



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

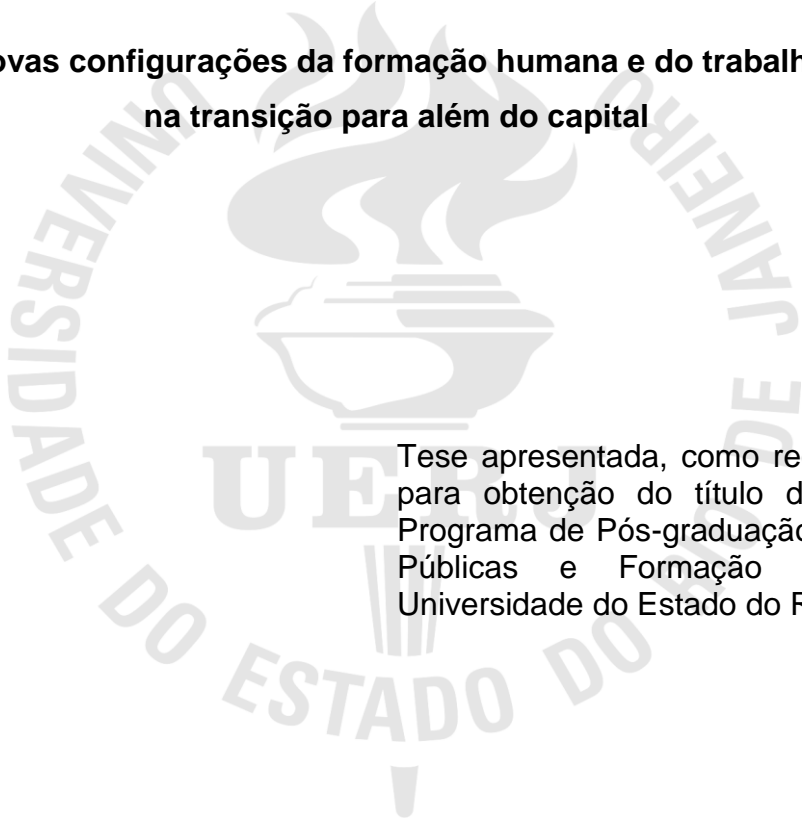
Krishna Neffa Vieira de Castro

**Novas configurações da formação humana e do trabalho
na transição para além do capital**

Rio de Janeiro
2017

Krishna Neffa Vieira de Castro

**Novas configurações da formação humana e do trabalho
na transição para além do capital**



Tese apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de doutor, ao
Programa de Pós-graduação em Políticas
Públicas e Formação Humana da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos de Azevedo Ritto

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

N383 Neffa, Krishna.
Novas configurações da formação humana e do trabalho na transição
para além do capital / Krishna Neffa Vieira de Castro. – 2017.
261 f.

Orientador: Antônio Carlos de Azevedo Ritto.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Neoliberalismo – Teses. 2. Transdisciplinaridade – Teses. 3
Socialismo – Teses. I. Ritto, Antônio Carlos de Azevedo. II. Universidade
do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Krishna Neffa Vieira de Castro

**Novas configurações da formação humana e do trabalho na transição para
além do capital**

Tese apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de doutor, ao
Programa de Pós-graduação em
Formação Humana e Políticas Públicas da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 21 de março de 2017.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Antônio Carlos de Azevedo Ritto (Orientador)
Instituto de Matemática e Estatística – UERJ

Prof. Dr. Theotônio dos Santos Júnior
Centro de Educação e Humanidades – UERJ

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto
Centro de Educação e Humanidades – UERJ

Prof. Dra. Maristela Barenco Corrêa de Mello
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Celso Sánchez Pereira
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2017

DEDICATÓRIA

A Julia, minha filha, cuja existência me impulsiona a amar e a procurar o sentido da vida.

Ao Roberto, meu pai, por ter me mostrado o caminho da transcendência.

Ao Fabio, meu irmão, e a Elza, minha mãe, pela oportunidade do encontro e por tecermos juntos a trama complexa da vida.

Ao inefável, indizível e indescritível Espírito Criador por me permitir ser e não-ser.

AGRADECIMENTOS

Para além de onde minha memória alcança, sempre carrego comigo o sentimento de inserção em um fluxo vital que envolve, engloba e abarca todas as demais formas de existência. Mesmo ciente da minha individualidade, no fundo de minh'alma jamais me senti um ser apartado do mundo. Creio que os encontros e os desencontros, os afetos e os desafetos, são experiência únicas, úteis e necessárias, para construirmos caminhos e pontes rumo à ampliação da consciência que se expande na exata medida de nossas aspirações e ações.

Durante os últimos quatro anos em que percorri a senda do doutoramento, encontros e desencontros foram fundamentais para que eu pudesse catalisar potências, atualizando o passado, e potencializar catálises, presentificando o futuro. Por esse motivo, quero agradecer a algumas dessas mônadas que, de alguma forma, compartilharam a plenitude do eterno em raros e afetuosos instantes.

Agradeço aos membros do PPFH, que me acolheram e me apoiaram em todos os momentos do nosso convívio.

Ao professor Ritto, meu orientador, pelos diálogos profundos, pela iniciação transdisciplinar e por acreditar na possibilidade de irmos além daquilo que imaginamos.

Ao professor Gaudêncio, por mostrar-me o caminho à esquerda nas encruzilhadas da vida.

Ao professor Theotônio dos Santos, que me ensinou, em sua simplicidade, a força das ideias e das ações.

Ao Celso Sanchez e a Maristela Barenco, pela gentileza em momentos tenros e tensos.

À minha mãe e ao meu irmão, que sempre se fizeram presentes mesmo em suas ausências.

À Julia, pela compreensão infinita dos tempos que não voltam mais.

À Karla, pelos aprendizados conjuntos e pelo amor compartilhado.

À Denise, pelo cuidado com o fruto do vosso ventre.

À Capes, pelo financiamento que me possibilitou trilhar essa senda.

À vida, pelo dom da existência.

O verdadeiro conhecimento vem de dentro.

Sócrates

RESUMO

NEFFA, K. *As novas configurações da formação humana e do trabalho na transição para além do capital*. 2017. 261 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Departamento de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Esta tese pretende contribuir para a produção de um sujeito histórico instrumentalizado a compreender a dinâmica da realidade sob a luz do pensamento dialético e dialógico e a modificar o modo de interiorização de um quadro de valores que legitima os processos de subsunção do trabalho ao capital e a exploração das subjetividades e da própria vida em suas mais diversas dimensões por meio de novas configurações transdisciplinares. O estudo sobre outras configurações da formação humana e do trabalho em um período de crise socioambiental global se insere nos debates sobre as transformações socioeconômicas que vêm ocorrendo na realidade contemporânea no último quartel do século XX e no início do século XXI. As consequências dessas mudanças no tensionamento das relações sociais existentes no sociometabolismo reprodutivo do capital, tanto as engendradas pelo neoliberalismo quanto as introduzidas pelo exponencial crescimento econômico chinês em sua formulação de socialismo de mercado, são analisadas na perspectiva de uma transição do atual sistema de reprodução sociometabólica do capital rumo ao sistema de produção para além do capital, que não se reduz à passagem do capitalismo ao socialismo mas passa pela superação da subsunção do trabalho ao capital via formação transdisciplinar do sujeito na sua interlocução com o trabalho, pois tanto o capitalismo quanto o socialismo de mercado engendram processos reprodutores do capital sem que o trabalho seja elemento fundante do *ethos* da sociabilidade humana e do autocontrole da subjetividade. Na perspectiva de fornecer elementos que contribuam para a construção de uma base teórica para uma proposta metodológica de educação para a práxis, esta tese relaciona a formação humana transdisciplinar ao trabalho não alienado com base no pressuposto de que essa relação, fundada nos pilares da autonomia, da cooperação, da sensibilidade, da ética da responsabilidade, da criatividade, da religação dos saberes, é capaz de potencializar a transição para sociedades cujo desenvolvimento histórico tenha como fundamento práticas resistentes às forças alienantes engendradas por protagonistas sociais de ações cooperativas, solidárias e libertárias.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Socialismo de mercado chinês. Transição paradigmática. Transdisciplinaridade.

ABSTRACT

NEFFA, K. *The new configurations of human formation and work in the transition beyond capital*. 2017. 261 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Departamento de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

This thesis aims to contribute to the production of an instrumentalized historical subject in order to understand the dynamics of reality in the light of dialectical and dialogical thinking, and also to modify the way of internalizing a framework of values that legitimizes the processes of subsumption of labor to capital and exploration of subjectivities and of life itself in its most diverse dimensions through new transdisciplinary configurations. The study of other configurations of human formation and work in a period of global socio-environmental crisis is part of the debates about the socioeconomic transformations that have been occurring in contemporary reality in the last quarter of the 20th century and in the beginning of the 21st century. The consequences of these changes in the tensions from social relations existing in the reproductive sociometabolism of capital, both engendered by neoliberalism and introduced by exponential Chinese economic growth in its formulation of market socialism, are analyzed in the perspective of a transition from the current sociometabolic system reproduction of capital towards the system of production beyond capital, which is not reduced to the transition from capitalism to socialism but goes through the subsumption of labor to capital through the transdisciplinary formation of the subject in his interlocution with labor, since both capitalism and market socialism engender reproductive processes of capital without labor being a founding element of the ethos of human sociability and self-control of subjectivity. In the perspective of providing elements that contribute to the construction of a theoretical basis for a methodological proposal of education for praxis, this thesis relates the transdisciplinary human formation to work not alienated based on the assumption that this relationship, based on the pillars of autonomy, cooperation, sensitivity, ethics of responsibility, creativity and the reconnection of knowledge, is capable of potentializing the transition to societies whose historical development are based on practices resistant to the alienating forces engendered by social protagonists of cooperative, solidarity and libertarian actions.

Keywords: Neoliberalism. Chinese market socialism. Paradigmatic transition. Transdisciplinarity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A Antiga Rota da Seda	143
Figura 2 – A Nova Rota da Seda.....	144
Figura 3 – Quadro comparativo das abordagens metodológicas analítica e transdisciplinar	215

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Países com maior emissão de GEE.....	137
Gráfico 2 –	Emissões absolutas de GEE por país.....	137
Gráfico 3 –	Emissão <i>per capita</i> por país.....	138
Gráfico 4 –	Emissões cumulativas de GEE	139
Gráfico 5 –	América Latina e Caribe: exportações para sócios selecionados no comércio de bens, 2000-2014.....	145
Gráfico 6 –	América Latina e Caribe: importações para sócios selecionados no comércio de bens, 2000-2014.....	146
Gráfico 7 –	Países da América Latina e Caribe: saldo comercial com a China – 2014 (em US\$ milhões)	147
Gráfico 8 –	América Latina e Caribe: composição por produto das exportações para a China, 2000-2013(em US\$ milhões)	148
Gráfico 9 –	América Latina e Caribe: comércio agrícola com a China, 2000- 2013 (em US\$ milhões)	148
Gráfico 10 –	Composição das exportações da América Latina e Caribe para a China, 2000-2013 (em percentagem)	149
Gráfico 11 –	América Latina e Caribe: composição das exportações agrícolas por origem para a China, 2013.....	149
Gráfico 12 –	América Latina e Caribe: composição das exportações agrícolas por produto Para a China, 2013.....	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIIB	Asian Infrastructure Investment Bank
AL	América Latina
ASEAN	Association of Southeast Asian Nations
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CELAC	Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CNOOC	China National Offshore Oil Corporation
CNPC	Corporação Nacional de Petróleo da China
EUA	Estados Unidos da América
EVC	Empresa Coletiva de Vilas e Comunidades
IEA	International Energy Agency
IED	Investimentos Estrangeiros Diretos
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEE	Gases do Efeito Estufa
GHG	Greenhouses gases
HKND	Hong Kong Nicaragua Canal Development Group
NEP	Nova Política Econômica
NBD	Novo Banco de Desenvolvimento
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PCCh	Partido Comunista Chinês
PIB	Produto Interno Bruto
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SINOPEC	Companhia Petroquímica da China
UNASUL	União das Nações Sul-Americanas
UNCTAD	United Nations Conference on Trade and Development
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
WRI	World Resources Institute
WTO	World Trade Organization
YPF	Yacimientos Petrolíferos Fiscales

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	O CAPITALISMO E AS ESTRATÉGIAS DE REPRODUÇÃO SOCIOMETABÓLICA DO CAPITAL	40
1.1	A globalização do capitalismo e o capitalismo globalizado	40
1.2	Neoliberalismo: a exacerbação do capitalismo	52
1.3	O Neoliberalismo na América Latina	66
1.4	Breves críticas ao neoliberalismo	76
2	AS BASES ONTOLÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS E POLÍTICAS DA RELAÇÃO TRABALHO – EDUCAÇÃO: A BUSCA DE UMA RELAÇÃO CRIATIVA	82
2.1	A concepção ontológica do homem e a dimensão epistemológica da relação trabalho-educação	82
2.2	Fundamentos ontológico-históricos e a dimensão política da relação trabalho-educação	89
3	O SOCIALISMO DE MERCADO CHINÊS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	111
3.1	A Formação Social Chinesa contemporânea e o Socialismo de Mercado	111
3.2	Os desdobramentos das contradições do socialismo de mercado na formação educacional/ cultural e na práxis dos protagonistas sociais chineses	154
4	ELEMENTOS TEÓRICOS PARA UMA PROPOSTA METODOLÓGICA TRANSDISCIPLINAR PARA A EDUCAÇÃO DA PRÁXIS	168
4.1	Fragmentação e integração	170
4.2	transdisciplinaridade: uma nova atitude científica	179
4.3	Educação da Práxis: uma proposta desafiadora	184
4.3.1	<u>Educar para a economia da cooperação e da sensibilidade</u>	195
4.3.2	<u>Educar para a criatividade</u>	200
4.3.3	<u>Educar para a ética da responsabilidade</u>	206
4.3.4	<u>Educar para a religação dos saberes</u>	213
4.4	Educar para ver a totalidade	218
4.5	Construção de conhecimento: um processo dialógico?	220

CONSIDERAÇÕES FINAIS	230
REFERÊNCIAS	239

INTRODUÇÃO

Ao terminar minha dissertação de mestrado intitulada “O Comitê para Integração da Bacia Hidrográfica do rio Paraíba do Sul – CEIVAP: um campo sócio-político-ambiental em disputa”, no Curso de Pós Graduação em Ciências Sociais - Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - CPDA/UFRRJ, em 2008, sob a orientação do professor Dr. Roberto José Moreira, senti necessidade de buscar um doutoramento que me ajudasse a melhor refletir sobre a lógica que preside a sociabilidade contemporânea e a aprofundar a análise das contradições do sistema de reprodução sociometabólica do capital, sua incontornabilidade e perversidade para, a partir daí, contribuir para a criação de um novo tipo de sociabilidade capaz de superar as relações de competição e de exploração de classe que separam e mutilam o gênero humano. Após dezoito anos trabalhando no departamento jurídico de uma das maiores empresas de informática do Brasil e cada vez mais consciente do trabalho alienado que vinha realizando, posto que não me reconhecia como detentor do resultado daquilo que produzia e não me identificava com a atividade que realizava, minha busca pela “transcendência positiva da autoalienação do trabalho” impulsionou-me a investigar, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PPFH/UERJ, agora sob a orientação do professor Dr. Antônio Carlos de Azevedo Ritto, alternativas e estratégias capazes de potencializar as forças de transição do atual sistema socioeconômico para um sistema de controle sociometabólico de produção e de consumo responsável, plural e solidário que esteja articulado ao processo de formação do ser humano integral e de sua autoemancipação como sujeito histórico e como parte de um todo maior na busca da sua humanidade e da sua transcendência¹.

O estudo realizado sobre as novas configurações da formação humana e do trabalho em um período de crise socioambiental global se insere nos debates sobre

¹ Dois pensamentos podem iluminar a reflexão sobre a transcendência do ser humano explicitada neste estudo. O primeiro, do filósofo Friedrich Nietzsche, quando afirmou: “O Homem é uma corda, atada entre o animal e o super-homem – uma corda sobre um abismo. [...] Grande, no homem, é ser ele uma ponte e não um objetivo: o que pode ser amado, no homem, é ser ele uma passagem e um declínio” (NIETZSCHE, 2011, p.16). O segundo pensamento vem do poeta libanês Gibran Kalil Gibran ao dizer: “Nada do que é humano tem valor se permanecer humano (GIBRAN, 1976, p.79)”.

as transformações socioeconômicas que vêm ocorrendo na realidade contemporânea no último quartel do século XX e no início do século XXI e sobre as consequências dessas mudanças no tensionamento das relações sociais existentes no sociometabolismo reprodutivo do capital, tanto as engendradas pelo neoliberalismo quanto as introduzidas pelo exponencial crescimento econômico chinês em sua formulação de socialismo de mercado.

O sistema de reprodução sociometabólica do capital, entendido como o complexo caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho que subordina as funções vitais do ser humano à lógica da acumulação do capital, constitui-se, na visão de Mészáros (2002), como um sistema poderoso e abrangente, tendo em vista que a sua constituição está alicerçada em três articuladas dimensões – Capital, Trabalho e Estado – e cuja superação demanda a supressão da totalidade desses três pilares. Para esse autor, as manifestações da crise estrutural que vivenciamos atualmente não está confinada aos aspectos socioeconômicos, mas encontra-se em qualquer esfera de atividade ou conjunto de ações humanas, inclusive em suas instituições políticas. Mészáros chama atenção para a incontornabilidade do sistema, o que o torna destrutivo em sua própria lógica. Salienta que a taxa de utilização decrescente do valor de uso das mercadorias faz com que as necessidades humanas sejam subordinadas ao valor de troca, pois a redução da vida útil dessas mesmas mercadorias e o aumento da velocidade de seus ciclos reprodutivos constituem-se como alguns dos principais mecanismos de crescimento do capital. Da separação preconizada e instituída entre a produção para atendimento às necessidades humanas e a produção para a autoreprodução do capital decorrem duas graves consequências: a precarização e até mesmo a destruição do trabalho vivo e a degradação da natureza.

Nessa perspectiva, o capital expansionista, destrutivo e incontornável, assume a forma de uma crise cumulativa, crônica e permanente, uma crise estrutural profunda que se originou, não com o estouro de uma bolha imobiliária nos EUA em 2007 e a consequente crise financeira em 2008 que arrastou o mundo para a pior recessão desde 1929, mas, aproximadamente, há 45 anos, em um processo que se estende até os dias de hoje.

Para Mészáros (2002), a novidade histórica da atual crise estrutural do capital iniciada na década de 1970 manifesta-se em quatro aspectos:

- seu caráter é universal porque não afeta apenas a algumas esferas restritas como a financeira ou a produção;
- seu alcance é global, pois supera um limitado conjunto particular de países;
- sua escala de tempo é extensa, contínua e permanente, em lugar de limitada e cíclica como as crises anteriores;
- seu modo de se desdobrar é rastejante.

Nesse sentido, Mézáros (2002) esclarece as diferenças entre os dois tipos de crise – a estrutural e a não-estrutural –, pontuando que a crise estrutural afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes (ou subcomplexos), assim como a outros complexos aos quais é articulada, enquanto a crise não-estrutural afeta apenas a algumas partes do complexo em questão e que, independente do grau de severidade em relação às partes afetadas, não põe em risco a sobrevivência contínua da estrutura global. A crise não-estrutural, parcial e relativa, possibilita o manejo e o deslocamento das contradições do capital, demandando apenas mudanças no interior do próprio sistema relativamente autônomo. A crise estrutural, por sua vez, não está relacionada aos limites imediatos, mas aos limites últimos de uma estrutura global e coloca em questão o próprio complexo estrutural donde advém, postulando sua transcendência e sua substituição por meio de estratégias alternativas positivas criadas a partir das experimentações e das lutas políticas do presente.

O desocultamento das manifestações da crise estrutural do capital que estamos vivenciando revela que a mistificação ideológica que em passado recente anunciava a solução de todos os problemas socioambientais pelo “mercado” autoregulador, atualmente atribui o seu reaparecimento a fatores tecnológicos e a falta de confiança nesse mesmo “mercado”, sem fazer qualquer menção às crises intrínsecas ao sistema de reprodução sociometabólica do capital.

Nesse contexto, intensifica-se “a necessidade gritante da humanidade de discutir as causas como causas no modo de controle sociometabólico estabelecido, para erradicar, antes que seja tarde demais, todas as tendências destrutivas do capital” (MÉSZÁROS, 2002, p. 133), tanto no âmbito dos países capitalistas quanto nos países ditos socialistas.

Nessa perspectiva, a problemática desta tese traduz-se na questão de que a transição do atual sistema de reprodução sociometabólica do capital rumo ao sistema

de produção para além do capital não se reduz à passagem do capitalismo ao socialismo, mas passa pela superação da subsunção do trabalho ao capital e da exploração da subjetividade humana via formação transdisciplinar do sujeito e sua interlocução com o trabalho, pois tanto o capitalismo quanto o socialismo de mercado engendram processos sociometabólicos reprodutores do capital sem que o trabalho, expressão da relação ontológica e dialetizada do ser social com a natureza mediada pela consciência, seja elemento fundante do *ethos* da sociabilidade humana e do autocontrole da subjetividade.

Em outras palavras, formulo a tese que a formação transdisciplinar articulada aos processos produtivos e ao trabalho não-alienado a favor do desenvolvimento humano compreende um projeto de educação continuada, aberta (às incertezas), unitária (integralizadora do *homo faber* com o *homo sapiens*), complexa (articuladora do uno/múltiplo, da matéria/consciência, do masculino/feminino, do lógico/contraditório, do cotidiano/histórico, do local/global, do conhecimento/ação), que, situado no contexto da luta emancipatória, é capaz de produzir um sujeito histórico instrumentalizado a compreender a dinâmica da realidade sob a luz do pensamento dialético e dialógico e a modificar o modo de interiorização de um quadro de valores que legitima os processos de subsunção do trabalho ao capital e a exploração das subjetividades e da própria vida em suas mais diversas dimensões.

Nesse processo de contra interiorização da ideologia dominante, a formação transdisciplinar das subjetividades, a partir dos seus três pilares (complexidade, existência de múltiplos níveis de realidade e lógica do terceiro incluído), assume um papel relevante na promoção da transcendência positiva da autoalienação do trabalho e insere-se no processo de elaboração de estratégias capazes de promover a superação das estruturas fundamentais da sociedade calcada na exploração do homem pelo homem, tanto para a transformação das condições objetivas de reprodução da vida como para a automudança dos indivíduos chamados a lutar e a concretizar a criação de um outro *ethos* e um novometabolismo de produção social.

Sob tais fundamentos e com vistas a contribuir para a superação da exploração das subjetividades, essa tese objetiva fornecer elementos que contribuam para a construção de uma base teórica para uma proposta metodológica transdisciplinar de educação para a práxis relacionando a formação humana integral ao trabalho não alienado com base no pressuposto de que essa relação é capaz de potencializar a transição de sociedades alicerçadas no produtivismo, no fetichismo da mercadoria, na

subsunção do trabalho ao capital, na construção de subjetividades competitivas e no utilitarismo, para sociedades cujo desenvolvimento histórico tenha como fundamento práticas resistentes às forças alienantes engendradas por protagonistas de ações cooperativas, solidárias e libertárias, dentro de um amplo campo de universos políticos-econômicos-culturais-ambientais possíveis, tendo sempre presente, nas multifacetadas dimensões da realidade, o horizonte de tornar possíveis os sonhos impossíveis.

Nesse sentido, este estudo assumiu como objetivos específicos:

1. identificar as estratégias de reprodução sociometabólica do capital no capitalismo neoliberal globalizado para compreender os mecanismos de exploração do homem pelo homem na contemporaneidade;
2. caracterizar como a relação formação do homem integral e trabalho não alienado pode estimular a ressignificação das relações de produção da vida material e da emancipação do sujeito rumo a produção de sua própria subjetividade, na perspectiva do autodesenvolvimento e da realização/atualização das suas potencialidades humanas e supra-humanas;
3. discriminar os desafios e as perspectivas da relação trabalho e educação no socialismo de mercado chinês bem como as possíveis contribuições desse subsistema sociometabólico na transição para além do capital;
4. delinear elementos teóricos capazes de subsidiar uma proposta metodológica transdisciplinar de educação para a práxis relacionando a formação humana integral ao trabalho não alienado e à superação da exploração das subjetividades.

As análises sustentam a hipótese de que a transição para um sistema de pensamento e de produção material contra-hegemônico emergente das tensões presentes na atual crise estrutural do sistema de reprodução sociometabólica do capital pode ser potencializado pela formação transdisciplinar para o trabalho humanizador, alicerçada nos pilares da autonomia, da cooperação, da solidariedade, da sensibilidade, do afeto, da empatia, da ética da responsabilidade, da criatividade, da religação dos saberes e do protagonismo sócio-histórico

Partindo dessa hipótese, sem perder de vista que as questões que escolhemos para o estudo são sempre guiadas pelas teorias e visões de mundo que defendemos,

dentre as quais que a perpetuação do sistema capitalista é evitável porque não atingimos o "fim da história" preconizado por Fukuyama (1992), a gênese de um sistema que supere a reprodução sociometabólica do capital demanda respostas às seguintes perguntas:

- O aprofundamento das contradições do sistema capitalista, com o advento do neoliberalismo e da financeirização do capital, aumentará as possibilidades de se potencializar a transição para um sistema de produção contra-hegemônico?
- A relação educação para a formação do homem integral e trabalho não alienado pode (trans)formar as subjetividades do seres humanos de modo a torná-los sujeitos políticos conscientes e capazes de construir formas solidárias de sociabilidade instigadoras de outros sistemas produtivos que contemplem uma nova lógica para além do capital?
- As forças socialistas advindas da diversificação socioeconômica na contemporaneidade, particularmente do “socialismo de mercado chinês”, serão capazes de forjar princípios e práticas de modo a transmutar as relações sociais no contexto de um novo modo de produção para além da lógica do capital?
- Como estimular a emancipação do sujeito histórico e instrumentalizá-lo para um permanente e criativo processo de produzir e de produzir-se de forma crítica e criativa, em uma sociedade que gera alienação e explora as subjetividades através de técnicas de poder – a sujeição social e a servidão maquínica – que agem de forma transversal em uma multiplicidade de atividades?

Nesse estudo, a análise sobre a transição para uma nova ordem global contra-hegemônica alicerçada em uma base teórica para a formulação de uma proposta metodológica de educação para a práxis parte do o método dialético e da abordagem metodológica transdisciplinar, por ambos favorecerem a obtenção da visão integrada e multidimensional da realidade (compreendendo a totalidade dessa realidade como um processo dinâmico e contraditório de desenvolvimento e organização) e por permitirem a investigação da relação entre a materialidade, caracterizada pela

produção e reprodução da existência nos processos de trabalho, e a formação da subjetividade do ser humano por meio de atividades pedagógicas² transdisciplinares.

Ao tensionar os campos econômico, político e cultural nas sociedades contemporâneas, capitalistas e socialistas, a crise estrutural do sistema sociometabólico do capital faz emergir a discussão sobre a centralidade da relação trabalho/educação na superação e na transposição da ordem hegemônica vigente.

Assim, o estudo da relação entre o trabalho e a formação transdisciplinar das subjetividades torna-se fundamental para uma análise aprofundada dos elementos potencializadores da transição para uma outra ordem social, considerando o trabalho como uma categoria que expressa a relação metabólica entre o ser social e a natureza mediada pela consciência. Através do trabalho, visto como forma produtiva ou criativa de construir e transformar a realidade e, ao mesmo tempo, a si próprio (autopoiesis), o ser humano encontra seu lugar no mundo e na sociedade, se produz como personalidade e como individualidade, evolui. Diferentemente das ontologias metafísicas³ e das fundamentadas no liberalismo burguês, tanto no racionalismo quanto no idealismo, que afirmam a constituição do ser humano por forças externas, Marx defendeu o argumento que o ser humano é um ser social que, por meio do trabalho, se produz como humano. A síntese dessa compreensão está inscrita em sua *Opus Magnum*, O Capital.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 255).

² Segundo Gramsci, a relação pedagógica “existe em toda sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, bem como entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais” (1984, p.37).

³ O sentido de metafísica é utilizado não no sentido de transcendental, mas para designar análises reducionistas da realidade social, tanto pelo senso comum quanto, e especialmente, pelas concepções positivistas e empiricistas, racionalistas e iluministas.

O sentido ontológico ou ontocriativo proposto por Marx expressa que é no próprio processo histórico de tornar-se humano que surge a atividade que denominamos trabalho, atividade que responde à produção dos elementos necessários à vida biológica do ser humano mas, também, às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva, inscritas na esfera da sua liberdade.

Esse sentido ontológico do trabalho relaciona-o indissolúvelmente com um princípio educativo formador do caráter de um novo ser humano para uma sociedade que não esteja fundada na alienação e na exploração, mas a ser erguida sobre alicerces outros, para além da estreita lógica de acumulação do capital.

O desafio de construirmos, com a utilização de elementos materiais e simbólicos, uma nova ordem a partir da desordem forjada pelas crises históricas, intrínsecas ao sociometabolismo reprodutivo vigente, torna-se um imperativo quando fracassam as múltiplas “soluções” para os problemas socioeconômicos (desnutrição, desemprego, subemprego, ausência ou deficiência de saneamento básico, doenças evitáveis...) e socioambientais (escassez hídrica, desertificação, inundações, extinção de espécies vegetais e animais...) que recaem sobre a humanidade e sobre a totalidade do planeta Terra. As soluções propostas e implementadas mostram-se ineficientes em razão de se deixarem restringir pela ordem existente, não sendo capazes de definir uma alternativa que ajude as pessoas a encontrar as ferramentas para entender a realidade em sua dinâmica, em seu processo, em suas contradições e devolver-lhes os poderes de decisão que lhes foram alienados.

A incorporação de novas sensibilidades, metodologias, ferramentas práticas e teóricas de saberes científicos e não científicos torna-se necessárias posto que a autonomia, a sensibilidade, a cooperação, a integração, a solidariedade, o afeto, a empatia, a criatividade e a responsabilidade ética constituem fundamentos para a construção de um sistema de produção contra-hegemônico que necessita emergir na atualidade e tornar-se hegemônico o quanto antes.

A escolha por escrever a tese com um caráter eminentemente teórico evidencia-se pela necessidade de ampliação de métodos, procedimentos e referências para compreender a realidade na busca de descortinar elementos que nos auxiliem na construção de uma proposta metodológica transdisciplinar de educação para a práxis. Essa proposta deve ser capaz de promover a interconexão entre a formação humana integral e o trabalho não alienado transformando-os em ponta de

lança da criação de uma nova sociabilidade capaz de forjar sujeitos cada vez mais conscientes da existência de múltiplos e complexos níveis de realidade em que vivenciamos nossas experiências vitais, de modo a que estejamos aptos a atuar para sua transformação na incessante e inesgotável busca de liberdade, fraternidade, paz e amorosidade.

A opção por escrevê-la na forma de ensaio deve-se ao fato de buscarmos compreender a realidade de uma maneira diversa das que encontramos nas grandes estradas formais de construção e de apresentação de reflexões científicas. A formulação de elementos instigadores de perguntas que orientam os sujeitos para as reflexões mais profundas permitem realizar uma discussão reflexiva e questionadora passível de atravessar a distinção entre a ciência, o conhecimento, a objetividade e a racionalidade, por um lado, e a arte, a imaginação, a subjetividade e a irracionalidade, por outro. Além de confundir as diferenças entre ciência, arte e filosofia, o ensaio permite uma liberdade temática e formal que incomoda o campo regulado do saber organizado entendido como o lugar dos controles, das bancas, dos tribunais, das hierarquias... Mas essa liberdade está ancorada no tempo e, por isso, o ensaio aceita e assume o seu caráter temporário e efêmero, sua própria finitude. Como salienta Adorno (2003, p.25-26), o ensaio

revolta-se contra essa antiga injustiça cometida contra o transitório. [...] O ensaio recua, assustado, diante da violência do dogma, que atribui dignidade ontológica ao resultado da abstração, ao conceito invariável no tempo, por oposição ao individual nele subsumido. [...] Não se deixa intimidar pelo depravado pensamento profundo, que contrapõe verdade e história como opostos irreconciliáveis.

Se a razão dominante “pretende resguardar a arte como uma reserva de irracionalidade, identificando conhecimento com ciência organizada e excluindo como impuro tudo o que não se submete a essa antítese” (ADORNO, 2003, p.15), o ensaio, ao colocar as fronteiras disciplinares em questão, é um gênero impuro e o que lhe reprova é, justamente, sua impureza.

Para Adorno (2003), a impureza e a liberdade do ensaio são as principais dificuldades para a sua aceitação. Assim, o ensaísta deve ter em conta que verdade e história acontecem juntas, por isso escreve na história e para um momento concreto: no presente e para o presente. Além disso, o ensaio duvida do método, questionando-o e convertendo-o em problema. Daí ser metodologicamente inventivo. A peculiaridade do ensaio não é a falta de método, mas o fato de mantê-lo como

problema sem nunca tê-lo como suposto. Sua forma é orgânica, situando-se no complexo. Nesse sentido, contrapõe-se à representação da verdade como um conjunto de feitos e obriga a pensar a coisa com a complexidade que lhe é própria, “tornando-se um corretivo daquele primitivismo obtuso que sempre acompanha a *ratio* corrente” (ADORNO, 2003, p. 32).

Ao contrário do filósofo, o ensaísta não define conceitos, mas vai precisando-os no texto à medida que os desdobra e os relaciona, tecendo palavras, clarificando-as nos desdobramentos e nas relações que estabelece com outras palavras, levando-as até o limite do que podem dizer, deixando-as à deriva. O ensaio “não pretende continuidade mas se compraz na descontinuidade, por que a vida mesmo é descontínua, porque a realidade mesmo é descontínua” (ADORNO, 2003, p. 29). Nessa esteira, Adorno (2003, p. 29-30) considera que o

ensaio exige, ainda mais do que o procedimento definidor, a interação recíproca de seus conceitos no processo da experiência intelectual. Nessa experiência, os conceitos não formam um *continuum* de operações, o pensamento não avança em um sentido único; em vez disso, os vários momentos se entrelaçam como num tapete. Da densidade dessa tessitura depende a fecundidade dos pensamentos”.

Na medida em que o ensaio crítico formal torna inteligível, pelo autoexercício da consciência reflexiva, os argumentos que sustentam a confirmação ou a refutação da hipótese levantada, ele pode se constituir como antítese do obscurantismo e repudiar o sono dogmático. Nos dizeres de Ortega y Gasset (2002), o ensaio permite realizar a ciência sem a prova explícita, ou seja, investigar um tema com rigor científico sem fronteiras rígidas e sem a pretensão de se chegar à verdade absoluta. O que não exclui o rigor conceitual, o conhecimento teórico adequado, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada e capacidade explicativa (DEMO, 1994).

A pesquisa realizada para a construção desta tese apresentou uma abordagem qualitativa como instrumento para aproximação da realidade observada e para reflexão sobre a dinâmica das teorias, sem a exclusão, no entanto, de possíveis elementos quantitativos. A opção por essa abordagem foi feita em razão da possibilidade de abertura a uma postura dialética e a uma atitude dialógica visando a uma possível superação da ideia da redução da compreensão do outro e da realidade a uma compreensão de si mesmo, uma vez que a abordagem qualitativa realiza uma aproximação entre sujeito e objeto. Nas palavras de Minayo e Sanches (1993, pp.244-

245),

do ponto de vista qualitativo, a abordagem dialética atua em nível dos significados e das estruturas, entendendo estas últimas como ações humanas objetivadas e, logo, portadoras de significado. Ao mesmo tempo, tenta conceber todas as etapas da investigação e da análise como partes do processo social analisado e como sua consciência crítica possível. Assim, considera os instrumentos, os dados e a análise numa relação interior com o pesquisador, e as contradições como a própria essência dos problemas reais. [...] Na verdade, o trabalho qualitativo caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e toma direções privilegiadas. Ela compartilha a ideia de “devir” no conceito de cientificidade.

