surge em 1776, com Thomas Paine e de discussões realizadas por intelectuais que almejavam a ruptura entre saber intelectual e o saber popular (que provém da população que se dedica ao trabalho manual, da camada mais periférica). Mas a sistematização desse termo senso comum só acontece com Durkheim, no século 19, com o desenvolvimento do capitalismo, que está fundamentado nas ideias positivistas de Auguste Comte. Houve um processo de sistematização do termo com Durkheim. A qualificação do termo como um saber relevante no campo da produção científica surge apenas na fenomenologia.

Viana (2008) observa que nesse primeiro momento a ideia de “senso comum”, antes da sua sistematização com Durkheim, é fruto de um processo em que a intelectualidade busca legitimar o poder da burguesia, estando assim inteiramente ligado à dominação de classes. Estabelece-se, assim, dois lados, um da ciência enquanto uma categoria verídica, complexa, neutra e objetiva; e o outro do popular sendo falso, vulgar, e cheio de crenças (conhecido como senso comum). Assim, intelectuais, trabalham para

justificar a necessidade da ruptura entre ciência e senso comum, a superação desse descrédito do senso comum ou conhecido antes como saber popular:

Dessa forma, a oposição entre ciência e senso comum serve, em primeiro lugar, tal como já colocamos, para legitimar o saber científico, dotá-lo de *status* de superioridade sobre o saber popular. O saber verdadeiro é o produzido pelas camadas intelectuais em nossa sociedade. Ao legitimar o saber científico, deslegitima-se o saber popular (VIANA, 2008, p. 18).

Esse mesmo autor observa que no cenário mundial, no final do século 19 e início do 20, o contexto constrange os intelectuais a mudarem seu foco de análise, passando a buscar entender o homem em sua totalidade, com as ciências humanas dedicando a entender o homem e sua consciência. A partir desses pensamentos surge a necessidade de reconciliação da ciência e do saber popular, para romper as barreiras e entender a totalidade do homem e sua consciência.

O mais importante aqui é entendermos a crítica que Viana realiza ao termo, pois é a partir dela que surge a teoria das representações cotidianas. Ao fazer essa crítica o autor aborda os seguintes pontos:

Este é o grande problema do termo senso comum. O senso comum é um produto da sociologia e do pensamento científico. Assim, o pensamento científico, e o sociológico mais precisamente, produzem o termo senso comum, seja como algo que deve ser descartado por ser falso, seja como algo presente na realidade social e por isso verdadeiro. Mas o que temos aqui é a produção de uma indiferenciação. O senso comum é um bloco monolítico, uma unidade, seja verdadeiro ou falso. (VIANA, 2008, p. 29).

Segundo Viana (2008) o termo senso comum só existe no interior de um discurso positivista, por surgir do positivismo clássico e do positivismo fenomenológico. É também uma construção ideológica, a partir de discursos positivistas, carregando equívocos fundamentais por se considerar um bloco monolítico (VIANA, 2008, p. 33). O ponto chave da crítica estabelece-se no fato do senso comum ser um produto do positivismo, e ser uma construção ideológica. Para Viana (2008) ao mesmo tempo em que o senso comum produziu uma crítica à forma antiga de ver o saber intelectual como privilegiado e legítimo, enquanto o saber popular sendo ilegítimo e vulgar, ele a reproduziu.

O segundo termo apresentado por Viana é o de representações sociais que surge através de Serge Moscovici, como aborda Peixoto (2018, p. 26), e se apresenta como uma versão contemporânea ao termo senso comum, buscando orientação na sociologia e na psicologia social, vindo para superar o termo passado. Segundo Peixoto (2018) essa abordagem de Moscovici, além de se preocupar com os conteúdos de representações,

também se preocupa com os processos psicológicos e suas influências na realidade social.

Peixoto (2018) ainda esclarece que:

Ou seja, o primeiro elemento é entender o que são representações sociais e Moscovici entende “representações sociais como um conjunto de conceitos, proposições e explicações” cuja origem está na vida cotidiana quando se dá o processo de comunicação entre as pessoas. Para este autor, as representações sociais são equivalentes na sociedade moderna “aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais” – e cabe também considerá-las, como “versões contemporânea do senso comum” (PEIXOTO, 2018, p. 29).

Segundo Viana (2008) as representações sociais tornam familiar e presente aquilo que é estranho e ausente. O autor aborda o processo de “familiarização”, “objetivação” e “amarração”. Lembrando que as representações sociais estão bem próximas das “representações coletivas” de Durkheim, mas tem suas diferenças.

As críticas realizadas por Viana ao termo representações sociais surgem a partir do seu caráter ideológico (assim como foi com o termo senso comum). Lembrando que Viana aponta várias críticas e Peixoto (2018) as resume, ressaltando a falta de rigor e fundamentação metodológica desta concepção (sobre as representações sociais). Sua forma tão semelhante à concepção de Durkheim faz com que ela não traga uma nova abordagem às ciências sociais, refutando o caráter explicativo de Moscovici e o colocando como mera descrição – críticas essas feitas por Viana, mas esclarecidas por Peixoto. Segundo Peixoto:

[...] ao colocar como grande novidade a ideia de dinamicidade das representações sociais, bem como sua pluralidade, não deixa de ser curioso ter deixado Marx e os marxistas de lado, que já haviam desenvolvido isto muito antes de Moscovici. Ou seja, a abordagem das representações sociais não apresenta nenhuma novidade ou vantagem para a pesquisa social, porquanto retoma teses já existentes e as empobrece, pois em Émile Durkheim e Karl Marx, por exemplo, já existe toda uma base teórica que falta na concepção defendida por Serge Moscovici (PEIXOTO, 2018, p. 31).

As críticas são bem claras à falta de fundamentação metodológica e à falta de inovação e contribuição aos estudos sociais, sendo, portanto, ideológica. O conceito criado por Viana, segundo Marques (2018), com a análise do cotidiano, critica as ideologias anteriores e busca superar o positivismo através da perspectiva do proletariado. Ressalta-se, assim, que a partir dessas críticas as representações cotidianas se estabelecem. Para entendermos mais sobre as representações cotidianas começaremos apresentando o que Marques (2018) aponta como a base real:

Isso quer dizer que a representação que os indivíduos elaboram está inteiramente relacionada com as relações que estabelecem com outros indivíduos e com o meio ambiente, sendo expressão destas. Aqui está o ponto central e essencial da teoria das representações cotidianas, ou seja, a base real

das representações que é considerar o indivíduo como um ser social e que integra determinadas relações sociais (MARQUES, 2018, p. 19).

Isso nos mostra a essência da teoria das representações cotidianas, isto é, parte das relações dos indivíduos com o meio ambiente para compreendê-la, concebendo o indivíduo como ser social. Viana apresenta que as principais características do cotidiano são: naturalidade, regularidade e simplicidade. Estão expressas na vida cotidiana. Marques (2018) apresenta bem como são essas três características:

A naturalidade é um processo em que o indivíduo é constringido em seu cotidiano a interpretar a realidade como se fosse natural, ou seja, considerando-a como imutável. A naturalidade faz desaparecer o seu processo histórico, sua origem, seu desenvolvimento e a possibilidade de seu fim. A regularidade é parte da vida cotidiana, em que a vida perpassa por relações regularmente estabelecidas, cuja repetição das atividades é um exemplo da regularidade da vida cotidiana. E a simplicidade corresponde à forma como elaboram a representação do cotidiano, ou seja, pautado por reflexões simples, destituídas de uma elaboração teórica aprofundada, baseado em leitura e etc. (MARQUES, 2018, p. 20).

Como fica claro nessas duas últimas citações, as representações cotidianas estão relacionadas à forma que o indivíduo interpreta a sociedade. Viana (2015, p. 40) define que as representações cotidianas são como atos de consciência que buscam tornar novamente presente algo que está ausente, sendo que presença e ausência são representações da cotidianidade carregando em si as marcas delas. Outra característica abordada por Makes (2017) é que as representações cotidianas podem ser elaboradas pela classe social que o indivíduo ocupa na sociedade.

Viana (2018) apresenta um debate sobre as opiniões e convicções, outro aspecto relevante para compreender sua teoria e o presente trabalho, pois estão presentes em todo o espaço social do indivíduo em seu cotidiano. O autor esclarece que opiniões são superficiais, infundadas e frágeis. As convicções são fundadas na razão e também em crenças, valores, sentimentos e interesses. Vamos imaginar assim que as opiniões são como pregos na areia, e as convicções são pregos em uma parede, sendo as opiniões mais flexíveis a mudanças, já as convicções menos maleáveis.

Ao responder sobre o que são opiniões Viana (2018, p. 46) diz que “são ideias (bem como afirmações e posições) expressas pelos indivíduos sem maior coerência, rigor, fundamentação, sendo geralmente substituíveis com relativa facilidade”. Já sobre as convicções ele responde que “é um conjunto de ideias que expressa a mentalidade de um indivíduo ou grupo, sendo algo sólido, possuindo uma base racional, sentimental, valorativa etc”.

Viana (2018) aponta as três formas de opinião: *opinião momentânea*, *opinião simulada* e *opinião resistente*. Segundo o autor a opinião momentânea é a forma mais comum, parte de um conjunto limitado de informações, sendo mais frágil e maleável, como ele aborda sendo o caso contemporâneo das redes sociais. As opiniões simuladas estão em contexto de forte pressão e repressão, ou, devido a interesse e oportunismos. Viana diz que essas opiniões simuladas estão ligadas também à personalidade dos indivíduos, como quando um determinado indivíduo possui coragem de demonstrar sua divergência. As opiniões resistentes, segundo ele, são semelhantes a convicções, mas só aparente. Estão ligadas a indivíduos que mesmo não sabendo argumentar não admitem o erro, estando ligadas também a interesses pessoais.

Segundo Viana as dinâmicas das opiniões podem ser explicadas a partir das *correntes de opiniões* e *forças formadoras de opiniões*. Ele diz que “as correntes de opiniões são movimentos contínuos e coletivos de ideias que se desenvolvem a partir de uma mesma orientação” (VIANA, 2018, p. 50). Essas são opiniões que predominam em determinados momentos e possuem produtores e reprodutores. Segundo o autor as principais forças formadoras são:

O capital comunicacional, a classe intelectual, o aparato estatal, as instituições de ensino, organizações da sociedade civil (igreja e partidos, por exemplo), a internet. O capital comunicacional (“indústria cultural”) gera corrente de opinião e pode ser decisivo em processos políticos e sociais (VIANA, 2018, p. 53).

Ressaltamos, assim, que as forças formadoras estão ligadas às concepções políticas e ao capitalismo e à luta de classes, e estão sob influência da classe intelectual e das classes dominantes. Como diz Viana (2018, p. 56) “as representações cotidianas são perpassadas por opiniões e sua compreensão é fundamental para uma análise mais profunda e que consiga distingui-las das convicções”. Para a compreensão das representações cotidianas é importante entendermos esses pontos citados acima.

Desta maneira, Makes (2017) aborda de forma objetiva e clara sobre as representações cotidianas e esclarece esse primeiro momento:

Nesse sentido, as representações cotidianas não são um atributo de classes sociais específicas e sim, de todos os indivíduos na sociedade. As representações cotidianas são representações que os indivíduos produzem sobre suas relações e com o meio ambiente na sua vida cotidiana e reproduzindo as características da cotidianidade em seu modo de representar (MAKES, 2017, p. 16-17).

Notamos, assim, que as representações cotidianas estão presentes em toda a sociedade, assim também como estão presentes nas salas de aula. As representações

cotidianas produzidas por alunos em sala de aula, surgem através de vários pontos como: o conteúdo trabalhado em sala; o professor; as condições de ensino aprendizagem; as influências externas; etc. Assim é importante compreendermos um pouco sobre o ensino de história.

O Ensino de História na concepção de Circe Bittencourt.

Bittencourt (2011), em seu livro “Ensino de História – fundamentos e métodos”, apresenta um debate sobre as várias faces do ensino de história. A autora aborda os diversos aspectos do ensino de história como a disciplina escolar, seus conteúdos e métodos, as atuais propostas curriculares da história, aprendizagem, material didático, práticas interdisciplinares, entre outros. Nesse trabalho, Bittencourt possibilita esclarecimentos à nossa pesquisa, então a partir de agora buscaremos entender a partir dessa obra as influências que estão relacionadas com o Ensino-aprendizagem de história, ressaltando quais são os meios em que os alunos estão aprendendo e o principal material usado que é o livro didático.

Bittencourt discorre a princípio sobre as constituições das disciplinas específicas, seu processo dinâmico de produção. Os estabelecimentos de uma disciplina escolar, os objetivos instrucionais (mais específicos) e os objetivos educacionais (mais gerais). Segundo Bittencourt (2011):

Cada disciplina formula seus objetivos no intuito de contribuir para uma formação intelectual e cultural que desenvolva o espírito crítico e capacidades diversas de comparação, dedução, criatividade, argumentação lógica e habilidades técnicas, entre outras (BITTENCOURT, 2011, p. 41).

Os objetivos específicos dessas disciplinas são determinados a partir dos objetivos mais gerais da escola, definidos de formas mais sutis. Seguindo desse ponto de partida, como aborda a autora, as disciplinas escolares visam formar cidadãos, alunos preparados para viver em sociedade e atuar nesta.