Assim, a abordagem qualitativa toma por objeto as representações, as aspirações, as crenças, os hábitos, as atitudes, as opiniões e os valores forjados nas relações sociais que se apresentam com um elevado grau de complexidade e busca analisar e aprofundar os dados dos fenômenos, dos fatos, dos processos, na medida em que são coletados sem buscar comprovar as evidências *a priori*, focando na relação e na compreensão dos significados das categorias de análise que não podem ser quantificadas. As categorias fazem parte, como ferramentas, de um pensamento dialético para interpretar a realidade e, simultaneamente, para indicar estratégias políticas de transformação dessa mesma realidade. Ao utilizar as categorias, atentou-se para o caráter relativo, parcial e provisório do conhecimento histórico, assim como para o fato de que o conhecimento científico busca as determinações do fenômeno social pesquisado, e não todas as leis e determinações que estruturam tal fenômeno. As categorias, assim, só adquirem uma consistência substancial quando elaboradas a partir de um contexto socioeconômico e político historicamente determinado, posto que a realidade está em constante movimento e transformação. Consideradas isoladamente, tornam-se abstratas e perdem sua função de intérpretes do real. Como “a realidade do movimento é dialética e dinâmica, a representação desse movimento deve ser dinâmica, para não petrificar, no campo da representação, aquilo que é dinâmico no real” (CURY, 1985, p. 22). Como salienta José Barata-Moura (2012, p.23-24), as categorias

são princípios organizativos e ferramentas do pensamento, aos quais está reservado um importante papel metodológico, no horizonte das questões que se prendem com uma procura de inteligibilidade. A função cognoscitiva de um elenco determinado de categorialidade encontra-se, de um modo especial, particularmente ligada aos problemas da passagem do singular e do particular ao universal, em termos fundamentados de unificação, rigor e operacionalidade. [...]

Sem a unidade que as categorias fundadamente permitem estabelecer, a diversidade fragmentária das impressões dificilmente poderia ter acesso a

uma inteligibilidade minimamente rigorosa, minimamente dotada de organização ou de sistematicidade.

Ao unificar e retomar, em termos de generalidade sintética, a multiplicidade, as categorias possibilitam não apenas a constituição de um saber, mas também a própria referência e denotação precisas e adequadas.

Nesse sentido, continua o filósofo,

as categorias devem ser consideradas como instrumentos de que o pensamento dinamicamente se serve, para poder determinar-se e precisar-se, ao longo ou no decorrer da sua constitutiva relação dialética com o ser, em que, essencial e inevitavelmente, sofre e passa pelas consequências e vicissitudes dessa mesma relação” (BARATA-MOURA, 2012, p. 26-27).

O tema da tese articula-se com o problema de algumas das categorias do materialismo histórico-dialético que, do ponto de vista de Barata-Moura (2015), constitui o horizonte dentro do qual as categorias totalidade, contradição, mediação, reprodução e hegemonia se inscrevem na procura da racionalidade. Dessas, as categorias totalidade, hegemonia e contradição foram enfatizadas nas análises empreendidas. Carlos Cury expõe o encadeamento de algumas categorias da dialética, o que nos ajuda na compreensão da realidade estudada. Para ele,

a categoria da contradição, para não se tornar cega, só se explicita pelo recurso à da totalidade. Essa, por sua vez, para não se tornar vazia, necessita recuperar a da contradição em uma síntese mais abrangente. Consequentemente exige a superação dos dualismos ou reducionismos. A categoria da totalidade, por sua vez, exige uma cadeia de mediações que articule o movimento histórico e os homens concretos. Semelhantemente às cadeias de mediações, numa totalidade concreta e contraditória (como é a sociedade capitalista), necessitam explicitar o que mediar. Nesse caso é necessário o recurso à categoria da reprodução, porque o sistema vigente, ao tentar se reproduzir para se manter, reproduz as contradições dessa totalidade, reveladas em seus instrumentos e enlaces mediadores. E por fim a manutenção desse mesmo sistema, especialmente no caso da educação, implica a busca de um consentimento coletivo por parte das classes sociais. Daí o recurso à noção de hegemonia. Mas essa é uma noção dialetizada, e por isso mesmo ela não é compreensível sem a referência às contradições que a própria direção hegemônica busca atenuar” (CURY, 1985, p. 15).

Do ponto de vista ontológico, essas categorias obrigam a pensar a unidade do ser, que não se reduz ao caráter daquilo que é uma pluralidade imediatamente irredutível àquilo que aparece e parece, isto é, ao mundo da pseudo-concreticidade. Isto não significa que o existente seja uma ilusão. O importante é compreender o existente como um momento do processo em que a realidade é vista como totalidade concreta. Segundo Kosik (1976, p.35), conhecer a realidade não significa acumular todos os fatos, mas compreendê-la “como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser

racionalmente compreendido”. Para ele, o conhecimento da realidade ocorre quando os fatos são entendidos como partes estruturais do todo.

Do ponto de vista epistemológico, do ponto de vista do saber, é fundamental dar conta de que não há compreensão sem unidade; não há compreensão somente com entendimento das formas fenomênicas desligadas de sua conexão interna, de suas relações contraditórias e de seus movimentos conflitantes. É essa articulação, chamada pelos gregos de *Logos*, que insere os fenômenos na totalidade das interações complexas que formam a realidade concreta expondo seu caráter contraditório.

Assim, sem querer nem poder escapar de tal articulação lógica, ao abarcar uma problemática de tal amplitude foi preciso atentar para não cair no abismo da banalização ou da simplificação, sempre atentos ao farol que clareia a provisoriedade das certezas científicas. Na perspectiva da pesquisa interpretativa que desenvolvemos, em que as significações, as intencionalidades e os valores fundamentaram o estudo dos fatos sociais, nossa investigação utilizou fontes secundárias constituídas, principalmente, de livros, artigos científicos publicados em periódicos especializados e em anais de congressos, artigos de revistas e jornais (impressos e eletrônicos), dissertações de mestrado e teses de doutorado.

No esforço teórico da análise do objeto com os instrumentos fornecidos pelo método dialético, as referências apresentadas [Karl Marx e Friedrich Engels (2014, 2013, 2012, 2010, 2008, 2007, 2003); Karel Kosik (1976); Henri Lefebvre (1983) e Barata-Moura (2007, 2012, 2015)] tiveram apenas uma função tópica de orientação, de forma nenhuma exaustiva.

Para abordar cientificamente a questão do método dialético foi preciso, *ab initio*, estabelecer uma concatenação histórica, pois tal conexão apresenta-se como um “preceito metodológico – precisamente, de natureza dialética – que impõe [...] que se não deixe de ter na devida conta o correto estabelecimento histórico do material ou dos elementos com que há de lidar ulteriormente” (BARATA-MOURA, 2012, p.19). Daí, optarmos por uma sucinta exposição desse método ainda na introdução, sem prejuízo de posteriores abordagens que se fizeram necessárias nas análises empreendidas na pesquisa.

Como salienta Leandro Konder (2009), a palavra *dialética* suscita dúvidas e alimenta polêmicas. Formada pelo prefixo *dia* (que indica reciprocidade ou intercâmbio) e pelo verbo *legein* ou pelo substantivo *logos* (que tanto significa

“palavra” ou “discurso” quanto “razão”), o vocábulo *dialektité* surge como a arte da discussão, o exercício coloquial de debate que, por intermédio do diálogo, se processa. Essa forma de dialogar tem um ritmo definido pela contraposição ou pela diferença própria dos interlocutores que, fazendo uso do discurso, estabelecem mediações capazes de vencer, ultrapassar ou remover os obstáculos – objetivos e subjetivos – que surgem no exercício dialógico, também considerado exercício dialético. “A “dialética” aparece-nos como um processo, como uma mediação, onde a oposição, a contrariedade, assume uma função estrutural de grande relevo” (BARATA-MOURA, 2012, p. 28).

Na Grécia Antiga, a dialética expressava um modo específico de argumentar que consistia em descobrir as contradições contidas no raciocínio do adversário, negando, assim, a validade de sua argumentação e superando-a por outra. Dentre os filósofos gregos da Antiguidade, Sócrates (469 – 399 a.C.) foi quem a utilizou com maior maestria. Duvidando sistematicamente dos argumentos de seus opositores ou discípulos e procedendo por análises e sínteses, este filósofo elucidava os termos das questões em disputa, fazendo nascer a verdade de sua argumentação como em um parto (maiêutica), no qual ele era apenas um instigador, um provocador e, o oponente, o verdadeiro descobridor e criador.

A origem da dialética é imemorial, embora possamos considerar Lao Tsé, um obscuro funcionário público que viveu na China no século VI antes de Cristo, como seu primeiro “autor” por ter fundado o taoísmo em princípios que, mais tarde, foram sistematizados como fundamentos da dialética moderna:

- o princípio da totalidade ou lei da ação recíproca, onde tudo se relaciona de forma interdependente. Essa lei estabelece que o sentido das coisas não está na aparência fenomênica da realidade, mas na sua essência que enquanto totalidade se expressa na manifestação das múltiplas determinações que se negam, se enriquecem e se contradizem;
- o princípio da contradição ou interpenetração dos contrários, que “não é simplesmente o facto ou a circunstância de as determinações ou os momentos – descritos em repouso, ou retratados na sua fixidez – estarem contrapostos (BARATA-MOURA, 2012, p.166), mas um processo de movimento universal, princípio de desenvolvimento e de transformação da realidade, que assume formas quantitativas e

qualitativas necessariamente ligadas entre si com coexistência de forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição. Nessa perspectiva, a contradição é interna, porque todo movimento é consequência de uma luta de contrários; é inovadora, porque no velho está a presença do novo; e é unidade dos contrários porque os termos que se opõem na contradição não são excludentes, mas complementares;

- o princípio do movimento ou lei da mudança dialética, que considera a natureza e a sociedade em estado permanente de movimento, renovação e desenvolvimento, com todas as coisas em contínua transformação, inacabadas, em seu perpétuo devir. Esse movimento se dá, de modo inseparável, interna (no pensamento) e externamente (na realidade concreta). Nas palavras de Lefebvre (1983, p. 238):

o método dialético busca penetrar – sob as aparências de estabilidade e de equilíbrio – naquilo que já tende para o seu fim e naquilo que já anuncia seu nascimento. Busca, portanto, o movimento profundo (essencial) que se oculta sob o movimento superficial. A conexão lógica (dialética) das ideias reproduz (reflete), cada vez mais profundamente, a conexão das coisas.

Essa foi a perspectiva propagada por Hermes Trismegistos⁴, há mais de 3.000 anos, quando enunciou o princípio do ritmo⁵: tudo está em constante ação; tudo nasce, cresce, declina e morre; não há realidade, qualidade duradora, fixidez ou substancialidade em qualquer coisa que seja; nada é permanente, tudo se transforma. Para ele, “nada está parado; tudo se move; tudo vibra”⁶ (TRISMEGISTOS, 2012, p. 23);

- o princípio da mudança qualitativa ou lei da conversão da quantidade à qualidade (lei dos saltos), onde a transformação das coisas se realiza como um movimento progressivo, ascendente, cuja mudança qualitativa ocorre pelo acúmulo de elementos quantitativos que, em

⁴ Considerado Mestre dos Mestres no Antigo Egito, a partir do qual foram disseminados preceitos herméticos hindus, taoístas, cristãos, budistas, dentre outros.

⁵ Quinto princípio da filosofia de Hermes Trismegistos, o princípio de ritmo expressa que “tudo tem fluxo e refluxo; tudo sobe e desce, tudo se manifesta por oscilações compensadas, a medida do movimento à direita é a medida do movimento à esquerda, o ritmo é a compensação” (2012, p. 26).

⁶ Terceiro princípio hermético: princípio da vibração.

um dado momento, produz o qualitativamente novo e não num processo circular de eterna repetição. As modificações qualitativas não são lentas e contínuas, mas bruscas, expressão da intensificação das contradições e do atravessamento das crises (psicológicas, biológicas, sociais). Para Lefebvre “o salto dialético implica, simultaneamente, a continuidade (o movimento profundo que continua) e a descontinuidade (o aparecimento do novo, o fim do antigo)” (1983, p. 239). Nessa perspectiva, qualidade e quantidade revelam-se inseparáveis, como dois aspectos da existência concretamente determinada. Disso decorre uma regra metodológica, que é também uma regra de ação, traduzida por Lefebvre (1983, p. 215) da seguinte maneira:

para agir sobre uma realidade, deve-se determinar seus pontos críticos de crise, de transformação em outra coisa; deve-se captar o ponto e o instante em que uma ação suplementar relativamente fraca pode produzir o resultado decisivo (em que um gesto ou mesmo uma palavra podem mudar os sentimentos de um ser humano; em que o acréscimo de ataque sobre um ponto pode produzir a ruptura da frente inimiga etc.).

Em seu célebre livro, o *Tao Té Ching* (o livro do Tao⁷), escrito por solicitação de um guarda de fronteira chamado Yin Hsi durante o último pernoite antes de Lao Tsé partir definitivamente da China em direção às montanhas da Ásia Central, há passagens que demonstram claramente tais princípios:

Todos no mundo reconhecem o belo como Belo e, desta forma, sabem o que é o Feio. Todos no mundo reconhecem o bem como o Bem e, desta forma, sabem o que é o Mal. Assim, o ser e o não-ser geram-se mutuamente. O longo e o curto se delimitam, o alto e o baixo se inclinam, o tom e o som se harmonizam, o antes e o depois seguem-se um ao outro. Assim o sábio executa suas tarefas sem agir e transmite ensinamentos sem usar palavras. Todas as coisas agem, e ele não lhes nega auxílio. Realiza sua tarefa e não pede gratidão. E é justamente porque não se apega que o mérito jamais o abandona e suas obras meritórias subsistem” (LAO TSÉ, 2001, p.4).

Na acepção moderna, dialética significa “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como

⁷ O *Tao*, nos dizeres de Murilo Nunez de Azevedo ao prefaciá-la obra de Lao Tsé, “é uma palavra hermética, intraduzível, que alguns, aventurando-se a romper os seus véus, denominam Lei, Norma, Religião, Dever, Via, Caminho. Tao é tudo isso e muito mais. É o curso dos astros nos céus, o correr dos rios na terra, o cantar dos pássaros, o cair da tarde, o último suspiro. Para ele, a melhor imagem é a do caminho perfeito, a linha de menor resistência e a que se vê quando a chuva cai na montanha e as gotas d’água vão à procura do vale, seguindo um caminho que reflete sabiamente o menor esforço. Tao é o percurso do raio entre duas nuvens carregadas de eletricidade, que se aproximam até que solte a centelha em busca do equilíbrio” (LAO TSÉ, 2011, p. 2).

essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 1985, p. 8).

Nesse sentido, o pensador dialético mais radical foi o filósofo da antiguidade chamado Heráclito de Éfeso (aprox. 540-480 a.C.), para quem a realidade é um constante devir. A partir de suas meditações, pode-se inferir que tudo existe em constante mudança e que o conflito é o pai de todas as coisas. Alguns de seus fragmentos exprimem claramente os princípios dialéticos: (a) da totalidade – “Ouvindo não a mim, mas ao *logos*, é sábio concordar ser tudo - um” (HERÁCLITO, 2012, p.127); (b) do movimento – “Não é possível entrar duas vezes no mesmo rio” (2012, p. 141, fragmento XCI); (c) da mudança qualitativa – “Aos que entram no mesmo rio, afluem outras e outras águas; e os vapores exalam do úmido” – (2012, p. 143, fragmento CXXVI); (d) da contradição – “Nos mesmos rios entramos e não entramos, somos e não somos” (2012, p. 141, fragmento XLIX). Como vemos, a questão que deu origem à dialética foi a explicação do movimento, da transformação das coisas.

Entretanto, ao considerarem abstrata a concepção de Heráclito que negava a existência da estabilidade no ser, os gregos optaram por fortalecer as proposições de Parmênides de Eléia. Este pensador postulava que a essência profunda do ser era imutável e que o movimento (a mudança) era um fenômeno de superfície. Em sua visão, que podemos chamar de metafísica⁸, à qual a dialética se opõe, o universo se apresenta como “um aglomerado de ‘coisas’ ou ‘entidades’ distintas, embora relacionadas entre si, detentoras cada qual de uma individualidade própria e exclusiva que independe das demais ‘coisas’ ou ‘entidades’” (PRADO JÚNIOR, 1963, p.10).

Segundo Leandro Konder (1985, p. 9),

a concepção metafísica prevaleceu, ao longo da história, porque correspondia, nas sociedades divididas em classes, aos interesses das classes dominantes, sempre preocupadas em organizar duradouramente o que já está funcionando, sempre interessadas em “amarrar” bem tanto os valores e conceitos como as instituições existentes, para impedir que os homens cedam à tentação de querer mudar o regime social vigente”.

Em razão dos motivos explicitados por Konder, a dialética foi reprimida e historicamente condenada a exercer uma influência limitada num mundo em que a concepção metafísica perpetuava a hegemonia das classes dominantes. Apesar de sufocada, esta concepção conseguiu manter-se viva nas ideias de diversos filósofos

⁸ A metafísica ou lógica formal aristotélica, considerada a lógica clássica, assenta-se em três pilares: Princípio da Identidade; Princípio da não contradição; Princípio do terceiro excluído.

importantes, embora tivesse que “renunciar às suas expressões mais drásticas” (KONDER, 1985, p.10).

Aristóteles (384 – 322 a.C.), a quem Marx (1974) chama de o maior pensador da Antiguidade, reintroduziu princípios dialéticos, ainda que de forma marginal, em explicações dominadas pelo modo de pensar metafísico. Como observou Gadotiti (1992, p.16),

[...] Para Aristóteles, a dialética era apenas auxiliar da filosofia. Ele a reduzia à atividade crítica. Não era, portanto, um método para se chegar à verdade; era apenas uma aparência da filosofia, uma “lógica do provável”. Para ele, o método dialético não conduz ao conhecimento, mas à disputa, à probabilidade, à opinião.

[...] Aristóteles conseguiu conciliar Heráclito e Parmênides com sua teoria sobre ato e potência: as mudanças existem, mas são apenas atualizações de potencialidades que já preexistiam mas que ainda não tinham desabrochado.

No terceiro século da Era Cristã, com o neoplatonismo, ressurgiu o debate em torno da dialética. Plotino (205 – 270 A.D.) a considerou uma parte da filosofia e não apenas um método (PLOTINO, 2007). Mas a dialética que predominou na Idade Média constituía-se como uma arte liberal, como uma maneira de discernir o verdadeiro do falso.

Se durante a Idade Média a concepção metafísica reinou soberana, a grande virada do pensamento ocidental, do atomismo racionalista ou empirista para o pensamento dialético, pode ser representada pela obra do filósofo, teólogo e matemático francês Blaise Pascal (1623 – 1662 A.D.). Em duas passagens de um dos seus fragmentos (nº 72) que chegaram até nossos dias, Pascal exprime o essencial do pensamento dialético ao afirmar que:

se o homem se estudasse em primeiro lugar, veria quanto é incapaz de seguir adiante. Como seria possível que uma parte conhecesse o todo? Mas talvez o homem aspire a conhecer pelo menos as partes que lhe estão em proporção. Contudo, as partes do mundo têm todas tal relação e tal encadeamento uma com a outra que creio ser impossível conhecer uma sem as outras e sem conhecer o todo. [...] Sendo então todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediata e imediatamente, e todas se relacionando por um vínculo natural e insensível que liga as mais afastadas e as mais diferentes, creio ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes (2005, p. 84).

Pelas suas elucubrações, podemos inferir que a concepção entre o todo⁹ e as partes separa o método dialético dos demais métodos de pesquisa. Tal proposição é confirmada por Lucien Goldmann (1913 – 1970), séculos depois, quando opõe a filosofia analítica à dialética por aquela admitir a existência de princípios racionais ou de pontos de partida sensíveis, absolutos. Para ele,

o racionalismo partindo de ideias inatas ou evidentes e o empirismo partindo da sensação ou da percepção admitem, tanto um quanto outro, em cada movimento da pesquisa, um conjunto de conhecimentos adquiridos, a partir do qual o pensamento científico avança em linha reta, com maior ou menor certeza, sem entretanto ter de voltar normal e necessariamente aos problemas já resolvidos. O pensamento dialético afirma, em compensação, que nunca há pontos de partida absolutamente certos, nem problemas definitivamente resolvidos; afirma que o pensamento nunca avança em linha reta, pois toda verdade parcial só assume sua verdadeira significação por seu lugar no conjunto, da mesma forma que o conjunto só pode ser conhecido pelo progresso do conhecimento das verdades parciais. A marcha do conhecimento aparece assim como uma perpétua oscilação entre as partes e o todo, que se devem esclarecer mutuamente (GOLDMANN, 1979, p. 5-6).

O todo como processo de desenvolvimento é traço constitutivo da compreensão da dialética da totalidade. Nesse sentido, Barata-Moura (2012, p. 113) salienta que

é dialeticamente que o real se manifesta, é dialeticamente que o todo se concretiza. Quer isto dizer, desde logo, que o devir em que o real consiste tem de incluir em si próprio as diferenças, as negações, e as contradições, pelas quais, empiricamente, se vai determinando, desenvolvendo, e expondo. Daí que a dialética seja verdadeiramente a forma que o real assume na historicidade constitutiva do seu ser.

Essa totalidade, que contém diferenças, diversidades, contradições, não é uma unidade vazia que estrutura o pensamento abstrato da lógica formal (que é formal exatamente porque abstrai o conteúdo e fica apenas com as regras da inferência – dedução – sem dar atenção ao conteúdo). Não é uma unidade indeterminada, uma unidade do mesmo, mas uma unidade do múltiplo, do diferente, daquilo que é

⁹ Torna-se imprescindível um esclarecimento sobre a necessidade de se operarem algumas discriminações semânticas relativamente aos registros em que a categoria “totalidade” é suscetível de emprego. José Barata-Moura faz alusão a essa questão em sua obra *Totalidade e contradição: acerca da dialética* ao afirmar que, já em Aristóteles, havia uma consciência nítida dessa necessidade. Para esse filósofo grego, “cosmo e céu são uma reunião do todo; por outro, a totalidade corpórea que é contínua encontra-se submetida a alterações de ordenamento e transformações; no entanto, não é o cosmos que nasce e morre, mas apenas as disposições dele” (BARATA-MOURA, 2012, p. 250). Para nossa compreensão e uso da categoria mencionada, nos aproximaremos, mas sem nos aprisionarmos, da distinção realizada pelos estóicos acerca dessa problemática ao diferenciarem “o tudo – abrangendo também o conjunto do vazio e do ilimitado – e o todo, que se oferece ao mundo ou ao cosmo separado do vazio” (BARATA-MOURA, 2012, p. 250).

contrário, e essa multiplicidade não é desarticulada, mas tem uma organização que não é inimiga da unidade. A questão é como encontrar essa unidade que se articula através do múltiplo, ou seja, como compreender dialeticamente a unidade real enquanto totalidade.

Heráclito de Éfeso (2012) enfrentou essa questão no século VI a.C. e esclareceu, no fragmento XLI, que “a sabedoria consiste em conhecer a razão que governa todas as coisas, através de todas as coisas”. Essa racionalidade é intrínseca ao próprio real, não é uma razão que comanda de fora mas é uma unidade que articula, que concatena porque é uma unidade que está dentro de todas as coisas. Segundo Barata-Moura (2015), esse postulado de que nos fala Heráclito consiste em apreender a processualidade do real em sua concreção e chegar a essa unidade que, de dentro, articula todas as coisas, ou como dizia Sócrates (apud PLATÃO, 2008, p. 74): “o verdadeiro conhecimento vem de dentro”.

No século XIX, Hegel introduz uma nova lógica dialética pressupondo que a razão é histórica, partindo da noção kantiana de que a consciência (ou o sujeito) interfere ativamente na construção da realidade. Ele faz um comentário sobre a afirmação de Kant (2013), explicitada na Crítica da Razão Pura, para quem a razão humana anda sempre a procura da unidade e da compreensão do Todo mas, para pensar o Todo, a razão tem necessariamente que cair em contradição. Para Hegel, não se pode retirar a contradição do mundo porque o próprio real está impregnado de contradição.

Barata-Moura (2015) salienta que, em Hegel, “o todo é um todo vivo, um todo em desenvolvimento, um todo com história dentro, um todo que é um processo histórico de manifestação.” Em outras palavras, Barata-Moura (2012, p.112) expressa o pensamento hegeliano ao afirmar que “o todo forma ele próprio um processo em devir, constitui uma totalização em curso”. A totalidade, nesse sentido, não é apenas função subjetiva de uma consciência que totaliza. Não é um conjunto de tarefas de operações subjetivas de totalização, pois as coisas não são da maneira com são porque pensamos que elas são assim. São dessa maneira porque a dimensão da totalidade, o vínculo que articula uma multiplicidade em totalidade, está inscrita na própria realidade, não é função de uma associação ou de uma projeção exterior, ou seja, não é função de uma opressão subjetiva. Essa totalidade é função de uma estrutura do próprio real e da maneira como ele está articulado.

Nesse sentido, Basarab Nicolescu (2000, p. 30) compreende que:

a Realidade não é somente uma construção social, o consenso de uma coletividade, um acordo intersubjetivo. Ela apresenta também uma dimensão *trans-subjetiva*...

Da concepção hegeliana emerge a ideia de que todas as coisas surgem e morrem, mas a força destruidora é a mesma força criadora, força motriz do processo histórico. Processo histórico esse movido por forças contraditórias responsáveis pela manifestação, conservação e destruição do universo¹⁰ – do Big Bang ao Big Crunch – e dos incontáveis processos que nascem, se desenvolvem e perecem dentro dele.

Ao se apropriar da dialética hegeliana, Marx concebe a totalidade como a categoria analítica que expressa a realidade como “um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação” (KOSIK, 1976, p. 35). Para ele, a realidade social é determinada e a explicação dos fatos sociais somente pode ser obtida quando se apreende sua determinação. Este procedimento não parte do concreto, como supõem os economistas clássicos, e sim da abstração das suas determinações, e não pode sequer procurar condições para reencontrar o concreto, porque supõe que já o incorpora à análise desde o início (MARX, 1974).

Para melhor compreensão das ideias de Marx, incorporamos o pensamento de Kosik (1976, p.36) quando salienta que

se a realidade é entendida como concreticidade, como um todo que possui sua própria estrutura (e que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável nem dado uma vez por todas), e que se vai criando (e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las), de semelhante concepção da realidade decorrem certas conclusões metodológicas que se convertem em orientação heurística e princípio epistemológico para estudo, descrição, compreensão, ilustração e avaliação de certas seções tematizadas da realidade...

Kosik explica o método dialético de Marx ao afirmar que:

o método de ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento; em outras palavras, é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato a concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional): é um movimento no pensamento e do pensamento. Para que o pensamento possa progredir do abstrato ao

¹⁰ Essa concepção de manifestação, conservação e destruição do universo está presente em muitas manifestações religiosas ao redor do mundo. Para os seguidores do hinduísmo essas forças podem ser representadas pelas divindades conhecidas como Brahma (o criador), Vishnu (o conservador) e Shiva (o destruidor) – a trindade védica. Os egípcios também possuíam uma trindade deífica – Osiris, Horus e Ísis. Outras religiões também fundamentam ou fundamentaram suas concepções teológicas por meio de uma tríade sagrada: Cristã (Pai, Filho e Espírito Santo), Romana (Júpiter, Minerva e Juno), Grega (Zeus, Athena e Hera), Zoroastriana (Ahura-Mazda, Mithra e Vohu-Mano), Nórdica (Odin, Thor e Frigga), Tupi-Guarani (Guaraci, Rudá e Jaci), Asteca (Ometeoti, Quetzalcoatl, Ehecatl), Maia (Hunabi-ku, Kukulkan e Chiknawi), para citar algumas.

concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é a negação da imediatidade, da evidência e da concretividade sensível. A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a essência; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade em todos os seus planos e dimensões. O processo do pensamento não se limita a transformar o todo caótico das representações no todo transparente dos conceitos; no curso do processo o próprio todo é concomitantemente delineado, determinado e compreendido (KOSIK, 1976, p.30).

Marx supõe que o abstrato tem a pretensão de reproduzir o concreto, não na sua realidade imediata, mas na sua totalidade enquanto conjunto das múltiplas determinações fundamentais. Enquanto o método dos economistas clássicos procedia do concreto (real, dado) para o abstrato (conceitos mais simples, relações gerais, determinações mais simples), Marx (1974b, p. 122-123) propõe um procedimento novo, do abstrato (determinações e relações simples e gerais) ao concreto que então não é mais “a representação caótica de um todo” e sim “uma rica totalidade de determinações e de relações diversas”. O concreto do método de Marx é um concreto novo, porque pensado. É um concreto produzido no pensamento para reproduzir o concreto real – *“as determinações abstratas conduzem à reprodução do real”* (MARX, 1974b, p. 122). O caráter de concreto está estreitamente vinculado ao de determinação. Atinge-se o concreto quando se compreende o real pelas determinações que o fazem ser como é.

Assim, “o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 1974b, p. 122). Como são várias as determinações de um real, ele é um complexo constituído como unidade da diversidade.

Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 1974b, p. 122).

Assim, Marx contesta a relação que Hegel propõe entre abstrato e concreto, apontando uma relação determinada entre o concreto real e a produção de categorias que o expliquem. Para ele, o conhecimento científico do real começa com a produção crítica das suas determinações que se processa no nível teórico, ou seja, no nível das categorias que são formulações reflexivas, intelectuais, mas existentes na realidade.

Categorias de estrutura ontológica, concretizadas e recriadas pela razão à medida que se conectam com outras categorias e expressam modos de ser em uma dada realidade. Além de reais, as categorias são históricas.

A realidade concreta, ao se transformar, complexifica as relações que a determinam, e as categorias simples que expressavam relações dominantes do todo menos desenvolvido podem subsistir, agora como expressão de relações subordinadas. Nesse sentido, Limoeiro (1990) esclarece que:

- relações mais concretas são anteriores a categorias mais simples;
- categorias mais simples são anteriores a relações mais complexas (expressas em categorias mais concretas);
- categorias mais simples só têm seu desenvolvimento completo em uma sociedade complexa, enquanto que categorias mais concretas podem ter seu desenvolvimento completo em momento anterior; e
- a produção das categorias e o movimento que as produz despontam numa íntima conexão com o real e no seu movimento próprio.

Cada estágio marcado de desenvolvimento social cria, assim, pela própria amplitude da diversificação da sua realidade concreta, certos limites de produção teórica. Não é em qualquer tempo que se pode produzir qualquer categoria. Marx considera a sociedade burguesa como a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção e acredita que

as categorias que exprimem suas relações, a compreensão de sua própria articulação, permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva de arrastão desenvolvendo tudo que fora antes apenas indicado que toma assim toda a sua significação etc (MARX, 1974b, p. 126).

O maior risco que se corre é o de perder a especificidade de cada momento histórico que se define como diferenciado de outro, eternizando as relações presentes no passado, o que é o mesmo que perder a história. Para Marx, somente relativizando a si próprio será possível relativizar os outros, ou seja, a solução do problema passa necessariamente pela autocrítica. A autocrítica de uma sociedade é a capacidade de perceber sua própria singularidade no tempo, sua historicidade.

Concordamos com Marx na forma como encara a constituição interna do objeto em sua relação com o sujeito pois, ao colocar o objeto como a própria atividade humana, mostra que o controle da ação pode reverter processos decorrentes dessa

atividade, na medida em que os seres humanos dela resultam. Nesse sentido, o trabalho aparece como protoforma do processo de produção e reprodução humana posto que é a relação entre homem e natureza “que torna o fazer-a-si do ser humano o aspecto em si mesmo verdadeiro do complexo de sua evolução” (RANIERI, 2011, p. 133).

Como as proposições elaboradas por Marx visam não somente à compreensão mas, principalmente, à transformação da realidade pelo ser humano¹¹, entendido este não apenas como um sujeito abstrato cognoscente dotado de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, mas como

um ser que age objetiva e praticamente, (...) que exerce sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais” (KOSIK, 1976, p.09-10),

faz-se mister inseri-las em um esquema capaz de compatibilizá-las com uma concepção mais ampla dessa mesma realidade, de modo a unir as forças contra-hegemônicas, materiais e imateriais, na transformação dessa mesma realidade.

Neste estudo, o materialismo histórico-dialético foi incorporado como um sistema complexo, de modo a fortalecê-lo em sua proposta de superação das contradições e perigos que nos expõe o capital em sua égide ilusória de infindável reprodução, inclusive com a potencial destruição socioambiental global.

À luz do método dialético, a caracterização das estratégias de reprodução sociometabólica do capital no capitalismo globalizado, mais precisamente em sua nova manifestação totalizante conhecida como neoliberalismo, foi realizada com base em Antônio Gramsci (1978, 1984, 1985), Atílio Borón (2001, 2002, 2003), David Harvey (2005a, 2005b, 2008, 2011), Ístvan Mészáros (2002, 2004, 2007, 2008, 2009, 2011a), Marilena Chauí (1999), Karl Marx (1974a, 2004, 2010, 2013, 2014), Pierre Dardot e Christian Laval (2016), e no socialismo de mercado chinês, com base em Mao Tsé-Tung (2012, 2011a, 2011b, 1999, 1979a, 1979b), Elias Jabour (2012) Giovanni Arrighi (1996, 1997) e Theotônio dos Santos (2003, 2004a, 2004b, 2008).

A proposta de utilização de elementos do materialismo histórico-dialético não se restringiu a colocar remendos em um tecido social esgarçado, mas ousou contribuir para identificar as características definidoras de uma nova época histórica, em uma

¹¹Como os próprios Marx e Engels (1984, p.111) sugeriram na XI Tese sobre Feuerbach: “Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes, a questão é transformá-lo”.

movimento criativo a partir das contradições existentes nas fases de desenvolvimento do capitalismo neoliberal e do socialismo de mercado chinês.

Para tanto, a transdisciplinaridade, cujas análises basearam-se em Edgar Morin (1996, 1997, 2002, 2007, 2011, 2012, 2013a, 2013b), Basarab Nicolescu (1995, 1999, 2000, 2001a, 2001b, 2002a, 2002b, 2003c) e Stéphane Lupasco (1973), prioritariamente, foi fundamental na busca de uma nova estrutura capaz de unir vida e consciência e de recriar uma cultura do questionamento e do imaginário, uma cultura que tenha em seu cerne a valorização do ser, transpondo a cultura do saber e do saber para ter, na perspectiva de recompor o pensamento com base em um novo movimento paradigmático capaz de se manifestar na transmutação da ciência objetiva para a ciência epistêmica, das certezas para as probabilidades, da estrutura para o processo.

A abordagem transdisciplinar foi utilizada na análise da formação humana por abarcar perspectivas e interdisciplinas que possibilitam o diálogo com outras formas de saberes e práticas passíveis de auxiliar a articulação entre educação e trabalho na implementação e na condução de estratégias que possam levar a uma nova práxis, compartilhando a definição do físico David Bohm sobre a origem etimológica da palavra diálogo:

até mesmo uma pessoa pode ter uma impressão consigo mesma, se o espírito do diálogo estiver presente. Um quadro ou imagem que esta derivação sugere é de uma sensação de sentidos fluindo entre e através de vários de nós ou entre dois de nós. Isto torna possível um fluir de sentidos num grupo inteiro, do qual irá emergir algum sentido novo. É algo novo, que pode não ter ocorrido no ponto inicial, em absoluto. É algo criativo (BOHM, 1989, [s.p.]).

Para a análise dos elementos que alicerçam a proposta da educação para a práxis relacionando a formação humana integral ao trabalho não alienado e à superação da exploração das subjetividades, contei com o auxílio de teóricos como Antonio Gramsci (1984), Dermeval Saviani (2007), Gaudêncio Frigotto (1986, 1987, 2012), Jesus Ranieri (2001, 2011), Marcos Arruda (1987, 2003, 2006, 2009) e Ricardo Antunes (1995, 2005, 2010a, 2010b, 2011, 2013b).

Ponto culminante da filosofia moderna, o conceito de práxis adotado nesta tese fundamenta-se no pressuposto de que a

a práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente – unidade do homem e do mundo,

da matéria e do espírito, do sujeito e do objeto, do produto e da produtividade (KOSIK, 1976, p. 202).

É preciso ter claro que tal práxis conduz o ser humano a perceber outras dimensões da realidade, inclusive a dimensão das crenças, com suas lógicas e linguagens distintas permeadas pelo magma instituinte de um imaginário que mantém reunida uma sociedade. Esse magma constitui-se como um conjunto de conjuntos, cujo caráter imaginário de significações relaciona-se a aspectos introduzidos por uma *criação* e não se esgota nas referências a elementos “racionais” ou “reais”, mas se encontra ligado ao imperativo existencial dessas significações ao serem instituídas e compartilhadas por um coletivo impessoal e anônimo. É o que Castoriadis (1987, p. 229-230) denomina de *magma das significações imaginárias sociais*, “a unidade e a coesão interna do tecido imensamente complexo de significações que impregnam, orientam e dirigem toda a vida da sociedade e todos os indivíduos concretos que, corporalmente, a constituem”.

Nesse sentido, esse estudo busca fornecer fios para um novo tecido de significações a ser urdido em um tear impulsionado por sentidos profundos da existência humana, tendo por força motriz a relação entre a formação transdisciplinar e o trabalho não-alienado fundamentada em conceitos e em valores capazes de promover interações sociais pautadas em critérios éticos e em uma nova sensibilidade solidária que direcione o ser humano rumo à sua transcendência.

A presente tese foi estruturada em quatro capítulos, além das considerações finais. No capítulo 1, a dinâmica do capital foi descrita à luz das categorias totalidade e hegemonia, a partir da década de 1970, particularmente no período que se reconfigurou sob a égide do neoliberalismo. Esse novo estágio do capitalismo assumiu sua concretude na esteira da crise sistêmica do último quartel do século XX e reestruturou as condições da produção complexa do capital, capturando, inclusive, a subjetividade dos trabalhadores por meio de inovações organizacionais de acumulação flexível. Nessa perspectiva, a gênese e o desenvolvimento da ideologia e da racionalidade neoliberal foram analisadas a partir de um breve painel da totalidade social concreta dentro do qual foram forjadas as novas práticas de acumulação do capital, bem como as consequências dessa nova ordem sociometabólica sobre o trabalho e a educação.

O capítulo 2 trata da relação trabalho-educação ou, mais especificamente, da ressignificação das relações de produção material e imaterial em atendimento aos

interesses da reprodução sociometabólica do capital. As reflexões, realizadas sob o espectro das categorias reprodução e mediação, estão centradas na relação trabalho-educação como base das transformações socioeconômicas neoliberais.

No capítulo 3, tendo como lente a categoria da contradição, a investigação recaiu sobre o socialismo de mercado chinês, dada a sua originalidade e os resultados socioeconômicos apresentados nas últimas décadas.

O capítulo 4 analisa as potencialidades engendradas pela formação humana transdisciplinar na superação do atual sistema sóciometabólico hegemônico por meio da transcendência positiva da autoalienação do trabalho, a partir de elementos constituintes de uma metodologia da educação da práxis que propõe uma nova forma de sociabilidade para além do capital. Nessa esteira interpretativa, a utilização da abordagem metodológica transdisciplinar na análise da relação entre o trabalho e a educação, à luz da categoria da totalidade, pode iluminar a importância naquilo que essa relação constitui como fonte de realização do ser social, fundamento ontológico da omnilateralidade humana. Aqui são apresentados, ainda que de modo limitado e sempre sujeito a superações, alguns elementos para a construção de uma base teórica para uma proposta metodológica transdisciplinar de educação para a práxis.

Por fim, nas considerações finais, faço apontamentos relacionados aos estudos empreendidos e às análises realizadas, parciais porque inscritas no tempo histórico, recuperando e integrando aquilo que constituiu o fio condutor da pesquisa – a integração da formação humana transdisciplinar com o trabalho não alienado na superação do sistema de reprodução sociometabólica do capital.

1 O CAPITALISMO E AS ESTRATÉGIAS DE REPRODUÇÃO SOCIOMETABÓLICA DO CAPITAL

1.1 A globalização do capitalismo e o capitalismo globalizado

O capitalismo tem como uma de suas principais características, desde seus primórdios, a lógica da expansão. Enfrentando a ordem milenar do feudalismo, a nova classe burguesa foi derrubando antigas instituições e crenças para construir os pilares de uma outra ordem socioeconômica. O que distinguia essa nova época de todas as precedentes era uma agitação constante, tradução da subversão contínua do antigo modo de produção que abalava o sistema social feudal e gerava falta de segurança permanente, dada a carência de poder político e decisório da classe burguesa emergente, detentora de cada vez mais poder econômico. Esse momento histórico caracterizou-se por estilos de vida que desvencilharam os homens de todos os tipos tradicionais da ordem social vigente, com valores nunca vistos anteriormente, pois as relações sociais antigas, com suas concepções e ideias, foram sendo substituídas antes que as novas se consolidassem. Para Marx e Engels (2005, p. 43),

Tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado e os homens são obrigados finalmente a encarar sem ilusões a sua posição social e as suas relações com os outros homens.

Para esses pensadores, a existência da burguesia dependia do revolucionar incessante dos instrumentos de produção, das relações de produção e das relações sociais. No Manifesto Comunista de 1848, Marx e Engels apontaram que o desenvolvimento do caráter mundializado da produção e do consumo é impelido pela necessidade de mercados sempre novos.

A burguesia necessitava criar vínculos em toda parte e, ao explorar o mercado mundial, imprimiu um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em inúmeros países, roubando da indústria sua base nacional.

As velhas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a ser destruídas diariamente. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão vital para todas as nações civilizadas – indústrias que já não empregam matérias-primas nacionais, mas sim matérias-primas vindas das regiões mais distantes, e cujos produtos se consomem não somente no próprio país, mas em todas as partes do mundo. Em vez das antigas

necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, surgem novas demandas, que reclamam para sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e de clima os mais diversos. No lugar do antigo isolamento de regiões e nações autossuficientes, desenvolvem-se um intercâmbio universal e uma universal interdependência das nações. E isto se refere tanto à produção material como à produção imaterial (MARX; ENGELS, 2005, p. 43).

Dentro dessa perspectiva descortinada por Marx e Engels em meados do século XIX, o processo global contemporâneo nada mais é do que a sequência deste périplo que vem de longe (ARRIGHI, 1996), iniciado pelas Cruzadas que, a partir do século XI, fizeram crescer o comércio na bacia do Mar Mediterrâneo, reforçaram sua expansão com a descoberta do Novo Mundo e passaram a dominar grande parte do planeta com a exploração da Oceania e demais áreas da Ásia e da África.

A partir da Segunda Guerra Mundial, um amplo movimento de mundialização de relações e estruturas de dominação e apropriação, antagonismo e integração ampliou-se para todas as esferas da vida social, coletiva e individual. A palavra de ordem que se infundiu e difundiu cada vez mais foi a *globalização*: “a imposição brutal de um mercado mundial unificado que ameaça todas as tradições étnicas locais, inclusive a própria forma do Estado-Nação” (ZIZEK, 2015, p.35).

Ao longo desse processo histórico, romperam-se sistemas de referência, cartografias geopolíticas, alianças sedimentadas, conveniências lucrativas, tensões institucionalizadas e quadros de pensamentos instrumentais. Tudo isso dá a impressão de que terminou uma época. Muito do que estava equacionado e codificado parece confundir-se e desfazer-se de um momento para outro. A dialética da História entra em novo ciclo. No entanto, a globalização não caracteriza uma fase terminal da história da humanidade, mas integra um processo que traz em si múltiplos e matizados aspectos contraditórios que carregam, em suas entranhas, a sua mutabilidade e transfiguração.

Carlos Eduardo Martins (2011) identificou cinco interpretações do fenômeno que acelera o tempo histórico e impacta as estruturas societárias vigentes. A primeira, denominada de “globalista”, parte do pressuposto que a sociedade global se apresenta como algo radicalmente novo que subsume o nacional e o local. Essa interpretação fundamenta-se no paradigma tecnológico microeletrônico como promotor da integração financeira e produtiva em escala global, a partir da fusão das tecnologias eletrônicas e de comunicação. O resultado desse processo é a constituição de novos atores dominantes na economia mundial capazes de subjugar

os Estados nacionais mediante suas dimensões tecnológicas planetárias catalizadoras da velocidade do capital circulante.

Segundo Ianni (1992), a partir da Segunda Guerra Mundial, o processo de globalização apresentou suas peculiares características:

- as relações econômicas mundiais, compreendendo a dinâmica dos meios de produção, das forças produtivas, da tecnologia, da divisão internacional do trabalho e do mercado mundial, passaram a ser influenciadas pelas exigências das empresas, corporações e conglomerados multinacionais e transnacionais;
- o sistema financeiro internacional foi organizado conforme as exigências da economia capitalista mundial sob a égide das determinações dos países do G-7 (Alemanha, Canadá, EUA, França, Itália, Japão, Reino Unido), do FMI e do Banco Mundial;
- a reprodução ampliada do capital, compreendendo a concentração e a centralização de capitais, universalizou-se, recriando relações nos quatro cantos do mundo, pressionando as nações socialistas e influenciando, bloqueando ou rompendo seus sistemas econômicos;
- a revolução informática colocou nas mãos das classes dominantes uma capacidade excepcional de formar, informar, deformar, induzir, seduzir e controlar;
- a energia nuclear tornou-se a mais poderosa técnica de guerra;
- o inglês transformou-se em língua universal;
- o ideário do neoliberalismo adquiriu predomínio mundial, como ideologia e prática, modo de compreender e agir, forma de gestão no mercado e poder político, concepção de público e privado, ordenação da sociedade e visão de mundo.

Importa salientar que, dentre os que se associam a essa concepção, há aqueles que veem nesse processo elementos positivos de integração, harmonia e sincronia, como Robert Reich (1993) e Francis Fukuyama (1992), e os que a qualificam de polarizante, diacrônico e suscetível a revoluções socialistas mundiais, como o próprio Otavio Ianni (1992, 1995, 1999), René Dreifuss (1996), Michael Hardt e Toni Negri (2001), e Jürgen Habermas (2001).

Uma outra interpretação da globalização foi formulada pela teoria das hegemonias compartilhadas. A hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral (CURY, 1985). Para os autores que a defendem, dentre os quais Anthony Giddens (1999) e Paul Hirst (1998), a globalização aumentou o grau de internacionalização da economia mundial mas não foi responsável pela ruptura qualitativa desse processo. Diferentemente dos globalistas, os adeptos da teoria das hegemonias compartilhadas entendem que as empresas capitalistas, não obstante atuarem globalmente, permanecem internacionais, “pois são organizações competitivas que buscam concentrar, em suas bases nacionais de origem, os ativos estratégicos que permitem sua projeção sobre a economia mundial” (MARTINS, 2011, p. 17). Essas organizações apoiam-se nos Estados nacionais que lhes garantem segurança jurídica, absorvem parte dos custos de produção da infraestrutura de transportes e comunicações, da pesquisa e desenvolvimento, da qualificação da força de trabalho, bem como asseguram uma referência de identidade cultural que permite ao capital reduzir a mobilidade da força de trabalho e explorar os laços nacionais de solidariedade em seu benefício. Ainda que haja um compartilhamento de hegemonias, os Estados mais desenvolvidos fazem valer sua hegemonia na reformulação de marcos regulatórios, tratados e agências de regulação internacionais que respondem às demandas de reformulação dos Estados para que se articulem, permanentemente, às novas dimensões locais e internacionais.

A terceira interpretação, denominada neodesenvolvimentista, conta tanto com autores socialistas, François Chesnais (1996, 2005) e Samir Amin (2006), como com partidários do capitalismo organizado como Maria da Conceição Tavares (1976, 1998), José Luis Fiori (1998, 1999, 2001, 2004) e Celso Furtado (1999 e 2000). Todos eles entendem a globalização como um fenômeno de integração dos mercados financeiros possibilitado pelo avanço exponencial da base tecno-eletrônica, mas sem que compartilhem, como os globalistas ou os defensores da teoria das hegemonias, da ideia de um sistema produtivo mundial. Discordam da primeira interpretação por não acreditarem no enfraquecimento e na extinção da soberania e da autonomia do Estado nacional. Aliás, creem que a origem da globalização financeira está diretamente ligada à ofensiva dos Estados Unidos para tentar frear a ameaça à

hegemonia norte-americana em razão da competição tecnológica realizada por países como a Alemanha, o Japão e, mais recentemente, a China.

Diante desse cenário, os neodesenvolvimentistas preocupam-se em restabelecer um regime de acumulação que priorize o investimento produtivo, seja por meio da regionalização ligada à formação de blocos continentais (CHESNAIS, 2005), seja por meio de processos cumulativos de desconexão e reconexão à economia mundial que leve à transição ao socialismo (AMIM, 2006) ou, ainda, pela construção de um capitalismo organizado capaz de gerar uma centralização financeira interna que impulse, por meio do setor bancário público e privado, o desenvolvimento da burguesia industrial local, a tecnologia nacional e o consumo interno (TAVARES, 1998; FIORI, 2001, 2004; FURTADO, 2000).

A quarta interpretação da globalização é aquela que foi desenvolvida pelos teóricos do sistema mundial. Aqui, distinguem-se dois grupos analíticos: os que partem do moderno conceito de sistema mundial e se apoiam na obra de Fernand Braudel e em seu conceito de tempo histórico, dividido entre a longa duração, a conjuntura e o acontecimento, para definir instrumentos analíticos de grande fecundidade, tais como os ciclos sistêmicos e de tendências seculares, como Immanuel Wallerstein (1998, 2002, 2004, 2006a, 2006b, 2006c, 2007) e Giovanni Arrighi (1996, 1997, 2001) e os que questionam esse conceito, como André Gunder Frank (1990, 1996) que postula a existência de um único sistema mundial formado desde a revolução neolítica há 10 mil anos.

A última interpretação da globalização foi estabelecida pela teoria da dependência, em sua versão marxista, organizada por autores como Theotônio dos Santos (1978, 1983, 1987, 1993, 2000, 2004), Ruy Mauro Marini (1973, 1977a, 1977b, 1979, 1992 e 1996) e Ana Esther Ceceña (1995, 1999 e 2002). Essa interpretação enfatiza a globalização como o período de crise do modo de produção capitalista, como um processo de revolução das forças produtivas e o período de máximo desenvolvimento da lei do valor no capitalismo. Como salienta Martins (2011, p. 20),

a globalização é vista, nesse enfoque, como um processo complexo. Ela não cria *de per se* uma nova sociedade global, nem é apenas uma longa continuidade, ou se restringe a dimensões específicas da vida social como as finanças. Ela é uma profunda revolução nas forças produtivas e, como tal, afeta a produção da vida humana em seu conjunto. Como força revolucionária, não pode ser absorvida integralmente pela acumulação de capital, mas cria um período de transição, no qual se perfilam projetos distintos e antagônicos para dirigi-la. A globalização impulsiona inicialmente uma economia mundial imperialista que incorpora, sob diferentes formas,

países dependentes e/ou semiperiféricos e socialistas – embora estabeleça limites crescentes para sua expansão. Esse enfoque destaca ainda a importância dos ciclos de Kondratiev para análise e perspectivas dos movimentos de expansão e crise da gestão capitalista da globalização”.

A partir das distintas visões sobre a globalização identificada por Martins, percebe-se que esse fenômeno, seja qual for a interpretação dada, dilui as fronteiras das dimensões política, econômica, social e cultural e promove uma espécie de desterritorialização generalizada. A desterritorialização, *ipso facto*, é uma característica da sociedade global, pois estruturas de poder econômico, político, social e cultural são descentralizadas, parecendo flutuar por sobre os Estados e fronteiras, moedas e línguas, grupos e classes, movimentos sociais e partidos políticos. Essa desterritorialização manifesta-se tanto na esfera da economia como nos domínios da política e da cultura, alterando de tal maneira as noções de espaço e tempo que os indivíduos não sabem onde estão, para onde se encaminham, quais as ideias que tinham, têm, ou poderiam ter, nem o que são. Nesse sentido, o processo de desterritorialização acentua e generaliza as condições de solidão em proporções e dimensões talvez jamais alcançadas pelo indivíduo¹², desde sua emergência em fins da Idade Média e início dos Tempos Modernos. Esse mesmo processo produz o fetichismo das coisas, pessoas e ideias, das relações sociais, modos de ser, pensar, imaginar. Tudo o que é social descola-se do tempo e do lugar, conferindo a ilusão de outro mundo. O egoísmo e a competitividade pautam as relações de trabalho e até mesmo as relações afetivas. Pode-se entender os processos globalizadores como movimentos de progressiva segregação espacial caracterizados por centros de produção de significados e valores extraterritoriais emancipados de restrições locais. Esse distanciamento provoca desconfortos e rupturas. Os desconfortos da existência localizada demonstram a configuração da hegemonia globalizante que se expressa no fato de que,

com os espaços públicos removidos para além do alcance da vida localizada, as localidades estão perdendo a capacidade de gerar e negociar sentidos e se tornam cada vez mais dependentes de ações que dão e interpretam sentidos, ações que elas não controlam (BAUMANN, 1999, p.8).

¹² Na “História da vida privada”, obra monumental que dirigiu em conjunto com Philippe Ariès, Georges Duby destaca que antes do Renascimento, o indivíduo ainda não tinha emergido tal como o concebemos hoje. Na Idade Média, a sociedade feudal possuía uma estrutura social compacta que praticamente impossibilitava a autodeterminação do ser humano autônomo. Quem buscava se libertar do estreito e abundante convívio societal, erigindo em torno de si sua própria clausura, era impelido imediatamente para o domínio do “estranho”. Nas palavras de Duby, “só se expunham desse modo os desencaminhados, os possuídos, os loucos: segundo a opinião comum, um dos sintomas da loucura era vaguear sozinho” (DUBY, 1990).

Entretanto, essa desterritorialização abre possibilidades para a realização de um outro modo de ser, um modo de ser contra-hegemônico. Os mesmos quadros de pensamento que se rompem, alargam-se. As mesmas noções postas em causa, recriam-se em outro nível. Na medida em que a sociedade lança o indivíduo num horizonte social, político e cultural múltiplo, possibilita-lhe outras perspectivas de realização e de criação filosófica, científica e artística capazes de metamorfosear a história. Mas, essa transformação de horizontes não é nem tranquila, nem imediata. Realiza-se de modo contraditório, criativo e destrutivo.

Esses campos conflituosos carregados de dinâmicas e interesses díspares, verdadeiras nebulosas, expressam poderes hegemônicos e contra-hegemônicos. As tensões do local e do global fazem emergir valorizações contraditórias de práticas sociais e culturais transnacionais (globalizadas) e nacionais e regionais (localizadas). Ao mesmo tempo em que se intensificam as dimensões econômicas e políticas globalizadas, as identidades locais ganham força e pressionam as fronteiras de antigos localismos – da tradição, do nacionalismo, da linguagem e da ideologia – próprios da modernidade.

Nesses processos paradoxais de desenraizamento, Boaventura de Souza Santos (2005) identifica globalizações de cima-para-baixo (hegemônicas) e de resistência ou contra-hegemônicas, de baixo-para-cima. É nesse sentido que ele propõe que não existe estritamente uma entidade única chamada globalização, mas diferentes fenômenos de globalização conformados por conjuntos diferenciados de relações sociais.

Apostando nos vetores anunciadores de uma nova ordem planetária deste início do século XXI, Boaventura de Souza Santos aponta a expansão econômica mundial, que conduz à mercantilização da vida social, como um elemento capaz de esgotar a capacidade dos mecanismos de ajustamento estrutural do sistema capitalista e de possibilitar o surgimento de experimentações sociais e escolhas históricas conformadas por um novo paradigma¹³. Nesse sentido, as transformações ocorridas no sistema mundial, como o aumento das desigualdades entre países ricos

¹³ A noção de paradigma, aqui apresentada, parte da concepção de Kuhn, em sua obra *A estrutura das revoluções científicas*, que o define como “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUNH, 1996, p. 13). A análise incorpora, também, a proposta de Edgar Morin que conceitua paradigma através de um enfoque relacional em que conceitos-mestres sobrepõem-se à teorias rivais sem fazê-las desaparecer (MORIN, 1977).

e pobres e mesmo dentro das fronteiras dos países ricos, os conflitos étnicos, a migração internacional, o surgimento de novos Estados, as desordens ambientais, a dinâmica nas atividades financeiras internacionais que passaram a dominar o espectro da economia mundial com a presença das empresas transnacionais e com a nova divisão transnacional do trabalho, são sinais de processos globalizantes que necessitam de reflexões sistemáticas à luz da categoria da totalidade para ampliar a crítica aos discursos hegemônicos.

Como salienta Karel Kosik (1976, p. 42),

a compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada acima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes.

Essa totalidade globalizante do sistema de reprodução sociometabólica do capital, desafiadora de práticas e ideais, de formas de pensamento e de situações consolidadas, pode ser definida como a expressão de um novo ciclo de expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance global, capaz de impulsionar novas tecnologias, recriar a divisão internacional do trabalho, promover a mundialização dos mercados e de fazer emergir outras formas de sociabilidade, compreendendo novos modos de ser, pensar, agir, sentir e imaginar. Tal processo de universalização capitalista envolve nações e nacionalidades, grupos e classes sociais, economias, culturas e civilizações, e passa a definir a sociedade global como uma totalidade abrangente e contraditória. Para Santos (2005), no entanto, são as discontinuidades da trama histórica, e não os elementos de continuidade, que tornam possíveis a construção do novo e do diferente. A globalização, nesse sentido, constitui-se como produto e condição de múltiplos processos sociais, econômicos, políticos e culturais resultantes de um complexo jogo de forças que atuam em diferentes níveis de realidade, em âmbito local, nacional, regional e mundial provocando novas consciências e novos desafios teóricos. Nesse jogo, os principais centros de decisão dispersam-se em distintas instituições, organizações, agências e empresas, denominando-se internacionais, multilaterais, multinacionais ou globais, destacando-se:

- a Organização das Nações Unidas - ONU, com ramificações de cunho político, econômico, social e cultural e promessa de ser um governo mundial;

- as poderosas instituições ligadas ao Sistema Monetário Mundial, tais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, com capacidade de induzir, bloquear ou reorientar políticas econômicas nacionais, agilizando e generalizando o processo de desterritorialização do capital e o poder mundial através da *moeda internacional*;
- as corporações e os conglomerados transnacionais, responsáveis pela formação, funcionamento e transformação do que se poderia denominar o *shopping center* global, espalhando-se por países e continentes, com finalidade de organizar e integrar a atividade econômica no mundo, de modo a maximizar o lucro;
- a indústria cultural garantidora do predomínio dos interesses das classes dominantes, em escala nacional e internacional, via mensagens que criam a ilusão de uma aldeia global, de um simulacro da realidade da vida social.

Dentre os centros de decisão destacados, a indústria cultural pode ser vista como uma técnica social que, dinamizada e universalizada pela tecnologia eletrônica, exerce o poder de alienar e escravizar as massas. Sobre esse componente do sistema, torna-se prudente ouvir a voz de Pierre Bergounioux (2006, apud DUFOUR, 2008, p. 15):

Condicionados da planta dos pés à ponta dos cabelos pelas multinacionais da comida e das roupas, da música enlatada e da eletrônica, vetores de logos, de estigmas corporais, partidários da linguagem cínica, suja do subproletariado intelectual que os grupos financeiros colocaram nas alturas dos meios de comunicação, os inocentes de hoje constroem uma identidade outra, alienada, mais ou menos inteiramente reificada.

A advertência de Bergounioux chama a atenção para as principais formas de poder prevaletentes no mundo contemporâneo e sua articulação com os princípios da economia de mercado, da apropriação privada dos meios de produção, inclusive da produção cultural, da reprodução ampliada do capital e da acumulação capitalista em escala global, tudo isso alicerçado na obrigação permanente de cada um consumir “livremente” o que quiser. Consumo direcionado por um discurso incessante de liberdade, mas uma falsa liberdade, que é limitada pelas próprias desigualdades impostas pelo sistema de reprodução sociometabólica do capital. Nesse sistema, a dinâmica social de inter-relação e interdependência das economias e sociedades nacionais assumiu um novo padrão, cuja transformação tem levado à necessidade de uma redefinição de conceitos capazes de guiar e de orientar a humanidade, considerando, como vaticinado por Locke (1999), que quem determina o nome das

coisas, controla as próprias coisas. A palavra é um campo de disputa, um indicador da luta por significados no contexto de mudanças sociais. Nesse sentido, Bakhtin confere à palavra o *status* de fenômeno ideológico por excelência. Para esse historiador, filólogo e filósofo da linguagem,

a representatividade da palavra como fenômeno ideológico e a excepcional nitidez de sua estrutura semiótica já deveriam nos fornecer razões suficientes para colocarmos a palavra em primeiro plano no estudo das ideologias. É, precisamente, na palavra que melhor se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica (BAKHTIN, 2009, p. 34-35).

O ser refletido no signo, que é a palavra, nos termos apresentados por Bakhtin (2009, p. 47), “não apenas nele se reflete, mas também se refrata”, isto é, ao mesmo tempo que o revela, provoca um desvio. O que determina esta refração do ser no signo ideológico é “o confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: *a luta de classes*. [...] O signo se torna a arena onde se revela a luta de classes” (BAKHTIN, 2009, p. 47). Essa constatação permite atribuir à palavra uma função indicativa da disputa de significados no contexto de mudanças sociais. Para Bakhtin (2009, p. 42),

as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados. A palavra constitui o meio pelo qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

As lutas recentes travadas sobre o significado da palavra globalização, bem como sobre os dilemas acirrados pelas suas consequências, têm demonstrado que o capitalismo, sob os regimes liberal-democrático ou social-democrático, podia minimizar em algum grau e por um determinado período de tempo, mas não era capaz de eliminar, as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais que, frequentemente, são recriadas em outros níveis, sob outras formas. Podemos dizer que, com o aumento exponencial das desigualdades, estamos entrando em uma fase de transição particularmente importante do modelo socioeconômico hegemônico, mas essas desigualdades e as tensões que estavam na base do sistema de reprodução e acumulação do capital desde o seu nascedouro ainda se fazem presentes. Para citar apenas um exemplo, a Oxfam, uma confederação de 20 organizações que atuam em

94 países pelo fim da pobreza e da desigualdade, informou em seu relatório anual divulgado em janeiro de 2017 – Uma economia para os 99% – que “as 8 pessoas mais ricas do planeta detêm a mesma riqueza que a metade mais pobre da população mundial” (OXFAM, 2017, p. 2).

Sem perder de vista que os fatores de produção e as forças produtivas são sociais e as relações, os processos e as estruturas de apropriação econômica são de dominação política, envolvendo antagonismos e integração social, a (re)definição dos conceitos não deve se restringir às virtudes e impropriedades de uma ou outra categorização, sob o risco de se transformarem em um discurso vazio incapaz de contribuir para a emancipação sócio-político-econômica dos seres humanos no caminho da sua transcendência.

O que importa é desconstruir conceitos cristalizados a partir da compreensão do exercício da hegemonia e de suas legitimações discursivas e ativar o poder da ideologia emancipadora (MÉSZÁROS, 2004) no desenvolvimento e aprofundamento da solidariedade entre as forças que lutam pela concretização de uma nova ordem alternativa aos sistemas de acumulação socialmente excludentes e ambientalmente insustentáveis. A crítica de definições dominantes torna-se fundamental devido ao caráter ideológico dos conceitos, posto que a classe hegemônica atribui significados aos fenômenos e às coisas em conformidade com seus interesses.

Arruda sustenta que a desconstrução de conceitos e a sua ressignificação envolve um questionamento fundamental sobre a natureza mesma do conhecimento humano, isto porque a “evolução da realidade que lhes deu origem faz despontar novos aspectos dos fenômenos natural e humano, permitindo ao *homo*¹⁴ interpretações que incorporam as anteriores e, ao mesmo tempo, as superam, aprofundando e elevando o nosso conhecimento sobre elas” (2003, p, 45). Salienta, ainda, que “toda formulação de conceitos implica um ganhar consciência do ser ou fenômeno conceituado e, ao mesmo tempo, um identificação ou definição de objetivos do ser ou do fenômeno” (ARRUDA, 2003, p, 48). Para esse autor, a desconstrução e reconstrução de conceitos de forma coletiva acaba por constituir-se como um fator de consciência crítica e criativa do ser social, além de apresentar-se como “um componente metodológico essencial para a aprendizagem da autoeducação”

¹⁴ Marcos Arruda utiliza o termo *homo* para se referir ao ser humano genérico sem distinção de sexo, à unidade-diversidade mulher-homem, um ser evolutivo, gerado no seio do cosmos, parte integrante e essencial da sua história. Para um maior aprofundamento sobre o tema ver Arruda (2003).

(ARRUDA, 2003, p. 52) e como “uma dimensão necessária e incontornável de toda revolução no plano do conhecimento e da visão de mundo” (ARRUDA, 2003, p. 56). Nesse sentido, a tarefa de definição conceitual passa pela luta para descortinar o caráter tangível dos signos ideológicos que a classe dominante universaliza como acima das diferenças de classe. Mas tal luta não pode se restringir ao nível abstrato das ideias, mas deve ser travada, também, na concretude da realidade palpável das relações de produção. Isto porque

para que um objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica é indispensável que ele esteja ligado às condições socioeconômicas essenciais de um grupo ou de uma classe social, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material (BAKHTIN, 2009, p. 46).

Nessa luta pela construção de uma nova racionalidade que comporte uma nova lógica econômica e novos conceitos que a expliquem, importa considerar que o processo de globalização de um capitalismo humano, social, democrático e igualitário é mais irreal e utópico que o socialismo.

Não obstante a heterogeneidade das várias crises nacionais dos países que compunham o bloco socialista, a crise desse “campo” insere-se nessa disputa de significados sem que se tenha decidido o projeto socialista revolucionário. O socialismo e o comunismo não estão mortos. Seria ilusório imaginar que as vicissitudes desses experimentos políticos tenham terminado, garantindo-se assim a superioridade da liberal-democracia e da social-democracia. Nem esses regimes realizam-se sem problemas, nem os outros simplesmente estão apagados. Como sustenta José Paulo Netto (2012, p.14) a respeito da derrocada do autoproclamado “socialismo real”, “a globalidade da crise revela-se na configuração das crises: o que em toda parte esteve em jogo é, em primeiro lugar, a natureza do sistema político instituído”. Para esse autor, ainda que houvesse elementos econômicos (crise de sub-produção de valores de uso) e culturais (que envolvem a estruturação histórica e étnica de diversos universos simbólicos) constitutivos da crise do “campo socialista”, a esfera política reveste-se de um caráter preponderante e decisivo pelo fato de ter sido incapaz de realizar a socialização do poder político e a socialização da economia. Para José Paulo Netto (2012, p.18),

a partir de um certo patamar de desenvolvimento das forças produtivas (aferível empiricamente, e cujos indicadores são dados pela existência de uma base urbano-industrial consolidada), a socialização do poder político *decide* da socialização da economia (sua gestão do coletivo de

trabalhadores, erradicada a apropriação privada do excedente) e do seu envolver. A crise do “campo socialista” tem suas raízes neste nó problemático: uma limitadíssima socialização do poder político passou a travar (e, nesta medida, logo em seguida a colidir com) o aprofundamento da socialização da economia – estabeleceu-se, de fato, *um feixe de contradições* entre as exigências dinâmicas do desenvolvimento das forças produtivas no marco de uma economia centralmente planejada e os mecanismos políticos que a modelavam. Mais precisamente: os sistemas políticos das sociedades pós-revolucionárias mostravam-se ineptos para propiciar a passagem, no âmbito das forças produtivas, de um padrão de *crescimento extensivo* a outro, *intensivo*.

Nesse sentido, Wood (2003, p. 247-50) propõe um aprofundamento dos cânones democráticos como mecanismo alternativo para regular a produção social, repensando a democracia como categoria política e econômica. Ao sugerir a democracia como um mecanismo regulador da economia, onde os trabalhadores possam estruturar a organização do trabalho de modo a emanciparem-se das coações econômicas, a autora fornece subsídios para o enfrentamento dos imperativos capitalistas na “nova ordem mundial”, expressão da economia política da sociedade global que passou a ser conhecida na segunda metade do século XX sob a alcunha de neoliberalismo, objeto da análise a seguir.

1.2 Neoliberalismo: a exacerbação do capitalismo

Na apresentação da obra conjunta intitulada “Estados Unidos: la crisis sistemática y las nuevas condiciones de *legitimación*”, publicada pelo Grupo de Estudos sobre Estados Unidos, do Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO, Emir Sader enfatiza que duas transições ocorridas no último quartel do século XX introduziram um novo período histórico em escala mundial: a passagem de um mundo bipolar a um mundo unipolar sob a hegemonia norte-americana; e a passagem de um modelo econômico regulador a um modelo neoliberal (SADER, 2010, pp. 07-08). Esses dois movimentos transicionais lançam luz sobre as profundas transformações sócio-político-econômicas que ocorreram no mundo a partir do “grande período de descenso econômico iniciado em 1966-67, quando os Estados Unidos fomentaram a manutenção de seu crescimento econômico através de uma nova onda de gastos militares que se canalizaram na guerra do Vietnã” (DOS SANTOS, 2004, p.13).

Esse grande período de descenso está relacionado à descoberta, na década de 1920, de ciclos econômicos de longo prazo, que ficaram conhecidos como Ciclos de Kondratiev ou Ondas Longas de Kondratiev. Logo após a Revolução Russa de 1917, o diretor do Centro de Estudos de Matemática Econômica, sediado em Moscou, Nicolai Dimitrievich Kondratiev, socialista revolucionário e um dos formuladores da Nova Política Econômica¹⁵ (NEP), ao analisar o comportamento dos índices de preços, das taxas de lucro, dos salários, do movimento internacional de capitais, do consumo e da produção de carvão, ferro em lingotes e chumbo, basicamente na Inglaterra, na França, na Alemanha e nos Estados Unidos, entre os anos de 1780 (início da Revolução Industrial) e 1920 (ano do término de suas análises publicadas em 1926), formulou uma teoria onde sustentava que a economia capitalista obedecia a longos ciclos econômicos de aproximadamente 50 a 60 anos divididos em uma fase ascensional de 25 a 30 anos (Fase A) e uma fase descensional também de 25 a 30 anos (Fase B), com pequenas variações em suas transições.

Kondratiev havia descoberto a existência de três ondas ou ciclos longos no período em que realizou seus estudos. Uma primeira onda longa com a Fase A – ascensão – iniciando-se aproximadamente em 1790, prolongando-se até 1810-17 e a Fase B de descenso ocorrendo de 1810-17 a 1844-51. A Segunda onda longa cuja ascensão ocorreu de 1844-51 a 1870-75 e o declínio que perdurou de 1870-75 até 1890-96. A Terceira onda longa com ascensão econômica entre 1890-96 e 1914-20.

Ainda que tenham sido refutadas pela hegemonia keynesiana do pós-II Guerra Mundial, as Ondas de Kondratiev voltaram a ser objeto de estudos teóricos a partir do final da década de 1960¹⁶.

Theotônio dos Santos (2004), um dos que retomaram essa teoria, no livro intitulado “Do terror à esperança: auge e declínio do neoliberalismo”, complementa os ciclos de Kondratiev até os dias atuais, ressaltando que “cada uma dessas ondas

¹⁵ Em 1921, após o término da guerra civil e diante das terríveis condições em que se encontrava a República Socialista Soviética, Lênin propôs, no X Congresso do Partido Bolchevique, uma Nova Política Econômica, a NEP, que preconizava uma compatibilidade entre o Estado Soviético (a ditadura do proletariado) e o Capitalismo de Estado como um momento para a transição ao socialismo, fundamentalmente a partir de concessões de determinadas atividades econômicas e de modificações na política de abastecimento, com a substituição do sistema de confisco pelo imposto em espécie, o que está vinculado à liberdade de comércio.