Um dos pontos ressaltados por Bittencourt é o afastamento da história escolar dos historiadores, e a necessidade de haver um diálogo entre ambos, já que a história científica produz professores. O professor é um grande agente na sociedade, pois ele que “transforma o *saber a ser ensinado* em *saber aprendido*, ação fundamental no processo de produção do conhecimento” (BITTENCOURT, 2011, p. 50). Segundo a autora, cabe ao professor dominar vários saberes característicos e heterogêneos, pois dar aula é uma ação complexa.

Bittencourt (2011, p. 51), ao citar Monteiro (2001), coloca que o ofício do professor corresponde à pluralidade dos seguintes saberes: saberes das disciplinas, saberes curriculares, saberes da formação profissional e os saberes da experiência. Sendo eles que definem o “saber docente”. Assim, ela aborda que a ação docente não é um ato individual, sua ação é coletiva. Leva em consideração que cabe a escola e ao professor a tarefa de produzir ensinamentos que possam inserir os alunos na sociedade

Bittencourt faz uma construção da história do ensino de história, apontando alguns pesquisadores brasileiros e as reformas curriculares da década de 80, a fim de superar o caráter ideológico da disciplina, onde o poder institucional conseguia manipular a fim de submeter aos interesses de determinados setores da sociedade. Já em outros estudos, a autora diz que:

Sem desconsiderar aquele caráter ideológico, preocupam-se em analisar as contradições manifestadas entre a História apresentada nos currículos oficiais e nos livros e a História ensinada e vivida por professores e alunos, buscando incorporar as problemáticas epistemológicas e a inserção da disciplina na “cultura escolar” (BITTENCOURT, p. 2011, p. 59).

Bittencourt aborda a importância de nos atentarmos ao contexto da produção da história escolar e sua “longa duração” para visarmos determinados conteúdos “tradicionais” e métodos como o de “memorização” e entendermos as marcas que eles deixaram na história como disciplina escolar. Um ponto importante na história como disciplina escolar ocorre na década de 70, do século XIX, quando se efetiva uma importante ampliação ao acrescentar em seus conteúdos a “história nacional” e a “identidade nacional”, em um momento que as ideias de identidade nacional percorriam o mundo, e ainda permanece na organização curricular do século XXI.

Um momento que a história escolar passa a se preocupar mais ainda na formação de cidadãos, e que possam carregar em si o sentimento de pertencimento à nação, à nacionalidade. A preocupação de criar essa identidade nacional cercava vários países do mundo e no Brasil surgia essa necessidade a partir da busca pelo progresso do país, visando caminhar junto com as grandes potências. Bittencourt (2011, p. 65) apresenta que “a História tinha como missão ensinar as “tradições nacionais” e despertar o patriotismo”. Em um momento, no Brasil, cercado por um amplo debate político a respeito da concepção de cidadania.

Uma das lembranças ainda presentes na disciplina de história é a do método de ensino voltado à “memorização” produzido no século XIX pela História Escolar e divulgada pelos livros escolares, usando da repetição até a decoreação como método de

ensino. Bittencourt (2011) apresenta que parece ter prevalecido alguns resquícios desse método, como as preocupações com nomes, datas, principais acontecimentos da história nacional, etc.

Como Bittencourt aborda, as novas propostas buscam métodos ativos que visam a integração do indivíduo na sociedade, a inserção do aluno de forma mais adequada possível à comunidade. Essa nova proposta surge com os estudos sociais que poderiam atender aos problemas da sociedade moderna que busca o progresso. Esses métodos ativos, segundo Bittencourt (2011, p. 75), foram importantes, pois: “o importante nas atividades ou nos *métodos ativos* é a criação de uma atmosfera pedagógica, para formar, a partir da escola, um indivíduo socialmente eficiente para o sistema”. Essas buscas estão ligadas aos interesses na modernização do país a partir dos modelos industrial e imperialistas, tendo a história escolar como um dos objetivos básicos a formação do “cidadão político”, isso a partir das primeiras décadas do século XX em diante.

Sobre as atuais renovações curriculares Bittencourt aborda que se submete, de certa forma, à lógica do capitalismo com o mercado de trabalho:

À sociedade, cabe a difícil tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do mercado, que exige domínios mais amplos do “conhecimento”. Para esse modelo capitalista criou-se uma “sociedade do conhecimento”, que exige, além de habilidades intelectuais mais complexas, formas de manejar informações provenientes de intenso sistema de meios de comunicação e de se organizar mais autônomo, individualizada e competitivamente nas relações de trabalho (BITTENCOURT, 2011, p. 102).

Segundo Bittencourt as reformulações curriculares no Brasil começam no processo de redemocratização da década de 80, pautado no atendimento às camadas populares com enfoques para uma formação política. Sendo a escola um lugar que ensina aos alunos algo além da alfabetização, mas conteúdos sociais e culturais que estão associados a comportamentos, valores e ideários políticos. Também inserindo a história do cotidiano, na perspectiva de local, nacional e o geral, como aborda Bittencourt (2011).

Algo que as renovações curriculares deve se atentar, segundo a autora, é com esse mundo tecnológico, onde o professor não pode ser ingênuo já que é um meio que alimenta os jovens o tempo todo com uma infinidade de informações, e corre grande risco de criar pessoas alienadas.

A disciplina de história tem que capacitar os alunos à compreensão e conexão de outras épocas:

Em História, não se entende como apreensão de conteúdo apenas a capacidade dos alunos em dominar informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade de crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas, usando, por exemplo, dados resultantes da

habilidade de leitura de tabelas, gráficos e mapas ou de interpretação de textos (BITTENCOURT, 2011, p. 106).

Sobre os materiais didáticos Bittencourt diz que:

Uma concepção mais ampla e atual parte do princípio de que os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores de apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina – no nosso caso, da História (BITTENCOURT, p. 2011, p. 296).

Como aborda Bittencourt, na história os livros didáticos cada vez mais indicam os rumos das aulas e são uma “tradição escolar” que acompanha o cotidiano a pelo menos dois séculos. A produção da literatura didática tem sido objeto de preocupação de autoridades governamentais, e como Bittencourt aborda, a crítica ao livro didático é grande, segundo ela diversas pesquisas têm apontado que ele está a serviço da ideologia e da perpetuação de um “ensino tradicional”. Tais críticas ressaltam as suas deficiências em conteúdos e erros. Mas como ela aborda, ele possui limites, vantagens e desvantagens.

O livro didático está ligado à indústria cultural² na sociedade capitalista, e segundo Bittencourt o seu suporte de conhecimento escolar é proposto pelos currículos escolares, isso faz com que o Estado esteja sempre presente na existência do livro. Mas esse material está em processo de mudança, segundo a autora suas funções atuais são “avaliar a aquisição dos saberes e competências; oferecer uma documentação completa proveniente de suportes diferentes; facilitar aos alunos a apropriação de certos métodos que possam ser usados em outras situações e em outros contextos” (BITTENCOURT, 2011, p. 307).

Como foi assinalado, o livro didático é um produto da indústria cultural, com uma materialidade característica e um processo de elaboração de outros livros. Enquanto mercadoria, insere-se na lógica de vendagem e requer definições sobre preço e formas de consumo. O aluno, público-alvo explícito, caracteriza-se por ser seu consumidor compulsório. Sua confecção segue os princípios do sistema de avaliação, obedecendo às normas definidas pelo poder estatal, que assim interfere indiretamente na sua produção e é o principal comprador desse material (BITTENCOURT, 2011, p. 311).

Percebe-se aqui que o livro didático é um produto que o Estado está presente nele. Devemos analisar o que o livro didático usado pelos alunos entrevistados diz sobre a ditadura civil-militar, ressaltando que o livro didático serve como guia para o professor.

² Termo criado por Max Horkheimer e Theodor Adorno na década de 40, surge com a indústria capitalista e remete a forma de fazer arte em escala industrial. In: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/industria-cultural.htm>

A Ditadura civil-militar no Brasil apresentada pelo livro didático.

Ao acessar o livro didático usado em sala pelos alunos entrevistados, percebemos que o conteúdo sobre a ditadura estava preparado de forma linear e resumido. Também estava organizado em relação ao contexto mundial. Na unidade em que se encontra a temática vimos debates sobre as crises e conflitos das décadas de (1970-1980), também sobre os blocos comunistas³ e o mundo globalizado. O livro⁴ apresenta o contexto mundial e logo depois o cenário brasileiro.

O livro é organizado em quatro unidades, no capítulo nove há os tópicos sobre a renúncia de Vargas, a reorganização política, o período desenvolvimentista e os tópicos da ditadura. São vinte páginas que apresentam todo esse cenário brasileiro da renúncia de Vargas ao fim da ditadura civil-militar. Todos esses assuntos são trabalhados de forma breve e resumida. As treze páginas são dedicadas aos anos seguintes da ditadura, a democratização. Os conteúdos ainda dividem suas páginas com atividades, imagens e alguns comentários.

O livro resume bem os conteúdos, ele termina o tópico sobre o período desenvolvimentista e segue com os próximos dois tópicos sobre o parlamentarismo no Brasil e as reformas de base e o golpe civil-militar. O livro aponta que esse foi um dos períodos mais sombrios da história brasileira, ressalta as repressões e violência, e o descreve como golpe. Também apresenta o “milagre” econômico com seus sinais de recuperação e sua queda, finalizando com o fim da ditadura.

Ao analisar o livro notamos que um período recente e importante como a ditadura, é trabalhado de forma limitada com vários outros debates. Essa forma resumida vem pela quantidade de conteúdos que devem ser trabalhados dentro de um ano. O livro é uma das forças formadoras de opiniões as quais os alunos produzem, cabe destacar que não é apenas a única forma dos alunos desenvolverem a sua percepção sobre a ditadura, tendo: meios de comunicações, família, professores, colegas de sala, internet e etc. Seguiremos apresentando e analisando as entrevistas, para ressaltar as representações cotidianas produzidas por alunos que tiveram acesso a esse livro.

³ Ideologia política e socioeconômica que busca abolir a desigualdade com a libertação do proletariado, surge a partir dos estudos de Karl Marx e Friedrich Engels.

⁴ AZEVEDO, Gislane e SERIACOPI, Reinaldo. *História passado e presente do século XX aos dias de hoje*. São Paulo: Editora ática, 2016.

Percepção dos jovens sobre a Ditadura no Brasil.

As representações cotidianas têm como método investigativo as entrevistas, nesse tópico apresentarei de forma breve as entrevistas realizadas nessa pesquisa para seguirmos com os resultados. Foram realizadas entrevistas interpretativas com base no método de Viana (2015), a um grupo de quatro jovens entre os dias 10 e 14 de março de 2019. Os jovens tinham de 18 a 20 anos e estudaram na mesma sala de aula de uma escola da rede pública em Uruaçu-Goiás no período vespertino. A entrevista foi realizada a partir de um questionário previamente elaborado com trinta e oito perguntas relacionadas a diversos assuntos como: vida pessoal, familiar, sobre política e educação. Essas perguntas foram realizadas com a intenção de extrair deles suas representações cotidianas a respeito da ditadura civil-militar de 64 e serão a base de nossa análise. O questionário teve cinco partes: Informações pessoais, informações biográficas, informações culturais, informações semiconscientes e informações representacionais.

A família dos alunos entrevistados possui renda de dois a três salários mínimo; todos nasceram na cidade de Uruaçu-Goiás e participam de instituições religiosas. Dois deles estudaram em escola privada, um em escola pública e privada, e uma na escola pública. Ambos apresentaram os mesmos conhecimentos sobre o assunto, mas houve posicionamentos diferentes. As perguntas, durante a entrevista, além de focar nos seus contextos sociais, também estavam relacionadas às temáticas que aprenderam dentro e fora da sala de aula sobre a ditadura civil-militar.

Na terceira parte fiz a seguinte pergunta: Como eles se definiam politicamente? As respostas foram: não sei; natural; uma pessoa normal; no meio. Foi perguntado também sobre o que eles achavam da polícia e na sequência do exército; as respostas foram variadas entre boa e ao mesmo tempo ruim, no caso da polícia, e sobre o exército era entre bom a não terem opinião sobre. Outro questionamento foi sobre o que eles achavam se o Estado agisse matando pessoas; as respostas foram que ele estaria usando de um poder que tem; que dependia da condição, mas achava errado; que não poderia fazer nada se isso acontecesse.

Na quarta parte das perguntas foram feitas duas suposições relacionadas à ditadura para extrair informações semiconscientes, a primeira⁵ fazia a suposição que eles

⁵ Suponha que você tenha dormido e tido o seguinte sonho: Você está nas ruas com seus amigos se divertindo, de repente chega pessoas desconhecidas e dizem que são policiais, perguntando sobre o que estavam conversando e já chegam batendo em todos. Enquanto batiam em vocês, eles diziam que tinha recebido uma denúncia de que você estava falando mal do estado. O que você pensa sobre isso?

tinham dormido e tido o seguinte sonho; que eles estavam na rua conversando com amigos e chegavam pessoas dizendo que eram policiais, e batiam em todos com a justificativa de que estavam falando mal do governo. As opiniões deles eram que estavam errados em fazer isso, que não tinha problema em falar mal do Estado, que eles deveriam revisar melhor a situação. A segunda⁶ suposição criava um cenário aonde eles chegavam em casa e seus pais estavam discutindo com os amigos sobre a temática, os pais estavam a favor da ditadura já os amigos contra. Foi perguntado qual seria o posicionamento deles nessa situação e as respostas foram contra os pais em grande maioria, e uma das pessoas entrevistadas só afirmou que a ditadura foi boa para a educação e para a economia.

A quinta parte das perguntas questionou sobre o que eles achavam que foi achavam o período da ditadura, uma das pessoas achava que foi bom, outra não sabia responder o que foi, e outras duas relataram que foi ruim destacando a repressão. Também foi perguntado se lembravam de terem ouvido falar sobre a ditadura fora da sala de aula entre os pais ou conhecidos; três relataram que não tinham ouvido falar e uma que havia visto algumas coisas nas redes sociais. E ao questioná-los sobre os pontos positivos dois ressaltaram que havia uma boa educação, economia e menos corrupção, outro não sabia e outro não via pontos positivos. Também questionamos sobre os pontos negativos, dois não sabiam citar e outros dois relataram as repressões, torturas e perseguições.

Na quinta parte teve também perguntas relacionadas ao que eles aprenderam em sala de aula. Foi perguntado se eles lembravam sobre algo que leu, dois lembravam o básico, mas não disseram o quê, e outros dois não lembravam. Ao perguntar sobre o que o professor falou em sala de aula sobre a temática as respostas foram em grande maioria que foi um período ruim, apenas um deles não lembrava. Por último perguntei se eles queriam que voltasse a uma ditadura, três responderam que não e um respondeu que sim.

Nas entrevistas foi possível perceber as representações cotidianas produzidas pelos alunos, seguiremos analisando o resultado destas entrevistas. As perguntas realizadas foram em alguns momentos diretas em outros foram de formas subjetivas para obter um melhor resultado.

⁶ Você chega em casa e seus pais estão debatendo com amigos sobre a ditadura civil-militar no Brasil. Seus pais defendem que a ditadura civil-militar foi boa, que oferecia uma educação de qualidade, uma boa economia, havendo menos corrupção no país. Já seus amigos defendem que a ditadura foi um período ruim, com muitas perseguições, torturas, desigualdades sociais, corrupções e etc. Como você se posicionaria diante desse debate?

Uma análise dialética sobre as representações produzidas pelos estudantes

No decorrer das entrevistas conseguimos levantar alguns pontos que nos permite compreender as representações que os alunos entrevistados produziram sobre a ditadura militar no Brasil. Notamos que eles não possuem convicções, sendo favoráveis a alguns pontos da ditadura e não favoráveis a outros. Destaco que possuem apenas opiniões, de acordo com Viana (2018), guiados pelas forças formadoras. O conhecimento e articulação com a temática dos alunos foi básico, em alguns momentos foi verificado que eles usavam das próprias perguntas para a elaboração de suas respostas. Para ficar mais claro irei nominar os quatro alunos entrevistados em números para conseguirmos analisar suas representações.

O aluno entrevistado número um demonstrou em suas respostas falta de embasamento e profundidade, em um momento ele questionou sobre qual o problema de falar mal do governo e ao mesmo tempo mostrava apoio à ditadura. A impressão que tive é que esse aluno usava das minhas perguntas para formular suas respostas sobre a temática, e que não possuía muito conhecimento sobre o assunto, ressaltando que ele possuía apenas opiniões. O aluno número dois, na maior parte de suas respostas, foi bem direto e simples, com respostas curtas, em muitas apenas respondeu “não sei”. Já o aluno número três e quatro tentaram articular melhor suas respostas, mesmo mostrando uma confusão ou falta de embasamento no assunto, com dificuldade em formular seus discursos. Conseguimos ver que todos eles possuem apenas opiniões momentâneas, simulada e resistente, como define Viana.

As perguntas foram divididas por partes, a primeira parte com perguntas com o perfil social, onde extraímos as informações que todos os alunos entrevistados não tinham profissão, todos os pais possuíam casa própria e carro, nascidos em Uruaçu e participam de alguma instituição religiosa.

A primeira pergunta que trouxe a evidência que eles ainda não possuem uma concepção política formada foi bem clara, perguntei a eles como se definiam politicamente, os alunos se mostraram um pouco confusos ao responderem: aluno número um disse “natural”, o aluno número dois “não sei”, o aluno número três, “no meio” e o aluno número quatro, “uma pessoa normal”. Essa pergunta foi importante, pois, além de estar ligada à temática sobre ditadura civil-militar, também nos mostrou que esses alunos que finalizaram o ensino médio e já são maiores de idade, já exercem o direito ao voto, e ainda não possuem concepção crítica, demonstrando que eles apresentam um desconhecimento sobre a questão política e não sabem se posicionar de forma crítica

diante desta. Este posicionamento dos jovens entrevistados acaba por entrar em contradição com os princípios do ensino de história. Ao abordar o objetivo do ensino de história Bittencourt (2011) aponta que:

A constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular. A contribuição da História tem-se dado na formação da cidadania, associada mais explicitamente à do *cidadão político*. Nesse sentido é que se encontra, em inúmeras propostas curriculares, a afirmação de que a História deve contribuir para a formação do “cidadão crítico”, termo vago, mas indicativo da importância política da disciplina (BITTENCOURT, 2011, p. 121).

Notamos, portanto, que os jovens entrevistados ainda não se tornaram cidadãos críticos e políticos, e no que se refere especificamente à ditadura civil-militar, um assunto recente na vida política do nosso país, eles ainda não conseguem apresentar uma reflexão crítica.

Durante as entrevistas foi perceptível a falta de posicionamento dos alunos sobre o assunto histórico, que além de estar ainda presente foi também estudado por eles recentemente. Ao questioná-los sobre o que pensam que foi a ditadura civil-militar as respostas foram vagas como: “acho que foi boa”; “Acho que por uma parte de privar a pessoa, de não poder sair na rua determinado horário, de não se expressar como ela queria, de falar que o governo era isso que, tá perseguindo, que tá matando... Acho isso horrível”; “Há, não sei”, “Foi um período de muita repressão, torturas e censura também”. Na Base Nacional Comum Curricular (2016) diz que as áreas das ciências humanas no ensino médio:

Nessa etapa, os/as estudantes intensificam os questionamentos sobre si próprios e sobre o mundo que vivem. O desenvolvimento da autonomia para a participação social e a maior capacidade de abstração e de reflexão possibilitam que os sujeitos dessa etapa, gradativamente, ampliem sua compreensão sobre questões sociais, éticas e políticas e sua atuação fundamentada e crítica na vida pública (Base Nacional Comum Curricular, 2016, p. 628).

Sobre o ensino de história, a BNCC (2016, p. 155) diz que “as representações do passado, em suas interseções com a interpretação do presente e a construção de expectativas para o futuro, são questões centrais para o componente curricular História”. Considerando que esses alunos entrevistados já passaram pelo processo de inserção na sociedade ao terminarem o ensino médio, notamos que de fato eles não apresentam essa autonomia e capacidade de reflexão que faça nexos às representações do passado, interpretações do presente e a construção de expectativas para o futuro.

Antes de começarmos as perguntas eles tiveram a oportunidade de ler com a finalidade de esclarecer algumas dúvidas sobre o tema da entrevista, no entanto, mesmo lendo e percebendo que a temática era ditadura eles não conseguiram articular a temática em suas respostas, apenas quando as perguntas foram específicas, por exemplo, ao perguntar: o que diria se o Estado agisse matando pessoas? As repostas foram simplórias e sem uma reflexão com o assunto, como: “dependendo da condição, mas errado”; “falta de vergonha na cara”; “Há, que faria nada, não podia fazer nada”; “Eu diria que ele estaria usando o poder que ele tem”. Demonstrando, portanto, que não tem a reflexão e senso crítico como está escrito no BNCC, um discurso que não corresponde à realidade.

Outra etapa clara na entrevista, que mostra esse confronto com o currículo proposto pelo Estado, foi a parte das informações semiconscientes. Quando fizemos a seguinte suposição:

Suponha que você tenha dormido e tido o seguinte sonho: você está nas ruas com seus amigos se divertindo. De repente chega pessoas desconhecidas e dizem que são policiais perguntando sobre o que estavam conversando e já chegam batendo em todos. Enquanto batiam em vocês eles diziam que tinham recebido uma denúncia de que você estava falando mal do estado.

As respostas a essa suposição foram: “Acho que eles tem que revisar melhor e saber o que está acontecendo no momento pra depois fazer algo, né?!”; “Falta de respeito”; “Acho que eles deveriam investigar melhor que estão, interrogando ou fazendo alguma coisa”; “Há, eu acharia, tipo, super errado, e quê que tem se eu tivesse falando alguma coisa do estado? Tem... Minha opinião, né.”. Percebemos mais uma vez o quanto os alunos foram vagos em suas respostas, e confusos ao elaboraram. Outro ponto que percebemos não analisar todas as suas respostas, foi o quanto em alguns momentos eles foram contraditórios, talvez pela falta de um posicionamento ou de realmente ter aprendido sobre o assunto. Outra suposição feita que também deixa isso claro foi:

Você chega em casa e seus pais estão debatendo com amigos sobre a ditadura civil-militar no Brasil. Seus pais defendem que a ditadura civil-militar foi boa, que oferecia uma educação de qualidade e uma boa economia, havendo menos corrupção no país. Já os seus amigos defendem que a ditadura foi um período ruim, com muitas perseguições, tortura, desigualdade social, corrupção e etc. Como você se posicionaria diante desse debate?

As respostas dos alunos dois, três e quatro foram contra os pais e a favor dos amigos, mas apenas reafirmavam os pontos sobre a ditadura já falados nas perguntas. Apenas o número um relatou que: “Há, eu acho que foi boa sim, foi boa tanto a educação, a economia”, demonstrando o apoio à ditadura.

Algo presente em todas as entrevistas foi a contradição dos entrevistados, que em alguns momentos ressaltaram sobre a contribuição da Ditadura na economia e na educação, há até um entrevistado que disse que foi um período bom, mas quando era perguntando sobre características específicas da ditadura, como a repressão, todos foram contra. Interessante perceber também que todos disseram que a professora disse que foi um período ruim e o livro didático também aponta como o pior período da história brasileira, isso deixa claro sobre as influências externas nas representações produzidas por esses alunos. Isso demonstra que a ideologia que prevalece na sociedade sobre a ditadura acaba prevalecendo na opinião deles, mas, no que diz respeito à convicção sobre a repressão eles demonstraram que são contra, não sendo convictos em seu posicionamento sobre a ditadura civil-militar.

Após as duas perguntas que buscou informações semiconscientes passamos para o bloco de perguntas de informações representacionais. Nessa etapa as perguntas foram organizadas buscando compreender o que eles achavam que foi a ditadura e onde eles ouviram falar sobre isso, dentro e fora da sala de aula. Observamos que o conhecimento deles sobre o assunto é superficial, e que estão distantes do que diz a BNCC:

O componente curricular História não pretende, por óbvio, abranger “tudo o que ocorreu no passado”. Debruça-se, sim, reflexivamente sobre experiências sociais dadas nos mais variados tempos que, registrados, voluntariamente ou não, prestam-se a reinterpretações diversas por historiadores, professores e população em geral. Não há, a rigor, passado, presente ou futuro comum a toda a humanidade; não obstante, é possível acolher criticamente princípios gerais para conjuntos de sociedades, por exemplo, os direitos humanos (BNCC, 2016, p. 155).

A primeira pergunta feita nessa etapa foi o que eles pensavam que foi a ditadura civil-militar, a resposta do aluno um foi: “Acho que foi bom”; o aluno dois disse: “Há, não sei”; o três afirmou que: “Acho que foi um... por uma parte dessa parte de... e... de... de privar a pessoa de não poder sair na rua determinado horário, de não se expressar como ela queria, de falar que o governo era isso que tá perseguindo, que tá matando... Acho isso horrível”; e o quarto aluno afirmou: “É... foi um período de muita repressão né, torturas e... e... censura também”. Aqui notamos que o aluno três e quatro foram os únicos que conseguiram trazer informações diferentes sobre o assunto que já não foram citadas nas informações semiconscientes, como o toque de recolher e a censura.

Em sequência fizemos perguntas que buscaram estimular a memória deles, perguntamos: “Se lembra dos seus pais ou pessoas que conhece, te falarem alguma coisa sobre a ditadura? Se sim, o que foi?” apenas o aluno um ressaltou que já viu em redes sociais, os demais não lembravam de ter ouvido. Outra pergunta foi: “Você lembra alguma

coisa que leu sobre a ditadura militar? O que foi?”. Alguns não lembravam, outros lembravam mas não conseguiram dizer o que foi.

Tivemos três perguntas chaves nessa etapa de informações representacionais, a primeira foi para que eles citassem os pontos positivos e negativos sobre a ditadura civil-militar. Foi perceptível que os alunos usaram das perguntas feitas anteriormente na etapa semiconscientes para responder, e não conseguiram ampliar o seu discurso. A segunda foi o que a professora deles falou sobre o que foi a ditadura, a resposta foi unânime de que ela disse que foi um período ruim. Por fim, perguntamos se eles queriam que retornássemos a uma ditadura, a aluna um respondeu que sim e os outros responderam que não. A única resposta que levantou dúvida foram as respostas o aluno um, que não via problema em falar mal do Estado, que afirmou que sua professora ensinou que foi um período ruim, e mesmo assim ele gostaria de viver em uma ditadura. Isso nos deixa claro sobre as representações cotidianas, como Viana (2015, p. 46) diz: Todos desenvolvemos representações cotidianas sobre a vida cotidiana. Nesse sentido, as representações cotidianas não são atributos de classes sociais específicas e sim de todos os indivíduos na sociedade.

Percebemos que esses alunos estão produzindo representação cotidianas de várias maneiras, não apenas influenciados pelo que viram em sala de aula mas também pelo o que ouviram no meio em que estão inseridos em seu cotidiano, e em todos os momentos eles estão reproduzindo essa representação. Abordaram que não haviam ouvido sobre a temática em casa, mas sim na internet.