¹⁶ Além de Theotônio dos Santos (1983, 1987, 2002, 2004), outros autores de orientação marxista ou próxima a ela realizaram trabalhos teóricos de resgate dos ciclos econômicos de longo prazo (Kondratiev) em suas análises socioeconômicas: Mandel (1975); Frank (1978, 1980, 1981); Wallerstein (1979a); Rostow (1978); Freeman (1979, 1984), para citar alguns.

longas esteve associada a um paradigma tecnológico novo e partiu de uma nova base de forças produtivas e de um novo modelo de acumulação de capital que supõem de certa forma os anteriores” (DOS SANTOS, 2004, p.151).

Partindo das análises de Kondratiev, Theotônio dos Santos (2004) identificou a Fase B da Terceira onda longa iniciada, provavelmente, no período de 1914-20, e estendendo-se até 1940-45. Verificou, também, a existência da Quarta onda longa, com sua Fase A de ascensão tendo ocorrido entre 1940-45 a 1967-73, e a fase B com início em 1967-73 e término entre os anos de 1994-98. Em seu estudo, o autor se pergunta se o período compreendido entre os anos 1994-98 a 2020 poderá ser caracterizado como a fase de ascensão da quinta onda longa.

Para Theotônio dos Santos (2004), o estudo dos ciclos longos de Kondratiev constitui uma importante ferramenta de análise da previsão da conjuntura e do planejamento econômico. As investigações desta tese seguem essa indicação para “analisar a economia do pós-guerra [...] articulando cada longa onda com novos paradigmas tecnológicos, novas modalidades de regulação e novas etapas nos processos de hegemonia em escala mundial” (DOS SANTOS, 2004, p.153), de modo a demonstrar as razões históricas que levaram a uma onda ideológica liberal nas duas décadas finais do século XX e as consequências dessa nova fase da ordem sociometabólica de reprodução do capital sobre o trabalho e a educação.

Entre 1945 e 1967 – fase de ascensão do quarto ciclo de ondas longas identificado por Theotônio dos Santos – a economia internacional de reconstrução do pós-guerra apresentou um crescimento contínuo e, no plano político, os Estados Unidos estabeleceram sua hegemonia no sistema-mundo¹⁷, não obstante a polarização com a União Soviética. Cumpre salientar que, para alguns teóricos críticos, o poder mundial não estava dividido similarmente entre os Estados Unidos e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), tendo em vista que “tanto a URSS quanto qualquer outra experiência de gestão econômica tinha de se submeter às leis econômicas, militares e políticas do sistema mundial capitalista” (DOS SANTOS, 2004, p.157). Nessa esteira interpretativa, Mézáros sustenta que mesmo o sistema soviético, promotor de uma crescente socialização da produção pela força do Estado, ao não enfrentar a questão da alienação do controle dos produtores sobre

¹⁷ Para uma análise da Teoria do Sistema-Mundo ver Immanuel Wallerstein (1998, 2006a, 2006b), Theotônio dos Santos (1993, 2000, 2004), Giovanni Arrighi (1996), Samir Amin (2006) e André Gunder Frank (1978, 1980, 1983).

a produção ou, em outras palavras, a questão estrutural do domínio do trabalho sobre o capital, terminou por sucumbir à incontrolabilidade intrínseca do sistema de reprodução sociometabólica do capital em suas determinações destrutivas (MÉSZÁROS, 2002, pp.125-128). De modo análogo, Emir Sader também propugna que a Revolução Russa de 1917 não conseguiu realizar o que Marx chamava de *socialização dos meios de produção*, isto é, não foi capaz de promover uma “organização democrática e ativa dos sovietes ou de outra forma similar do poder de base dos trabalhadores, que representasse o sujeito social da socialização” (SADER, 2005, p.60). A apropriação do controle estatal por uma burocracia autônoma em relação aos trabalhadores ou a qualquer outro mecanismo de controle social impediu que os modos de produção expropriados da burguesia passassem para as mãos da classe trabalhadora, não obstante a realização de uma reforma agrária que distribuiu as terras dos grandes latifundiários e garantiu a propriedade privada para pequenos proprietários rurais, numa aliança contraditória com a massa operária urbana, uma “cooperação antagônica” entre o coletivismo dos operários e a propriedade individual do camponês que acabou por comandar “todo o processo de construção da nova sociedade por muito tempo, com convergências – predominantes inicialmente – e divergências, que terminariam por levar a conflitos violentos em seguida” (SADER, 2005, p.50).

No mundo ocidental, o período de aceleração do sociometabolismo do capital, também conhecido como os “anos dourados” do capitalismo, gerou um novo padrão de acumulação a partir de mudanças estruturais ocorridas em seu interior. A primeira dessas mudanças relaciona-se ao regime fordista de produção, iniciado na primeira metade do século XX e estendido para grande parte do planeta no período pós-II Guerra Mundial. Este regime estruturava-se no trabalho parcelar e fragmentado com os trabalhadores sendo alijados da dimensão intelectual de seu trabalho, que passou a ser transferida para as esferas da gerência científica (ANTUNES, 2006, p. 37). A segunda mudança articulava-se às crescentes ações estatais de intervenção na economia, tanto por meio de planejamento, assessoramento e financiamento de investimentos, quanto pela assunção de atividades econômicas com baixas taxas de lucro, de modo a permitir aos capitais privados concentrarem-se em atividades com altas taxas de lucro para fortalecer a acumulação de capital. Essa intervenção também ocorreu no plano social com a criação de um Estado de bem-estar capaz de assegurar o seguro desemprego, a atenção à saúde pública e os meios básicos de alimentação,

habitação e transporte para o conjunto da população e, mais especificamente, para os trabalhadores assalariados. Nessa perspectiva, Theotônio dos Santos (2004, p. 155) ressalta que

a intervenção do Estado se generalizou, portanto, com dois objetivos: assegurar a acumulação de capital garantindo o consumo, o crédito e o investimento e legitimar a ordem social, formar mão-de-obra, organizá-la e discipliná-la através de um sistema de educação básica e profissional.

Por fim, a última mudança estrutural estava relacionada à ação crescente do Estado nas atividades militares em período de paz, com pesquisa militar, recrutamento obrigatório e treinamentos de guerra alimentados pela opção de Truman e Churchill de deflagrar a Guerra Fria, juntamente com os “movimentos de libertação nacional e o surgimento de mais de uma centena de novos e poderosos Estados nacionais pós-coloniais” (DOS SANTOS, 2004, p.155).

Tais mudanças relacionavam-se com a preocupação de impedir que novas rivalidades econômicas e geopolíticas interimperialistas levassem novamente à barbárie de uma guerra mundial e ameaçassem o poder do capital. Nesse sentido, os acordos de Bretton Woods, a criação de instituições como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional de Compensações (Basiléia) e um sistema de câmbio fixo ancorado na convertibilidade do dólar norte-americano em ouro, permitiram o estabelecimento de regras para as relações comerciais e financeiras entre os países signatários. Analisando essa última questão, David Harvey (2008, p. 20) salienta que

o câmbio fixo era incompatível com os livres fluxos de capital que tinham de ser controlados, mas os Estados Unidos tinham de permitir o livre fluxo de dólares para além de suas fronteiras para que o dólar funcionasse como a moeda de reserva global. Esse sistema existiu sob a ampla proteção do poder militar norte-americano. Somente a União Soviética e a Guerra Fria impunham limites ao seu alcance global.

A disputa ideológica entre EUA e URSS foi se intensificando e vários episódios conformaram uma ambiência de luta global entre esses dois regimes políticos e daí surgiram formas de governo que pretendiam fundar um novo sistema de produção pós-capitalista articuladas à experiência histórica da URSS. Dentre essas, podemos citar: a Revolução Socialista Iugoslava de 1943 que instituiu, após o rompimento com a União Soviética Stalinista, a autogestão a partir de um amplo e profundo processo de desburocratização e democratização da economia e da sociedade; a Revolução Comunista Chinesa levada a cabo em 1949; a Guerra da Coreia entre os anos de

1950 e 1953, a vitória dos vietnamitas contra o imperialismo francês em 1954, a Revolução Socialista Cubana em 1959, o levante dos países árabes no Oriente Médio e as vitórias nas lutas anticoloniais na África. Todos esses episódios históricos deflagraram uma ofensiva do socialismo mundial e tensionaram, em algum grau, a hegemonia liberal capitalista.

Essa disputa ideológica fundamentou a expansão do capitalismo entre os anos de 1945 e 1967. A partir daí,

o esgotamento da onda expansiva em 1967 irá abrir uma conjuntura histórica completamente nova caracterizada, de um lado, pela perda de dinamismo da economia mundial e, de outro, pela tentativa das classes dirigentes de deter e, se possível, destruir as conquistas sociais e políticas alcançadas pelas classes, grupos e forças sociais e políticas subjugadas e dependentes historicamente, particularmente no período do pós-guerra (DOS SANTOS, 2004, p. 159).

A perda do dinamismo econômico americano e mundial esteve associada a expansão dos gastos públicos na fase anterior das Ondas Longas de Kondratiev, tanto na manutenção do Estado de bem-estar social (*Welfare State*), com o aumento dos padrões salariais e das conquistas sociais como a previdência social, quanto com as crescentes despesas militares fomentadas pela luta ideológica da Guerra Fria, pela corrida espacial e pelos elevados custos de pesquisa e desenvolvimento da indústria bélica e de manutenção de um crescente contingente humano nas forças armadas. Esses fatores, aliados aos gastos provenientes com os subsídios aos monopólios, foram os responsáveis pelo crescente déficit fiscal norte-americano que, juntamente com o déficit cambial (o dólar sofria pressão por desvalorização em razão das remessas de capitais efetuadas pelas inversões norte-americanas e pelo pagamento do seu exército ao redor do mundo) e com o déficit comercial, consolidado a partir de 1969 em função da perda de competitividade de seus produtos, principalmente frente às inovações japonesas e alemãs, transformaram os Estados Unidos da América (EUA) de um sólido credor, em 1945, em um devedor líquido, em fins dos anos 1960. Como salienta Theotônio dos Santos (2004, p. 160), “durante os 25 anos do pós-guerra, a hegemonia norte-americana foi desgastada pelos custos dessa mesma hegemonia”.

Sem condições de manter a convertibilidade do dólar em ouro, posto que suas reservas definham devido aos saques em ouro promovidos pelos seus credores, os EUA abandonaram a política da convertibilidade estabelecida em Bretton Woods e viram-se obrigados a desvalorizar sua moeda numa tentativa de enfrentar a queda do crescimento econômico, o aumento da dívida pública e a inflação crescente.

A crise da acumulação do capital, a partir de 1967 afetou inicialmente os países capitalistas centrais e, após 1973, com a crise do petróleo, espalhou-se rapidamente para o restante do mundo por meio da combinação de desemprego em ascensão e inflação em aceleração, fato que ocorreu tanto nos países capitalistas dependentes como nos países socialistas, cada vez mais articulados à economia mundial.

O compromisso social entre capital e trabalho, que propiciou a acumulação do capital no pós-guerra, ao mesmo tempo em que foi capaz de constituir uma variedade de sistemas de bem-estar (previdência social, educação, assistência médica) e de pleno emprego, rompeu-se com a emergência da crise econômica que acendeu o alerta para as classes dominantes. Nos dizeres de David Harvey (2008, p.25),

a ameaça das elites e classes dirigentes tornava-se então palpável. Uma condição do acordo do pós-guerra em quase todos os países era que o poder econômico das classes altas fosse restrito e que o trabalho recebesse uma parcela bem mais alta do bolo econômico. Nos Estados Unidos, por exemplo, a parcela da renda nacional nas mãos do 1% mais rico caiu de uma taxa de 16% antes da Segunda Guerra Mundial para menos de 8% depois dela, tendo ficado perto desse nível durante quase três décadas. Enquanto o crescimento se mantinha em altos níveis, essa restrição não parecia importante. Uma coisa é ter uma parcela estável de um bolo em crescimento. Mas quando o crescimento entrou em colapso nos anos 1970, quando as taxas de juro reais ficaram negativas e a norma eram poucos dividendos e lucros, as classes altas em toda parte se sentiram ameaçadas. [...] As classes altas tinham de agir com mais vigor para se proteger da aniquilação política e econômica.

A maneira encontrada para recuperar o poder econômico e político foi o resgate de uma doutrina econômica ultraliberal. O neoliberalismo¹⁸ nasceu com um grupo de economistas, cientistas políticos e filósofos europeus e norte-americanos que se reuniram em torno do filósofo político austríaco Friedrich von Hayek, do filósofo Karl Popper e do economista norte-americano Milton Friedman, em Mont Saint Pélerin, na Suíça, como uma reação teórica e política contra o surgimento do Estado de bem-estar do estilo keynesiano e social-democrata, contra o solidarismo e contra a política norte americana do New Deal (ANDERSON, 1995; CHAUI, 1999; DOS SANTOS, 2004; HARVEY, 2008).

Seus teóricos advogavam a tese de que os mecanismos de intervenção estatal representavam uma ameaça à liberdade dos cidadãos, não somente econômica, mas também política. “Ele traz em si uma ideia muito particular de democracia, que, sob

¹⁸ As análises realizadas sobre o neoliberalismo nesta tese aprofundam os estudos feitos por mim na dissertação de mestrado intitulada “O Comitê para Integração da Bacia Hidrográfica do rio Paraíba do Sul – CEIVAP: um campo sócio-político-ambiental em disputa”, defendida no CPDA/UFRRJ, em 2008.

muitos aspectos, deriva de um *antidemocratismo*: o direito privado deveria ser isentado de qualquer deliberação e controle, mesmo sob a forma do sufrágio universal” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 8). Para eles, o Estado devia centrar suas forças na manutenção da estabilidade monetária por meio de uma rígida disciplina orçamentária, com a contenção das despesas sociais e com a criação de um exército de reserva de trabalhadores para enfraquecer e destruir as ações dos sindicatos.

Entretanto, a proposta só ganhou força com a crise generalizada das economias de mercado, em 1973, ocasionadas pela corrosão das bases de acumulação capitalista devido à combinação de baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, além do crescente poder dos sindicatos e dos movimentos operários que exerciam pressão cada vez maiores por aumentos salariais e por mais gastos sociais do Estado. Para os teóricos do neoliberalismo, o fenômeno da estagflação seria consequência das presumidas irracionalidades econômicas da democracia e do corporativismo dos sindicatos, ou seja, identificaram a *sobrecarga democrática* como a raiz dos desequilíbrios econômicos. Como salienta Bastos, na visão dos intelectuais do movimento neoliberal,

o excesso de demandas salariais acima da produtividade do trabalho e a sobrecarga de serviços públicos acima da capacidade limitada de poupar das sociedades capitalistas estaria na raiz da inflação. O excesso de proteção sobre empresas e trabalhadores, na raiz da ineficiência e do baixo crescimento (BASTOS, 2015, p. 184).

Inicialmente aplicado no Chile de Pinochet, a partir de 1973, o neoliberalismo apresentou-se nesse país com um ideário contrário as propostas de Salvador Allende, assassinado pela força das armas no exercício de seu mandato, que buscava um controle democrático sobre os fundos e fluxos de capital, o aumento da participação dos trabalhadores nas decisões e na própria estrutura de propriedade das empresas e a expansão de gastos em infraestrutura econômica e social. Mas sua hegemonia realizou-se na década de 1980 com Margareth Thatcher (Inglaterra, 1979), Ronald Reagan (EUA, 1980), Helmut Kohl (Alemanha, 1982), Schuler (Dinamarca, 1983) e com a virada à direita de quase todos os países do norte da Europa ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria. O predomínio dessa nova direita na Europa e nos EUA consolidou o ideário do neoliberalismo que se afirmou como componente central às ações combatentes ao comunismo e com um discurso de combate a inflação que se tornou o carro-chefe de sua propaganda ideológica. Depois da queda do muro de Berlim, em 1989, esse modelo político expandiu-se para o Leste Europeu.

Com diferenças, o modelo inglês e o modelo americano priorizaram a estabilidade monetária, a contenção do orçamento, as concessões fiscais aos detentores de capital e, embora os governos de esquerda chamados euro-socialistas de Mitterand (França), González (Espanha), Soares (Portugal), Craxi (Itália) e Papandreu (Grécia) tenham se esforçado para realizar uma política de deflação e redistribuição, de pleno emprego e de proteção social (com maior ênfase na França e Grécia), em pouco tempo esses últimos tiveram que reordenar seu rumo e implementar uma política mais próxima à ortodoxia neoliberal. O desmonte do Estado de bem-estar social assumiu proporções dramáticas na Austrália e na Nova Zelândia, o que demonstrou a hegemonia alcançada pelo neoliberalismo como ideologia e “como um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as esferas de relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7).

Em sua gênese e em seu desenvolvimento, o neoliberalismo transfigurou o capitalismo, transformando profundamente as sociedades e definindo novos modos de subjetivação a partir da submissão dos indivíduos a altos graus de competitividade, acarretando a mutilação dos sentimento de fraternidade, a negação da solidariedade, o egoísmo social e empurrando as sociedades dos indivíduos para movimentos reacionários e neofascistas. Como muito bem salientaram Pierre Dardot e Christian Laval (2016, p. 16),

o neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também *produz* certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que *a forma de nossa existência*, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa.

Para esses autores, o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é, em primeiro lugar e fundamentalmente, uma *racionalidade* que comporta “um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17)

Ainda que inúmeros estudos tenham sido realizados sobre diferentes aspectos do neoliberalismo, Chauí (1999, pp. 29-33) enfatiza que há dificuldade de compreendê-lo em sua totalidade, o que a leva a esboçar um quadro explicativo a partir dos seguintes traços aproximativos:

- o desemprego tornou-se estrutural e não expressão de uma crise conjuntural, porque passou a operar por exclusão da sociedade no mercado de trabalho e de consumo e na automação e rotatividade da mão-de-obra que se tornou obsoleta e desqualificada rapidamente, em função das mudanças tecnológicas. Como consequência, ocorreu o enfraquecimento dos sindicatos e o aumento da pobreza absoluta;
- a transferência do centro nervoso do capitalismo com o aumento do poderio do capital financeiro e do monetarismo – fetichização do dinheiro em detrimento do trabalho produtivo, com consequente desterritorialização do capital – em detrimento do capital industrial;
- a terceirização, e mais recentemente a precarização, tornou-se estrutural a partir da superação do modelo fordista pela fragmentação e dispersão das esferas e etapas da produção e da aquisição de serviços no mundo inteiro, com o consequente enfraquecimento da *consciência de classe* dos trabalhadores;
- a conversão da ciência e da tecnologia em forças produtivas e dos cientistas e técnicos em agentes econômicos diretos da acumulação do capital, constituindo o monopólio dos conhecimentos e da informação, a força e o poder capitalistas;
- a rejeição da presença estatal na regulação da economia e das políticas sociais, acarretando uma inversão dos direitos sociais em serviços privados regulados pelo mercado que, transformados em mercadoria, tornaram-se acessíveis somente aos que possuem poder aquisitivo para adquiri-los;
- a transnacionalização da economia, que dispensa as formas clássicas do imperialismo e a figura do Estado Nacional como enclave territorial do capital, assumindo o FMI, o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio o centro econômico, jurídico e político planetário;

- a contraposição das classes sociais que passou a se apresentar como polarização entre a opulência absoluta e a indigência absoluta em cada país, superando a distinção entre países de Primeiro e de Terceiro Mundo.

Em resumo, Chauí (1999, p. 31) caracteriza a nova face do capitalismo pela

desintegração vertical da produção, tecnologias eletrônicas, diminuição dos estoques, velocidade na qualificação e desqualificação da mão-de-obra, aceleração do *turnover* da produção, do comércio e do consumo pelo desenvolvimento das técnicas de informação e distribuição, proliferação do setor de serviços, crescimento da economia informal e paralela, e novos meios para prover os serviços financeiros (desregulação econômica e formação de grandes conglomerados financeiros que formam um único mercado mundial com poder de coordenação financeira)".

A desregulamentação e a liberalização dos mercados financeiros, aprofundada no neoliberalismo, iniciou-se antes mesmo da ruptura do sistema de Bretton Woods e contribuíram para o seu desmoronamento. Para o economista Luiz Gonzaga Belluzzo, no que tange aos sistemas monetários e financeiros, os acontecimentos mais importantes, na etapa da dissolução do "consenso keynesiano" estabelecido no pós-II Guerra, foram:

1) a subida do patamar inflacionário, tornando insustentáveis os limites impostos às taxas de juros; 2) a criação do euromercado e das praças de *offshore*, estimuladas pelo "excesso" de dólares produzido pelo déficit crescente do balanço de pagamentos dos Estados Unidos e, posteriormente, pela reciclagem dos petrodólares; 3) a substituição das taxas fixas de câmbio por um "regime" de taxas flutuantes, a partir de 1973 (BELLUZZO, 2005, p. 8-9).

Tais fenômenos acirraram as tensões entre a regulamentação dos sistemas nacionais e o surgimento de um espaço "desregulamentado" de criação de empréstimos (e depósitos), o que, num ambiente de inflação ascendente, provocou uma crescente liberalização dos movimentos dos capitais por meio de um reordenamento nos serviços financeiros com a introdução de novos mecanismos de internacionalização do capital.

Outra dimensão importante dessa fase inicial de internacionalização do capital financeiro foi a captura dos devedores do chamado Terceiro Mundo, a partir da segunda metade da década de 1960, com aceleração do endividamento desses países após o primeiro choque do petróleo, em 1973, e também da introdução do regime de taxas de câmbio flutuantes. No ano de 1979, com a segunda crise do petróleo provocada pela interrupção da produção iraniana em razão da Revolução

Islâmica, os Estados Unidos elevaram suas taxas de juros e provocaram um choque monetário no mundo, sepultando o “consenso keynesiano”. As altas taxas de juros engordaram a dívida pública americana nos anos 1980 – fazendo com que se invertesse a posição de maiores credores para maiores devedores do mundo – e aumentaram a dependência do governo em relação aos mercados financeiros internacionalizados. Tal processo forçou a liberalização dos sistemas financeiros de outros países, sobretudo da Ásia e da América Latina.

A partir desse panorama sinóptico da doutrina neoliberal e das transformações econômicas e sociais que ocorreram nas últimas décadas, cabe perguntar quais as bases sociais que sustentaram e continuam a sustentar esse conjunto de medidas cuja principal característica “é a grande centralização patrimonial a favor dos ricos e a enorme concentração de poder econômico e político entre os grandes Estados e grandes corporações multinacionais com sede nos países desenvolvidos” (BASTOS, 2015, p. 182). Ainda na década de 1980, o programa neoliberal unificou a quase totalidade da classe capitalista e trouxe para o seu lado parte das camadas médias e dos trabalhadores desorganizados em face dos trabalhadores sindicalizados e organizados em partidos políticos. A tática utilizada para a construção da sua hegemonia consistia em centrar fileiras no discurso do controle da inflação, capaz de arrebatando uma ampla e passiva massa social temerosa do infundado suposto impacto inflacionário do déficit público, da política social e da proteção comercial. Além desse falso argumento, os defensores do neoliberalismo também disseminaram a ideia, pelos meios de comunicação de massa, que a inflação deveria ser controlada com cortes do gasto público e enxugamento do Estado, com redução de transferências de bens e serviços públicos financiados pelos mais favorecidos e pelo rebaixamento de salários através da desregulamentação dos mercados de trabalho, da abertura comercial e da deslocalização produtiva para o exterior (BASTOS, 2015, p. 185). Na prática, como salientou Perry Anderson (1995, p. 12), os governos neoliberais

contraíram a emissão monetária, elevaram a taxa de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram o controle sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia – se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água.

Mas como se instalou a neoliberalização? Como ocorreu a aquiescência de um ideário que propugnava medidas restritivas para a ampla maioria da população que compõe a classe dominada?

As reflexões do pensador italiano Antonio Gramsci oferecem importantes elementos para o entendimento da construção do consentimento neoliberal e do modo com ele se tornou hegemônico durante pelo menos as últimas três décadas do século XX, e ainda se mantém ativo em sua hegemonia, como demonstram as eleições presidenciais argentinas ocorridas em novembro de 2015 e vencidas pelo candidato neoliberal Mauricio Macri, após doze anos dos governos de centro-esquerda de Néstor Kirchner e de Cristina Kirchner, pelo golpe parlamentar ocorrido no Brasil, em agosto de 2016, orquestrado pela alta burguesia nacional com apoio dos EUA e de amplas camadas da classe média (MONIZ BANDEIRA, 2016), pela eleição de Donald Trump nos Estados Unidos, em novembro de 2016, e pela ascensão cada vez maior dos partidos de direita em todo o continente europeu.

Para tentar compreender como as políticas neoliberais, a despeito de aprofundarem as desigualdades sociais, continuam a conduzir as políticas públicas, podemos estender o entendimento de Gramsci sobre as transformações ocorridas na década de 1920 na Europa para as que aconteceram na década de 1970 e que catapultaram o neoliberalismo para o centro das decisões econômicas dos países capitalistas centrais e periféricos promovendo o aumento do extrativismo, a expropriação do trabalho pelo capital e a extração da mais-valia por intermédio da intensidade e do aumento da produtividade da força de trabalho, de forma mais brutal do que aquela que havia sido pactuada nos “30 anos gloriosos” do pós-guerra (NEVES e SANT’ANNA, 2005, p. 19).

O *modus operandi* da legitimação social da hegemonia burguesa e de suas estratégias de expropriação, exploração e dominação de classe nas relações sociais capitalistas neoliberais encontram-se estreitamente ligados à relação dialética entre a estrutura econômica e as superestruturas ideológico-político-jurídicas, que se manifesta e se consubstancia em “uma necessária reciprocidade” entre ambas, “reciprocidade que é o processo dialético real” (GRAMSCI, 2000b, p. 250).

Os pensamentos de Gramsci fundamentaram-se em estudos e análises desenvolvidas por Marx e Engels no século XIX, que se constituíram na base teórica de uma teoria revolucionária - o materialismo histórico-dialético.

Quando se propuseram, com a elaboração conjunta da obra intitulada “A

Ideologia Alemã”, em 1845/1846, a desmascarar as jovens ovelhas hegelianas de esquerda que se julgavam lobos, Marx e Engels construíram uma teoria que colocava a produção material da vida e o trabalho no centro das condições de vida e consciências humanas. Para eles, a cada estado de desenvolvimento das formas de produção material da existência dos seres humanos correspondiam formas específicas de estruturação social, além de valores e formas de apreensão da realidade. Em seus dizeres:

o modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm que reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam suas vidas, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o *que* produzem como também com o *modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 2007, P. 87).

Com a ampliação das críticas à ideologia dos neo-hegelianos e com o desenvolvimento de suas análises que passaram a forjar e articular categorias como trabalho, alienação, totalidade, dentre outras, Marx e Engels superaram dialeticamente o materialismo e o idealismo anteriores e formulam uma nova teoria, designada como *filosofia da práxis*. Enquanto os materialistas franceses insistiam sobre a necessidade de mudar as circunstâncias materiais para que ocorresse a transformação das consciências, os idealistas alemães acreditavam que as mudanças ocorridas nas formas-pensamento seriam imprescindíveis para que houvesse a modificação das condições materiais da existência. Na parte final da Tese III sobre *Feuerbach*, Marx se insurge contra essas duas percepções unilaterais ao afirmar: “A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana, ou mudança de si mesmo, pode ser apreendida e racionalmente compreendida apenas enquanto *práxis revolucionária*”(MARX, 2007, p. 584). Sobre essa passagem de Marx, Michael Löwy esclarece que “na prática revolucionária, na ação coletiva emancipadora, o sujeito histórico – as classes oprimidas – transforma ao mesmo tempo as circunstâncias materiais e sua própria consciência” (LÖWY, 2010, p. 97).

Tendo em mente essas considerações do materialismo histórico-dialético e aquelas já expostas na introdução, a análise do modelo hegemônico neoliberal vigente no processo de acumulação do capital nas décadas finais do século XX e início do

século XXI considerou o conhecimento histórico e comparativo das condições econômicas, sociais e políticas, projetadas nas relações intranacionais e internacionais e, particularmente, nas estabelecidas na América Latina, como veremos a seguir.

1.3 O Neoliberalismo na América Latina

Na América Latina, as décadas de 1980 e 1990 colocaram em marcha os princípios da ortodoxia neoliberal anteriormente aplicados no Chile de Pinochet. As mudanças estruturais ocorridas nessas duas décadas fundamentaram-se em transformações do pensamento econômico que absorveram a ideologia neoliberal e passaram a ditar as regras impostas pelo mercado, em contraposição à tendência, até então vigente, que pregava um forte intervencionismo do Estado, o comércio orientado para o interior e a prescindibilidade do equilíbrio macroeconômico. Como salienta Atilio Borón (2003, p. 20),

en síntesis: un cambio en el pensamiento económico (antafío dominado por el "estructuralismo" de la CEPAL) en favor de nuevas doctrinas y políticas de raigambre liberal; y, en seguida, transformaciones reales en las economías de la región.

O novo direcionamento das políticas econômicas conduzidas por técnicos do FMI e do Banco Mundial a serviço da hegemonia estadunidense passou a privilegiar a redução das barreiras às transferências de capital financeiro e ao comércio, a privatização ou venda dos ativos estatais, a desregulação do conjunto das atividades econômicas, as medidas capazes de implementar uma rígida disciplina fiscal e monetária sob o argumento de que tais medidas de ajuste estrutural seriam capazes de promover a estabilização dos equilíbrios macroeconômicos e, com isso, retomar o caminho do crescimento sustentável, além de fazer com que as economias se tornassem mais eficientes e competitivas.

Na década de 1990, quando os EUA se organizam para um novo ciclo expansivo e estabelecem um novo projeto de inserção internacional para a América Latina, condensado num conjunto de políticas públicas chamadas de Consenso de Washington, os resultados das políticas neoliberais foram decepcionantes. O

crescimento anual real do PIB regional foi de 3%, melhor que os 2% registrados na década de 1980, mas muito inferior aos 5% aferidos nas décadas de 1960 e 1970 quando as medidas neoliberais ainda não haviam deitado raízes no solo latino americano. Em termos de pobreza, a América Latina ingressou no terceiro milênio da era cristã com 180 milhões de pobres – 1/3 de sua população aproximadamente com renda inferior a US\$ 2 por dia – e 80 milhões na extrema pobreza (com renda inferior a US\$ 1 por dia) e a pior distribuição de renda e de propriedade que qualquer outra região do planeta.

Face a esse quadro dramático criado pelas políticas neoliberais, houve uma mudança na retórica do FMI e do Banco Mundial sobre os objetivos sociais e econômicos a serem alcançados e os discursos passaram a incluir a educação, a redução da pobreza e da desigualdade com menor ênfase no tema do crescimento econômico. Dentre as estratégias neoliberais propostas aos governos para reduzir a pobreza e a desigualdade sem, no entanto, sacrificar o crescimento econômico pode-se destacar:

- regulamentação da disciplina fiscal por lei que estabeleça restrições às decisões políticas sobre os gastos governamentais (os dois primeiros países sul americanos que promulgaram tais normas foram a Argentina – Ley nº 25.152/1999 conhecida como Ley de Convertibilidad Fiscal – e o Brasil – que promulgou a Lei Complementar n. 101/2000, conhecida como Lei de Responsabilidade Fiscal);
- implementação de instituições reguladoras capazes de manejar a volatilidade econômica – bancos centrais independentes;
- obrigatoriedade do Estado com a educação básica (fundamental) e consideração dos demais segmentos (médio e superior) como serviços e, posteriormente, como bem a ser comprado e vendido no âmbito institucional do mercado, com transferência de valores próximos a ele e apartados da democracia;
- reforma do setor público com a finalidade de aumentar sua eficiência, descentralizando a administração pública;
- abertura do comércio internacional e diminuição das barreiras alfandegárias;

- privatização dos meios de produção estatais com o argumento de aumentar a eficiência das empresas e a possibilidade do Estado centrar suas atividades em “investimentos essenciais”;
- flexibilização do mercado de trabalho.

Nenhuma dessas medidas foi capaz de promover mais justiça social, pelo contrário, o desmantelamento do setor público, a propagação ideológica das atividades estatais como ineficientes e corruptas, a diminuição dos salários pela falta de reajuste e pela ausência de mecanismos de recomposição das perdas inflacionárias, o aumento exponencial do desemprego, a deterioração da noção de responsabilidade estatal fundamental em certas áreas críticas de sua gestão, tais como, o desenvolvimento econômico, a seguridade social, os serviços de saúde e educação, substituídos pela meta suprema de conquistar a “confiança dos mercados”, aprofundou as desigualdades sociais no continente mais socialmente desigual do planeta.

Segundo dados disponibilizados pela Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL, no ano de 1990, 19,2% da população urbana latino-americana vivia em situação de extrema pobreza, ou seja, com rendimentos inferiores a US\$ 1,00 por dia. Considerando que a população daquela época correspondia a 435.703.218 pessoas, infere-se que, deste total, 83.655.017 latino americanos encontravam-se na extrema pobreza. No ano de 1991, a taxa de mortalidade infantil de crianças com idade inferior a 5 anos era de 5,55%, com taxas variando entre 13,7% (Haiti) e 1,84% (Costa Rica). No Brasil, esse índice correspondia a 4,25%. Mas, que processos jogaram a América Latina nesse labirinto neoliberal?

A forma como a América Latina se estruturou nas duas últimas décadas do século XX esteve fortemente vinculada aos ditames emanados pelo centro hegemônico econômico mundial. Na década de 1980, as políticas protecionistas voltam-se para a geração de superávits destinados ao pagamento dos juros e dos serviços da dívida externa. A partir dos anos 1990, a estrutura econômica direciona-se a favor da liberalização comercial, financeira, e da fixação/valorização do câmbio. Essa arquitetura macroeconômica transformou os superávits comerciais em déficits, gerou as crises mexicana de 1995, brasileira de 1998 e argentina de 2001 e levou à substituição do câmbio fixo (valorizado) pelo câmbio flutuante na economia política neoliberal. Este atua na crise durante os movimentos cíclicos específicos do

capitalismo dependente como um fator que propicia intensa desvalorização da moeda para recompor os saldos comerciais e o equilíbrio do balanço de pagamentos.

Duas brevíssimas análises podem ilustrar o desenvolvimento das forças neoliberais na América Latina. No Brasil, a adoção do ideário neoliberal esteve associada às pressões/imposições decorrentes da dívida externa, dos planos de estabilização que enfraqueceram a soberania nacional e debilitaram a participação da sociedade civil na elaboração das políticas públicas. Como salienta José Luís Fiori (1997, p. 213),

frente a isto, o que podemos esperar dos nossos atuais governantes? Creio que, num primeiro momento, apelarão, como vêm fazendo, ao poder mágico da nova moeda e das 'reformas constitucionais'. Na verdade e fundamentalmente, uma destruição institucional das poucas conquistas sociais dos trabalhadores brasileiros. Junto com isto, nossos governantes deverão seguir propondo a 'modernização' da administração das políticas públicas, insistindo em teses e propostas abstratas numa sociedade atravessada pela guerra fiscal, fórmulas tais como: descentralizar, fazer parcerias ou reengenharias, etc. Tudo isto, num quadro carente de recursos e de disputa entre as várias instâncias do poder do Estado brasileiro, só pode soar, na prática, como uma tentativa do Estado de desonerar-se de suas responsabilidades públicas com o seu povo e a sua nação, transferindo-se para atores que não existem ou simplesmente não estão interessados em parcerias ou transferências de responsabilidades.

Apesar do processo de descentralização administrativa colocar-se como uma importante alternativa na busca de arranjos institucionais para agilizar e tornar efetivas a intervenção estatal, deve-se ter claro que tal procedimento não deve implicar em uma "desresponsabilização" da esfera federal.