Algo claro nesse momento da pesquisa é sobre as correntes de opiniões e forças formadoras de opiniões. Viana (2018) apresenta como essas correntes têm seus produtores e reprodutores e atingem o imaginário coletivo:

É neste amplo contexto que determinadas opiniões podem florescer ou perecer, possuem base social ampla ou restrita, possuem produtores e reprodutores. Assim, é possível, nessa complexidade de determinações, observar algumas forças formadoras de opinião (e de correntes de opinião). As principais forças formadoras de opinião na contemporaneidade são o capital comunicacional, a classe intelectual, o aparato estatal, as instituições de ensino, organizações da sociedade (igreja e partidos, por exemplo), a internet. O capital comunicacional (“indústria cultural”) gera correntes de opinião e pode ser decisivo em processos políticos e sociais (VIANA, 2018, p. 52 – 53).

Viana deixa claro as várias forças formadoras, e isso foi evidente durante nossas entrevistas. Os alunos entrevistados, em algumas de suas respostas, deixaram transparecer as influências que eles receberam, tanto dentro de sala como fora, e como suas representações não estão limitadas em apenas um ambiente vivido por eles. Sendo

perceptível as várias forças formadoras, e que a sala de aula não é o único meio no qual os alunos formam suas representações sobre determinados assuntos e conteúdos.

Considerações finais

As representações cotidianas sempre são manifestadas nas relações que o indivíduo estabelece com determinado local. Percebemos que essas representações são criadas a partir do relacionamento de cada um com os meios que estão inseridos e com as pessoas que interagem. Notamos então que a todo momento estamos recebendo informações que podem agregar às nossas representações cotidianas, entendendo que elas vêm de todos os lugares em que convivemos na sociedade a todo momento.

Com essa pesquisa vemos que as representações cotidianas dos alunos, sobre um tema estudado em sala de aula, não são formadas apenas em sala de aula mas também em todo o meio onde vivem, como ao perguntar a um dos alunos o que seu professor disse sobre a ditadura civil-militar e a resposta foi que era contra, mas em contra partida ela gostaria que voltasse a uma ditadura, mostrando que o professor não é a única força formadora de opiniões relacionada ao aluno. É claro também que os alunos que apontaram ser contra não conseguiam ter fortes bases em seus argumentos, e demonstravam grande dificuldade ao formular suas respostas.

Vemos assim que o ensino de História de acordo com a proposta curricular nacional falha em criar cidadãos políticos, críticos e reflexivos. Havendo despreparo dos alunos para atuar na sociedade, sendo evidente quando algumas perguntas questionavam sobre os seus posicionamentos, e todos demonstravam confusão e incertezas, tendo uma grande distância entre a BNCC na teoria da prática.

Podemos observar que os entrevistados não conseguiram relacionar a temática a perguntas feitas de forma indiretas, ou a perguntas de caráter mais pessoais, notamos assim a falta de posicionamento crítico entre eles, além da falta de relação do conteúdo com sua vida pessoal não sendo aplicado no cotidiano. Esse é um ponto de confronto direto com a proposta de currículo apresentado pelo estado, pois ficou evidente que os alunos ainda não conseguem debater sobre o assunto apresentado.

Percebemos que as representações cotidianas influenciam a consciência histórica desses alunos, e na forma que eles pensam o meio social e constroem suas concepções políticas. O conceito de representações cotidianas se torna bem eficiente por abordar a relevância de todas as informações que surgem de vários meios e que ajuda a formar as representações cotidianas de cada indivíduo, que são expressas constantemente.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Gislane e SERIACOPI, Reinaldo. *História passado e presente do século XX aos dias de hoje*. São Paulo: Editora ática, 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2016.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.

MAKES, Reivone. *Juventude, facebook e representações cotidianas*. Monografia defendida pelo programa de história da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Uruaçu, 2017.

MARQUES, Edmilson. Sobre a teoria das representações cotidianas. In: MARQUES, Edmilson; et al. *Representações Cotidianas, teoria e pesquisa*. Curitiba: Editora CRV, 2018.

PEIXOTO, Maria Angélica. Das representações sociais às representações cotidianas. In: MARQUES, Edmilson; et al. *Representações Cotidianas, teoria e pesquisa*. Curitiba: Editora CRV, 2018.

VIANA, Nildo. *Senso Comum, representações sociais e representações cotidianas*. Bauru, SP: Edusc, 2008.

_____. *A pesquisa em representações cotidianas*. São Paulo: Chiado Editora, 2015.

_____. As representações cotidianas e as correntes de opinião. In: MARQUES, Edmilson; et al. *Representações Cotidianas, teoria e pesquisa*. Curitiba: Editora CRV, 2018.

_____. Imaginário e ideologia: as ilusões nas representações cotidianas e no saber complexo. In: MARQUES, Edmilson; et al. *Representações Cotidianas, teoria e pesquisa*. Curitiba: Editora CRV, 2018.

Capitalismo e Melancolia no Filme Blade Runner

Clodoaldo do Nascimento Bastos*

O filme *Blade Runner*¹ é fruto das mudanças que abalam os Estados Unidos e o mundo com as crises dos anos sessenta e setenta, e que culminam na estagnação e recessão dos anos oitenta do século XX. A obra dialoga com os anseios, pessimismo, problemas ambientais, precarização do mundo do trabalho, violência policial, Estado mínimo neoliberal; logo, é uma obra futurista que projeta no ano 2019 os exageros dos problemas do capitalismo da década de oitenta.

Uma América que tinha um Estado integracionista que integrava os trabalhadores ao capitalismo, tinha uma previdência social, seguro desemprego, nível elevado de consumo de mercadorias industrializadas; de repente vê o ovo se chocar e de dentro dele sair os filhos da contradição com movimento de trabalhadores devido as crises a partir dos anos sessenta, movimento de mulheres contra o sexismo, de negros. Além deles, vemos a partir da década de setenta o aumento de trabalhadores diaristas, do lupemproletariado e moradores de ruas.

Quanto a pobreza e miséria, na década de 1980 muitos dos países mais ricos e desenvolvidos se viram outra vez acostumando-se com a visão diária de mendigos nas ruas, e mesmo com o espetáculo mais chocante de desabrigados protegendo-se em vãos de portas e caixas de papelão, quando não eram recolhidos pela polícia (HOBSBAWM, 1995, p.396)

O Estado integracionista, que era visto como de *bem estar social*, passa a ser mínimo para o social (saúde, educação, previdência) e máximo para o controle social (controle policial,

* Graduado em História (UEG), mestre em sociologia (UFG).

1 O enredo do filme se passa em 2019, numa Los Angeles pós-guerra, onde grande parte dos animais foram extintos, tendo agora apenas seus simulacros, não se vê vegetação e a luz do sol não brilha mais como antigamente, pois é obstaculizada pela poluição. Neste futuro sombrio, onde a escuridão, fumaça, lixo e uma chuva ácida constante fazem parte da ambientação, há algo de melancólico e desumanizador, isso se intensifica com a questão das réplicas humanas, os *replicantes*, seres criados geneticamente para serem “escravos”, mercadorias que irão fazer o trabalho dos seres humanos nas colônias fora do planeta terra. Devido aos problemas ambientais a vida em nosso planeta se torna difícil e inóspita, com isso há a procura de outros planetas para abrigar os seres humanos, as colônias espaciais, que seriam algo parecido com que foram as colônias produtos da expansão marítima e capitalista no planeta Terra. Porém nem todos podem ir para esses planetas, parte considerável de marginalizados, doentes, pobres, e pessoas com profissões fundamentais para manter a produção e a ordem em nosso planeta são proibidos de saírem dele. Inversamente os replicantes, os androides que tem sua força de trabalho explorada, são proibidos de retornarem ao nosso planeta, sob a pena de serem “removidos”, “aposentados”, ou meramente exterminados pelos Blade Runner’s, caçadores de recompensa que trabalham para a polícia e tem como função exterminar replicantes fugitivos. (BASTOS,2018, p.56).

aumento de penitenciárias), encarceramento em massa é o que resta para aqueles que compõem o exército de desempregados do modo de produção capitalista.

Apesar de ser colocado pela ideologia burguesa como bem-estar social, o Estado integracionista era como qualquer outro estado, representante dos interesses da classe dominante; não era o bem-estar que era visado, mas o amortecimento da luta de classes e aumento da produção em massa.

Uma sociedade que já era amedrontada pelo perigo nuclear passa a ter medo do colapso ambiental; o futuro não é mais um projeto iluminista, mas na onda da falta de perspectivas pós-estruturalistas que fragmenta, apenas descreve sem explicar, e não tem projetos de totalidade para o futuro, vemos um reformismo cada vez mais micro, pessimista tomar conta da agenda política.

Tudo isso deságua numa melancolia e falta de esperança com dias melhores, esse ar lúgubre faz parte do universo ficcional *cyberpunk*² do filme *Blade Runner*.

Ao contrário de obras cheias de alegria feitas na mesma época, como *ET- o extraterrestre*, a obra dirigida por Ridley Scott é tenebrosa, escura, esfumaçada e triste. Seus personagens humanos são solitários, mesquinhos e burocratizados, o personagem Deckard é o rosto sem expressão da burocracia, ser sem amigos e com uma visão limitada de seu trabalho e da sociedade.

A mercantilização das relações sociais no modo de produção capitalista torna os indivíduos mais competitivas, individualistas e solitárias; numa sociedade onde os problemas deixam de ser do Estado e da coletividade e passam a ser do indivíduo, como a questão da criminalidade e da falta de estudo; as glórias e “lucros”, também são apenas do indivíduo transcendental.

Não há alegria nos seres humanos do filme, são pessoas preocupadas apenas em lucrar, como Eldon Tyrrel³, ou em cumprir sua função, como Deckard, e voltarem para seus lares solitários; são pessoas mercantilizadas e burocratizadas do capitalismo contemporâneo.

² O *cyberpunk* é fruto das mudanças ocorridas na sociedade e na tecnologia dos anos oitenta do século XX, as obras deste subgênero da ficção científica trabalham com o lema: "Alta tecnologia e baixa qualidade de vida" ("High tech, Low life"); são histórias que se passam em um futuro sinistro, sombrio e melancólico onde houve um alto desenvolvimento tecnológico, porém, a vida humana não passou pelo mesmo desenvolvimento, ele regrediu com a exploração, dominação, poluição, problemas urbanos como violência, miséria, drogas, controle social truculento etc.

O termo *cyberpunk* aparece no início da década supracitada e foi usada pelo escritor Bruce Bethke em um conto chamado *Cyberpunk*. O termo *cyber* remete a cibernética, a computadores, é ligada nas histórias a realidade virtual, aos hackers; já o *punk* tem a ver com a atitude contestatória do movimento *punk*, contestação moral, a sociedade capitalista, e passa também pelo estilo das roupas, pelo som de rock (BASTOS,2018, p.21).

³ Empresário e cientista, dono da empresa Tyrrel, criador dos replicantes, seres geneticamente para trabalho escravo. No filme os replicantes são proibidos de saírem das colônias espacial onde habitam, se

No regime de acumulação integral⁴, “toyotista”, se produz mais em menos tempo e com menos trabalhadores; assim temos que consumir mais e mais rápido. Surgem assim produtos instantâneos, macarrão, cafés; e descartáveis, fraldas, talheres. A vida útil de eletrodomésticos e automóveis, passa a ser mais curta. Consumimos mais produtos por menos tempo, a roda frenética do mercado não para de girar.

A vida das pessoas também é descartável, veja a vida de milhares pobres apodrecendo nas prisões, trabalhadores morando nas ruas; e instantâneas, relacionamentos rápidos, alegrias passageiras, ansiedade toma conta do ser que tem que viver cada vez de forma mais intensa, e consumir cada vez mais.

No filme fica claro a metáfora da descartabilidade da vida com os replicantes, são escravos que só tem utilidade para dar lucro, e são jogados no lixo depois de quatro anos de vida. O consumo é a todo momento incentivado com a publicidade luminosa que contrasta com a escuridão chuvosa do filme. Durante grande parte da obra somos inundados por publicidades, que são as criadoras de necessidades para consumirmos mais.

retornarem à Terra são exterminados pelos blade runner's, força policial que tem como função “aposentar” replicantes. Alguns deles liderados pelo replicante Roy voltam ao nosso planeta para acharem seu criador, nesse caso Eldon Tyrel, pois querem viver por mais tempo, são NEXUS 6, modelo que apresentou problemas, começaram a tomar consciência e ter sentimentos após quatro anos de vida; por isso são projetados para se desligarem, “morrerem, após esse tempo. Eldon tem uma sobrinha, Rachel, que na verdade é uma replicante que tem implantes de meórias da sobrinha de Tyrrel, ela acaba se envolvendo com o protagonista blade runner Deckard e descobrindo sobre sua condição.

4 Depois da acumulação primitiva do capital tivemos o regime de acumulação extensivo (que durou desde o período da revolução industrial até o final do século XIX); o regime de acumulação intensivo (vigente do final do século XIX até a segunda guerra; o regime de acumulação intensivo-extensivo (que vai do Pós-Segunda Guerra Mundial até o final do século XX; o regime de acumulação integral (que vai do final do século XX até a atualidade). O regime de acumulação extensivo é o primeiro regime de acumulação capitalista propriamente dito. Ele se caracterizava pela extração de mais-valor absoluto, pela vigência do Estado liberal e do neocolonialismo. O regime de acumulação intensivo, que o substituiu, caracterizava-se pela busca de aumento de extração de mais-valor relativo, através do taylorismo, pelo estado Liberal-democrático e pelo imperialismo financeiro, fundado na exportação de capital-dinheiro. O regime que o sucedeu foi o intensivo-extensivo, no qual o fordismo buscava ampliar a extração de mais-valor relativo no bloco imperialista e a extração de mais-valor absoluto no bloco subordinado, o que foi completado pelo Estado Integracionista (*welfare state*) e pela expansão oligopolista transnacional. O regime de acumulação integral busca ampliar simultaneamente a extração de mais-valor relativo e absoluto e tem como complemento necessário para efetivar isso o Estado Neoliberal e o Neoimperialismo (VIANA, 2009b, p.34-350).

FOTOGRAMA 01



Outdoor luminoso de publicidade da Coca-Cola no filme Blade Runner

Uma sociedade que descarta seus trabalhadores, extermina quem está na base da produção, e induz o consumo com excesso de publicidade, eis a sociedade capitalista da década de oitenta sendo projetada de forma exagerada na distopia *bladerunneriana*.

A história da humanidade é a história da luta de classes, como dizia Marx e Engels no *Manifesto Comunista*. A história no filme também; fica evidente a luta de classes, os replicantes contra a classe burguesa que quer impedi-los de viverem mais, e de retornarem ao planeta Terra. Na ficção científica há uma tradição de representar essa luta entre os de cima e os de baixo, como no filme *Metrópolis*, de Fritz Lang, onde a classe dominante vive na superfície da cidade e os proletários no subsolo, onde trabalham também. Em *Elysium* os mais ricos vivem em uma estação espacial, os miseráveis, explorados e parte das pessoas com funções importantes para manter a ordem e os lucros ficam no planeta terra. Na obra cinematográfica aqui analisada não é diferente, a elite mora em outros planetas, colônias espaciais, e os pobres, doentes e classes auxiliares como os *blade runner's*, e burocratas essenciais para manter a produção, a ordem, os lucros e a produção ficam no planeta Terra; além disso temos também a subdivisão entre os miseráveis, moradores de rua, pobres morando na superfície próximos a rua e os mais ricos nos altos dos edifícios.

Um aspecto muito importante em nossa análise cenográfica é o fato de *Metropolis* e *Blade Runner* serem filmes "verticais", e tal verticalidade ser aplicada como uma metáfora da hierarquia social e do conflito de classes. No que respeita a arquitetura, as metrópoles do futuro de ambos os filmes erguem-se verticalmente, constituindo uma alegoria da estratificação social. Em ambos os filmes, e no interior de algum arranha-céu que ocorre o conflito desencadeador da ação; no caso de *Metropolis*, a visita de Maria a suas crianças ao Jardim dos Prazeres, e em *Blade Runner*, o crime de Leon contra o policial Holden. Tanto a personagem Maria, de *Metropolis*, quanto o personagem Leon, de *Blade Runner*, são intrusos, indivíduos que invadem um espaço que lhes é vetado, bem acima do nível das ruas. A partir dessa intrusão, ambos os filmes irão descrever uma trajetória que vai dos subterrâneos- no caso de *Metropolis*- ou do nível das ruas - em *Blade Runner*- ao topo dos enormes arranha-céus, santuários das elites ou grandes corporações. A partir daí fica patente uma organização social que se dá verticalmente, com as classes oprimidas ou desfavorecidas relegadas a níveis inferiores, enquanto as classes dirigentes abrigam-se bem acima da superfície (SUPPIA, 2002, p.48).

Nessa disputa, o Estado que passa a imagem de ser neutro, justo e representante da coletividade é representante da classe burguesa, que ideologicamente inverte essa realidade criando uma falsa consciência (MARX; ENGELS, 1998); devido a isso o personagem do ator Harrison Ford acredita que está fazendo justiça, combatendo o crime e salvando as “pessoas de bem” ao exterminar replicantes infratores da lei. Na luta de classes explicitada no filme, a parte de coerção física é feita pelos *blade runner's*.

Aqui vemos uma crítica a truculência do Estado neoliberal, mas que em outros filmes de sucesso da mesma década é invertida e colocada como salutar, veja os exemplos de filmes estrelados pelos astros de filmes de ação como Stallone, Van Damme, Bruce Willis etc.; filmes são exemplificados nas obras *Cobra*, a saga *Desejo de Matar*, *Duro de Matar*, *Máquina Mortífera* dentre outros. “Você é a doença, eu sou a cura”, fala do filme *Cobra* que mostra a visão da sociedade estadunidense sobre o crime e sobre o controle social.

Em *Blade Runner* há um discurso contrário, não um endeuamento da violência, mas sua denúncia, como na cena da morte de Zhora, que morre com tiros nas costas e desarmada, por Deckard.

FOTOGRAMA 02



Cena de Zhora quando é atingida por tiros nas costas

O interessante é que o protagonista, que inicialmente nos é apresentado como herói, com seu ar policial *noir*, passa a ser questionado e ser um possível vilão; entretanto, é na verdade um ser apático, burocrata que não questiona as ordens e sua função, apenas as cumpre mecanicamente para receber um salário e continuar vivendo sua vida vazia, como a maioria das pessoas que são reificadas, mercantilizadas, compradas e vendidas no mercado.

O protagonista do filme não é simplesmente um ser violento e autoritário, ele é um ser apático, que cumpre ordens, acredita que fazendo seu serviço está contribuindo para manter a ordem afastando o perigo representado por essas réplicas. A caracterização de Deckard é de um homem solitário, sem amigos ou família; seu rosto não tem muita expressão, gélido e burocrático, poderíamos dizer sobre sua pessoa.

Um policial burocrata que tem a incumbência de matar pessoas não consideradas humanas, marginais, mão de obra escrava que se insubordinaram. Analisando este personagem vemos a maioria das pessoas em nossa sociedade burocratizada, seres humanos apáticos, perdidos nas engrenagens do sistema bancário, industrial, comercial e estatal; cumprindo ordens, carimbando, apertando parafuso, acionando botões sem pensar nas consequências sociais, humanas, ambientais, apenas girando a máquina que mantém a sociedade industrial funcionando, conservando o mundo tal como ele é.

Deckard começará a questionar essa sociedade quando se envolve emocionalmente com Rachael, replicante que como ele está perdida e desnordeada nesse mundo, agora será uma possível vítima de algum Blade Runner. O personagem de Ford não se imagina caçando e matando Rachael, isso fica evidente após a mesma salvar sua vida quando Deckard iria ser morto por Leon em uma rua, Rachael pega a arma de Deckard, que estava jogando no chão, e atira contra o replicante matando-o.

Após esse incidente os dois personagens vão ao apartamento do caçador de andróides, embalados pela trilha romântica tem uma noite amorosa e sexual, Deckard está a meio caminho de sair de seu entorpecimento, abrindo os olhos para o que está implícito, programado e invertido pela ideologia burguesa, que coloca os dominados como vilões, e a morte dos mesmos como justiça (BASTOS, 2018, p.87-88).

Deckard passa a questionar o mundo onde vive, as relações sociais de produção envolvendo os replicantes, e a vida em si desses seres quando se relaciona amorosamente com a androide Rachel, daí surge a empatia entre os dois.

Como continuar exterminando seres que querem apenas mais tempo de vida? No filme percebemos que o caçador de androides continua com sua tarefa até o final da obra, somente no fim, após a morte do último replicante que ele, Deckard, toma consciência de seu papel no controle social mortífero, e de como os seres violentos e homicidas, que eram os replicantes caçados por ele, eram também vítimas de perseguição, escravos com pouco tempo de vida que só queriam liberdade e mais tempo para viverem nesse mundo decadente, sujo, poluído e escuro.

É com a morte de Roy, o líder dos replicantes ao final do filme que temos o momento mais poético e melancólico de toda a projeção; é o ponto alto onde há a mudança de perspectiva do protagonista, a inversão da ideologia que dominava seu modo de ver o mundo e os replicantes. As últimas palavras de Roy, que tiveram suas últimas linhas acrescentadas pelo ator Rutger Hauer, durante a produção, são as principais motivadoras dessa mudança e do ar lúgubre que entristece e emociona na obra.

Eu vi coisas que vocês não imaginariam. Naves de ataque em chamas ao largo de Órion. Eu vi raios-c brilharem na escuridão próximos ao Portal de Tannhäuser. Todos esses momentos se perderão no tempo, como lágrimas na chuva. Hora de morrer (Blade Runner).

A contribuição do ator reforça a ideia de que o cinema é uma produção coletiva, ela não é obra de um único autor, como na literatura; nela temos o papel do roteirista, do produtor, dos atores, do editor etc. Obvio que alguns tem um papel mais importante, geralmente o diretor, as vezes o diretor e roteiristas, mas durante muito tempo na indústria cinematográfica estadunidense esse papel foi do produtor.

O momento da morte do replicante embalada pela trilha sonora de Vangelis traz a tona todo o questionamento apresentado ao longo do filme sobre a dignidade humana, precarização do trabalho, reificação⁵, fetichização da mercadoria, razão instrumental, desumanização.

⁵ Coisificação, na reificação o ser humano passa a ser mais um objeto, ferramenta, coisa; sendo assim desumanizado.

FOTOGRAMA 03



Roy em seu diálogo após salvar a vida de Deckard⁶

⁶ O filme começa com um texto explicando alguns elementos da obra e segue uma panorâmica da cidade futurista, mostrando torres cuspidando fogo, altos prédios, uma mistura de construções futuristas com ambientação noir, parecida com os filmes policiais dos anos quarenta e cinquenta do século XX. Após isso temos um Blade Runner, Daven Holden (Morgan Paull), fazendo o teste com a máquina Voight-Kampff, ela se parece com o polígrafo e serve para medir funções corporais, emoções e outras características que diferenciam humanos de andróides; ela serve para identificar os replicantes. O teste está sendo aplicado em Leon (Brion James), durante o teste percebe-se que Leon é um replicante, neste momento Leon dispara contra Holden. Nas cenas seguintes aparece o personagem protagonista Rick Deckard, vivido por Harrison Ford, ele está jantando em uma barraca de macarrão japonês, durante esse instante é detido por Gaff (Edward James Olms), pois Deckard se recusa a acompanhá-lo para falar com Bryant, antigo chefe do Blade Runner. Chegando ao prédio onde Bryant (M. Emmet Walsh) está vemos uma arquitetura antiga, provavelmente dos anos cinquenta, que nos remete ao cinema policial noir, assim como as roupas de Deckard com seu sobretudo parecido com os policiais e detetives particulares daqueles filmes. Bryant fala a Deckard o que aconteceu a Holden e diz que o Blade Runner deve continuar o trabalho do colega caçador de andróides, que estava à procura de quatro replicantes fugitivos de uma colônia espacial, seriam eles Leon, Pris (Daryl Hannah), Zhora (Joanna Cassidy) e Roy Batty (Hutger Hauer), o líder do grupo. Deckard aceita o trabalho e começa sua odisseia indo até a empresa Tyrrel, responsável pela fabricação dos replicantes, e pelo seu aperfeiçoamento com a nova série Nexus 6, a qual pertence os andróides fugitivos do filme; esta nova série é mais forte, mais inteligente, mas com menor tempo de “vida”, duram apenas quatro anos, pois percebe-se que essa nova geração começa a criar sentimentos e passa ter ações contestatórias. Importante frisar que é devido a essa sobrevida curta que os replicantes fogem para a Terra a procura de seus criadores para poderem reverter esse processo e viverem por mais tempo. Já na empresa o personagem de Ford conversa com o proprietário e cientista Eldon Tyrrel (Joe turkell), o mesmo pede para Deckard fazer o teste em sua sobrinha e funcionária, Rachael (Sean Young), para mostrar ao Blade Runner como pode ser falho o teste Voight-Kampff. Após a aplicação do Voight-Kampff chega-se à conclusão que Rachael também é uma replicante, em conversa com Tyrrel o Blade Runner questiona o dono da empresa sobre Rachael e Tyrrel lhe fala que ela é um replicante com memórias falsas, inseridas artificialmente. Essas memórias são da verdadeira sobrinha do empresário e a replicante não sabe que é uma andróide. Rachael fica sabendo de sua condição e procura Deckard, em seguida o caçador vai até o endereço de Leon descobrindo fotos e uma escama de animal, pistas que o investigador usará para descobrir o paradeiro dos outros replicantes. Em uma narrativa paralela aparece Roy Batty e Leon que vão até um produtor de olhos artificiais que trabalha para a Tyrrel em busca de respostas, com ele ficam sabendo da existência de F.J. Sebastian (Willian Sanderson), funcionário das empresas Tyrrel que tem livre acesso a Eldon e mora sozinho num edifício abandonado, com essa informação Pris, replicante fugitiva e namorada de Roy vai até a casa de Sebastian, o mesmo a encontra dormindo

Problemas ambientais são explícitos com o extermínio de grande parte da flora e fauna, não vemos vegetação no filme, grande parte dos animais são réplicas, como a coruja e cobra mostradas na tela. Inclusive no livro de Philip K. Dick, que é a base do roteiro do filme, o protagonista deseja ter um animal de “verdade”, mas é muito caro, por isso ele tem somente réplicas.

Moradores de rua, poluição visual, chuva ácida intermitente, escuridão, planeta cheio de miseráveis, doentes e marginalizados; tudo isso traz uma tristeza latente para nossos olhos, que são ainda mais intensos com a questão da exploração, perseguição e eliminação dos replicantes.