A reformulação do papel do Estado apresentou-se, então, como um remédio para: romper o poder dos sindicatos e dos movimentos operários; atacar as mais diversas formas de solidariedade social que pudessem prejudicar a flexibilidade competitiva; criar estabilidade monetária a partir da contenção dos gastos com bem-estar social (disciplina orçamentária) e da restauração da taxa "natural" de desemprego necessária à formação de um exército industrial de reserva; privatizar empresas públicas; e realizar uma reforma fiscal visando a incentivar os investimentos privados ao reduzir os impostos sobre o capital e as fortunas e ao aumentar os impostos sobre a renda individual - sobre o trabalho, o consumo e o comércio. Além disso, o Estado deveria afastar-se da regulação da economia, deixando tal função para o mercado que, com sua racionalidade própria, operaria a desregulação.

Em síntese, Chauí (1999, p. 28) assinala que essa nova configuração do Estado brasileiro objetivaria a "abolição dos investimentos estatais na produção,

abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação antigreve e vasto programa de privatização”. Com essas medidas, pretendia-se retomar o crescimento via desigualdade social e superação da estagflação (baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação).

Esse modelo político-econômico, embora tenha reduzido a taxa de inflação, não acarretou o esperado aumento da taxa do crescimento econômico, pois a especulação financeira superou os investimentos na produção. Tal transformação, ainda que não houvesse sido prevista pelos teóricos neoliberais, tornou-se responsável pela mudança da forma da acumulação do capital, hoje conhecida como “acumulação flexível”, e deu origem ao chamado “capitalismo pós-industrial”.

Na Argentina, a crise do petróleo de 1973 e as mudanças na tendência do capitalismo em escala mundial acarretaram níveis de inflação superiores às médias históricas, elevado índice de desemprego e alta capacidade ociosa dos meios de produção.

O período compreendido entre 1976 e 1983 caracterizou-se como uma feroz ditadura que proibiu as atividades políticas e culturais, instituiu a censura, fechou o Congresso e se assentou no tripé constituído pela tortura, pelo desaparecimento dos prisioneiros políticos e pela criação de centros clandestinos de detenção como instituição central do poder.

A política econômica adotada nesse período incentivou o consumo de bens importados e impulsionou a abertura irrestrita da economia, substituindo o capitalismo produtivo pelo capitalismo financeiro, o que acarretou um forte endividamento público. A dívida externa subiu de US\$ 8,9 bilhões para US\$ 43 bilhões e a participação dos trabalhadores no PIB caiu de 50% para 28%.

A partir de 1976, os níveis da educação superior caíram notavelmente e na escola pública ocorreram as primeiras tentativas de descentralização da educação, o que resultou numa explosão de matrículas nas escolas privadas, em detrimento das escolas públicas. A indústria editorial entrou em crise devido à censura, ao fechamento de muitas editoras e ao arrefecimento da intelectualidade argentina, fraturada pela repressão, pelo exílio e pelo medo. O número de 50 milhões de exemplares impressos em 1974 caiu para 31 milhões em 1976 e para 17 milhões nos três anos seguintes. Estima-se que mais de 200.000 argentinos tenham se exilado entre os anos de 1975 e 1980. Grande parte dos exilados pertencia à classe média formada por intelectuais, cientistas, artistas e jornalistas.

As eleições de 1983 alçaram Raúl Alfonsín ao poder com a promessa de restituir a liberdade, a democracia e, fundamentalmente, de punir os responsáveis pelas violações de direitos humanos durante a ditadura.

Alfonsín deu forte apoio à educação e à cultura, particularmente à produção cinematográfica. Seu governo lançou um plano de alfabetização e quintuplicou a matrícula universitária. Na esfera econômica, o governo lutava contra a hiperinflação, o déficit fiscal e o aumento da dívida externa. Em 1985 lançou o Plano Austral, um programa essencialmente anti-inflacionário e monetarista, que resultou em uma redistribuição regressiva da renda, por meio da desvalorização da moeda. Nesse mesmo ano, a Argentina iniciou um processo de capitalização da dívida, ainda não vinculada à privatização de empresas. Alinhou-se ao Clube de Cartagena das Índias para renegociar a dívida em melhores condições com os credores internacionais. Propôs um novo modelo exportador e a reativação dos investimentos produtivos.

Os meses finais de seu governo foram caóticos e a pressão do governo americano para o pagamento da dívida elevou a inflação a 400%, forçou a privatização de empresas, a valorização do dólar e levou a Argentina a uma grave recessão. Alfonsín renunciou ao governo, desgastado que estava por seu fracasso econômico e por ter feito imperar “questões de Estado” para negociar a impunidade dos crimes da ditadura.

O surgimento da candidatura de Carlos Saúl Menem, peronista que havia construído uma estrutura de poder por fora da máquina partidária como representante dos caudilhos provinciais, asseguraria a implantação de medidas que garantiriam o pagamento da dívida externa por meio da estabilização monetária, da privatização selvagem, da abertura comercial e da prevalência da propriedade privada sobre a propriedade pública.

Eleito em 1989 com promessas de “revolução produtiva” e de aumento generalizado de salários, Menem implantou o neoliberalismo preconizado na cartilha do Consenso de Washington e aprofundou a desigualdade social em níveis jamais vistos pela sociedade argentina. Neste governo, as reformas tributária, monetária, previdenciária, administrativa, fiscal, etc. assumiram papel central, assim como a reforma do aparelho de Estado.

Na reforma previdenciária, por exemplo, o governo optou por um regime misto, um sistema de aposentadorias e pensões integrado por um regime previdenciário de capitalização. Privatizou o regime previdenciário com a

Administração de Fundos de Aposentadoria e Pensões (AFJP), modelo que impediu o financiamento do Estado para fazer frente a sua responsabilidade na saúde e na educação.

O Plano de Convertibilidade traçado pelo ministro da economia Domingo Cavallo estabeleceu a paridade peso/dólar e guiou-se por três princípios neoliberais fundamentais: a primazia do mercado sobre o Estado, a abertura total da economia e a privatização do patrimônio estatal e a valorização da renda financeira. Essa política econômica fomentou a entrada de capitais estrangeiros, o consumo de bens importados e o desmonte da indústria nacional argentina. A euforia do consumo desses bens fez crescer exponencialmente o déficit do comércio exterior. Após 1995, o desemprego atingiu o nível histórico de 14,5%, e a flexibilização das leis trabalhistas aliada à privatização das empresas produziu milhares de desocupados.

Menem, em apenas quatro anos, alienou a preço vil todas as empresas energéticas estratégicas da Argentina, os transportes, as siderúrgicas e as metalúrgicas, as petroquímicas, os aeroportos, a empresa nacional de comunicações, canais de rádio e TV e muito mais. Cumpre salientar que o Estado argentino assumiu todo o passivo dessas empresas, transferindo somente os ativos do patrimônio público.

A economia deixou de crescer e o endividamento externo chegou a US\$ 200 bilhões no ano 2000. Como não havia mais empresas a serem privatizadas, o fluxo de capitais diminuiu e rachou-se o bloco integrado pelas empresas estrangeiras e nacionais associadas para as privatizações. A maioria dos empresários argentinos vendeu sua participação nessas empresas, que ficaram exclusivamente nas mãos de estrangeiros. No fim do período Menem, de 500 grandes empresas, 314 eram estrangeiras.

A corrupção no processo de privatização constituiu uma forma de coesão do governo Menem com as elites conservadoras, que recebiam 46 vezes mais que a classe mais destituída de bens materiais e culturais. Durante o período recessivo de 1998, houve um profundo agravamento da crise social, que estourou em 2001. A pobreza e a indigência alcançaram picos históricos. Segundo dados oficiais, naquele ano, 57% da população urbana argentina era pobre e 27%, indigente. O governo Menem terminou com um déficit fiscal próximo a US\$ 10 bilhões, uma taxa de desemprego de 17%, uma dívida pública superior a 50% do PIB e um terço da população pobre ou indigente.

Essa problemática vivenciada por países como Brasil e Argentina pode ser projetada ao conjunto da população da América Latina e suas causas estão inseridas em um contexto prolongado de disputa sobre a hegemonia. Como muito apropriadamente lembra Emir Sader (2009, pp. 174-175), a disputa pela hegemonia como guerra de posição – no sentido gramsciano – passa

pela tomada do governo, pela implementação de programas que revertam os processos mercantilizadores e retomem a capacidade reguladora e de implementação de medidas sociais por parte do Estado, que impulsionem a recomposição de sujeitos sociais antineoliberais e anticapitalistas e, numa etapa superior, cristalizem a nova relação de forças de interação e de poder entre os grandes blocos sociais.

Na primeira década do século XXI, a reversão dos termos da troca propiciada pela demanda chinesa na economia mundial atuou como importante fator de sustentabilidade da arquitetura macroeconômica latino americana. Tal fator ampliou a elasticidade do câmbio flutuante e restringiu os seus efeitos pró-cíclicos, uma vez que no período de ingresso de capital esse tipo de câmbio tende a atuar como fator de sustentabilidade do crescimento econômico, colocando em risco o equilíbrio do balanço de pagamentos ao promover a valorização cambial e o restabelecimento dos déficits comerciais ou em conta corrente. A partir desse período, a China tornou-se a grande importadora da região, mas manteve participação irrisória no volume de investimentos estrangeiros na América Latina, situação que só foi se alterar em 2010.

A projeção chinesa na economia mundial como importante centro financeiro produtivo e comercial revela uma economia mundial complexa, que articula três grandes padrões de acumulação: o capitalismo central, o capitalismo dependente e um padrão de acumulação sem despossessão, sob sua liderança, onde a dinâmica tecnológica se vincula ao consumo da população de padrões periféricos. A vinculação da América Latina à economia chinesa apresenta importantes contradições: inverte-se, provisoriamente, a deteriorização dos termos de troca entre produtos básicos e manufaturados, aprofunda a primarização da pauta exportadora e cria uma janela de oportunidade que apresenta possibilidades e riscos e que deverá se prolongar pelo menos até o fim da fase expansiva desse novo Kondratiev na economia mundial. Mas, para que se configurem alternativas sustentáveis de desenvolvimento e inserção internacional da região latino-americana, os superlucros acumulados desde o setor exportador devem orientar-se para a estruturação das soberanias alimentar, produtiva, energética, científico-tecnológica, ecológica e cultural. Isso permitirá

redefinir progressivamente o padrão de inserção internacional para os segmentos de média e alta tecnologia, mas exige a forte atuação dos Estados na regulação da vida econômica, social e política, sua radical democratização capaz de lhe fornecer a base de apoio popular indispensável e o estabelecimento de políticas internacionais soberanas que projetem alianças estratégicas num mundo com fortes tendências à multipolaridade.

Refletindo sobre essas questões, o economista Theotônio dos Santos concluiu que “a civilização planetária será pluralista, tolerante e múltipla ou não será” (2012). Essa percepção da incorporação de outros saberes tem sido sentida por muitos cientistas ao refletirem sobre a construção de uma civilização planetária alicerçada em culturas e tradições milenárias com matrizes civilizacionais alternativas a uma única cultura imperialista dominante. Em sua mais recente obra, intitulada “Desenvolvimento e Civilização”, esse autor utiliza seu rigor teórico e sua profundidade analítica para refletir sobre a contribuição de matrizes civilizacionais contra-hegemônicas na construção de uma civilização planetária diversa que comporte divergências, diálogos, debates, trocas, ou, como ele mesmo diz, “uma concepção mais dialética do universo imposta pela emergência do Terceiro Mundo” (DOS SANTOS, 2012).

Santos faz um esforço teórico de articulação lógica e histórica dos processos que nos trouxeram até o presente estágio civilizacional e aponta algumas contribuições que os países do chamado Terceiro Mundo podem dar no sentido de repensar o planeta a partir de um conceito de sistema mundial que seja capaz de

combinar a convivência de diferentes formações sociais e de diferentes tendências ideológicas com o processo de transformação das relações sociais e das formas de Estado e de governo que não se rendam a um simples ecletismo pragmático, mas que crie condições para um grande debate da humanidade sobre seu próprio destino (DOS SANTOS, 2012).

Sua assertiva pode ser comprovada pelo Relatório do Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, de 2013, intitulado “*A Ascensão do Sul: Progresso Humano num Mundo Diversificado*”¹⁹, que se debruça sobre a evolução da geopolítica dos nossos tempos, analisando as questões e tendências emergentes, bem como os novos atores que moldam o

¹⁹ Os dados apresentados a seguir foram retirados do Relatório do Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, no ano de 2013, intitulado “*A Ascensão do Sul: Progresso Humano num Mundo Diversificado*”.

panorama do desenvolvimento. A notável transformação de um elevado número de países em desenvolvimento em grandes economias dinâmicas com crescente influência política, particularmente nas últimas duas décadas, tem produzido um impacto significativo no progresso do desenvolvimento humano.

A ascensão do Sul²⁰ é consequência, não da adesão a um conjunto fixo de políticas prescritivas, mas da aplicação de políticas pragmáticas que respondem às circunstâncias e às oportunidades locais — incluindo um aprofundamento do papel dos Estados no desenvolvimento, uma aposta na melhoria do desenvolvimento humano, passando pelo apoio à educação e ao bem-estar social, e uma abertura ao comércio e à inovação.

Essa ascensão, como demonstra o relatório, não tem precedentes, nem em ritmo, nem em dimensão. A metamorfose do Sul no século XXI tem sido acompanhada por grandes avanços na saúde pública, na educação, nos transportes, nas telecomunicações e na participação cívica da governança nacional. As consequências no desenvolvimento humano têm sido profundas: a percentagem de indivíduos que vivem em situação de pobreza extrema no planeta diminuiu de 43,1%, em 1990, para 22,4%, em 2008.

O primeiro Objetivo de Desenvolvimento do Milênio - ODM, a redução para metade da percentagem de pessoas que vivem com menos de 1,25 dólares por dia, foi atingido no ano de 2012, três anos antes da data prevista. Esta conquista é fruto da diminuição dos índices de pobreza extrema registrados no Brasil, na China e na Índia, cuja percentagem da população brasileira em situação de pobreza de rendimentos diminuiu de 17,2%, em 1990, para 6,1%, em 2009, da população chinesa de 60,2%, em 1990, para 13,1% em 2008, e, da população indiana, de 49,4%, em 1983, para 32,7%, em 2010. Entre 1990 e 2008, para citar só um exemplo, a China conseguiu retirar da pobreza o extraordinário número de 510 milhões de pessoas.

Todos os *Relatórios do Desenvolvimento Humano da ONU* têm acompanhado o progresso humano, nomeadamente através do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), uma medida composta que inclui indicadores relativos a três dimensões: longevidade, escolaridade e controle sobre os recursos necessários para uma vida digna. Em geral, ao longo das últimas décadas, muitos países do Sul têm registrado substanciais avanços no seu desempenho em matéria de IDH, não só favorecendo o

²⁰O conceito de Sul apresentado no relatório refere-se aos países do chamado Terceiro Mundo, não se restringindo ao hemisfério sul do globo terrestre.

crescimento econômico e a redução da pobreza, mas registrando notáveis ganhos nos domínios da saúde e da educação.

Os novos dispositivos promovidos pelo Sul e o pluralismo daí resultante põem em causa instituições e processos existentes em domínios tradicionalmente caracterizados pelo multilateralismo, nomeadamente os das finanças, do comércio, do investimento e da saúde, através de sistemas regionais e sub-regionais alternativos. A ascensão do Sul tem criado novos padrões de acumulação de recursos, potencialmente conducentes a uma arquitetura financeira mais densa, multidimensional e heterogênea, o que poderá promover a estabilidade e a resiliência financeiras, favorecer capacidades produtivas de longo prazo, fomentar o desenvolvimento humano e alargar o espaço das políticas nacionais.

A criação do Novo Banco de Desenvolvimento, o Banco dos BRICS, com US\$ 50 bilhões em caixa, e um Fundo de reserva de US\$ 100 bilhões para o enfrentamento de crises, poderá ser uma forma de possibilitar e facilitar investimentos para financiar projetos em países em desenvolvimento, além de incrementar a contratação de empréstimos por parte desses países com vistas ao financiamento de infraestruturas economicamente produtivas e sustentáveis. Na América Latina, a criação da União das Nações Sul-Americanas (Unasul), em 2008, e do Banco do Sul, em 2011, também têm impulsionado um maior espaço de integração e união regional em seus aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos com o objetivo de eliminar a desigualdade socioeconômica, promover a inclusão social e a participação cidadã, além de fortalecer a democracia e a independência dos Estados. A governança global e regional transforma-se, assim, num mosaico de antigas estruturas e de novos dispositivos que precisam ser alimentados coletivamente de múltiplas maneiras.

Projetos como a UNASUL, os BRICS, o Banco do Sul, o Novo Banco de Desenvolvimento (NBD) e a intensificação dos intercâmbios Sul-Sul podem fortalecer as lutas sociais, políticas e ideológicas dos povos latino-americanos nessa disputa pela hegemonia de um projeto político diverso do neoliberalismo.

1.4 Breves críticas ao neoliberalismo

O capitalismo, em todo o processo de sua formação e desenvolvimento, tem como centro do seu projeto político a articulação entre a economia política e a

"economia subjetiva" (LAZZARATO, 2010, p.14). Essa articulação ocorre no âmbito da relação entre os processos de subjetivação e os fluxos econômicos, tecnológicos e sociais, e explicita a recorrência com que o capitalismo cria representações ideológicas e incorpora valores morais e religiosos para fortalecer os laços sociais garantidores da lógica expansionista do capital. Nesse processo articulatório, Deleuze e Guattari (2012) sustentam a existência de duas formas interdependentes e complementares de operacionalização do capitalismo na produção de subjetividade: a sujeição social e a servidão maquínica.

Enquanto na sujeição social há a produção de um "sujeito individuado" a partir do provimento de papéis e lugares adaptados à finalidade do capitalismo de governar a subjetividade – em um mundo do significante e das disputas das significações, da consciência, do conhecimento e do saber cultural – na servidão maquínica, o indivíduo não mais se constitui como "sujeito individuado", sujeito econômico (capital humano, empresário de si mesmo), ou como cidadão²¹, mas como peça de uma engrenagem submetida ao agenciamento da mídia, da empresa, do sistema financeiro, da escola, da televisão, da internet etc., que age por técnicas de modelização e modulação, que se conectam às energias mesmas da vida e da atividade humana apoderando-se do seres humanos por dentro e por fora e formatando-os a partir da intervenção no funcionamento de base dos comportamentos perceptivos, afetivos, cognitivos, linguísticos (GUATTARI, 1980 apud LAZZARATO, 2010).

Maurizio Lazzarato retoma o argumento de Marx (2011), e reafirma que a sujeição social é um processo de personificação das relações de capital, pois

fabrica um sujeito vinculado a um objeto externo (uma máquina, um dispositivo de comunicação, dinheiro, serviços públicos etc.) de que o sujeito faz uso e com o qual ele age. Na sujeição, o indivíduo trabalha ou se comunica com outro sujeito individuado via uma máquina-objeto, que funciona como "meio" ou mediação de sua ação ou uso. A lógica "sujeito-objeto", que constitui o modo de funcionamento da sujeição social, é uma lógica "humana, demasiado humana" (LAZZARATO, 2010, p.29).

Em um balanço provisório, esse autor sustenta que a crise sistêmica do capitalismo e a crise da produção de subjetividade estão estritamente interligadas. Com o esvaziamento das promessas de riqueza para todos por meio do trabalho duro,

²¹ Na introdução à Apologia de Sócrates, Platão expressa um pensamento de seu mestre ao dizer que "o cidadão é o cadáver de um homem". Nesta passagem, Sócrates antecipa a concepção do "homem egoísta", do "homem cidadão", imagem e semelhança do homem burguês (PLATÃO, 2008).

dos créditos e das finanças, essas crises trouxeram novas modalidades de sujeição que se traduzem no homem endividado, acuado pelo poder dos proprietários do capital que o culpabilizam pelos fracassos econômicos, social e político do bloco de poder neoliberal sobre a sociedade dos indivíduos.

O impulso para transformar todo indivíduo em um negócio resultou em vários paradoxos. Dentre eles, pode-se citar o empobrecimento da existência advindo do “sucesso” individual do modelo empreendedor que, ao impor ao indivíduo os riscos da ação assumida em liberdade para adquirir propriedade, para consumir e "para se empenhar no mercado" conduz a uma depressão difundida em larga escala como um mal do século (IASI, 2014, p. 24).

O fato do capitalismo avançado não ter conseguido uma revitalização básica, tal como era o objetivo dos seus teóricos, pode ser considerado outro paradoxo. Nesse sentido, Perry Anderson (1995, p. 23) afirma que houve fracasso econômico no neoliberalismo, não obstante reconheça o êxito político e ideológico desse sistema por sua capacidade de disseminar e fazer predominar a ideia de que não há alternativas aos seus princípios e de que todos têm de se adaptar às suas normas.

Em relação ao fracasso econômico, Netto (1995, p.31) questiona “até que ponto as propostas neoliberais podem continuar tendo passagem politicamente democrática, na medida em que deterioram a vida da massa da população?”.

Borón (2002, p.12), por sua vez, também ressalta essa preocupação ao indagar

até que ponto pode progredir e se consolidar a democracia em um quadro de miséria generalizada como o que hoje afeta as democracias sul-americanas, que corrói a cidadania substantiva das maiorias precisamente quando mais se exalta sua emancipação política?

Os questionamentos de Netto e Borón partem da necessidade de esclarecer por que a proposta neoliberal tem encontrado legitimação pela via democrática e apontam para a pertinência de se estudar se o conjunto de condições materiais esboçados por Chauí (1999), no item anterior deste capítulo, corresponde a um imaginário social que busca justificá-las (como racionais), legitimá-las (como corretas) e dissimulá-las enquanto formas contemporâneas de exploração e de dominação. Para essa autora, esse imaginário social corresponde ao neoliberalismo como ideologia cujo subproduto principal é a ideologia pós-moderna “que toma como o ser da realidade a fragmentação econômico-social e a compressão espaço-temporal gerada pelas novas tecnologias e pelo percurso do capital financeiro” (CHAUÍ, 1999,

p.32), correspondendo a uma forma de vida determinada pela insegurança e pela violência institucionalizada pelo mercado²².

Apoiado em Deleuze e Guattari, para quem o desmantelamento do sujeito individualizado, destituído de parte da sua consciência e das suas representações, não se dá somente por meio da ideologia, mas pela ação sobre os níveis pré-individual (percepção, sentido, afeto, desejo) e supraindividual (linguísticas, sociais, midiáticas, sistemas econômicos), Lazzarato (2014, p 39) entende esse desmantelamento como processos de desterritorialização (ou de descodificação) que não estão centrados no indivíduo e na subjetividade humana, mas nos maquinismos sociais (empresas, equipamentos coletivos do Estado, sistemas de comunicação etc.), cujos mecanismos se estabelecem em "fluxos de signos que são condições de produção tanto quanto os fluxos de trabalho e de moeda".

Esses processos transformam os homens em algo adjacentes às máquinas. "Juntos, eles constituem 'homens-máquinas' nos quais homens e máquinas são meras partes recorrentes e intercambiáveis de um processo de produção, comunicação, consumo etc. que os excede" (LAZZARATO, 2014, p. 29).

Também fazem crer que os homens são livres vivendo em rebanhos, com liberdade de consumir as mercadorias que o sistema fabrica para o cidadão que pode adquiri-lo livremente, sob o discurso de que é permitido fazer "tudo o que se quer". Danny-Robert Dufour descreve essa condição ironizando com a frase "não pensem, gastem" (2008, p. 25) e afirmando que:

ali, portanto, onde muitos nos imaginam livres dos dogmas antigos e são inclinados a nos pensar como que momentaneamente errantes, atordoados, sob o golpe de uma embriaguês provocada por essa libertação, eu nos vejo

²² Bauman (2001, 2005) expressa essa forma de vida como modernidade líquida, caracterizando-a por uma sensação sustentada na lógica totalitária do mercado de que tudo é possível, aceitável, múltiplo, aberto à escolha, ao gosto e à afirmação da vontade individual e que, de tão conhecida, parece óbvia com o seu funcionamento aparecendo como inexorável e irremediavelmente regulador da complexidade da vida política, social e globalizada. Entidade invisível e despersonalizada, mas de presença extensiva e efeitos concretos, a lógica fatalista do social compartilhado sob os determinismos do mercado condiciona a liberdade de escolha e as possibilidades existentes nos domínios da vida, tratando a todos como iguais e estigmatizando as diferenças como defeito, deficiência ou doença que, colocadas sob o peso do fracasso do sujeito, obstaculizam a mobilidade para criar a si mesmo, para tornar a vida uma realização estética, uma obra de arte. Nessa lógica, a sociedade apresenta condições sob as quais seus membros agem realizando mudanças em um tempo mais curto do que o necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir, projetando-se em um mundo em que tudo é ilusório e o que importa é a velocidade e não a duração; consumidores convivendo com a sensação de precariedade, instabilidade, insegurança e incerteza constante, de instantaneidade, desorientação em relação a códigos e regras, liquefação dos padrões de dependência e interação, desintegração da rede social, tolerância à vigilância, à fragmentação e à ligações frouxas.

como potencialmente submissos a um novo deus, uma nova divindade quase nada perversa, de resto, já que, em vez de nos proibir, nos deixa a rédea solta sobre o pescoço: não há mais regulamentação moral, *laissez faire*. Em suma, teríamos caído sob a dependência de um novo deus meio que sadeano, o Divino Mercado, que nos diria: “Gozem!” (DUFOR, 2008, p. 16).

E o gozo apregoado pelo mercado nada tem de natural, como queriam os economistas clássicos. Apresenta-se como uma realidade construída historicamente e que requer a constante e ininterrupta intervenção ativa do Estado para regular e supervisionar a concorrência, garantindo a perpetuação de uma relação de desigualdade entre diferentes unidades de produção intra, inter e transnacionais. A falácia do “livre-mercado” torna-se um instrumento ideológico para justificar objetivos táticos de disseminação ilimitada do espírito competitivo e de manipulação das subjetividades. Como salientam Pierre Dardot e Christian Laval, “a exigência da universalização de uma norma da concorrência ultrapassa largamente as fronteiras do Estado, atingindo até mesmo os indivíduos em sua relação consigo mesmo” (2016, p. 377). Para esses autores,

a racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 328).

A “captura” da subjetividade pela lógica do capital inibe, mas não exclui, a possibilidade da formulação de pensamentos inconformistas. Giovanni Alves (2011, p.114) chama atenção que essa

captura *não* ocorre de *fato*, como o termo poderia supor. Estamos lidando com uma operação de produção de consentimento ou unidade orgânica entre pensamento e ação que *não* se desenvolve de modo perene, sem resistências e lutas cotidianas. Enfim, o processo de “captura” da subjetividade do trabalho vivo é um processo intrinsecamente contraditório e densamente complexo, que articula mecanismos de coerção/consentimento e de manipulação não apenas no local de trabalho, por meio da administração pelo *olhar*, mas nas instâncias socioreprodutivas, com a pletora de valores-fetichismo e emulação pelo medo que mobiliza as instâncias da pré-consciência/inconsciência do psiquismo humano”.

Essa nova razão do mundo, a razão neoliberal, realiza a extensão da racionalidade mercantil a todas as esferas da existência humana, não excluindo, obviamente, as práticas pedagógicas e a própria relação trabalho-educação que discutiremos no próximo capítulo.

Pelo exposto, conclui-se que o aprofundamento das contradições do sistema capitalista, com o advento do neoliberalismo e da financeirização do capital, não tem

potencializado, até o momento, a transição para um sistema de produção contra-hegemônico, tendo em vista as inúmeras estratégias criadas nas últimas décadas para a consolidação desse sistema que é ontologicamente desumanizante e ambientalmente degradante.

2 AS BASES ONTOLÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS E POLÍTICAS DA RELAÇÃO TRABALHO – EDUCAÇÃO: A BUSCA DE UMA RELAÇÃO CRIATIVA

Neste capítulo, analiso se o trabalho, entendido como princípio ontológico de humanização, iluminado por concepções pedagógicas transdisciplinares, pode (trans)formar as subjetividades do seres humanos de modo a torná-los sujeitos políticos conscientes e capazes de construir formas de sociabilidade instigadoras de outros sistemas produtivos que contemplem uma nova lógica para além do capital.

Na busca por identificar como a relação trabalho não alienado – educação para a formação do homem integral pode estimular a ressignificação das relações de produção da vida material e da emancipação do sujeito rumo a efetivação de subjetividades, a partir da atualização das potencialidades construídas pelos próprios sujeitos históricos para sua transcendência, utilizamos as formulações de Karl Marx (2010, 2012, 2013) e György Lukács (2008, 2010, 2012, 2013) sobre o trabalho, na ótica da filosofia do sujeito, e de Maurizio Lazzarato (2006, 2014), na perspectiva da filosofia do acontecimento, além das construções teórico-práticas de Marcos Arruda (2003, 2006, 2009) na construção de um ser humano integral, a partir da educação da práxis e da economia solidária.

2.1 A concepção ontológica do homem e a dimensão epistemológica da relação trabalho-educação

Na concepção hegeliana, a superação do homem do estágio animal de consciência ao entendimento de sua natureza humana ocorre por meio do trabalho e, nesse processo, a composição categorial universalidade-singularidade apresenta-se como fator fundamental da posterior efetividade posta pelo trabalho, daquilo que se apresenta na passagem do ser orgânico ao ser social. Para Hegel, a forma trabalho tem um papel fundamental no que tange à especificidade da trajetória do espírito²³,

²³ Numa aproximação parcial sobre o que hegel vem a chamar de “espírito”, Jesus Ranieri salienta que “ele faz referência propriamente ao conhecimento humano, aquilo que é realização humana a partir do pertencimento em atividades que formam o homem; nesse sentido, tem uma amplitude que

representando a força material de realização e mediação da autoreprodução social por meio da constituição e reestruturação da consciência. Em Hegel,

“o trabalho representa, assim, a “transmutação” da mera posição abstrata originária, fundada em uma consciência natural meramente intuitiva, para a consciência naturalmente humana, portanto, pensante – o trabalho como sinônimo de pensar objetivo” (RANIERI, 2011, p. 96).

O início do percurso da razão se dá, primeiramente, pela relação de integração entre a universalidade e a singularidade, relação esta que se constitui graças à ruptura da “consciência animal” ao passar à sua posição “humana”.

A universalidade é a categoria responsável pelo

“núcleo das generalizações que transformam (tanto em nível da existência concreta quanto do percurso do pensamento) um multiverso inicial – destituído de sentido – em multiverso articulado, estabelecendo relação entre os diferentes meios e fatores periféricos referentes ao sujeito” (RANIERI, 2011, p. 102).

Em outras palavras, essa categoria permite entender a passagem do multiverso sem valor ao mundo generalizado, porém organizado, que fala à consciência por meio das capacidades de abstração e generalização desta última, que ocorre por meio da atividade laborativa.

A categoria da singularidade, também compreendida como um conceito universal e abstrato, permite que as representações resultantes das generalizações apareçam ao pensamento não mais como multiplicidades sem valor, mas como uma multiplicidade articulada ao todo, enquanto formas representativas das experiências relacionais inter-humanas, necessárias à abstração do mundo. Em suma, do universal ao singular, da generalização à especificidade do ser, da inteligência teórica ao agir prático, tem-se a chegada ao uno, ao complexo maior, num ato de tornar-se “o si *versus* o desígnio universal” (RANIERI, 2011, p. 103).

encerra também a formação do indivíduo e do lugar que ele ocupa na realização de si mesmo (o que hegel chamaria de “espírito subjetivo” – a vida psicológica individual). [...] assim, em contraste com a natureza, “espírito” é a mente humana e tudo aquilo que é produzido por ela; a consciência de objetos é parte que integra o espírito, e em seu desenvolvimento ele é também, primeiramente, espírito *objetivo* e, por último, espírito *absoluto*. O “espírito objetivo” é o espírito comum (ou espírito de um povo) de um grupo social. É a objetivação do espírito subjetivo, pois está estabelecido em um ambiente institucional (direito), além de costumes e leis. Nesse sentido, trata-se da nova base da consciência e do caráter dos indivíduos pertencentes ao grupo. O “espírito absoluto” engloba arte, religião e filosofia. Ao contrário dos espíritos subjetivo e objetivo, que são *finitos*, o espírito absoluto é *infinito*, pois, enquanto absoluto, o espírito constitui um objeto para si mesmo, mas sabe que também é e está refletido em algo distinto dele – ele é capaz de conceituar, posto que encontra, em si mesmo, o outro-de-si. Enfim, *geis* (*espírito*) tem o sentido não de uma simples coisa que aparece subjacente a nós, e sim de atividade (humana)” (RANIERI, 2011, p. 96).

Em Marx, o trabalho se transforma na atividade constitutiva do mundo, ou seja, na práxis enquanto ação do sujeito que se expressa no objeto, definindo e contendo a forma genérica das atividades humanas e não exclusivamente da ação do trabalhador. Em sua definição do capitalismo, Marx invoca uma subjetividade global – a produção – que capitaliza todos os processos de subjetivação na perspectiva da exteriorização do sujeito no objeto “como transformação e dominação da natureza e do outro pela objetivação das relações subjetivas” (LAZZARATO, 2006, P. 15).

Na Contribuição à Crítica da Economia Política, Marx expõe que

na produção social do seu viver, os homens incorrem em relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, em relações de produção que correspondem a um estágio determinado de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas sociais de consciência. O modo de produção do viver material condiciona o processo social, político e espiritual do viver, em geral (MARX, 1974b, p. 136).

Para ele, o trabalho constitui-se como um movimento de objetivação do ser humano no processo de transformação da natureza e como um movimento de subjetivação onde o ser humano se humaniza, uma interação dialética entre a ação humana sobre o mundo e o resultado dessa ação sobre o próprio ser humano. O trabalhador produz e é produzido pelo seu ato de produzir. Ao construir o seu devir, constrói o mundo numa relação criativa. O trabalho, assim, constitui-se como fator autopoiético para o ser humano e como práxis.

Lukács aprofunda a elaboração marxiana e coloca a práxis no plano do cotidiano, e essa prática é, em termos objetivos, determinada pelo ser social. Vê-se, assim, a dialética – ser geral e ser social – se aproximando e se afastando, numa correlação em que o ser social tem função ontológica, que não é apenas a função do ser em geral, como entende-se normalmente, fora da compreensão dialética. Uma relação dialética nunca é uma relação de esgotamento de um dos polos. Se a relação não fosse dialética, o ser social, ao aparecer ontologicamente, teria que ultrapassar necessariamente o ser em geral. E, então, nunca se poderia pensar numa ontologia do ser social, desde que uma vez existente, colocar-se-ia no sentido de superar, ultrapassar e reduzir a importância da categoria do ser em geral. Mas, como essa relação é dialética, existe um aspecto de superação e de conservação. Assim sendo, a ontologia do ser social não existe sem a ontologia do ser em geral.

Lukács salienta que, do ponto de vista da ontologia do ser social, talvez o mais importante seja a ininterrupta interação que tem lugar entre teorias ontológicas e práxis cotidiana. Ao entender a práxis como o movimento do sujeito no cotidiano, Lukács aponta a possibilidade de se fazer ciência a partir dessa práxis. Entre a práxis cotidiana e a cientificidade há um nível de teorização ontológica porque as pessoas, no seu dia a dia, desenvolvem formas de conhecimento, formas de cultura. Só a práxis cotidiana isolada não conduz à realidade científica, ao espelhamento dialético da realidade, à produção do conhecimento científico.

Contido na práxis cotidiana e captado de forma teórica pela ontologia do ser social, o trabalho faz o nexo entre a práxis e a ciência. Para Lukács, só existe teleologia, finalidade, na categoria trabalho e, por isso, o trabalho é o terreno da transformação e da possibilidade de espelhamento do real, em última análise. Ele fala do trabalho como parte integrante da práxis cotidiana, enquanto fonte de transformação da realidade na relação interativa com a natureza. O trabalho está envolvido na relação entre construção da ciência e práxis da cotidianidade. Essa práxis cotidiana desenvolve-se, ao longo do tempo, fecundando o trabalho. Ao salientar que pensamento e práxis cotidiana retornam sobre o trabalho, influenciando e agindo sobre ele, Lukács quer enfatizar o trabalho como finalidade e como ponte para a interação entre o ser social e o ser em geral, entre o homem e a natureza, para que se faça a representação num sentido material-dialético e não representativo-metafísico. Através dessa correspondência, entre a interferência do pensamento e da prática cotidiana sobre o trabalho chega-se ao subjetivo, que a noção da ontologia do ser social não exclui. A posição teleológica do trabalho, na ontologia do ser social, é fundamental porque possibilita captar a realidade objetiva, gerar apreensão subjetiva, ou seja, cognitividade. Na investigação da realidade objetiva, a ontologia científico-filosófica, explicitada por Lukács, tenta encontrar o espaço real para a práxis real, subentendendo o devir. Nessa perspectiva, Lukács contrapõe a ontologia científico-filosófica à ontologia religiosa ao explicitar a definição da primeira como a ontologia do ser social em correlação dialética com a ontologia do ser em geral. Para ele, enquanto a ontologia religiosa tem uma teleologia metafísica, um sentido não-histórico, um sujeito não-social, não-coletivo, a ontologia científico-filosófica estabelece que essa teleologia é feita por um elemento agregador, eminentemente socializador, que é a transformação, via ação do ser social, através do trabalho. Esse trabalho ganha espaço no terreno da práxis e conforma uma ética comportamental-

social. O trabalho humano, no sentido de transformação da natureza que volta para a práxis, estabelece níveis éticos e é uma categoria social, ou seja, ocorre no plano coletivo, através de uma base integrada capaz de alcançar cientificidade. Em outras palavras, o terreno científico da ontologia do ser social pressupõe uma ciência cognitiva com base no trabalho. Em suma, ao afirmar que o caráter da finalidade dado pelo trabalho tem um sentido de captação do objetivo para tornar factível o próprio sentido da existência, Lukács enfatiza a teleologia do trabalho como um caminho para a ética social que coletiviza o sujeito.

Na tentativa de compreender a dialética da produção recíproca entre sujeito e objeto, sob a perspectiva da ação de um indivíduo tornado social a partir da atividade humana, Lukács confirma Marx quando afirma que a consciência não pode existir independentemente do ser porque é através da apropriação social de produções individuais que ocorre a humanização dos homens.

Embora o aspecto ontológico seja primordial e adquira um caráter fundamental na questão teórica da formação do ser social e do mundo, não se esgota em si mesmo e não é o único.

Se, por um lado, o trabalho pode ser considerado o elemento fundante da vida humana, ponto de partida do processo de humanização, por outro, sua transformação em trabalho assalariado, alienado e fetichizado, no sistema sociometabólico reprodutor do capital, o reduz de fonte de humanidade para desrealização do ser social, degradando o trabalhador em um processo de desumanização.

Avançando na crítica à desumanização do ser social engendrada pelo capitalismo, Gilles Deleuze postula que o processo de constituição do mundo e da subjetividade tem como ponto de partida o acontecimento, entendido este como “a abertura de um campo de possíveis que traz consigo uma nova distribuição de potencialidades, desloca as oposições binárias e expressa novas possibilidades de vida” (LAZZARATO, 2006, p. 18)

A filosofia do acontecimento, formulada a partir de conceitos leibnizianos, reflete a natureza do ser como acontecimento. Para o filósofo russo Mikhail Bakhtin, “o acontecimento revela a natureza do ser como questão ou como problema, de maneira que a esfera do ser é a esfera ‘das respostas e das perguntas’” (BAKHTIN, apud LAZZARATO, 2006, p. 14). Nessa perspectiva, as soluções não estão implícitas nos problemas, mas devem ser criadas a partir do acontecimento, cuja multiplicidade de relações e expressões nos agenciamentos coletivos de enunciação (nas almas)

possibilita a criação do possível que não está dado, mas que deve se efetuar nos agenciamentos maquínicos (nos corpos), pois “o mundo é um possível que se atualiza nas almas (estágio superior) e se encarna nos corpos (estágio inferior)” (DELEUZE apud LAZZARATO, 2006, p. 17). O possível é, assim, produção do novo, contestação do que já está estabelecido no ser, possibilidade de abertura para um horizonte não dado, viabilidade de acolhimento da “emergência de uma descontinuidade na nossa experiência” (idem, p. 17) e de construção de um novo agenciamento a partir de novas sensibilidades.

Para Lazzarato (2006), o acontecimento articula as dimensões material e espiritual, o sujeito e o objeto, em um ato de criação de possibilidades, cuja rede de cooperações é o início de uma série de outros acontecimentos imprevisíveis, de um outro processo de criação.

A filosofia deleuziana do acontecimento define, assim, um processo de constituição do mundo e da subjetividade que tem como ponto de partida o acontecimento.

Partindo desse pressuposto, Lazzarato (2006, p. 20) sinaliza que atualizações de possíveis são efetuações de mundo, são um “processo de dupla individuação, de dupla criação, de dupla invenção, que desloca completamente a categoria do trabalho” das atividades de transformações (da natureza ou do outro), por meio da produção, para uma ação política enquanto acontecimento de forças criadoras, de transformação de situações com base em participações ativas e, não somente de forças de resistência ou de defesa. “O ‘não’ endereçado ao poder não é mais o ponto de partida de uma luta dialética, mas a abertura de um devir” (LAZZARATO, 2006, p. 21).

Essas formulações sobre a função da categoria trabalho na formação da consciência tornam-se fundamentais para a criação de novas formas de sociabilidade humana e para a compreensão do processo de sua transcendência. Como salienta Ranieri (2011, p. 130),

o lugar da interação entre o homem e a natureza é a atividade, ou seja, movimento de unidade entre sujeito e objeto: o trabalho satisfaz, mas também cria necessidades; a produção é realização e incorporação da necessidade tornada consciente, uma apropriação originada na atividade. Provavelmente, uma das maiores contribuições da teoria de Marx está presente na forma como ele absorve a relação entre homem e natureza do ponto de vista da mediação da consciência, pois, na verdade, o que fala alto nesse caso nem é tanto o trabalho propriamente dito, mas a forma que ele assume quando a consciência se torna um fenômeno central na sua consecução. Isto é, toda

atividade humana está determinada por certo gradiente de intencionalidade – a consciência é responsável tanto pela reprodução conceitual (a abstração que coloca no centro da atividade, ao mesmo tempo, a conexão entre meios e fins e também a ideação prévia a respeito do objeto) como pela produção espiritual, esta resultante da atividade mais complexa do ser humano, na esfera da criação já distanciada da relação imediata entre homem e natureza, mas cuja complexificação só tornou-se possível graças à sociabilização primeira do elemento natural.

Na perspectiva do materialismo histórico, a ciência que interessa aos trabalhadores tem de buscar respostas que levem à supressão e à superação da exploração e da alienação a que esta classe social está submetida posto que, para essa concepção, “a constituição do mundo é pensada como produção, como fazer, como exteriorização do sujeito no objeto, como transformação e dominação da natureza e do outro pela objetivação das relações subjetivas” (LAZZARATO, 2006, p. 15).

Na perspectiva da filosofia do acontecimento de Deleuze, que se ancora nos conceitos de “mundo” e de “possível” de Leibniz, a constituição do mundo dá-se por uma multiplicidade de relações, de acontecimentos que se expressam nas almas e criam o possível. “O processo de atualização dos possíveis nos corpos consiste em desenvolver aquilo que o possível envolve, consiste em explicar aquilo que ele implica” (LAZZARATO, 2006, p. 17).

Mas, a questão que seguidamente se coloca é: por onde começar o processo de transformação da sociedade se as relações sociais, os conhecimentos, as representações e as práticas educativas são capturadas por processos de sujeição social que o capitalismo herdou de outras formas sociais e adaptou às suas finalidades para governar as subjetividades, por um lado, e se, por outro, são destituídas de sua humanidade por processos de servidão que subjuga a força coletiva de trabalho aos dispositivos maquínicos das empresas, das finanças, das comunicações, do Estado-providência, dentre outros preceitos?

Em uma tentativa de responder a essa questão, faz-se mister recuperar, ainda que sucintamente, a história da origem da relação trabalho/educação, a partir das exigências colocadas à educação pela moderna reprodução industrial que determinou a preparação desigual dos trabalhadores e as diferentes classes de cidadãos buscando entender como os ideais universais preconizados pela burguesia, no século XVIII, aos poucos se particularizaram para esta classe social específica e se delinearam como políticas e práticas educativas na contemporaneidade.

2.2 Fundamentos ontológico-históricos e a dimensão política da relação trabalho-educação

A dimensão política da relação entre trabalho e educação tem por papel essencial o desvelamento da organização socioeconômica do sistema capitalista com a produção intrínseca das desigualdades tanto nos níveis da existência material, quanto nos níveis imateriais, inclusive da consciência. Além desse papel, outra função a ser cumprida nessa dimensão consiste na produção de conhecimentos que permitam avaliar quais políticas podem proporcionar mudanças estruturais nas sociedades contemporâneas.

Ao analisar o emergente projeto burguês de sociedade, Esther Buffa (1988, p.11) pergunta qual a razão desse projeto de subsumir o trabalho ao capital necessitar “da educação e da cidadania para todos e, mais especialmente, de qual educação e de qual cidadania se trata?”. Nessa mesma linha argumentativa, Arroyo (1988, p. 40) questiona por que condicionar liberdade, participação e cidadania a essa educação, a essa civilidade e a essa racionalidade?

Partindo do pressuposto marxiano que somente o ser humano trabalha e educa, inferimos que as atividades laborais e pedagógicas são específicas e fundantes da espécie humana. Tais características derivam de um desenvolvimento histórico e não de uma essência humana a-histórica como pressupunha a metafísica aristotélica. A percepção do trabalho como especificidade dos seres humanos foi teorizada por Marx e Engels quando inscreveram na própria história dos homens aquilo que os diferencia do restante dos animais. Em suas palavras,

pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo esse que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com *o que* produzem como também como o *modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 2007, p. 87, grifos do original).

O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que se conhece pelo nome de trabalho. Nesse sentido, a essência humana não é dada ao homem por algo externo a ele; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a sua própria existência. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens nas contradições de seu movimento real. É um processo histórico.

Como salienta Dermeval Saviani, na esteira de Marx e Engels (2007, p. 154),

se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

Infere-se daí, que a relação entre trabalho e educação é uma relação constituinte da identidade do ser humano, da identidade social que se insere no processo histórico de construção da sua existência. É o que afirma Leandro Konder (2000, p. 112, apud FRIGOTTO, 2015, p. 9) ao dizer que

toda sociedade vive porque consome; e para consumir depende da produção. Isto é, do trabalho. Toda sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo de sua experiência, educa-a. Não há sociedade sem trabalho e sem educação.

Nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção, educação e trabalho eram inconcebíveis separadamente. Era produzindo a própria existência que os seres humanos aprendiam a produzir e a produzir-se. A educação não era uma preparação para a vida. Vida e educação identificavam-se mutuamente, posto que era na apropriação coletiva dos meios de produção da existência, cuja validade estabelecia-se pela experiência, que os homens se educavam e educavam as novas gerações (SAVIANI, 2007, p.154). Estão aí, como sustenta Dermeval Saviani (2007, p. 155), os fundamentos histórico-ontológicos da relação existente entre trabalho e educação. “Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação [...] é o próprio ser dos homens”.

Com o desenvolvimento da produção que conduziu à divisão do trabalho e, posteriormente, à apropriação privada da terra, ocorreu uma ruptura dos seres

humanos em classes distintas – os proprietários e os não proprietários – com desdobramentos na própria concepção ontológica do homem, posto que a partir desse momento tornou-se possível a existência sem que houvesse a necessidade do trabalho por parte dos proprietários da terra, que passaram a viver do trabalho alheio, dos não proprietários.

Tanto no Egito Antigo quanto na Antiguidade Grega e Romana configurou-se o que hoje denominamos de modo de produção escravista, fruto dessa contraposição entre uma aristocracia detentora da propriedade privada da terra; e, de outro lado, os escravos. O trabalho era realizado predominantemente por estes em benefício daqueles. A renda da aristocracia provinha essencialmente da produção escravocrata do milho, do azeite e do vinho – os três grandes produtos básicos do Mundo Antigo. A partir daí, introduziu-se uma cisão na unidade da educação identificada, até então, com o próprio processo produtivo. Nos dizeres de Saviani (2007, p.155),

a partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada com a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

A primeira modalidade de educação deu origem à escola, palavra de origem grega (σχολή) que, etimologicamente, significa lugar do ócio, descanso, folga. A escola, assim, passou a ser identificada como local onde os membros da classe social dirigente que dispõem de tempo livre são instruídos e educados, em contraposição ao aprendizado dos escravos, fora da escola, no próprio processo de trabalho. Na Idade Média, com a ruptura do modo de produção antigo (escravista), a escola afasta-se da influência da aristocracia e passa a ser dirigida em grande medida pela Igreja Católica. Mais tarde, o modo de produção capitalista procura romper com a educação confessional e busca instituir a escola como um aparelho ideológico de Estado “diretamente responsável pelas modalidades segundo as quais este concorre para a reprodução das relações de produção capitalistas” (BAUDELOT; ESTABLET, 1971, p. 298, apud SAVIANI, 2007, p. 157), desenvolvendo-a, também, como uma instituição apartada do trabalho produtivo.

Nessa esteira interpretativa, pode-se concluir que o desenvolvimento da sociedade de classes por meio da transformação dos processos de produção na antiguidade ocidental consumou a separação entre educação e trabalho, permitindo

a criação de espaços pedagógicos separados da produção. Entretanto, Saviani sustenta que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Isto porque, com o desenvolvimento da divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual,

seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual (SAVIANI, 2007, p. 157).

Esse fenômeno torna-se claro com o advento da forma capitalista de produção da existência. Nesse sistema, a produção passou a ser organizada especificamente em função da troca de mercadorias e não mais para atender às necessidades de consumo. Inversamente ao que ocorria na sociedade feudal quando predominava a economia de subsistência, nessa nova forma de organização social, é a troca que determina o consumo.

Até os séculos XV e XVI, o trabalho tinha conotações negativas, inferiorizantes, dada a sua associação à atividade manual, enquanto atribuição do escravo e do servo. Tal concepção, herdada de Platão, concebe o trabalho intelectual como mais importante e, por isso, tarefa dos homens superiores, filósofos.

Na sociedade moderna e, mais especialmente, sob a égide da burguesia mercantil em ascensão, o trabalho assume conotação positiva, pois essa classe social considerava digno e honrado acumular riquezas através da atividade laboral, em oposição à aristocracia – classe que vivia no ócio – pois o burguês é um combatente do ócio, o que nega o ócio, um homem de negócios.

A partir dos séculos XVI e XVII, com a manufatura, é exigido do trabalhador menos habilidades das mãos e mais disponibilidade do corpo, o que faz com que ele se sinta “livre como os pássaros”, dirá Marx. Nessa época, a atividade manufatureira coloca o trabalho sob novas bases, fundamentando-o sobre o trabalhador parcelar, que é livre porque vende ao capitalista a sua força de trabalho como mercadoria, e sobre a ferramenta, que não é mais dele e sim do capitalista que o emprega. O trabalhador é parcelar porque a produção divide-se em partes diferentes executada por trabalhadores distintos, que se tornam membros de um mecanismo vivo; o valor da força de trabalho é paga com um salário, acordado por meio de um contrato livre

entre as partes, equivalendo ao necessário para a subsistência e a reprodução da força de trabalho do trabalhador. A mercadoria é produzida pelo trabalhador coletivo, formado por trabalhadores parcelares, sob a regência do dono do capital.

Na produção capitalista manufatureira, a subordinação do trabalho ao capital apresenta limites, pois o controle do processo de trabalho era do trabalhador (coletivo) e havia uma hierarquia entre os que dominam os segredos do ofício, os mestres da corporação, e os que realizavam o trabalho mecânico. A manufatura operou uma revolução na força de trabalho e não nos instrumentos de produção. O trabalhador ainda detinha o saber, mesmo quando vendia formalmente sua força de trabalho ao capital em troca de um salário. Entretanto, ao dividir parcelarmente o trabalho e expropriá-lo do trabalhador, a manufatura criou condições para o momento posterior – o surgimento da grande indústria moderna.

Nas sociedades coloniais latino-americanas, no período compreendido entre os séculos XVI e XIX, predominou o trabalho escravo africano voltado prioritariamente para a produção agrícola (as *plantations*) e o engenho produtor de açúcar, além do trabalho indígena utilizado na extração de metais preciosos (ouro e prata) no sistema conhecido como *encomiendas*, “uma espécie de concessão pessoal onde o colono se comprometia a garantir a subsistência dos indígenas apropriando-se do seu trabalho” (ANTUNES, 2011, p.18). Somente ao longo do século XIX, com o desenvolvimento de um mercado interno e com a diversificação das atividades produtivas, foi possível a implantação do trabalho assalariado, com um atraso substancial em relação às relações de produção que se desenvolviam na Europa desde meados do segundo milênio da Era Cristã.

No século XVII, o trabalhador europeu adquire

“nome e cidadania desde o seu nascimento, pois a nova forma de trabalho, o *labor*, o libertou do antigo *tripalium*, isto é, soltou-o desse instrumento de tortura, colocando-o no mercado de trabalho onde poderá dispor de sua força, de seu corpo, como sua propriedade inalienável e “livremente” comercializá-la com o capitalista, em troca de salário (NOSELLA, 1987, p. 32).

Essas transformações provocaram alterações na organização do saber escolar e no processo de construção da cidadania. É nesse contexto histórico que Comenius (1592-1670) propõe, com a *Didática Magna*, um mínimo comum e universal de escolarização padronizada e pública com base no experimentalismo científico. Na proposta didática de Comenius (2011), a arte de ensinar exige repartição do tempo, das matérias, das escolas e um método que economize tempo e fadiga, ensinando

com ordem e medida. O modelo para organização das escolas é o relógio construído segundo as regras da arte (leia-se manufatura); o aluno deve aprender, fazendo; o professor deve ensinar a muitos alunos de uma só vez, dividindo-os em classes, com ajuda de monitores e do livro didático, sendo este elaborado por especialistas como importante recurso para padronização da educação e imposição dos limites epistemológicos da escola. Único livro a ser utilizado pelo professor para comunicar e infundir a erudição nos alunos, com repartição de tarefas em horas, dias, meses e ano, este instrumento pedagógico apresenta-se como livro-texto para o aluno e livro-roteiro para o professor, contendo um método para ensinar, um método para conhecer e um método para produzir.

Essa educação deriva da noção de igualdade natural entre os homens, defendida pela burguesia ascendente, e da nova ordem econômica que eles estavam criando, onde o trabalho nivelado não exige o trabalhador qualificado, mas o trabalhador disciplinado. A educação deve formar o cidadão. E o cidadão é o proprietário.

No pensamento burguês, há uma separação entre os proprietários (que têm direito à plena liberdade e à plena cidadania) e os não-proprietários (que têm direito à proteção de sua pessoa, de sua liberdade e de sua crença e a uma cidadania de segunda ordem) e uma proposta de educação para os cidadãos, proprietários, e uma outra educação, para os cidadãos de segunda categoria, não-proprietários, que se justifica pela função de discipliná-los para a produção, de fazê-los cidadãos passivos. Pensada como mecanismo de controle dessa nova ordem social, onde somente será reconhecido apto a participar como sujeito social e político os civilizados, os racionais, os modernos, os de espírito cultivado, os instruídos, os ordeiros, os letrados, ou quem tiver posses ou negócios, a educação foi chamada a arbitrar o processo de exclusão da maioria do povo da participação política e, ao insistir na preparação do sujeito para o convívio social equilibrado, não entende que a questão da cidadania se insere em uma temática conflitiva, qual seja, a temática da possibilidade ou não da democracia, da participação no poder e da igualdade política numa sociedade capitalista, baseada na desigualdade social e econômica.

No século XVIII, com a maquinaria industrial, a forma de propriedade típica capitalista deixa de ser a terra e passa a ser a propriedade dos instrumentos de produção e o sobretrabalho e todos os trabalhadores são nivelados e igualados; a propriedade é adquirida pelo trabalho; não há mais segredos de ofício, nem hierarquia;

há subordinação do trabalho ao capital, sem limites; o ser humano é conceituado como trabalhador e incorporado a um mecanismo morto, que existe independentemente dele. A alienação do trabalhador forja-se, no interior do processo social, no qual se insere privilegiadamente o processo de trabalho, por meio da subordinação real do trabalho ao capital, ou seja, “pela expropriação do trabalhador, dos seus instrumentos de trabalho do processo produtivo e do produto. Ela efetiva a apropriação pelo capital do saber operário e de seu controle” (GOMEZ, 1987, p.51). Como salienta Saviani (2007, p. 158), nessa época,

o eixo do processo produtivo desloca-se do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, que converte o saber de potência intelectual em potência material. E a estrutura da sociedade deixa de fundar-se em laços naturais para pautar-se por laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Trata-se da sociedade contratual, cuja base é o direito positivo, e não mais o direito natural ou consuetudinário. Com isso, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação.

A educação relacionada a essas novas formas de trabalho assumiu a tarefa de adequar a “livre força de trabalho humano” às novas funções nas fábricas e nos serviços modernos constituindo-se como uma educação nacional e laica. Nesse contexto, a concepção do saber e da reprodução são redefinidos. O conhecimento só tem sentido se for útil e a educação adquire sentido social na medida em que contribui para o progresso. O campo educativo se coloca a serviço da produção e do trabalhador, homem produtivo, imbuído de uma nova ética econômica na ordem social burguesa. O trabalho é visto como elemento pedagógico, por excelência, para a satisfação das necessidades materiais e não mais como liberador do espírito, como na educação monacal e palaciana. A nova proposta educacional se insere na *escola do trabalho*, cuja ênfase recai na preocupação de disciplinar o tempo, o esforço, a economia e o trabalho. Para isso, precisa educar o trabalhador para aprender a trabalhar e a amar os seus frutos na “fábrica produtora de trabalhadores” com base na *pedagogia do trabalho*, cujo mote é o trabalho, a organização do trabalho, as novas relações sociais necessárias à nova ordem (GOMEZ, 1987, p. 88).

No século XIX, os princípios de organização do trabalho desenvolveram-se com o taylorismo, cuja gerência garante o controle do trabalho pelo capital apropriando-se do saber-fazer do trabalhador, selecionando e treinando o trabalhador

adequado para cada tarefa e programando e supervisionando suas operações, em função de um tempo padrão pré-determinado (GOMEZ, 1987, p. 52). Nesse momento, a nova concepção do trabalho expressa “o conjunto das atividades sociais marcadas pela superação da divisão entre teoria e prática. Em outras palavras, saber se relacionar com a máquina é, sobretudo, possuir conhecimento científico, tecnológico e político” (NOSELLA, 1987, p. 36).

Mas, o século XIX configurou-se como o tempo educativo da infância e pouco espaço abriu para a pedagogia dos processos sociais. O capital suprime a *dimensão intelectual do trabalho operário* e a transfere para as esferas da gerência científica (ANTUNES, 2006). Nesse contexto, o desfrute dos prazeres da cultura, do cultivo das letras, das artes e do espírito foi negado ao trabalhador que, no máximo, recebeu instrução elementar para ler as receitas e servir, com boas maneiras, o banquete da burguesia (ARROYO, 1987). Nesse século, já é possível notar que a Revolução Industrial alterou o modo de produção e, conseqüentemente a relação trabalho-educação. Ao transferir para as máquinas as funções que anteriormente eram realizadas pelo trabalho manual, a indústria moderna levou a uma simplificação crescente dos ofícios e aprofundou o processo de conversão da ciência, potência espiritual, em potência material. A mecanização das operações manuais, efetuadas pelas próprias máquinas, ou pelos homens como sucedâneos destas, dissociou os componentes intelectuais do trabalho manual humano ao eliminar a exigência de qualificação própria para a execução de determinadas atividades. Tal acontecimento acarretou uma reorganização das relações sociais, inclusive das relações educacionais. A preocupação dos países que estavam se industrializando aceleradamente foi universalizar a escola primária de modo a fornecer aos indivíduos uma qualificação geral, capacitando-os minimamente para integrá-los ao processo de produção capitalista.

Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. [...] Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação (SAVIANI, 2007, p.159).

Mas, se era possível operar as máquinas com um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, esse maquinário necessitava de reparos, consertos, manutenção, desenvolvimento e adaptação às novas circunstâncias de produção.

Para tanto, fez-se necessário qualificações específicas para realizar tais tarefas. Nota-se, portanto, nesse contexto, que o conteúdo da educação passou a ser uma exigência ditada pelas necessidades do próprio processo produtivo de reprodução do capital. O sistema de ensino bifurcou-se entre uma formação prática que não demandava o domínio dos fundamentos teóricos das atividades a serem realizadas pelos profissionais advindos da classe trabalhadora e uma formação intelectual com amplo domínio teórico que preparava os representantes da classe dirigente para atuar nos mais variados segmentos da sociedade.

No início do século XX, o fordismo avança no controle do trabalho adaptando os princípios do taylorismo e introduzindo a linha de montagem, ao mesmo tempo que preconiza a necessidade de se “produzir” um novo homem que responda à nova organização do trabalho.

As análises realizadas por Gramsci sobre as mudanças qualitativas no conteúdo e na forma do trabalho fizeram-no perceber que tais mudanças não se revestiam de um caráter original. Para ele, tratava-se

apenas da fase mais recente de um longo processo que começou com o próprio nascimento do industrialismo, uma fase que é apenas mais intensa do que as anteriores e se manifesta sob formas mais brutais, mas que também seria superada através de um nexos psicofísico de um tipo diferente dos anteriores e, certamente, superior (GRAMSCI, 2001, p. 266).

Em suas análises sobre as novas estratégias do capital na reformulação da organização do trabalho e das relações de poder e com base no conceito de historicidade, Gramsci (1984) aponta o papel do Estado como legitimador das relações sociais dominantes numa sociedade que se caracteriza pela reprodução ampliada do capital, por meio da técnica e da ciência, e da exploração do homem pelo homem via subsunção do trabalho ao capital e apropriação do mais valor (lucro produzido pelo trabalho e expropriado pelo capitalista).

No entendimento da sociedade como bloco histórico, como formações sociais capitalistas instituídas por uma estrutura material e por uma superestrutura política, este pensador evidencia a reciprocidade dialética entre esses dois planos na luta pela hegemonia e aponta o Estado como mediador das relações de poder e de dominação de uma classe social sobre outra e o alargamento da participação da sociedade civil que, embora limitado, traz elementos para a superação dessas relações. Esses elementos podem ser traduzidos por certa autonomia das relações superestruturais

que se estabelece conforme a conjuntura histórica, as correlações de forças e o grau de organização da formação social.

Nessa perspectiva, Neves e Sant'Anna (2005, p. 22) evidenciam duas contradições no processo de ocidentalização das sociedades capitalistas no fim do século XIX: “a contradição entre socialização do trabalho e a apropriação privada do trabalho social e a contradição entre socialização da política e a apropriação individual ou grupista do poder”. Dessas contradições, Gramsci (1999) destaca uma mudança qualitativa na estruturação e na dinâmica das relações de poder no processo de ocidentalização posterior a 1870, quando ocorreram, em torno de dois blocos antagônicos, o desenvolvimento da grande indústria e a expansão colonial europeia, a difusão e a organização do trabalho (fordismo e americanismo) e a constituição de sujeitos com distintos níveis de consciência coletiva disputando pela direção política e cultural das formações sociais que consolidam formas institucionalizadas de relações sociais urbano-industriais.

Essa organização política da sociedade civil acarretou maiores exigências dos trabalhadores ao Estado em relação à ampliação de seus direitos (jornada de trabalho de oito horas semanais, férias remuneradas, sufrágio universal e direito à livre associação) e maior percepção dos limites da democracia liberal nos anos do capitalismo concorrencial.

Entretanto, essa politização da sociedade civil, elemento de emancipação política das classes dominadas, também passa a se constituir como importante instrumento de dominação da classe burguesa para consolidação de sua hegemonia na sociedade contemporânea porque a criação dos aparelhos privados de hegemonia permitirá que o convencimento e a busca por consenso legitimem interesses de uma determinada classe e os tornem elementos de transformação ou de conservação da ordem, de acordo com os interesses específicos. Em outras palavras, a politização da sociedade civil, com a conquista dos aparelhos privados de hegemonia, a criação de novos aparelhos e o controle e a refuncionalização de espaços difusores de ideias das classes dominadas, transformou a burguesia de classe dominante em classe dirigente, ao dar novo formato às disputas pelo poder. Assim, a ampliação do Estado, com a crescente politização da sociedade civil e com a consubstancialização da vontade coletiva no estabelecimento do consentimento e da adesão das ideias/práticas desenvolvidas pelos aparelhos criados para este fim e para a

superação da contradição entre domínio e direção, deixa de ser conflitante para tornar-se complementar.

Com o conceito de Estado como “sociedade política + sociedade civil, isto é, como hegemonia couraçada de coerção” (GRAMSCI apud NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 25), o pensador italiano contribui para o entendimento da natureza das relações capitalistas e do Estado moderno como bloco histórico e assegura o tratamento metodológico no estudo da sociedade civil em cada formação social apontando novas práticas que o configuram como o Estado Educador de seres que são conformistas de algum conformismo.

A educação, nessa lógica, deixa de ser a preparação para o trabalho e intenta “dissolver o caráter de mercadoria da força de trabalho” (FRIGOTTO, 1986, p. 12), numa perspectiva de transformar o trabalho burguês (*labor*) em *poiésis* (ação social, complexa e criativa), com vistas a relacionar “a máquina com o homem universal e eliminar a separação entre trabalhadores das mãos e trabalhadores da inteligência” (NOSELLA, 1987, p. 37).

Para Manacorda, o trabalho como *poiésis* pressupõe que a direção da “luta política dos educadores passa pela intransigente defesa da redução cada vez maior das atividades estritamente necessárias para regular o intercâmbio com a natureza, isto é, as atividades pertencentes ao ‘reino da necessidade’” (1976, p. 88). Essa luta em oposição à coisificação do trabalhador e em defesa da emergência do sujeito criativo apoia-se nas pedagogias criativas, não-autoritárias e concretas, que rejeitam as atividades estritamente técnico-produtivas e o aluno-trabalhador como mercadoria a ser qualificada e que conferem à escola a função de debater a ciência da história para além do reino da necessidade, isto é, para o reino da liberdade (NOSELLA, 1987).

No século XX, diante da tarefa de formar um “homem coletivo”, ou seja, de conformar técnica e eticamente as massas populares à sociabilidade burguesa, o Estado capitalista redefiniu suas práticas pedagógicas para que a sociedade civil autogovernada fosse complemento orgânico da sociedade constituída pela hegemonia ativa do grupo dominante e dirigente. Assim, o Estado capitalista redefiniu suas diretrizes e práticas com o objetivo de adaptar o homem coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista.

Nessa condição de educador, o Estado capitalista desenvolveu e desenvolve a Pedagogia da Hegemonia. E em que consiste essa pedagogia? Em formar

“intelectuais orgânicos com a capacidade técnica necessária à reprodução ampliada das relações capitalistas de produção e uma nova capacitação dirigente, com vistas a “humanizar” as relações de exploração e de dominação burguesas enquanto possibilidades concretas” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 29).

Nessa função, buscando reduzir as resistências individuais ou grupais geradas no interior do processo produtivo, a escola incorpora as dimensões psicológicas e sociais e torna-se importante instrumento de difusão da pedagogia de conservação que, por sua vez, emperra a veiculação da contra-hegemonia e contribui para aumentar a produtividade da força do trabalho com a consolidação do bem estar social e da ampliação dos direitos da cidadania – por trabalho, moradia, alimentação, saúde, educação, transporte das massas trabalhadoras – com o objetivo de obter o consenso da maioria da população ao projeto burguês de sociabilidade.

Nos anos do fordismo e do americanismo, a Pedagogia da Hegemonia permitiu um alargamento da cidadania político-social na tentativa de que o nível de consciência e de organização das classes dominadas ultrapassasse o segundo momento econômico-corporativo das relações de forças políticas (Neves e Sant’Anna, 2005). Após a Segunda Guerra Mundial, novos sujeitos políticos coletivos foram conformados com um nível elementar de consciência política. Nessa reestruturação, a nova pedagogia da hegemonia tinha como finalidade redefinir o padrão de politização fordista e, para tal, apresentou alguns traços:

- estímulo a um tipo de participação que incentiva movimentos caracterizados por soluções individuais;
- busca de convencimento dos homens de que há necessidade de participarem de associações e de processos políticos como forma de instalar espaços de obtenção de consensos;
- investimento em um modelo novo de cidadania;
- desmantelamento e/ou refuncionalização dos aparelhos privados de hegemonia da classe trabalhadora, com vistas a precarizar as relações de trabalho e a desregulamentar os direitos trabalhistas;
- restrição do nível de consciência política coletiva dos organismos da classe trabalhadora que operam no nível ético-político para o nível econômico-corporativo;

- estímulo à pequena política (projetos de auto-ajuda, conceito de cidadania restrita) em detrimento da grande política (projetos de estruturação de espaços comunitários e locais);
- estímulo estatal à expansão dos grupos de interesses não diretamente ligados às relações de trabalho (mulheres, homossexuais, terceira idade, crianças e jovens, valorização da paz e ecologia) como estratégia de estabilização da hegemonia burguesa (WOOD, 2003);
- estímulo à privatização e à fragmentação das políticas sociais como forma de superar a queda da taxa de lucro e de uma parcela do capital constante (POULANTZAS, 1980), na perspectiva de forjar uma nova fração da burguesia que é incluída no mundo capitalista como consumidora de bens e serviços em época de desemprego estrutural, mas que também merece o papel de prestadora de serviços de interesse público enquanto intelectuais que consolidam, na superestrutura, a relação entre as classes expropriadoras e os excluídos, sendo os novos *intelectuais orgânicos*.

Esse novo tipo de *intelectual orgânico* tem como tarefa promover a desvalorização da igualdade enquanto valor primordial da convivência social e consolidar a liberdade individual como valor moral, no âmbito de uma sociedade em que o bem-estar social não é mais tarefa do Estado, mas dos indivíduos.

O apelo à responsabilidade social de cada indivíduo, fundamentado na noção de sociedade civil enquanto espaço de ajuda mútua organicamente independente do Estado, consubstancia a estratégia da classe dominante e dirigente, sob a direção do denominado liberal-socialismo ou socialismo liberal de radicalização da democracia, de retrain a participação popular aos limites de um pacto social no qual capital e trabalho procuram humanizar as relações sociais de exploração, expropriação e dominação vigentes.

Após 1960, surgem dois novos modelos de organização do trabalho – o “enriquecimento de cargos” e os “grupos semi-autônomos” – e, não obstante esses novos mecanismos de controle da atividade laboral, intensificam-se as lutas dos trabalhadores para controlar socialmente a produção e garantir as conquistas sociais do pós-II Guerra.

Nesse período, uma vasta produção acadêmica relacionada à teoria do capital humano, ao tecnicismo e às teorias reprodutivistas (CIAVATTA, 2009) analisam o papel ideológico da educação na reprodução das relações sociais de trabalho nas sociedades capitalistas.

Disseminada no período de 1964 ao final dos anos 1980, a teoria do capital humano continha um novo elemento de interpretação da relação entre trabalho e educação: “a educação era apresentada como um bem econômico, cujo custo media-se pelo investimento necessário para atingir benefícios econômicos” (CIAVATTA, 2009, p. 27). Na perspectiva crítica a esta teoria, as teorias críticas “reprodutivistas” (PAIVA, 1980; FRIGOTTO, 1984; KOENZER, 1987) concebiam a educação como potencializadora do trabalho e da produtividade, sendo, portanto, um recurso da reprodução ampliada do capital.