Quando analisamos a mensagem do filme, que é o mais importante na análise, pois é onde estão os sentimentos, projetos, valores, ideologias, anseios, desejos da equipe; onde está o que o filme quer dizer, podemos perceber um filme crítico, que faz uma crítica social ao capitalismo.

O filme, neste sentido, é um produto social e histórico e, por conseguinte, possui uma historicidade que é dependente da historicidade da sociedade. Os filmes são criações coletivas que são manifestação social e do social. Por conseguinte, a mensagem de um filme é constituída socialmente, por meio das determinações anteriormente colocadas. O filme realiza uma reprodução da realidade social e o faz de uma forma determinada. A compreensão desta forma remete ao contexto histórico e social que estão na base de sua produção e os agentes que a realizam. Uma expressão figurativa da realidade é sempre expressão de quem expressa e, por tanto, a forma como se realiza- ou seja, a mensagem é repassada- determinada concepção de realidade é produto dos agentes do seu processo de produção em condições sociais e históricas delimitadas. Estes agentes interpretam e se posicionam diante deste processo histórico de forma diferenciada, dependendo dos valores, concepções, sentimentos, informações e interesses que possuem (VIANA, 2009, p.70).

Entretanto falta uma visão mais otimista sobre mudança social e política, ainda fica um aspecto mais individualista e sem espaço para algo mais radical. Temos então uma crítica social pessimista sobre nosso futuro e presente.

entre sacos de lixo na rua e a convida para ficar em sua casa. Seguindo as pistas encontradas na casa de Leon, Deckard chaga até Zhora, uma das replicantes que trabalha em um clube de strip-tease. Zhora consegue enganar o personagem de Ford e fugir para a rua, ele vai atrás dela e na perseguição pelas ruas cheias de imigrantes, fumaça, carros a encontra e executa com tiros pelas costas. Após a morte de Zhora, Leon vai até o encontro de Deckard e tenta matá-lo, porém, não obtêm êxito, o Blade Runner é salvo por Rachael que atira na cabeça de Leon, após esse incidente Deckard e Rachael vão para o apartamento de Deckard onde começam um relacionamento amoroso embalado pela trilha sonora de Vangelis. Roy Batty vai à residência de Sebastian se encontrar com Pris e pedir ajuda ao funcionário de Eldon para falar com o empresário, F.J o ajuda e ao chegar ao quarto onde mora Tyrrel, no alto de um edifício, Roy tem um intenso e filosófico diálogo com seu criador que acaba com a morte de Eldon tendo seus olhos e perfurados. F.J foge, mas em vão, pois acaba morto também. Com a morte de Tyrrel, Deckard chega ao paradeiro dos dois últimos replicantes, extermina Pris e depois passa a ser perseguido por Roy no prédio abandonado onde residia F.J. Sebastian; após ficar pendurado e ser salvo por Roy o Blade Runner presencia as últimas palavras do replicante e sua morte logo em seguida. No final da obra há a fuga de Deckard e Rachael, pois ela sendo uma replicante possa a ser um alvo do controle social sobre os androides marginais rebelados (BASTOS, 2018, p.56-58).

O conceito de crítica social que adotamos nesse texto é o de Nildo Viana:

A crítica é um projeto de superação das ideologias e ilusões e da realidade social que as produz cujo objetivo é expressar a perspectiva do proletariado e contribuir com a transformação social. A crítica, então, nasce como um projeto de superação visando a transformação social, cujo objetivo é simultaneamente a realidade social existente e suas manifestações intelectuais ilusórias, expressando a classe revolucionária de nossa época, o proletariado (VIANA, 2013, p82).

Para o supracitado autor temos duas formas de crítica:

Nesse diapasão temos duas formas de crítica, uma é mais radical e totalizante, e é coerente com o conceito de Marx descrito acima, a outra é mais genérica e fragmentária, dessa forma podemos dizer também que tende mais para o conservadorismo.

A primeira é a crítica social radical, que pode ser inspirada pelo marxismo com uma teoria da realidade e um projeto revolucionário alicerçado na perspectiva do proletariado, e a outra é a crítica social utópica abstrata, mais idealista e baseada num humanismo abstrato. Já a segunda forma se subdivide em crítica moralista ou fragmentária, que se baseia na moral vigente e dessa forma crítica aqueles que saem dessa estrada cimentada pela tradição, e na maioria das vezes é vista de forma fragmentária, sem um olhar sobre a totalidade das relações sociais concretas. A outra forma é a crítica social pessimista, essa une recusa e conformismo, nas palavras de Viana: “Por um lado, demonstra descontentamento e recusa de uma determinada realidade, mas, por outro, não apresenta nenhum projeto de transformação social ou coloca sua possibilidade” (VIANA, 2013 apud BASTOS, 2018, p.20).

A crítica social pessimista é coerente com a ficção científica distópica⁷, que olha com pessimismo para o futuro, mas abre espaço para mudanças criticando as aberrações sociais de seu tempo como o filme *Blade Runner* o faz em relação a violência estatal, precarização do trabalho, exploração do ser humanos, poluição e destruição do meio ambiente.

Considerações Finais

Os regimes de acumulação não mudam radicalmente a sociedade, a passagem de um para outro muda apenas a forma do modo de produção, com suas determinadas formas de Estado, de exploração, luta de classes e imperialismo.

Com o advento do regime de acumulação integral tivemos o surgimento de novas formas de exploração do mais-valor⁸ do proletariado, seguido de resistência e intensificação da

⁷ Há obras artísticas utópicas e distópicas, a utopia é uma crítica a sociedade atual, e uma elaboração de outra sociedade onde não tenha os mesmos problemas da nossa; já a distopia é uma crítica também a sociedade atual, porém a sociedade projetada no futuro é mais sombria, pois ela traz os mesmos problemas e/ou intensifica os problemas do mundo atual. Serge Bernstein (BERSNTEIN,2016) critica o uso do termo distopia, ele prefere *ucronia*, por achar distopia uma antiutopia, uma visão contrária a crítica da sociedade atual, sendo uma crítica burguesa contrária a utopia; porém nós optamos pela distopia por achar que ela é sim uma crítica a sociedade capitalista, todavia, com um tom mais sombrio e melancólico.

⁸ O valor da mercadoria não se dá apenas pela transferência dos gastos do burguês com meios de produção para a mercadoria, é o trabalho que acrescenta o valor da mercadoria, mais especificamente o tempo social médio de produção de uma mercadoria. Porém, o trabalhador trabalha para repor os gastos do capitalista com seu salário, e ainda trabalha para produzir um mais-valor ao burguês, produzindo mais do que devia para receber o mesmo valor salarial. É esse mais-valor que será a base do lucro das indústrias (BASTOS,2018, p.33).

luta de classes; assim como uma nova forma de expansão do capital para outros países, o neoimperialismo, chamado eufemisticamente de globalização para encobrir o caráter de dominação de nações imperialistas sobre as subordinadas.

É nesse contexto que se dá a produção do filme *Blade Runner*, e suas críticas ao capitalismo contemporâneo, a forma de sociabilidade individualista e solitária, a superexploração da mão de obra, que na sua base se degrada mais até do que a assalariado se tornando escrava e sendo produzida em série e larga escala como qualquer outra mercadoria e produto, são os replicantes.

Na obra temos uma contundente e ácida crítica social ao capitalismo, a degradação do meio ambiente exposta na falta de vegetação, nos animais sintéticos, na chuva ácida e na escuridão permanente; crítica a violência estatal na figura dos *blade runner's*. E acima de tudo, crítica a desumanização, reificação e descarte de vidas como se fossem objetos que podemos usar e depois jogar fora.

Todo esse discurso está sob a égide de uma ambientação soturna e noturna, uma distopia com uma iluminação expressiva dando ênfase ao contraste luz e sombra; tudo isso de forma melancólica. O tom lúgubre aqui não é adereço, a melancolia é sinônima de distopia e está relacionada a crítica social pessimista do filme; a tristeza é política nesse filme!

Assim como concluímos em nossa dissertação de mestrado (BASTOS,20018), apesar do tom crítico em relação ao capitalismo o filme não traz uma proposta política radical e revolucionária, dialoga com o reformismo individualista na moda, mesmo assim é uma obra de arte acima da média, um clássico da ficção-científica que levanta muitas questões em seu universo ficcional; entretanto não vislumbra a emancipação humana e o fim do alicerce de dominação e exploração que a obra critica, que é a sociedade capitalista.

Referências bibliográficas

BERNSTEIN, Serge. *Utopia e Ucronia: concepções da sociedade futura*. Revista Sociologia em Rede, vol. 6 num. 6, 2016.

BASTOS, Clodoaldo do Nascimento. *Capitalismo e crítica social no filme Blade Runner*. Dissertação (Mestrado em Sociologia)- Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Goiânia, 2018.

HOBSBAWM, E. *A Era dos Extremos - o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras,1995.

MARX, K; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SUPPIA, Alfredo Luiz Paes de Oliveira. *A Metropole Replicante: de Metropolis a Blade Runner*. [s.n.]. Dissertação (mestrado)-Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. Campinas, SP,2002.

VIANA, Nildo. *A Concepção Materialista da História do Cinema*. Porto Alegre, RS: Asterisco, 2009.

VIANA, Nildo. *Cinema e Mensagem: Análise e Assimilação*. Porto Alegre, RS: Asterisco, 2012.

VIANA, Nildo. *Quadrinhos e Crítica Social: o universo ficcional de Ferdinando*. Rio de Janeiro: Pensamento Brasileiro, 2013.

O Inconsciente Coletivo no Filme *Como Enlouquecer Seu Chefe*

Felipe Andrade*

Introdução

Nesse texto buscaremos fazer uma análise da manifestação do inconsciente coletivo no filme norte-americano *Como Enlouquecer seu Chefe*¹ (1999), dirigido e roteirizado por Mike Judge. Na análise do inconsciente coletivo, com base no materialismo histórico², faremos uma breve discussão sobre os elementos da análise fílmica e da psicanálise freudo-marxista³. Em seguida, os elementos presentes na mensagem inconsciente de *Como Enlouquecer seu Chefe* serão expostos a fim de apresentar uma reflexão sobre eles. Por conseguinte, descobriremos as manifestações do que é reprimido e recalcado num determinado grupo social, isto é, o inconsciente coletivo expresso nessa forma de arte específica que é o cinema.

Nosso pressuposto será o processo de abstração e análise do filme. O estudo de Nildo Viana (2012) sobre o cinema fornecerá os procedimentos analíticos para chegarmos a uma análise de um determinado filme, e as contribuições da psicanálise, particularmente a freudo-marxista (VIANA, 2002; FROMM, 1969), constituem-se nas ferramentas intelectuais que possibilitam discutir a manifestação do inconsciente coletivo no filme.

Filme e Inconsciente Coletivo

Antes de iniciar uma análise da mensagem inconsciente no filme *Como Enlouquecer seu Chefe*, faremos breves considerações sobre o que compreendemos por filme e por inconsciente coletivo, conceitos que serão importantes para a reflexão que aparecerá ao longo do texto.

Em nossa perspectiva, o filme é uma produção coletiva, bem como uma forma de arte. Ele é uma obra de arte por ser expressão figurativa da realidade, o que significa que ele aponta para uma determinada percepção da realidade. Logo, o que caracteriza um filme é a criação de

* Graduado em Ciências Sociais (Licenciatura) pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e mestrando em Sociologia pelo programa de pós-graduação da UFG.

¹ O título original do filme é *Office Space*, o que pode ser traduzido como “Espaço de Escritório”, que possui um sentido diferente da tradução em português, referindo-se ao escritório que os personagens do filme trabalham. No título em português, os tradutores modificaram o sentido original, sendo que ele não traduz bem a problemática do filme em questão, já que não há nenhuma “loucura” nele.

² O materialismo histórico que fazemos referência nesse artigo foi desenvolvido por Marx (2007; 2011) e epígonos, a exemplo de Korsch (2008) e Viana (2017).

³ De forma breve, podemos dizer que a psicanálise freudo-marxista busca realizar uma síntese do pensamento de Marx e Freud. No entanto, não seria possível realizar nesse artigo uma discussão sobre a diversidade de autores freudo-marxistas e suas inúmeras teses. Por isso, remetemos o leitor à leitura daquele que consideramos o principal psicanalista freudo-marxista: Erich Fromm (1967; 1969; 1986).

um universo ficcional e o elemento fundamental dele é a sua mensagem⁴. Pode-se dizer que a mensagem é a razão de ser de um filme (VIANA, 2012). Entretanto, o que nos interessa nesse texto não é a análise da mensagem intencional, nem inintencional no filme⁵. O objetivo aqui será a análise da mensagem inconsciente que a equipe de produção de *Como Enlouquecer seu Chefe* repassou sem a consciência disso.

Para tanto, a mensagem inconsciente pode ser definida como aquela que é “repassada também inintencionalmente e como manifestação do inconsciente individual (dos vários indivíduos que são os criadores do filme, ou, em casos raros, de um indivíduo, quando o diretor é roteirista) ou coletivo” (VIANA, 2012, p. 26-27). Portanto, ela é expressão do inconsciente individual ou coletivo, sendo marginal, subterrânea na mensagem do filme. Existem também as mensagens paralelas (inintencional e inconsciente) e as submensagens (intencionais, inintencionais ou inconscientes). Estas “podem se manifestar numa cena de humor, que o diretor coloca para aliviar a tensão do filme, sendo, portanto, intencional em seu objetivo de composição, mas cujo conteúdo pode ser inintencional, inconsciente ou inintencional” (VIANA, 2012, p. 29-30).