Mas, essa interpretação também recebeu críticas sob a afirmação de que “o capitalismo prescinde da escola para sua reprodução” (CIAVATTA, 2009, p. 28). Nessa ótica, Salm (1980 apud CIAVATTA, 2009) afirma que a escola é ideológica e, nesse sentido, a prática pedagógica é improdutiva.

Caminhando no sentido da concepção gramsciana da educação²⁴, Vanilda Paiva (1980 apud CIAVATTA, 2009) ressalta o caráter político que tanto serve ao capital quanto às necessidades ligadas à reprodução social, refletindo as contradições da sociedade da qual é parte.

Nessa esteira interpretativa, Gaudêncio Frigotto (1984 apud CIAVATTA, 2009) critica a teoria do capital humano e as teorias reprodutivistas salientando que a relação entre capital e trabalho é uma luta pela sobrevivência mas é, também, uma luta por diversificados interesses instaurados nos campos sociais, dentre os quais, o campo educativo. Para ele, a condição hegemônica do capital prescreve uma prática pedagógica articulada aos interesses dessa classe social mas, na medida em que avançam os movimentos coletivos e as organizações dos trabalhadores, pode articular-se aos interesses desses protagonistas sociais.

Nos anos 1970, o capitalismo começou a dar sinais de uma crise diferente das crises conjunturais até então existentes em seu metabolismo. A crise estrutural do capital de que nos fala István Mészáros (2002) emerge de uma conjunção de fatores críticos do desenvolvimento capitalista. Ricardo Antunes (2006) sintetizou, a partir de

²⁴ Para gramsci, há uma dupla função estratégica na educação: conservar e negar as estruturas capitalistas e contribuir para sua transformação.

Mészáros (2002) e François Chesnais (1996), os principais elementos que causaram essa nova crise do capital atingindo os países capitalistas centrais:

1. queda da taxa de lucro, em razão do aumento do preço da força de trabalho e da expansão da produção japonesa e alemã, que minoravam seus custos e reduziam as fatias de mercado dos concorrentes;
2. esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção, incapaz de responder à retração do consumo que se acentuava em função do desemprego estrutural crescente;
3. hipertrofia da esfera financeira e sua crescente autonomia em face dos capitais produtivos e abertura de novas fronteiras para especulação e acumulação na nova fase do processo de internacionalização após o ciclo expansionista do pós-guerra;
4. fusões e incorporações entre grandes empresas monopolistas e oligopolistas com concentração cada vez maior do capital;
5. crise do *welfare state* ou do “Estado do bem-estar social”, com a conseqüente crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado;
6. aumento acentuado das privatizações, a partir dos processos de flexibilização dos processos produtivos, dos mercados e da força de trabalho, da desregulamentação dos capitais produtivos transnacionais e da forte expansão e liberalização do capital financeiro (ANTUNES, 2006, p. 30-31).

Como resposta à sua própria crise, o capital tenta reorganizar seu sistema político e ideológico de dominação reestruturando as relações de produção na perspectiva de criar novos padrões de dominação.

O sistema do capital cria, assim, um novo complexo de reestruturação produtiva e elabora estratégias buscando enfrentar as condições críticas do desenvolvimento capitalista na etapa de sua crise estrutural. A acumulação flexível do capital configura-se como uma dessas estratégias na tentativa de reconstruir sua base de produção, manter a exploração da força de trabalho e a acumulação de valor contrapondo-se à crise de sobreacumulação e mundialização financeira.

Ao propor o conceito de acumulação flexível, David Harvey o contrapõe à suposta acumulação rígida do fordismo. Para esse autor, a acumulação flexível se apoia na

“flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo [...] e caracteriza-se pelo surgimento de novos setores de produção, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente diversificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 1992, p.138).

Para ele, o conceito envolveria também rápidas mudanças nos padrões de desenvolvimento desigual (tanto entre setores, como em regiões geográficas) e “compressão do espaço-tempo” no mundo capitalista.

Em síntese, esse novo complexo de reestruturação produtiva criou “uma nova materialidade do capital na produção, um novo espaço-tempo para a exploração da força de trabalho adequado à nova fase do capitalismo global sob o regime de acumulação financeirizado” (ALVES, 2011, p. 16). Como consequência, o desemprego torna-se estrutural, amplia-se a precarização do trabalho e a destruição da natureza em dimensões globais, e a educação continua a insistir na preparação dos cidadãos para o convívio social sem conflitos em um processo de exclusão da maioria da participação política circunscrevendo-se a um modelo

eficaz em moldar mentalidades para o mundo do trabalho e da cidadania, mundo da subordinação, em que se beija a mão invisível do mercado em sinal de obediência, em que se pede a bênção dos diplomas para a realização dos sonhos de ascendência social (ALMEIDA, 2010, p. 160).

Nesse modelo, a escola funciona como uma extensão das desigualdades sociais, quando não as promove (TRAGTEMBERG, 1976), distanciando-se do conhecimento e do seu papel de formação humana por não considerar a educação com um fim em si mesma. Ao preparar para a adaptação ao mundo do trabalho, a escola reduz o conhecimento ao seu aspecto técnico, hiper-especializado, pragmático, do qual deriva uma ação destituída de sentido, mas alinhada ao cumprimento de metas, inicialmente para alcançar bons resultados nos exames e, mais tarde, em busca de bonificações para tornar-se um profissional bem sucedido, ainda que alienado do trabalho que realiza. Nessa perspectiva, a auto-realização atrela-se à realização profissional e seu horizonte de escolha restringe-se ao curso superior que o habilitou, relegando as coisas pequenas e comuns da vida, vivenciadas fora do trabalho, a passatempos, distrações ou hobbies, sem valorizá-las pelo sentido

que dão à vida na possibilidade de autocriação, de autopoiesis e de criação dos seres como humanos, e não como produtos, por meio de suas escolhas (ALMEIDA, 2010). Inserido na lógica de acumulação capitalista, o trabalho cumpre uma função de escravização, condenando o trabalhador às galés de uma mera sobrevivência física, subordinando-o inteiramente ao capital. A educação, nesse contexto, cumpre a tarefa de reproduzir as estruturas mantenedoras das relações sociais de dependência, submissão e alienação da classe não-proprietária dos meios de produção, consolidando cultural e ideologicamente as sociabilidades cindidas em distintas classes sociais. Isto porque a educação não é uma superestrutura que paira acima da forma como a sociedade organiza seus modos de produção, mas apoia-se e articula-se à infraestrutura econômica, concebendo seu desenvolvimento a serviço da globalização centrada no mercado capitalista e na competição. Como salienta Arruda (2003, p. 33-34), a educação

reduz o ensino-aprendizagem a um processo estritamente racional e especulativo, ou utilitário e funcional, colaborando para distanciar o educando daquela responsabilidade primeira que é aprender a desenvolver-se sempre mais, enquanto indivíduo – portanto, socializar-se, amorizar-se e espiritualizar-se com crescente sentido de solidariedade. Na perspectiva da práxis, é preciso emancipar a própria educação dos seus condicionantes sistêmicos, para que realize sua vocação maior, que é o empoderamento do *homo* para assumir plenamente o trabalho e a responsabilidade de ser sujeito do desenvolvimento dos seus potenciais enquanto indivíduo, sociedade e espécie.

Para melhor compreensão dessa relação, com vistas a formulação de uma proposta transdisciplinar para a pedagogia da práxis, Mészáros (2005) aponta a universalização da educação e do trabalho como atividades humanizadoras. Em relação à afirmação de Paracelso de que “a aprendizagem é a nossa própria vida”, pois aprendemos continuamente fora das instituições educacionais formais, desde a juventude até a velhice, Mészáros questiona se a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente ou se ela está a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e incontrolável do capital. Se o conhecimento é elemento necessário para transformar em realidade o ideal de emancipação humana e de auto-emancipação da humanidade ou se, pelo contrário, constitui-se como fundamento de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital, em particular, o de excluir a maioria da humanidade do âmbito da ação como *sujeitos* para condená-los a serem considerados *objetos* e manipulá-los (MÉSZÁROS, 2005, p. 47-49).

Na esteira da discussão sobre a concepção estreita da educação e da vida intelectual e seus desdobramentos enquanto instrumento de reprodução do capital, ao falar da formação dos intelectuais, Gramsci (1985, p.7-8) chama atenção para o fato de que

não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar.

Em outras palavras, na visão gramsciana, Neffa e Ritto salientam que

“todos os seres humanos contribuem, a sua maneira, para a formação de uma concepção de mundo e tal contribuição pode pender, em tendência e grau diferenciados, mas não excludentes, para a manutenção da ordem pré-estabelecida e/ou para a mudança do sistema” (NEFFA; RITTO, 2014, p.112)

Tal visão acentua o fato de que a dinâmica da história resulta da intervenção de uma multiplicidade de seres humanos no processo histórico real em que as forças sociais se confrontam na defesa de seus interesses. Evidencia, ainda, que a visão de mundo de uma determinada época não se restringe ao domínio de uma formação educacional formal que garante o modo de internalização historicamente prevalente, qual seja, o de uma *conformidade universal* a favor do capital (MÉSZÁROS, 2005).

Para Mézáros, o processo de auto-emancipação do trabalho não se restringe ao campo da política, dado que o “Estado moderno se configura como uma estrutura política de mando do capital”, viabilizador de sua reprodução. Em outras palavras, o sistema de domínio social do capital não é superável via esfera institucional e parlamentar, mas somente a partir de um movimento de massa radical e extraparlamentar, visto que o Estado moderno e o capital são faces de uma mesma moeda, complementando-se em sua materialização.

A superação do capital e de seu sistema de sociometabolismo passa, necessariamente, pelo rompimento integral dos indivíduos sociais com o sistema do capital, com a produção dos valores de troca e com o mercado, ou seja, pelo enfrentamento que desafia a divisão estrutural e hierárquica do trabalho e sua dependência ao capital em todas as suas dimensões. Para Mézáros, essa superação

representa a instauração de uma nova forma de sociabilidade humana que pressupõe encontrar

um equivalente controlável e humanamente compensador das funções vitais de reprodução da sociedade e do indivíduo que devem ser realizadas, de uma forma ou de outra, por todo o sistema de intercâmbio produtivo, no qual é preciso assegurar finalidades conscientemente escolhidas pelos indivíduos sociais que lhes permitam realizar-se a si mesmos como indivíduos e não como personificações particulares do capital ou do trabalho. Nessa nova forma de sociabilidade ou novo sistema de sociometabolismo reprodutivo, a atividade humana deverá se estruturar como o princípio do tempo disponível, num modo de controle social autônomo, autodeterminado e autorregulado (ANTUNES, apud MÉSZÁROS, 2002, p. 15-20).

E para onde tudo isso conduz, tendo em vista que o objetivo do capital é a sua própria auto-reprodução e, nessa lógica, tudo deve estar a ele subordinado – da natureza às necessidades e aspirações humanas?

A resposta está, para Mézárós, na função política da educação que adota a totalidade das práticas sociais e das experiências constitutivas do sujeito como processo contínuo de aprendizagem, permanecendo fora do âmbito do controle e da coerção institucionais formais e permitindo o rompimento com a lógica do capital. Nessa perspectiva, a abordagem educacional concebida como estratégia emancipadora apresenta-se como “transcendência positiva da auto-alienação do trabalho” e, nesse sentido, como alternativa contra-hegemônica à imposição da conformidade e à lógica capitalista (MÉSZÁROS, 2005, p. 59). Partindo do pressuposto de que para exercer suas funções sociometabólicas no sistema político-industrial, o capital precisa manter os seres humanos sob as condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (“reificação”), Mézárós busca em Marx a inspiração para a proposta de mudança dessas condições em todos os níveis e domínios da existência individual e social, a partir de uma intervenção consciente no processo histórico que transformará a maneira de ser dos sujeitos sociais. Com base no fato de que essa auto-alienação escravizante é engendrada no processo histórico, cuja produção não se dá nem por uma ação exterior mítica de predestinação metafísica, nem pela natureza humana imutável, mas pela alienação do trabalho, Marx vislumbra a possibilidade de superação da alienação com uma mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução da sociedade (reestruturação radical das condições humanas de existência) e percebe a importância vital da educação: 1) no processo de elaboração de estratégias para controlar o poder político e o próprio capital, com vistas

a mudar essas condições, e 2) na autotransformação progressiva da consciência dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem metabólica radicalmente diferente, ou seja, de uma “sociedade de produtores livremente associados” (MÉSZÁROS, 2005, p. 65).

Na difícil tarefa de contribuir para a efetivação de uma transformação social, ampla e emancipadora, em uma época de crise estrutural global do capital, também caracterizada como uma época histórica de transição de uma ordem social para outra qualitativamente diferente, dois conceitos interdependentes são destacados por Mézáros como relevantes para a promoção da transcendência da auto-alienação do trabalho - a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora e a universalização da educação.

Na tentativa de realizar essa universalização conjunta do trabalho e das práticas educativas, Paracelso atenta para a necessidade do ser humano descobrir as artes pela aprendizagem e, nesse sentido, aponta que a maneira adequada para realizar tal intento

reside no trabalho e na ação, em fazer e produzir; o homem perverso nada faz, mas fala muito. Não devemos julgar um homem pelas suas palavras, mas pelo seu coração. O coração fala através de palavras apenas quando elas são confirmadas pelas ações (...) Ninguém vê o que está escondido, mas somente o que o seu trabalho revela (PARACELSO apud MÉSZÁROS, 2005, p. 67).

Nessa perspectiva, as análises deste capítulo a respeito da questão inspiradora – se a relação educação integral e trabalho não alienado pode (trans)formar as subjetividades do seres humanos de modo a torná-los sujeitos capazes de construir formas solidárias de sociabilidade instigadoras de outros sistemas produtivos que contemplem uma nova lógica para além do capital – demonstraram dimensões da formação humana (ética, axiológica, simbólica, identitária, societal) deformadoras dos processos de produção e reprodução da existência e das relações sociais que constituem os indivíduos nos processos sociais globais. Entretanto, o caráter formador de sujeitos políticos conscientes ainda se apresenta como um desafio para os seres humanos que vivem da sua força de trabalho buscando equilíbrio material e espiritual.

O estudo da relação trabalho-educação apontou que este vínculo pode, num processo permanente de formação integral, promover reflexões e atitudes críticas e autocríticas capazes de conduzir o ser humano ao reino da liberdade. Nesse reino, o tempo livre torna-se efetivo e real, não mais conduzido pelas regras impositivas do

mercado de um infinito consumo (material e simbólico) de valores de troca, mas reestruturado em um novo modo de controle social autônomo, autodeterminado e autorregulado.

Na redefinição da educação em sua articulação com o trabalho, a criação de redes solidárias voltadas para a qualificação do trabalho e para a potencialização das habilidades pessoais em um esforço produtivo de autogestão e de uso sustentável dos recursos naturais; a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos; a utilização das potencialidades dos saberes tradicionais; a organização associativista e o encaminhamento de processos que superem os entraves socioeconômicos ambientais locais podem estimular ações de sujeitos que pensam e criam com autonomia socialmente complementar e responsável.

Nessa perspectiva, uma práxis pedagógica comprometida com a construção de um novo paradigma civilizacional para além da lógica do capital pressupõe a instituição de ensino como uma comunidade constituída por princípios de auto-direção, autosserviço e organização de novas formas de trabalho. Krupskaya afirma que “nós precisamos criar uma escola que prepare os construtores da nova vida” (2009, p. 105). Arruda (2003) aponta a possibilidade de construção dessa nova escola a partir da leitura criativa da realidade e da articulação com a capacidade de visualizar os potenciais de inovação que se escondem no interior da dinâmica da realidade contemporânea. Essa articulação clama pela integração dos conhecimentos científicos com os saberes tradicionais para promover o desenvolvimento humano, socioambiental, cultural e econômico, a partir da utilização das tecnologias existentes e da produção de novas. Segundo Neffa e Ritto (2014, p. 117-118),

há varias e concomitantes lógicas para mobilização e manifestação da vontade, da identificação do bem comum, da estruturação da produção e do trabalho e da organização política em ambientes plurais, includentes e em mudança permanente. Nessas lógicas, alguns princípios podem ser potencializados com vistas à formação do protagonismo socioambiental: pesquisa e ensino comprometido com a realidade concreta e local; valorização da criação de conhecimento e da manutenção de ambiente propício à sua formalização, disseminação e aplicação; valorização da pessoa e abertura de espaços para que possa inovar e desenvolver a criatividade; compromisso com a emancipação e com a dignidade humana; permanente democratização das relações, sobretudo no fluxo de informações e na tomada de decisão – mediações sociais; ajuste e redefinição de tarefas individuais por interações com outras, coletivas; solidariedade como crença e como prática; espírito público; desenvolvimento com compromisso social. Como processo dinâmico de transformação de significados partilhados socialmente em um ambiente histórico, onde o sentido se transforma constantemente, o desenvolvimento com compromisso social assume a construção de processos educativos baseados em pesquisa e ação, em que

cada sujeito participa de grupos abertos com capacidade de iniciativa, de imaginação e de posturas éticas que lhe assegurem a inserção social com base em práticas produtivas, cooperativas e sustentáveis. Nessa proposta, é imperativo compromisso político dos educadores com a sustentabilidade que pressupõe uma sociedade baseada em valores éticos, alicerces da justiça social e do direito à vida.

Na perspectiva do trabalho como práxis, Arruda (2006, p. 225) sustenta que

é possível organizar socialmente o trabalho não como divisão, fragmentação dado o ambiente de confrontação ou competição, mas sim como partilha, referida a um ambiente de colaboração e resultante de diálogo, negociação coletiva e planejamento em que todos os envolvidos participam.

A elaboração de Arruda baseia-se naquilo que Marx (2013) visualizou como a criação de uma sociabilidade comunista possível, onde a emancipação do trabalho seria a luz no caminho capaz de guiar o ser humano para a saída do labirinto da pré-história e ingressar naquilo que podemos chamar de construção histórica de uma humanidade fraterna, solidária, justa, saudável, altruísta e onde a abolição da propriedade privada dos meios de produção, terra e capital se constitui na força destruidora da opressão e no instrumento de expropriação dos expropriadores. Uma sociedade fundada na emancipação econômica do trabalho, no fim do trabalho assalariado, no trabalho associativo realizado por meio de cooperativas autogestionárias unificadas em torno de interesses comuns onde cada trabalhador gera como resultado, concomitantemente, o bem individual e o bem comum.

No próximo capítulo investigamos se as forças socialistas advindas da diversificação socioeconômica do “socialismo de mercado chinês”, estão sendo capazes de forjar princípios, planejar metas e consolidar práticas de modo a transmutar as relações sociais no contexto de um novo modo de produção para além da lógica do capital.

3 O SOCIALISMO DE MERCADO CHINÊS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Com o objetivo de identificar os desafios e as perspectivas do socialismo de mercado chinês, este capítulo analisa as forças socialistas advindas da diversificação socioeconômica presentes na China contemporânea, particularmente do “socialismo de mercado” com características chinesas, e se elas são capazes de forjar princípios e práticas que transformem substantiva e substancialmente as relações sociais no contexto de novas diretrizes educacionais e de um modo de produção para além da lógica de reprodução sociometabólica do capital.

3.1 A Formação Social Chinesa contemporânea e o Socialismo de Mercado

As tentativas de interpretar com lentes ocidentais de reflexão político-econômico-sociais as transformações que vêm ocorrendo na formação social chinesa após a Revolução de 1949 e, particularmente, na inflexão proposta por Deng Xiaoping nos anos subsequentes a 1978, desafiam constantemente o pensar no sentido de, minimamente, construir uma inteligibilidade na subsistência e na persistência do inquebrantável vínculo entre o movimento e a contradição.

Perceber as contradições existentes no socialismo de mercado chinês não o desqualifica como socialismo, antes o habilita a revelar-se no devir da própria perpetuidade da marcha de potencialização e atualização das pulsões que movem a história. O movimento dessa marcha, infinita porque em movimento transformativo constante, tem por princípio estrutural o desenvolvimento das diferentes contradições que, historicamente, nos respectivos planos, vão se constituindo e exercitando no interior da própria órbita da realidade.

O deslocamento da geopolítica do poder para o Pacífico, alterando o centro do processo de acumulação capitalista no mundo após séculos de domínio Atlântico, deve-se, em grande medida, à ascensão econômica e política da República Popular da China.

As transformações pelas quais a China vem passando nas últimas décadas têm levado muitos economistas, cientistas sociais, geógrafos e historiadores a buscar

decifrar o “enigma” de um país que apresentou um crescimento médio anual do Produto Interno Bruto (PIB) de 9,47%, entre os anos de 1978 e 2015 (CHINA STATISTICAL YEARBOOK 2015).

Para a análise pretendida neste estudo, tomaremos por base a tese desenvolvida pelo geógrafo Elias Jabbour que, à luz do materialismo histórico-dialético de Karl Marx e Friedrich Engels, desnuda a complexa formação social chinesa contemporânea e a coloca como protagonista de um processo de transição socialista capaz de superar o sistema de sociometabolismo reprodutor do capital.

Numa tentativa de compreender as transformações ocorridas na China nas últimas décadas, Jabbour (2012) evidencia que a atual formação social chinesa relaciona-se intrinsecamente às lutas camponesas lideradas por Mao Tsétung e ao modo de produção asiático, cuja dinâmica cíclica, aliada aos resquícios históricos positivos desse modo de produção (planejamento, administração pública eficiente, capacidade de ágil intervenção sobre o território e iniciativa comercial dos camponeses), permitiu o rápido desenvolvimento das forças produtivas que, apoiadas em grandes obras de engenharia e em zonas de pequena produção mercantil, contribuíram para o crescimento geométrico da população e para o desenvolvimento da “economia socialista de mercado”.

O crescimento demográfico na China, um importante fator relacionado às forças produtivas, posto que a força de trabalho constitui um de seus principais elementos, mais que duplicou nos últimos 50 anos. No ano de 1949, sua população era formada por aproximadamente 541 milhões de pessoas, com 89,36% delas vivendo em áreas rurais, sendo 51,96% do sexo masculino e 48,04% do sexo feminino. No ano de 2014, o contingente populacional chinês saltou para uma população aproximada de 1,37 bilhão de pessoas, com uma progressiva tendência à igualdade numérica entre homens (51,23%) e mulheres (48,77%) (CHINA STATISTICAL YEARBOOK 2015). As previsões governamentais chinesas calculam que, no ano de 2030, a população deverá manter-se estável com uma população de 1,5 bilhão de pessoas. Além do crescimento populacional expressivo nos últimos 65 anos, merece destaque o fenômeno do crescimento da população urbana que saltou de 10,64% para 54,77% entre os anos de 1949-2014 (CHINA STATISTICAL YEARBOOK 2015).

Mas, resta perguntar, sob que modo de produção crescem e estão se desenvolvendo os chineses?

Para Jabbour, o atual modo de produção chinês – o assim denominado socialismo com características chinesas – representa uma primeira etapa na longa transição para a superação do modo de produção capitalista. Nessa transição, os esquemas de distribuição das riquezas ainda se encontram sob a égide do trabalho e não da necessidade. Na esteira das reflexões de Marx (2008) sobre as formações sociais, Jabbour sustenta que há atualmente na China uma formação econômico-social complexa em que um novo modo de produção (socialismo de mercado) coexiste com o modo de produção capitalista, globalmente dominante, renunciando elementos que serão capazes de promover a superação deste último.

Embora contenha inúmeras desigualdades sociais e regionais e se desenvolva sob leis econômicas e regulamentações comerciais dominadas pelo modo de produção capitalista, o socialismo de mercado chinês representa o início da transição à superação da divisão social do trabalho e não a uma “restauração capitalista”, como sustentam alguns teóricos²⁵.

Criticando os que pensam que a China está em um processo de “restauração capitalista” desde 1978, quando Deng Xiaoping iniciou o processo de abertura da China, Jabbour (2012, p. 61-62) advoga que

o caráter socialista de uma formação social complexa não reside no tamanho e na extensão da propriedade privada, e sim no que é dominante: caráter de classe do poder político, controle dos meios estratégicos de produção e detenção dos instrumentos estratégicos do processo de acumulação (câmbio, crédito, juros e sistema financeiro), além do monopólio sobre o comércio exterior”.

A crítica de Jabbour aprofunda as análises históricas, políticas e superestruturais na criação de contra-argumentos àqueles que cerram fileiras na defesa teórica de uma “restauração capitalista” na China. O autor coloca-se contra a utilização de determinadas formas de “periodização”, preferindo uma visão aprofundada de *processo histórico*. Para ele, uma conjuntura caracterizada pela reação keynesiana de Ronald Regan (a Guerra nas Estrelas contra a URSS, os Acordos de Plaza contra a política cambial do Japão e a crescente incorporação do mundo socialista aos “ciclos longos de Kondratiev”), nos anos 1980, por exemplo, não seria fator determinante para particularizar a virada da China na direção de uma economia capitalista.

²⁵ Dentre os teóricos que sustentam que não há socialismo de mercado na China, mas sim um restauração capitalista, destacam-se Immanuel Wallerstein (2000), David Harvey (2008) e Robert Kurz (1997).

Sua argumentação em defesa da caracterização da etapa primária do socialismo em curso na China sustenta-se na centralidade de uma superestrutura de poder que, ao combinar o planejamento e a gestão da política macroeconômica realizados pelo Partido Comunista Chinês, o controle por parte do Estado de um poderoso sistema financeiro e dos setores estratégicos cruciais do processo de acumulação (propriedade Estatal com alto grau de monopólio da economia nacional) e as concessões ao setor privado atuando de forma suplementar com vistas a aumentar a oferta de empregos e a manter a estabilidade social, tem permitido a formatação de uma base econômica de tipo socialista em etapa inicial de um processo histórico em que continuidades e rupturas se imbricam num movimento dialético e colocam a China na vanguarda de um projeto sócio-político-econômico, em cuja essência está, paradoxalmente, o caráter milenar da sua cultura.

Na contracorrente da tese defendida por Jabbour, um dos argumentos daqueles que sustentam que a China desloca-se para um capitalismo de Estado, deixando afastadas suas concepções socialistas, centra-se na ideia da abertura chinesa, pós-1978, aos mecanismos dos mercados internacionais. É possível refutar tal argumento com base no ensinamento de Marx (2013) que define a característica fundamental do *processo de produção* como sendo a própria produção e não a distribuição das mercadorias. Para Marx, as relações de distribuição são determinadas pelas relações de produção, e não o contrário. A distribuição consiste na forma pela qual o produto social global é dividido pelos membros da sociedade e essa repartição é conectada pelo regime de propriedade dos meios de produção fundamentais e dele depende. O mercado existiu em tempos remotos, como nas sociedades egípcia, babilônica, mesopotâmica, por exemplo, onde também havia troca de mercadorias. Mas, o capital mercantil possuía uma relação independente com o modo de produção, não o determinando em sua natureza intrínseca.

Apropriando-se de Marx, Jabbour sustenta que a utilização de mecanismos de mercado na tarefa de superação do modo de produção capitalista ainda se faz necessária, posto que se constitui na melhor maneira de alocação de recursos na atual etapa de evolução humana, seja das forças produtivas, seja da consciência.

Para esse autor, as causas do crescimento econômico chinês sob a égide do socialismo de mercado devem ser entendidas a partir da análise da complexidade da formação social chinesa pois, como dizia Engels (2015, p. 177), “a economia política

não pode ser a mesma para todos os países nem a mesma para todas as épocas históricas”.

Se entendermos uma formação social complexa como aquela que se comporta ativamente diante de uma conjuntura econômica internacional e contém em seu interior diferentes formas de produção que transitam na interseção entre leis econômicas da própria formação social e leis econômicas do centro do sistema de seu tempo (JABBOUR, 2012, p.61), a formação social chinesa hodierna, particularmente aquela desenvolvida a partir de 1978, apresenta-se como uma formação social complexa e repleta de contradições. E essas contradições constituem o motor que movimenta o próprio processo histórico de criação do novo. Como salienta Barata-Moura (2012, p. 302),

em termos categoriais, a origem do movimento e do desenvolvimento dos entes e dos fenômenos em geral reside, precisamente, nas contradições que internamente os constituem. A manifestação de um ente, o processo pelo qual histórica ou temporalmente vai realizando o seu aparecimento e determinação – independentemente de uma qualquer experiência possível que o capte, apreenda, ou determine cognoscitivamente –, corresponde, no fundo, ao desenrolar das contradições que no seu seio encerra, ao deslançar dos próprios elementos contra-postos de que se com-põe .

Na ótica do ser como processo, em constante vir a ser, surge a necessidade de se entender a dinâmica do real a partir do princípio da contradição e não do princípio da identidade. A necessidade da compreensão da contradição como razão de ser do movimento que impulsiona o processo da vida em sua dinâmica de potencialização e atualização levou Lefebvre (1983, p.194) a afirmar que,

o devir, que tem como raiz profunda a contradição que é essencialmente “tendência”, tende precisamente a sair da contradição, a restabelecer a unidade. Na contradição, as forças em presença se chocam, se destroem. Mas, em suas lutas, elas se penetram. A unidade delas – o movimento que as une e as atravessa – tende através de si para algo diverso e mais concreto, mais determinado; e isso porque esse “terceiro termo” compreenderá o que há de positivo em cada uma das forças contraditórias, negando apenas seu aspecto negativo, limitado, destruidor. E talvez seja assim (e é preciso revelar prudência, por serem esses domínios até aqui pouco explorados) que, a partir da natureza aparentemente inerte, constituem-se – na oposição e na tensão recíproca dos elementos materiais – certos conjuntos dotados de unidade.

A percepção da contradição e a dificuldade que as pessoas têm de lidar com ela em muitos momentos de suas vidas, presas que estão à lógica formal abstrata do conhecimento e a seus princípios de identidade, de não contradição e do terceiro excluído, conduz ao desencanto em relação à vida e ao entendimento do viver.

Aqueles que querem evitar a contradição assumem, por vezes, uma postura cética, simplificando e ofuscando a complexidade do real.

Mas a contradição inerente à realidade necessita, para sua apreensão pelo pensamento humano, abarcar essa mesma realidade em sua totalidade, posto que o ser humano não busca apenas compreender particularmente o real, mas pretende conectar dialeticamente seus processos particulares com outros processos, coordená-los com mediações em uma síntese explicativa cada vez mais ampla e nunca definitiva.

Na China, a confluência do espírito empreendedor do produtor voltado para o mercado, a capacidade do Estado em prover políticas públicas para mais de 1,3 bilhão de habitantes e o papel do taoísmo e do confucionismo na formação do horizonte moral do homem chinês (JABBOUR, 2012, p. 81) demonstram o próprio motor do processo de desenvolvimento, posto que as diferentes formas de produção transitam ativamente, como dito anteriormente, entre as leis econômicas da sua formação social e as leis econômicas do sistema hegemônico na contemporaneidade – as leis do capital – inclusive a teoria do mais valor, não apropriado exclusivamente em sua forma privada mas, também, pelo Estado chinês segundo às necessidades do plano de transição da sociedade chinesa.

Partindo das análises realizadas por Jabbour, alinhamo-nos à sua tese de que vivemos hoje o início daquilo que Marx designou como uma época de revolução social – um lapso temporal que configura a transição de um modo de produção a outro, podendo surgir, nesse tempo de difícil determinação, formas econômico-sociais que associam traços do modo de produção que está sendo destruído a outras relações de produção que antecipam um sociometabolismo diverso daquele ora hegemônico (MARX, 2008).

A adoção da formação social como categoria analítica foi feita por Marx no *Prefácio à crítica da economia política* (MARX, 2008), no mesmo sentido dado à categoria de sociedade. Após ser apreendida por Althusser na sua análise estruturalista, e relacionada sem muito rigor à categoria de modo de produção, negando a unidade dialética de continuidade e descontinuidade do tempo histórico desta última, a formação social foi incorporada por Emilio Sereni, que a utilizou para revelar o funcionamento lógico-estrutural e/ou sociológico de uma sociedade. No entanto, a categoria atinge sua maturidade como unidade científica com Milton Santos

que, mesmo considerando-a intrinsecamente vinculada à categoria de modo de produção, articula-a à evolução de uma dada sociedade em sua totalidade histórica.

Milton Santos reconhece em Sereni o autor que reabilitou a categoria de formação social após um período em que o reinado de Stálin, a ascensão do nazi-fascismo, o centralismo dos partidos comunistas e a guerra fria retardaram os estudos e as discussões capazes de renovar e de aperfeiçoar o significado introduzido por Marx. Se Althusser definiu o papel da formação econômica e social como capaz de permitir a determinação específica (para um modo de produção específico) das variações da existência histórica determinada, para Sereni (1974, apud SANTOS, 2005), a formação social expressava a unidade e a totalidade das esferas - econômica, social, política e cultural - da vida de uma sociedade em seu desenvolvimento histórico-dialético, com suas continuidades e descontinuidades.

No entanto, é Milton Santos quem avança na compreensão da ideia da coexistência de uma estrutura econômico-social específica de uma sociedade determinada em que um modo de produção dominante pode coexistir com formas precedentes e incorporar outras necessidades no seu desenvolvimento histórico. Para ele,

a localização dos homens, das atividades e das coisas no espaço explica-se tanto pelas necessidades “externas”, aquelas do modo de produção “puro”, quanto pelas necessidades “internas”, representadas essencialmente pela estrutura de todas as procuras e a estrutura das classes, isto é, a formação social propriamente dita (SANTOS, 2005, p. 28).

É com esse sentido que Jabbour analisa a formação social chinesa mais recente e que a utilizamos para questionar se as forças socialistas chinesas advindas da sua diversificação socioeconômica na contemporaneidade, particularmente o socialismo de mercado, têm inovado na busca por um novo modo de produção para além da lógica do capital.

É inevitável que abordemos diferentes formas de pensamento e ação a partir de nossos hábitos mentais. Mesmo que tenhamos noção da inexistência de uma neutralidade axiológica, torna-se imprescindível uma atitude respeitosa perante às especificidades de modos de pensar e de agir diversos daqueles que estamos habituados a conviver. Dessa forma, a atenção dispensada aos questionamentos para tentar compreender a formação social chinesa deve estar presente também nas respostas que formulamos. Com esse olhar atento, percebemos que, não obstante a aceleração dos processos de integração econômica global existentes a partir da

segunda metade do século XX e o conseqüente aprofundamento das trocas culturais entre as nações, a China apresenta-se como uma sociedade complexa detentora de uma radical originalidade, com uma alteridade contrastante, que pode iluminar o processo de construção de um outro paradigma civilizacional para além do capital. Como dizia Simon Leys (apud CHENG, 2008, p. 24),

somente quando consideramos a China é que podemos afinal avaliar mais exatamente nossa própria identidade e começamos a perceber qual porção de nossa herança pertence à humanidade universal e qual porção apenas reflete simples idiosincrasias indo-europeias. A China é aquele Outro fundamental, sem cujo encontro o Ocidente não pode tomar verdadeira consciência dos contornos e dos limites do seu Eu cultural.

Os chineses há muito afastaram seu pensamento de verdades absolutas ou eternas, se é que um dia as tiveram. Para eles, as contradições não são percebidas como irredutíveis, mas antes como alternativas. Em vez de exclusão de oposições, veem predominar a complementaridade das oposições: passa-se do Ying ao Yang, do indiferenciado ao diferenciado, numa transição imperceptível. Como salienta Cheng (2008, p. 31),

o pensamento não procede tanto de maneira linear ou dialética e sim em espiral. Ele delimita seu objetivo não de uma vez por todas mediante um conjunto de definições, mas descrevendo ao redor dele círculos cada vez mais estreitos. Isso não é um sinal de pensamento indeciso ou impreciso, mas antes uma vontade de aprofundar um sentido mais que esclarecer um conceito ou um objeto de pensamento. [...] É assim que são utilizados os textos na educação chinesa: objetos de uma prática mais que uma simples leitura, são primeiramente memorizados, depois aprofundados continuamente pela consulta e companhia de comentários, pela discussão, pela reflexão, pela meditação.