A partir disso, segue-se que o nosso foco é o inconsciente coletivo, portanto, o procedimento para analisar esse aspecto no filme é “ver a mensagem do filme em si mesma e observar que espécie de mensagem inconsciente é repassada e, assim, descobrir sua manifestação, relacionando-a com a população ou determinados grupos sociais” (VIANA, 2012, p. 29). Diferentemente da mensagem consciente intencional que está na lógica do filme, a mensagem inconsciente é paralela, subterrânea ou marginal como foi dito anteriormente.

Após essas breves considerações sobre a mensagem inconsciente, podemos discutir a teoria do inconsciente coletivo. A formulação sobre o inconsciente coletivo foi desenvolvida por Jung e Erich Fromm. No entanto, Viana (2002) realizou uma superação de ambas as concepções, tendo como base o materialismo histórico. Para o autor, o inconsciente é o “locus das necessidades-potencialidades reprimidas” (VIANA, 2002 p. 45). Tais necessidades-potencialidades reprimidas são aquilo que forma a natureza humana, a qual é composta pela totalidade delas (VIANA, 2002).

A repressão dessas necessidades-potencialidades ocorre devido ao processo de repressão dos indivíduos na sociedade de classes. A divisão social do trabalho produz uma

⁴ Para uma discussão pormenorizada sobre os elementos constitutivos do filme, cf. (VIANA, 2012).

⁵ A mensagem intencional é aquela na qual os indivíduos envolvidos na produção de um filme quiseram enviar, enquanto que a mensagem inintencional é aquela na qual os indivíduos envolvidos na produção de um filme não tinham interesse em repassar, mas acabam fazendo de forma involuntária (VIANA, 2012).

limitação ao desenvolvimento pleno dos indivíduos. No capitalismo, o processo de exploração e dominação gera um processo intensivo de repressão social (VIANA, 2002). Dentro das relações de trabalho capitalistas, há um processo de alienação, o qual emerge na produção de mais-valor, na relação fundamental entre proletariado e burguesia, e depois generaliza-se pelo conjunto das relações sociais, gerando sofrimento e insatisfação geral (VIANA, 2002). Portanto, todos os indivíduos são afetados na sociedade capitalista, sendo que o grau de intensidade e extensão varia em questão de classe, grupo social, indivíduos concretos etc.

O produto da repressão social gera o recalçamento. Este significa que “as necessidades-potencialidades são expulsas da consciência mas não do universo psíquico, pois ela se torna uma energia represada que tenta se manifestar a todo custo” (VIANA, 2002, p. 53). A energia represada é o inconsciente que se manifesta através dos sonhos, chistes, fantasias, atos falhos etc. (VIANA, 2002). Portanto, temos que o inconsciente são as necessidades-potencialidades humanas reprimidas e recalçadas. A energia represada quando é acumulada em excesso, pode se transformar em dois fenômenos distintos: a sombra e a persona (VIANA, 2002)⁶.

No entanto, o que nos interessa aqui não é o inconsciente, mas sim o inconsciente coletivo. Assim, o inconsciente coletivo pode ser explicado como sendo constituído pelos “elementos inconscientes presentes numa determinada coletividade, num determinado grupo social (classe social, grupos raciais, étnicos, etários, sexuais etc., ou mesmo o conjunto da sociedade)” (VIANA, 2002, p. 64).

Análise da Mensagem Inconsciente no Filme

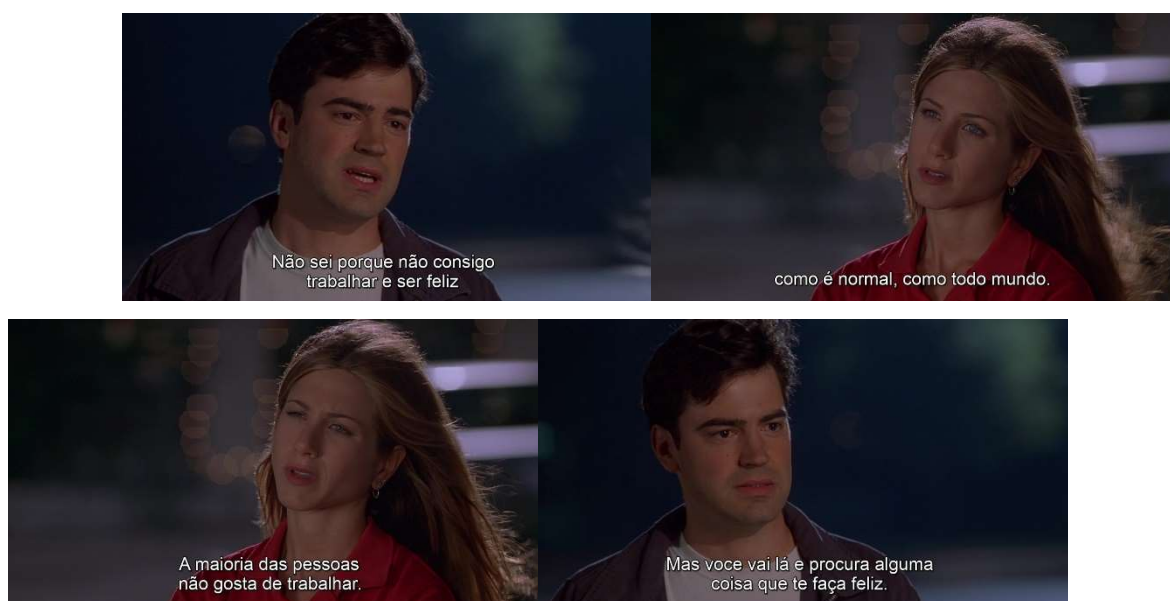
Após todas essas considerações teóricas, podemos seguir para uma análise da mensagem inconsciente no filme *Como Enlouquecer o seu Chefe*, tendo como reflexão a discussão sobre as necessidades-potencialidades humanas reprimidas e recalçadas em uma determinada classe social, que, no caso, são os trabalhadores assalariados⁷ em nossa sociedade capitalista.

⁶ A persona seria a energia construtiva; pelo contrário, a sombra seria a energia destrutiva, que pode se voltar tanto para o interior e gerar problemas psíquicos (neurose, psicose etc.), quanto para o exterior e se manifestar em ódio, agressividade etc. (VIANA, 2002).

⁷ Em nossa análise do inconsciente coletivo, utilizaremos de forma generalizada a classe social dos “trabalhadores assalariados” em nossa sociedade, sem a subdivisão daqueles que são produtivos ou improdutivos. Os trabalhadores assalariados seriam aqueles que vendem a sua força de trabalho em troca de um salário. Tal delimitação exclui, evidentemente, classes sociais como o lumpemproletariado, por exemplo, e grupos sociais, como a juventude, por exemplo.

No universo ficcional do filme, todos os personagens da trama são trabalhadores assalariados. Os principais, Peter Gibbons, Samir e Michael Bolton, trabalham em uma empresa de contabilidade chamada Initech. Outros funcionários desta empresa que possuem um relativo destaque na trama são Milton e Tom. A namorada de Peter Gibbons, Joanna, é uma garçonete que trabalha em um restaurante, e o seu vizinho, Lawrence, é operário de construção civil. O único personagem que não é um trabalhador assalariado ou proletário é o diretor da empresa Initech, chamado Bill Lumbergh. Obviamente que há outros personagens que aparecem no filme, tanto empregados da empresa Initech, do restaurante, ou até mesmo um personagem desempregado. No entanto, aqueles que citamos são os principais.

Assim, fica evidente que a mensagem inconsciente central é a perspectiva de um determinado grupo social em nossa sociedade: a posição dos trabalhadores assalariados diante do seu trabalho na sociedade capitalista. Em uma cena do filme com um diálogo entre os personagens Peter Gibbons e Joanna, ambos concordam que o trabalho não faz ninguém “feliz” e que a maioria das pessoas nessa sociedade “não gosta de trabalhar”:



Na posição desses personagens, o trabalho é visto como uma necessidade, isto é, ele é um “meio para ganhar dinheiro e não uma atividade humana significativa em si” (FROMM, 1976, p. 179). Vejamos mais de perto essa questão.

Em nossa colocação anterior sobre o inconsciente coletivo, destacamos que a natureza humana é constituída pelas necessidades-potencialidades. O problema é que existe uma repressão social, o qual gera a não satisfação daquelas nessa sociedade, isto é, ocorre a negação da natureza humana. Assim, a imaginação, a criatividade, a liberdade, entre outras potencialidades humanas não são desenvolvidas pelos indivíduos em seu trabalho. Portanto, o

trabalho é alienado. Marx, analisa criticamente a questão da alienação do trabalho em nossa sociedade:

O que constitui a alienação do trabalho? Primeiramente, ser o trabalho *externo* ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é *trabalho forçado*. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um *meio* para satisfazer outras necessidades. Seu caráter alienado é claramente atestado pelo fato de, logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga. O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo mas sim a outra pessoa (MARX, 1967, p. 93).

O trabalho alienado é uma relação social de controle. Logo, ele é um trabalho heterogerido (“trabalho externo”, “trabalho para outrem”), relação em que o trabalhador não detém o controle de sua atividade no processo de trabalho, mas ele é controlado e dirigido por outra pessoa (não-trabalhador). Por conseguinte, o trabalhador não se realiza no trabalho, não desenvolve suas energias físicas e mentais, mas sente-se exausto e mentalmente deprimido. Assim, o trabalho alienado na sociedade capitalista possui a sua origem no processo de produção de mais-valor, na relação entre proletariado e burguesia, mas depois se generaliza para o conjunto das relações sociais. Portanto, o trabalho assalariado é um meio para satisfazer outras necessidades que não são mais aquelas que correspondem à natureza humana.

Para Marx (1967), a relação do ser humano com a natureza e com os outros seres humanos deve expressar o ser humano em sua integralidade, através do trabalho como objetivação (práxis). O problema é que esse desenvolvimento do ser humano apenas poderá ser concretizado em uma sociedade comunista⁸. Em uma sociedade comunista haveria um modo de produção livre da divisão social do trabalho, o que permitiria o desenvolvimento do ser humano omnilateral. O ser humano omnilateral⁹ significa aquele que superou a unilateralidade

⁸ Em uma das passagens da obra *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels destacam que em uma sociedade comunista seria possível desenvolver a essência humana autenticamente, pois a divisão social do trabalho seria abolida: “(...) Na sociedade comunista, em que cada um não tem uma esfera de atividade exclusiva, mas pode se aperfeiçoar no ramo que lhe agrada, a sociedade regulamenta a produção geral, o que cria para a mim a possibilidade de hoje fazer uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar na parte da tarde, cuidar do gado ao anoitecer, fazer crítica após as refeições, a meu bel-prazer, sem nunca me tornar caçador, pescador ou crítico” (MARX & ENGELS, 2007, p. 28-29).

⁹ “O indivíduo omnilateral é aquele que consegue desenvolver o conjunto de suas potencialidades, ou seja, recupera em si a práxis, a objetivação, e a sociabilidade livre” (VIANA, 2004, p. 10).

que é imposta pela divisão social do trabalho. Portanto, ele consegue desenvolver o conjunto de suas necessidades-potencialidades (VIANA, 2004).

Assim, o inconsciente coletivo no filme manifesta a necessidade do trabalho como práxis, objetivação. A natureza humana se manifesta através da atividade teleológica consciente, o que, em outros termos, pode ser colocado como práxis. Por conseguinte, o trabalho seria práxis, manifestação da essência humana, em que o ser humano coloca uma finalidade que corresponde com a sua natureza, se afirmando como a forma própria dele viver (VIANA, 2017). Contudo, a práxis ou o trabalho como objetivação, no qual poderia ser realizado no interior de uma associação livre dos seres humanos, não é uma característica da sociedade de classes em que vivemos. Portanto, a mensagem inconsciente central deixa explícito que a sociedade de classes é marcada pela não-realização do ser humano.

Em uma sociedade burocrática, mercantil e competitiva, fundamentada na repressão, no qual há a ausência de liberdade, criatividade e imaginação, nada mais natural do que a existência do desejo de realização dessas potencialidades no universo psíquico dos indivíduos. Por isso, o desejo de realização no trabalho é reprimido, não se manifesta na consciência coletiva, mas sim no inconsciente individual e coletivo. Por conseguinte, tanto a equipe de produção do filme, quanto os assistentes, manifestam a necessidade inconsciente do trabalho como práxis em resposta ao mundo do trabalho alienado, o qual é burocrático, mercantil e competitivo.

Uma mensagem paralela inconsciente no filme que complementa a mensagem inconsciente central nos revela a existência do sentimento de ódio que os trabalhadores possuem em relação ao patrão (diretor, dirigente, chefe etc.). Erich Fromm exprime bem essa relação.

O caráter alienado e profundamente insatisfatório do trabalho produz duas reações: uma, o ideal da *ociosidade* total; outra, uma *hostilidade* profundamente arraigada, embora muitas vezes inconsciente, para com o trabalho e para com todas as coisas e pessoas relacionadas a ele (FROMM, 1976, p. 181).

Assim, o universo psíquico dos indivíduos mostra que há uma insatisfação consciente em relação ao trabalho, isto é, uma recusa do trabalho. Por conseguinte, isso gera a manifestação de sentimentos de hostilidade e agressividade em relação às pessoas que os indivíduos convivem em seus locais de trabalho, principalmente em relação à figura do chefe¹⁰. Tais

¹⁰ A manifestação do ódio em relação ao chefe, empresa, ou até mesmo os colegas de trabalho, pode se manifestar inconscientemente nos sonhos, como podemos assistir em determinadas cenas do filme. Tal aspecto da hostilidade ao chefe durante os sonhos foi analisado por Fromm (1986) em um dos seus relatos psicanalíticos: “Embora o homem possa ter sentido que estava em bons termos com o seu patrão, seu sonho diz-nos que ele realmente odiava o seu superior. Achava que o diretor o oprimia e o mantinha de mãos atadas. Sentiu-se impotente e à mercê do seu chefe. Essa foi a realidade que esse homem vivenciou em seu sonho. Em sua vida vígil, essa realidade estava, ao que parece, escondida dele” (FROMM, 1986, p. 67).

sentimentos são as “energias psíquicas semiconscientes que orientam a relação dos seres humanos com o mundo num sentido harmônico ou desarmônico a partir da sensibilidade” (VIANA, 2018). O caráter semiconsciente significa que ele é “derivado mais do desconhecimento das motivações para tal sentimento do que dele em si” (VIANA, 2018).

Por isso, os sentimentos de ódio e hostilidade são constituídos socialmente, mas nem sempre percebidos conscientemente para os indivíduos que os possuem (VIANA, 2018). O que existe concretamente é uma relação social de poder entre as classes privilegiadas sobre as classes desprivilegiadas. No primeiro caso, temos o chefe que é aquele que está no topo da hierarquia, o que o faz ter um maior status, poder, controle e domínio sobre os demais funcionários. Ele é o indivíduo que ocupa uma posição social acima dos outros indivíduos, o que o permite cobrar maior empenho dos funcionários, demitir qualquer funcionário na hora que quiser, delegar funções indesejáveis aos seus trabalhadores, os quais ocupam uma posição desprivilegiada, sendo dominados.

Os sentimentos antipáticos de ódio e hostilidade em relação aos outros pode gerar no universo psíquico dos indivíduos atitudes agressivas. Um quantum considerável de sombra pode produzir um indivíduo com uma neurose ou agressividade, o que depende da mais-repressão que pode ser cada vez mais extensa e intensiva na sociedade (VIANA, 2002). A mais-repressão é uma repressão excedente, aquela que excede a capacidade humana de suportá-la provocando danos psíquicos, e/ou que é vivida mais intensamente por determinados indivíduos (VIANA, 2002). Ela pode formar um “acúmulo de energia na sombra que a faz transbordar e a pessoa, em muitos momentos, deixa de ser controlada pela sua consciência e passa a ser controlada pela sua energia destrutiva” (VIANA, 2002, p. 62).

O inconsciente individual e coletivo no universo ficcional do filme expressa esse aspecto da sombra no conjunto das relações sociais em nossa sociedade, principalmente na classe social dos trabalhadores assalariados e com maior intensidade naqueles que são mais precarizados (subalternos dos estratos mais baixos, proletários dos estratos mais baixos etc.). Um exemplo disso no universo ficcional, pode ser evidenciado a partir da posição de um dos funcionários que trabalham na empresa Initech, chamado Milton. Ele é um funcionário que foi demitido há alguns anos da empresa, mas nunca foi avisado sobre essa situação. Por conta disso, ele vive sofrendo represálias do seu chefe e dos seus colegas de trabalho, o que é intensificado pela sua falta de capacidade de se impor diante das pessoas. A resolução do filme aponta para uma situação em que Milton resolve se vingar de todos os atos de violência que foram cometidos à sua pessoa, o que o leva a colocar fogo na empresa no qual trabalhava.

Em uma cena, logo após não receber uma fatia do bolo na confraternização dos seus colegas de trabalho, Milton pensa consigo mesmo sobre colocar fogo na empresa:



Em uma das últimas cenas do filme, a empresa Initech aparece pegando fogo:



Além disso, o inconsciente coletivo e individual pode manifestar a “ociosidade total”, o que significa a recusa inconsciente do trabalho. Ela pode ser consciente, quando os trabalhadores faltam ao trabalho, demoram a cumprir as suas tarefas, chegam atrasado, destroem determinados equipamentos dos locais de trabalho etc.¹¹ Ao mesmo tempo, ela pode ser inconsciente quando os trabalhadores não veem nenhum sentido no trabalho¹², nada daquilo realmente possui um significado e por isso eles não se dedicam realmente ao trabalho, sendo assim “ociosos”.

No universo ficcional de *Como Enlouquecer o seu Chefe*, podemos observar que a situação-problema central e motivo de comicidade ao longo da trama é justamente a “ociosidade total” que Peter passa a viver em sua vida, logo depois de frequentar um hipnoterapeuta. Ele começa a realizar o seu ideal de vida, o que significa não fazer coisa alguma, não obedecer a nenhuma regra, patrão, horário, tarefas etc.

¹¹ A recusa consciente pode ser denominada de “luta espontânea”. “As lutas espontâneas ocorrem no interior do capitalismo na vida cotidiana dos trabalhadores. Quando um operário realiza vagarosamente o seu trabalho (a chamada “operação-tartaruga”), quando quebra, rouba utensílios e objetos da fábrica, quando demora no banheiro, quando “mata” serviço, etc., realiza uma ação contestatária, uma recusa das relações de trabalho, enfim, uma recusa do capital” (JENSEN, 2014, p. 6).

¹² “O moderno ‘homem de organização’ pode sentir que sua vida não tem sentido, que seu trabalho o aborrece, que tem pouca liberdade de fazer e pensar como quer, que está perseguindo uma ilusão de felicidade que jamais se torna verdade. Mas se ele tivesse consciência de tais sentimentos, seria muito prejudicado em sua atuação social. Sua consciência constituiria um perigo real para a sociedade tal como está organizada, e em consequência o sentimento é recalçado” (FROMM, 1969, p. 115).

Em uma das cenas do filme, Peter expressa o desejo pelo “anseio generalizado por um estado de folga e passividade completa” (FROMM, 1976), quando responde ao seu vizinho Lawrence, que, caso tivesse um milhão de dólares em sua conta, ele não faria nada na vida:



Por fim, além da mensagem inconsciente central e da mensagem inconsciente paralela, há também uma submensagem inconsciente que pode ser vista na cena inicial do filme:



Ela remete a um problema mais amplo, não apenas restrito aos trabalhadores, como também ao conjunto da população de uma determinada sociedade que mora nas cidades, no espaço urbano. Nas cidades (e principalmente, nas grandes metrópoles) o tráfego e o congestionamento nas rodovias são um problema constante em dias de trabalho, o que se torna motivo de humor no filme. No espaço urbano há um domínio do automóvel sobre a cidade. Nas metrópoles, as distâncias percorridas são cada vez maiores, e a separação entre o local de trabalho, moradia, estudo, consumo e lazer vai se acentuando, o que torna o uso do transporte coletivo ou individual uma necessidade aos indivíduos (VIANA, 2013).

Assim, no contexto da sociedade contemporânea, o aumento vertiginoso das frotas de carros leva aos problemas urbanos, como a violência no trânsito, violência automobilística, aumento da poluição etc. (VIANA, 2013). Logo, a falta de estrutura das cidades que não comportam mais a frota existente, gera os engarrafamentos. Por conseguinte, o problema no tráfego pode gerar ansiedade e problemas psíquicos emocionais devido à tensão dos motoristas, o que leva a uma insatisfação generalizada dos motoristas, pedestres, ciclistas etc. no momento de locomoção nas cidades.

Assim, o “caos urbano” é vivenciado por diversos indivíduos que habitam o espaço urbano, sendo um fenômeno consciente. O inconsciente coletivo ou individual é manifestado como um desejo reprimido de liberdade, aquele que não é realizado no momento de deslocar de um espaço para outro. O desejo de liberdade inconsciente pode ser visto, por exemplo, nas aventuras dos super-heróis dos quadrinhos (VIANA, 2005; MARQUES, 2018). O desejo de liberdade nessas histórias em quadrinhos é representado, por exemplo, na capacidade de voar de vários super-heróis, tornando-se símbolo de liberdade e superação dos limites (VIANA, 2005), o que não ocorre no filme *Como Enlouquecer o seu Chefe*, pois ali não há nenhum herói ou super-herói que pode superar os limites e deslocar livremente de um lugar para outro. Portanto, o desejo reprimido de liberdade aparece no filme apenas como uma manifestação do inconsciente coletivo em uma de suas submensagens.

Considerações finais

O percurso analítico que seguimos no presente artigo teve como objetivo a análise da mensagem inconsciente no filme *Como Enlouquecer o seu Chefe*. Após a exposição dos conceitos de filme e inconsciente coletivo, fizemos uma análise da mensagem inconsciente central, mensagem inconsciente paralela e da submensagem inconsciente que são manifestadas no inconsciente coletivo do universo ficcional desse filme. Contudo, o processo de criação do filme *Como Enlouquecer o seu Chefe* é um processo consciente. Ao lado do processo

consciente, caminha também o processo inconsciente que a equipe de produção do filme repassou sem a consciência disso. O inconsciente individual é derivado da repressão individual, manifestada em cada obra individual, ao passo que o inconsciente coletivo é derivado da repressão coletiva devido ao mundo burocrático, mercantil e competitivo em que vivemos (VIANA, 2005).

A produção desse filme é manifestação da criatividade, potencialidade humana reprimida em nossa sociedade. Logo, o momento de liberdade e realização é controlado, pois os indivíduos não são livres para produzirem o que bem entenderem. No caso da equipe de produção de determinado filme, eles estão submetidos às grandes empresas¹³ (Warner Bros, Paramount Pictures, 20th Century Fox etc.), as quais são burocráticas e mercantis como qualquer outra. Portanto, o controle sobre os indivíduos que produzem esses filmes é um dos elementos que originam tal produção (VIANA, 2005).

Assim, a situação-problema central desse filme pode ser vista como uma necessidade de realização do trabalho como práxis, o qual é uma manifestação do inconsciente coletivo. Em conjunto com esse desejo inconsciente do trabalho como práxis, há uma recusa consciente do trabalho alienado, o que gera a relação de hostilidade ao chefe e ociosidade em relação ao trabalho. Conquanto o trabalho não permita realizar o desenvolvimento das potencialidades humanas, a maioria dos indivíduos em nossa sociedade se sentem impotentes em relação a ele. Este aspecto é manifestado como uma recusa inconsciente do trabalho por parte dos trabalhadores em nossa sociedade, os quais não se dedicam realmente ao seu trabalho, por não verem sentido nenhum nele. Em conjunto com a recusa inconsciente, há a manifestação de um quantum de repressão social nas relações de trabalho, que produz uma sombra maior em determinados indivíduos, o que pode ser canalizado em atitudes violentas ou agressivas.

Por fim, o filme também mostrou a manifestação do inconsciente coletivo no conjunto da população que mora em uma determinada cidade, geralmente nos espaços urbanos, em relação ao congestionamento no trânsito, visto em uma das suas submensagens inconscientes. Ela manifesta o desejo reprimido de liberdade dos indivíduos que moram no espaço urbano das grandes cidades capitalistas.

Dessa maneira, o nosso objetivo aqui não foi tratar da análise de todas mensagens e submensagens inconscientes no filme *Como Enlouquecer o seu Chefe*. Em síntese, o foco foi a discussão daquelas que consideramos as principais e por isso o presente artigo visou descobrir a manifestação principal do inconsciente coletivo nesse filme específico. Temos por aqui o

¹³ O filme foi produzido pela empresa 20th Century Fox.

desenvolvimento de um material analítico e informativo que possibilitará novas pesquisas sobre o tema do inconsciente coletivo nas produções fílmicas, bem como de diversas outras produções artísticas, as quais são uma das formas de manifestação daquele.

Referências bibliográficas

COMO ENLOUQUECER O SEU CHEFE. Direção: Mike Judge. Roteiro: Mike Judge. Produção: 20th Century Fox. Estados Unidos, 1999.

FROMM, Erich. *Conceito Marxista do Homem*. 4ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

FROMM, Erich. *Do Amor à Vida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

FROMM, Erich. *Meu Encontro com Marx e Freud*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1969.

FROMM, Erich. *Psicanálise da Sociedade Contemporânea*. 8ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

JENSEN, Karl. A Luta Operária e os Limites do Autonomismo. *Revista Marxismo e Autogestão*, Ano 01, N. 02, jul. /dez. 2014.

KORSCH, Karl. *Marxismo e Filosofia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

MARQUES, Edmilson. *Histórias em Quadrinhos: Valores e Luta Cultural*. Curitiba: Appris, 2018.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARX, Karl. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*. In: FROMM, Erich. *Conceito Marxista do Homem*. 4ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

VIANA, Nildo. *Karl Marx – A Crítica Desapiedada do Existente*. Curitiba: Editora Prismas, 2017.

VIANA, Nildo. *Cinema e Mensagem: Análise e Assimilação*. Porto Alegre, RS: Asterisco, 2012.

VIANA, Nildo. Economia Política da Violência no Trânsito. *Élisée - Revista de Geografia da UEG*, v. 02, p. 24-42, 2013.

VIANA, Nildo. *Heróis e Super-Heróis no Mundo dos Quadrinhos*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2005.

VIANA, Nildo. *Inconsciente Coletivo e Materialismo Histórico*. Edições Germinal: Goiânia, 2002.

VIANA, Nildo. Marx e a Educação. *Estudos (Goiânia)*, Goiânia, v. 31, n.3, p. 543-566, 2004.

VIANA, Nildo. *Teses Sobre os Sentimentos*. Disponível em: <http://informecritica.blogspot.com/2018/02/teses-sobre-os-sentimentos.html>. Acessado em: 14/12/2018.