As ideias conjuntas de Ordem, Totalidade e Eficácia dominam o pensamento dos chineses. Eles não se preocupam em distinguir reinos da Natureza. Toda realidade é total em si. A matéria e o espírito não aparecem como dois mundos opostos. Para o pensamento chinês, não há razão fora do mundo, pensamento e ação relacionam-se mutuamente. Mas a ação não se contenta em ser uma aplicação do discurso, ela é a medida do discurso, e o discurso só tem sentido se tiver influência direta sobre a ação. A reflexão orienta-se sobre sua relação com a prática. Nessa espiral de pensamento, que não é da ordem do ser, mas do processo em desenvolvimento que se afirma, se verifica e se aperfeiçoa à medida do seu dever, duas grandes orientações filosóficas predominam até os dias de hoje:

- a tradição confuciana, onde a relação entre o pensamento e a prática reflete a busca de conhecimentos que estejam afiançados pela ação,

interessando-se pela passagem entre o latente e sua manifestação visível; e

- a tradição taoísta, onde, alternativamente, há uma negação de qualquer validade a toda forma de ação afiançada pelo conhecimento e a toda forma de conhecimento orientada para a ação.

Tanto o taoísmo quanto o confucionismo possuem a mesma matriz fundacional: o I Ching – o Livro das mutações –, escrito por volta do ano 1.100 a.C., que estabeleceu uma sutil dialogia entre os princípios Yin e Yang, base fundamental da manifestação da existência.

O taoísmo surge com Lao Tsé (604 a 521 a.C.), um funcionário público que, descontente com a desordem administrativa, política e moral no período decadencial da dinastia Zhou (1.046 a 256 a.C.), escreve sobre o Tao, o caminho da natureza e da virtude, preconizando uma vida contemplativa e ausente de desejos, um retorno à simplicidade, com a valorização da bondade, da liberdade, da rebeldia e do desapego material, valores muito próximos à ideologia camponesa chinesa. O taoísmo²⁶ pavimentou o caminho para a penetração e a difusão do budismo na China nos séculos seguintes e foi sabiamente valorizado por Mao Tsétung no período da revolução de 1949.

O Confucionismo, doutrina filosófica desenvolvida por Confúcio (551 a 479a. C.), por sua vez, fundamenta-se em seis princípios básicos: o altruísmo, a sabedoria ritual, a cortesia moral, a integridade, a fidelidade e a honradez. Diferentemente da noção de desprendimento proposta pelo taoísmo, o confucionismo apregoa que cada ser humano deve cumprir seu papel de forma correta para que a ordem seja estabelecida de forma harmoniosa. Aveso à metafísica, Confúcio julgava desnecessário compreender as forças advindas do céu ou entender o reino dos espíritos (GRANET, 1997). Em suas palavras,

a verdade não se aparta da natureza humana. Se o que é considerado como verdade se aparta da natureza humana, não tem direito de ser considerado como verdade (apud YUTANG, 1960, p.5)

Para ele, a educação pelo exemplo superior (pais, professores, governantes, etc.) devia ser valorizada, mas sem obediência cega. Acima dela estaria sempre presente o princípio moral que autorizava a resistir a uma ordem injusta – uma das

²⁶ A inspiração taoísta é evidenciada pela formulação “o homem tende por essência para o bem, assim como a água vai para baixo” (Leege, 1962, p. 271).

raízes da doutrina de Mêncio²⁷ sobre o divino direito de revolução. Enquanto Mao Tsétung prestigiava os ensinamentos do taoísmo, o confucionismo teve uma maior valorização com as mudanças implementadas por Deng Xiaoping, após 1978.

Tanto Lao Tsé como Confúcio produziram um salto qualitativo não apenas na história da cultura, mas também na reflexão do homem sobre o homem. No entanto, é este último que representa um verdadeiro fenômeno cultural que se confunde com o destino de toda a civilização chinesa nos últimos 2.500 anos, principalmente pelo “fato de ele ter proposto pela primeira vez uma concepção ética do homem em sua integralidade e em sua universalidade” (CHENG, 2008, p. 64).

Confúcio toma o processo de aprendizagem do homem não tanto como um processo intelectual, mas como uma experiência de vida, considerando a inexistência de um fosso entre a vida do espírito e a do corpo, entre teoria e prática. O aprender é uma experiência que se pratica, que se compartilha com os outros e que é fonte de alegria, em si mesma e por si mesma.

A importância dada por Confúcio ao aprendizado prático supera o conhecimento puramente livresco. Apesar de reservar um lugar de destaque ao ensino dos textos antigos, ele considera mais importante a intenção concreta e prática do conhecimento. O objetivo prático da educação confuciana é formar um ser humano capaz, no plano político, de servir à comunidade e, ao mesmo tempo, no plano moral, tornar-se um “homem de bem” – “Um homem de bem conhece a retidão, o homem de baixa condição não conhece senão o lucro” (CONFÚCIO, 1989, p. – IV, 16). Para ele, aprender é aprender a ser humano, e ser humano é estar imediatamente em relação com os outros na sua missão sagrada de afirmar e erguer cada vez mais alto sua própria humanidade. O sagrado não é tanto o culto prestado às divindades, mas a consciência moral individual, a fidelidade a toda prova ao Caminho (Tao), fonte de todo bem. Como salienta Confúcio (1989, p. IV, 5),

honras e riquezas são aquilo que o homem mais deseja no mundo, e no entanto mais vale renunciar a elas que afastar-se do Tao. Humildade e pobreza são aquilo que o homem mais evita no mundo, e no entanto mais vale aceitá-las do que afastar-se do Tao.

Essas e outras reflexões de Confúcio estão entranhadas na formação das subjetividades dos chineses de modo que o pensamento chinês, ainda hoje, se move

²⁷ Mêncio (370 a 289 a.c.) foi o mais eminente seguidor de Confúcio. O mêngzi, livro que levaseu nome, reúne diálogos onde defende a bondade natural do ser humano, devendo desenvolver uma conduta reta e equilibrada orientada pela compaixão, pelo respeito, pelo discernimento e pelo arrependimento.

por uma paixão empirista que o predispõe a uma observação minuciosa do concreto, movendo-se em um conjunto de símbolos e emblemas ao qual atribui uma realidade que não separa o humano e o natural e também não concebe realidades transcendentais acima do mundo humano.

Seria demasiado laborioso e despropositado percorrermos, no presente estudo, as várias tradições do pensamento chinês nos últimos 3.000 anos. Mas, em nossa análise investigativa sobre a possível abertura de um caminho de transição paradigmática para além do capitalismo tensionado pelo socialismo de mercado chinês, não podemos deixar de mencionar as correntes filosóficas que moldaram o pensamento chinês na construção da sua formação social e relacionar essa formação ao desenvolvimento das forças produtivas e às relações de produção forjadas a partir da Revolução Nacional-Popular de 1949, que assumiu o processo consciente de desenvolvimento econômico e criou as condições políticas de rompimento do “círculo de dominação estrangeira, a favor da edificação socialista, da utilização do planejamento econômico e da hegemonia estatal sobre os setores estratégicos da economia” (JABBOUR, 2012, p. 95). Entretanto, dois outros fatores estão relacionados ao desenvolvimento chinês pós-1949:

- a oferta de recursos naturais distribuídos por cerca de 9 milhões de km² de seu território;
- a estrutura social calcada na pequena produção mercantil e no agricultor livre, expressão de uma subjetividade nacional milenar contestadora de qualquer poder estabelecido e sem traços de inferioridade em relação a nenhum outro povo ou nação, que impulsionou os vales dos rios Yang-Tsé e Amarelo em suas planícies férteis.

Esses três fatores também explicam, em grande medida, o papel das revoluções camponesas na China (221 a. C, 1368, 1644, 1820, 1911 e 1949) no processo de formação e desenvolvimento de seu povo, inclusive na substituição das dinastias governamentais que planejavam o território com imensas intervenções em obras de irrigação calcadas na força de trabalho das massas camponesas – característica do modo de produção asiático.

A classe camponesa sempre foi a classe protagonista das mudanças na sociedade chinesa durante séculos. Se Mao Tsé-Tung se apoiou nos camponeses pobres para levar a cabo a Revolução de 1949, Deng Xiaoping também se apoiou na

capacidade empresarial dos pequenos produtores rurais para viabilizar sua política de Reforma e Abertura pós-1978. Como salienta Jabbour (2012, p. 98-99) em suas pesquisas de campo no território chinês,

na base de um novo processo de acumulação de novo tipo (socialista), iniciada com a política de Reforma e Abertura, está toda uma classe de camponeses médios com comprovada capacidade de iniciativa empresarial, capacidade esta recriminada desde o período que vai do início da década de 1950 até 1978. A pujança econômica chinesa explica-se muito pela liberação dessas energias camponesas esmeradas por séculos de pequena produção mercantil. Não é de estranhar que mais de 70% dos atuais empresários de nacionalidade chinesa eram camponeses médios em 1978, e que somente na cidade sulista de Shenzhen (espelho maior das reformas pós-1978) cerca de 90% dos empresários o eram em 1978.

As transformações propostas por Deng Xiaoping liberaram as energias empresariais da pequena produção mercantil acumuladas durante séculos e foram responsáveis por capacitar os camponeses a construir um novo modo de produção distinto de tudo o que havia até então – o socialismo com características chinesas. Esse aspecto da formação social chinesa, a força propulsora física e mental dos camponeses em seu desenvolvimento histórico, constituiu a motricidade da fase inicial do socialismo em sua longa transição rumo a um sociometabolismo para além do capital.

Seguindo o pensamento de Armen Mamigonian (1996), Jabbour coloca a transição Capitalismo/Socialismo como um processo lento e gradual, posto que esse novo sistema sociometabólico busca a superação da exploração do homem pelo homem, o que demandará novas configurações estruturais e superestruturais a serem construídas em um período histórico que não se pode prever ou predeterminar.

Concordamos com esses dois autores no que tange ao largo e indefinido lapso temporal de tal transição, mas nos apoiamos também no pensamento de Guy Debord para erigir um componente dessa transição que, por vezes, torna-se escanteado – a consciência. Para esse filósofo, pensador radical, agitador cultural e “doutor em nada”, como ele mesmo se definia, a questão da superação do modo de produção capitalista, ao suplantando a subsunção do trabalho ao capital, com a própria exploração da vida de um ser humano por outro, está indissolúvelmente ligada ao desenvolvimento da consciência. Afirma ele que:

a revolução proletária é um projeto, nascido da base da revolução precedente, mas diferindo dela qualitativamente. [...] A burguesia chegou ao poder porque é a classe da economia que se desenvolve. O proletariado só poderá ser o poder se ele se tornar a *classe da consciência*. O

amadurecimento das forças produtivas não pode garantir tal poder, nem mesmo por meio da despossessão ampliada que esse amadurecimento provoca. A conquista jacobina do Estado não pode ser o instrumento do proletariado. Nenhuma ideologia lhe pode servir para disfarçar objetivos parciais em objetivos gerais, porque ele não pode conservar nenhuma realidade parcial que seja efetivamente dele (DEBORD, 1997, p. 58).

Não se trata de supervalorizar o aspecto da consciência e muito menos apartá-la de sua relação intrínseca com a materialidade da vida. Acreditamos que ambas se imbricam numa dialógica existencial, porque a consciência é o campo onde funciona o pensamento e onde existem as relações, sendo, portanto, produzida “imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real” (MARX; ENGELS, 2007, P. 93). Mas, se para Marx e Engels a consciência é um produto social e, antes de tudo, é a consciência do meio sensível imediato e de uma relação limitada com as outras pessoas e outras coisas situadas fora do indivíduo que toma consciência, a relação do ser humano com a materialidade que o cerca e do qual produz sua existência não está circunscrita somente a um nível de materialidade ou, nos dizeres de Basarab Nicolescu (1999), a um nível de realidade.

A realidade vivenciada por Marx e Engels no século XIX é uma realidade diversa da que estamos inseridos e onde realizamos nossas mediações por meio do trabalho e da linguagem. De lá para cá atravessamos uma tripla revolução – a revolução quântica, a revolução informática e a revolução biológica – que vem modificando profundamente a realidade em que estamos inseridos e, conseqüentemente, as consciências forjadas na relação com o meio que nos rodeia.

Assim, manifestando conformidade com Marx e Engels quanto ao fato de que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ELGELS, 2007, p. 94) numa relação dialética em que não há exclusividade de determinações e que, ao nosso ver, a consciência também é determinante da vida, importa estarmos atentos para as modificações que ocorreram na materialidade do ser nos últimos cento e cinquenta anos, particularmente as transformações engendradas no século XX, de modo a ressignificarmos as noções de realidade e de consciência na contemporaneidade. Nas palavras de Barata-Moura (1997, p. 11),

pensar a materialidade do ser, na sua concreção deveniente, implica, num registro determinado, considerar também *materialisticamente* o âmbito da “subjectividade”. Não para o secundarizar, empalidecer, aniquilar ou “reduzir”, mas para, num marco ontológico de unidade, procurar surpreender como as dimensões, entre outras, da “ideialidade” e da atividade (teórica e prática) são *ingrediências constitutivas* do próprio processo material da totalidade em

dever em que o real historicamente, dialecticamente, consiste, se manifesta, transforma e prolonga.

Parece indiscutível nos meios acadêmicos e científicos que o mundo apresenta-se cada vez mais complexo em sua fulgurante manifestação. Quanto mais desenvolvem-se os aparatos técnicos e científicos, mais a complexidade emerge triunfante. Nesse cenário, onde o homem contemporâneo move-se como um estranho em um mundo cada vez mais incompreensível, a urgência da incorporação de uma ontologia da realidade (MATURANA, 2002) e de uma epistemologia da complexidade, como a que Edgar Morin elaborou em sua *Opus Magnum – “O Método”*, torna-se extremamente atual.

Dentro dessa complexidade da formação social chinesa, salientamos que, embora a China tenha se instrumentalizado para anular o caráter espontâneo da ação das leis econômicas (retornado o planejamento e introjetado uma superestrutura de poder popular, além de socializar grande parte dos meios de produção), seu desenvolvimento atual caracteriza-se por uma “etapa primária do socialismo”²⁸, posto que ainda não foi capaz de eliminar as “três grandes diferenças” preconizadas por Marx para se proceder à transição do socialismo ao comunismo – diferenças entre campo e cidade, entre trabalho manual e trabalho intelectual, e entre agricultura e indústria.

Na China, os fatores que caracterizam a etapa primária do socialismo são:

- a formação social, onde cerca de metade da população está ocupada na agricultura com dependência do trabalho manual;
- a escassez de recursos minerais;
- o atraso da ciência e da tecnologia em relação ao centro do sistema;
- as grandes disparidades regionais de ordem econômica, social e cultural;
- uma parte da população vivendo com dificuldades;
- a falta de autonomia tecnológica e de financiamento;

²⁸ O economista russo evgeni preobrazhenski (1886-1937) foi o primeiro a se referir a uma chamada “etapa primária do socialismo”. Como nos faz lembrar jabbour (2012, p. 100) “preobrazhenski, ferrenho opositor da nep, tornou-se famoso pelas análises da relação entre inflação e industrialização em economias agrárias atrasadas e em estado de isolamento internacional, como a Rússia revolucionária”. Sobre suas elaborações, sugerimos a leitura de day, r.b. “preobrazhenski and the theory of the transitional period”. In *soviet studies* 8. New York, 1975.

- a grande distância em relação ao nível de desenvolvimento do centro do sistema (JABOUR, 2012, p. 100).

Essas características expressam o fato de o socialismo ter se estruturado em formações periféricas que guardam vestígios de um velho regime (corrupção, influência de culturas estrangeiras e sobrevivências feudais). No atual estágio de desenvolvimento socioeconômico da China, a convivência entre o planejamento, o controle estatal sobre os setores estratégicos da economia e dos elementos cruciais do processo de acumulação (sistema financeiro, juros, crédito e câmbio) e as novas formas de propriedade (particular, privada, *joint ventures*) faz-se necessária para a travessia rumo àquilo que Marx chamou de fase superior da sociedade comunista. Para ele,

quando tiver sido eliminada a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre trabalho intelectual e trabalho manual; quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; quando justamente com o desenvolvimento multifacetado dos indivíduos, suas forças produtivas também tiverem crescido e todas as fontes da riqueza coletiva jorrarem em abundância, apenas então o estreito horizonte jurídico burguês poderá ser plenamente superado e a sociedade poderá escrever em sua bandeira: “De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades” (MARX, 2012, p. 31-32).

Essa construção marxiana da fase inicial de superação da reprodução sociometabólica do capital e, conseqüentemente, do ordenamento jurídico burguês, por meio da geração abundante de riquezas a partir do desenvolvimento das forças produtivas, foi defendida por Deng Xiaoping nas batalhas travadas no seio do Partido Comunista Chinês (PCCh) ao combater a ideia de que socialismo e pobreza possuem a mesma natureza. Como salienta Jabbour (2012, p. 113), a aposta de Deng Xiaoping e sua política modernizadora fundamentava-se no fortalecimento do culto da acumulação como parte do desenvolvimento do socialismo integral naquela formação social para superar, no seio da superestrutura, uma subjetividade igualitarista típica das comunidades agrárias chinesas influenciadas pelo taoísmo e representada pela figura de Mao Tsétung. Para tanto, Deng propôs oito duplicações do PIB até o ano de 2050, quando estariam assentadas as bases (estrutura econômica) socialistas no território chinês (XIAOPING, 1994, apud JABBOUR, 2012). Deng tinha plena clareza de que o desenvolvimento econômico chinês era apenas um meio indispensável para a concretização do “sonho chinês”.

Essa estratégia, formulada no âmbito de uma política de Estado apresentada em 1978, reflete um conjunto de ideias e conceitos referentes a uma etapa primária do socialismo que é sintetizada sobre uma base econômica privada e mercantil assentada nas Quatro Modernizações - da agricultura, da indústria, das forças armadas e dos setores relacionados à Ciência e à Tecnologia. Idealizadas por Chu En-Laie transformadas em programa de governo por Deng Xiaoping, as Quatro Modernizações surgem a partir da convicção de que o país só superaria o atraso trazido por um século de colonialismo se fosse capaz de inserir-se na chamada “globalização” e de reconhecer a impossibilidade de ocorrer uma III Guerra Mundial envolvendo defensores dos modos de produção capitalista e socialista.

Esse processo, que buscava o equilíbrio entre superestrutura e base econômica, baseou-se em dois movimentos (um interno e outro externo) considerados as molas propulsoras do projeto histórico chinês de construção do socialismo. A primeira consistiu no movimento de reconstrução do pacto de poder de 1949, com favorecimento da agricultura nas relações estabelecidas entre o campo e a cidade, do qual resultou a ampliação da capacidade de comércio e acumulação do camponês médio chinês, não somente por meio da produção agrícola mas, principalmente, pelo aparecimento das Empresas de Cantão e Povoado (ECP), que transformaram o processo de urbanização chinês em um fenômeno rural capaz de responder por 40% das exportações de produtos *made in China* pelo mundo afora, o que garantiu a base interna de sustentação da modernização do país. A segunda mola propulsora do processo consistiu “no movimento de constituição de um círculo internacional chinês espalhado pelo Sudeste Asiático” (JABBOUR, 2012, p. 115) que viabilizou o financiamento externo da modernização e a internalização de técnicas avançadas de administração.

Esse impulso possibilitou uma nova composição da forma de apropriação do excedente econômico a partir da propriedade social dos meios de produção nos setores com alto grau de monopólio e assentou bases industriais sólidas que, combinadas com uma ativa política de ciência e tecnologia, juntamente com uma força financeira sem precedentes em sua história, capacitou o Estado Chinês para avançar em seu projeto de construir uma “sociedade socialista harmoniosa”, não obstante os desafios colocados pela conjuntura nacional e internacional à classe dirigente do PCCh nesse início de século XXI.

Imperioso destacar que essas estratégias de política econômica para transição a uma organização superior de sociedade não são inovações chinesas. Tanto a superestrutura de poder popular, a concentração da propriedade estatal em setores com alto grau de monopólio e a estatização do comércio exterior, quanto a internalização de tecnologia a partir de concessões a investimentos estrangeiros, além da permissão de comercialização de excedentes agrícolas que permitiram uma relação favorável à agricultura na divisão social do trabalho e o surgimento de uma poupança inicial para a modernização do país, haviam sido apresentadas por Lênin no final da década de 1910 (NEP) e praticadas na URSS na década de 1920 (LÊNIN, 1979c). O que mudou, de lá pra cá, foi “a conjuntura e o nível de acirramento da luta de classes em âmbito mundial que, por sua vez, viabiliza ou não determinadas experiências e ousadias em matéria de prática política e de programação econômica” (JABBOUR, 2012, p. 123).

Para os chineses, a introdução de elementos de concorrência da área econômica privada pós-1978 foi uma ousadia que contribuiu para o reforço da área pública, que se viu obrigada a desembaraçar-se da burocracia, da falta de empenho, da ineficácia, e a criar estratégias, tais como, a abertura de bancos nos quais o Estado detém a maioria das ações e a nomeação dos altos dirigentes pelo Partido Comunista ficando, assim, circunscritos às orientações do PCCh, em grau superior às diretrizes da Bolsa de Valores. Nesse particular, torna-se claro que a experiência chinesa aprendeu lições com os problemas enfrentados pela URSS. O “modelo soviético” apregoava a primazia da indústria pesada e a completa estatização dos meios de produção, partindo de uma lógica maniqueísta quanto ao papel histórico da propriedade privada. A consequência mais gravosa para o desenvolvimento da URSS e dos países sob sua área de influência foi a limitação do investimento privado e a consequente sobrecarga do Estado em investimentos prioritários como a própria indústria de bens de capital, que dependia, em grande medida, da produção agrícola para financiar a expansão industrial. A China, desde a sua formação moderna em 1949, seguindo os passos do “modelo soviético”, encontrava dificuldades semelhantes até a correção de rota proposta por Deng Xiaoping em 1978. Em um artigo sobre a recentralização da economia asiática, Carlos Aguiar Medeiros expõe esse problema enfrentado pela economia chinesa:

Historicamente, tendo em vista o tamanho da população chinesa e o seu nível de renda, a principal restrição ao crescimento liderado pelos investimentos

públicos foi o ritmo de expansão da produção de bens de consumo, essencialmente formado pelos alimentos. Assim, na medida em que os investimentos estatais eram acelerados segundo as decisões do governo, a expansão consequente da massa de salários punha em marcha uma demanda por alimentos que se transformava no curto prazo numa pressão inflacionária – ou como aconteceu no período do “grande salto a frente” numa escassez generalizada –, levando a uma desaceleração dos investimentos e do crescimento econômico. Com as reformas de Deng Xiaoping em 1979, a agricultura chinesa passou por um choque de produtividade elevando a taxa de crescimento potencial da economia chinesa e reduzindo sua volatilidade (MEDEIROS, 2006, p. 386).

Essas transformações, aliadas com as demais medidas propugnadas e executadas pelo PCCh sob a liderança de Deng Xiaoping, fizeram com que a China acelerasse seu processo de industrialização e se tornasse, ao longo das últimas décadas, uma potência financeira que, aos poucos, vai criando estratégias para enfraquecer as instituições produzidas no âmbito do acordo de Bretton Woods. Um exemplo é a gênese do Novo Banco de Desenvolvimento (NBD) do BRICS²⁹, fundado na VI Cúpula realizada em Fortaleza/CE, em julho de 2014, com capital subscrito de US\$ 50 bilhões e um capital autorizado de US\$ 100 bilhões para financiar projetos de infraestrutura e desenvolvimento sustentável, não só nos países membros como também em outros países em desenvolvimento. Em abril de 2016, o conselho de diretores do Banco do Brics aprovou um pacote de créditos de US\$ 811 milhões para o financiamento dos primeiros quatro projetos no setor energético. Neste primeiro momento, o Brasil foi contemplado com US\$ 300 milhões, a China, US\$ 81 milhões, a Índia, US\$ 250 milhões, e a África do Sul, US\$ 180 milhões (SOUZA, 2016). Até o fim do ano de 2016, o NBD concedeu US\$ 1,5 bilhão em empréstimos aos países membros. Para 2017, a expectativa é que sejam aprovados entre US\$ 2,5 a US\$ 3,0 bilhões de novos créditos (REUTERS, 2016). Juntamente com o NBD, o Arranjo Contingente de Reservas, composto por um *pool* virtual de reservas de US\$ 100 bilhões em que os Estados membros do BRICS se comprometem a proporcionar apoio mútuo em caso de pressões de balanço de pagamentos, constitui outra iniciativa capaz de contrabalançar a hegemonia imperial norte-americana e fomentar a construção de um mundo multipolar.

²⁹ O BRICS constitui um grupo político formado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul com o objetivo de construir uma agenda de cooperação multissetorial entre seus membros. Formalmente criado em 2008, as atividades intra-BRICS já abrangem cerca de 30 áreas, como agricultura, ciência e tecnologia, cultura, espaço exterior, governança e segurança da internet, previdência social, propriedade intelectual, saúde, turismo, entre outras.

O que possibilitou a robustez financeira da China foi a retomada de uma estratégia nacional de desenvolvimento do país cujo marco histórico, como já sinalizado, foi dado nas reformas pós-1978. Não obstante a importância basilar das políticas cambiais (depreciação da moeda) e comerciais (incentivo e financiamentos às exportações e importações), os resultados econômicos atingidos pela China tem por determinante central o dinamismo do seu processo de industrialização na inserção internacional recente do país. Tal processo, orientado estrategicamente pelo Conselho de Estado chinês ao assumir institucionalmente a importância da indústria no crescimento do país na década de 1980, constituiu uma resposta aos sérios entraves ao desenvolvimento enfrentados pela economia chinesa nesse período³⁰: 1) excesso de capacidade de produção fortemente desproporcional ao baixo desenvolvimento dos setores agrícola, energético, de transporte e extrativo mineral; 2) desproporção entre o elevado desenvolvimento da indústria de nível médio *vis-à-vis* ao baixo desenvolvimento da indústria avançada; 3) distribuição regional irracional das indústrias e subutilização das vantagens comparativas regionais; 4) baixo empenho e baixa capacidade de coordenação e organização entre as empresas; 5) concentração industrial excessivamente baixa, tornando a indústria extremamente ineficiente (MASIERO; COELHO, 2014).

Esse movimento do governo chinês acendeu o debate econômico sobre a via chinesa de desenvolvimento. Muitos estudiosos passaram a questionar se a China deu uma guinada ao capitalismo ou se houve uma vitória da economia socialista de mercado (como afirmado por Deng Xiaoping no XIV Congresso do PCCh de 1992) e quais foram os mecanismos propulsores do seu desenvolvimento, bem como as contradições desse processo³¹. Se, para a visão ortodoxa dos economistas próximos ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o crescimento exponencial da economia chinesa deveu-se, fundamentalmente, à criação de instituições tipicamente de mercado, à liberalização dos preços, à política de abertura

³⁰ É preciso reconhecer, entretanto, que o cenário anterior às reformas de 1978 de forma alguma pode ser descrito como recessivo: entre 1965 e 1980 a taxa média de crescimento do PIB chinês foi de 6,8%, sendo superada apenas pela dos países do leste asiático que, nesse período, ascenderam a 7,3%. O problema do desenvolvimento chinês nos anos 1960 e 1970 não era falta de dinamismo, mas a existência de profundos desequilíbrios setoriais (em particular, o atraso da agricultura) originados da estratégia do "grande salto a frente", proposta por Mao no final dos anos 1950 (MEDEIROS, 1999).

³¹ Para um exame dos diferentes paradigmas e interpretações econômicas sobre a via chinesa de desenvolvimento, ver Sachs, J.D. e Wood, W.T. (1997); Yang, D. (1996); Mangabeira Unger, R. e Cui, Z. (1994); Naughton, B. (1994, 1995); Rawski, T. (1994); Nolan, P. (1996); Singh, A. (1993).

externa e à acumulação de capital numa economia de baixo nível de renda *per capita* inicial, alta proporção de mão-de-obra rural, estrutura econômica descentralizada e ampla oferta de trabalho barato, autores como Carlos Aguiar de Medeiros (1999, 2006) sustentam que essa interpretação não analisa os condicionamentos políticos e as estratégias de poder na China. Para ele, o extraordinário êxito econômico chinês, desde o final dos anos 1970, foi fruto de três vetores principais: a estratégia americana de isolamento e desgaste da ex-URSS, a ofensiva comercial americana com o Japão, e uma complexa estratégia do governo chinês visando à afirmação da soberania do Estado sobre território e população através do desenvolvimento econômico e modernização da indústria (MEDEIROS, 1999, p. 94-95). A partir dos argumentos elencados acima, infere-se que os autores dessas correntes de pensamento não comungam com a tese defendida por Jabbour, que se atém muito mais à questão da formação social chinesa e a consequente inovação institucional adaptada às suas peculiaridades e à história do povo chinês, e rejeita a tese de Wallerstein (1979b), seguida por Medeiros (1999, 2006), que considerou o desenvolvimento da China, na década de 1970, como um convite dos EUA para conter a influência da URSS, pois tal política interessava tanto aos EUA quanto aos chineses.

Sendo ou não convidada, a China potencializou, ao máximo, as condições apresentadas no cenário internacional e, aproveitando a abertura comercial agrícola com os americanos, utilizando novos alinhamentos cambiais e a obtenção de créditos junto ao governo do Japão com taxas de juros inferiores às recomendadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para países em desenvolvimento, “implementou um programa maciço de importações de máquinas e equipamentos essenciais à modernização de sua indústria pesada sem comprometer a expansão da indústria leve de consumo e a agricultura” (MEDEIROS, 1999, p. 100). Ainda no final da década de 1970, a China tornou-se o maior exportador de têxteis para os EUA, após acordo comercial entre esses dois países - Acordo Multifibras - que permitiu uma redução de 50% nas tarifas sobre têxteis e vestuários chineses.

Assim, entre os anos de 1978 e 1991, a China expandiu seu parque industrial e o setor secundário passou a liderar a taxa de crescimento do PIB chinês. O processo de incremento foi crescente e, enquanto os anos compreendidos entre 1980 e 1983 (com investimento bruto de 35% do PIB) corresponderam a uma excepcional expansão do setor primário, posteriormente, a indústria leve voltada à produção de

novos bens de consumo duráveis (geladeiras, televisões, ventiladores, máquinas de lavar, gravadores) assumiu a liderança do crescimento econômico entre 1983 e 1988, com incremento de 40% do PIB em investimento bruto (SINGH, 1993). Tais investimentos foram realizados, em sua grande maioria, por empresas estatais (65%) com forte presença no setor de oferta e distribuição de energia elétrica, seguidos pelos incrementos privados da ordem de 20% e pelas Empresas Coletivas de Vilas e Comunidades (EVC), com 15% dos investimentos na expansão da capacidade produtiva industrial, inclusive no setor de desenvolvimento tecnológico (NAUGHTON, 1996). Importa salientar que a expansão da agricultura e da indústria rural com o incremento das EVC foi responsável pelo crescimento de 9,6% a.a. da renda *per capita* dos residentes rurais entre os anos de 1980 e 1988 contra 6,3% dos residentes urbanos (SINGH, 1993). Tal fato foi o principal responsável pela queda do índice de pobreza na China durante essa década.

Um exemplo de estratégia desenvolvida pelos chineses, ainda na década de 1980, para evitar uma demasiada exposição à dependência tecnológica externa foi a criação de programas de desenvolvimento tecnológico, dentre os quais destacaram-se: o Programa de Tecnologias-Chave, de 1982, em que o governo disponibilizava tecnologias-chave para algumas empresas desenvolvê-las e comercializá-las; o Programa 863, de 1986, que criou vários laboratórios de tecnologia avançada; o Programa Torch, de 1987, de ênfase na educação em ciência e tecnologia; o Programa Nacional de Novos Produtos, de 1988, responsável por ajudar as empresas a adquirir ou desenvolver novos produtos; e, por fim, o Programa Nacional de Centros de Pesquisa em Engenharia e Tecnologia, que criou importantes centros de pesquisa, a partir da década de 1990.

Na última década do século XX, fruto também dos programas de desenvolvimento tecnológico incrementados na década anterior, a produção de bens de capital e os investimentos estrangeiros diretos (IED) foram os principais responsáveis para um contínuo e exponencial desenvolvimento econômico chinês. Se, no ano de 1990, os investimentos diretos estrangeiros correspondiam a menos de 1% do PIB, em 1995, o IDE passou para 5% do PIB, investimento realizado particularmente sob a forma de *joint-ventures* voltadas, inclusive, para a construção da capacidade produtiva destinada ao mercado interno (NOLAN, 1996). Atualmente, a China é o segundo destino mundial de investimento direto estrangeiro, tendo

recebido US\$ 310,5 bilhões no ano de 2015, ficando atrás somente dos EUA com US\$ 379,9 bilhões (UNCTAD, 2016).

As diretrizes apresentadas no Oitavo (1991-1995) e Nono (1996-2000) Planos Quinquenais de Desenvolvimento promoveram uma nova fase da política industrial chinesa possibilitando a consolidação e a expansão dos setores considerados estratégicos – como os de alta tecnologia e os de capital intensivo (indústrias de geração de energia, de mineração, de siderurgia, automobilística, aeroespacial, farmacêutica, química, construção civil, transporte, construção de máquinas) – e estimularam setores dinamizadores criando condições microeconômicas para o desenvolvimento competitivo dessas indústrias, bem como suprimindo e/ou desestimulando indústrias de bens e máquinas de baixa qualidade, bens de luxo e de consumo duráveis de elevado consumo energético.

Como salientam Masiero e Coelho (2014, p. 145),

no primeiro ciclo, as ações possuíram sua consecução dada com forte participação do Estado, que passa a ser decisivo na alocação dos recursos, sendo responsável pelo provimento de infraestrutura, fornecimento de energia e matérias-primas, além de subsidiar sua base tecnológica via importação de bens de produção de alta tecnologia, principalmente no setor metal-mecânico, com vistas a incrementar a manufatura para bens exportáveis com maior valor agregado. Já o segundo ciclo foi marcado pela determinação de metas de longo prazo, com fortes intervenções governamentais de curto prazo, no qual se buscou otimizar a estrutura industrial dos setores considerados prioritários no primeiro ciclo e em processo de consolidação no posterior por meio da promoção de economias de escala e da reorganização produtiva, que seriam dadas com a formação de grandes empresas e grupos empresariais.

A partir das estratégias desenvolvidas e implementadas pelo governo chinês, nas duas últimas décadas do século XX, a indústria manufatureira chinesa aumentou sua participação no PIB do país, em média, 9,5% ao ano. Essa participação, entre 1991 e 2000, atingiu 13% ao ano, em média, mantendo praticamente o mesmo ritmo de expansão (12% ao ano) no período compreendido entre os anos de 2001 a 2007 (WORLD BANK, 2016). Nos últimos trinta anos, este significativo ritmo de crescimento permitiu que seus setores manufatureiros alcançassem a participação média de 33% no PIB – resultado visivelmente superior dentre os principais países em desenvolvimento em diferentes regiões do mundo, com média de apenas 18% (WORLD BANK, 2016).

Devido à extraordinária combinação entre o tamanho de sua população e produção industrial e a baixa renda *per capita*, o processo de urbanização e

modernização do consumo chinês é fortemente intensivo em matéria-prima e energia. Ao lado da estrutura produtiva diretamente associada à construção civil, a China transformou-se no maior produtor mundial de automóveis e veículos, levando à grande expansão na indústria metal mecânica (FAROOKI; KAPLINSKY, 2012). Na primeira década do século XXI, a China promoveu uma nova fase de sua política industrial por meio de mais dois ciclos de desenvolvimento. O Décimo Plano Quinquenal (2001-2005) promoveu as seguintes ações: 1) ajustes na estrutura de produção, estimulando a ampliação e uso de novas tecnologias e fornecendo suporte a grandes corporações de modo a acelerar suas reestruturações; 2) reorganização interna dos setores, formando grupos empresariais de grande escala de produção, bem como fomentando a formação de empresas de médio e pequeno portes orientadas para a fabricação de produtos específicos; 3) estímulo à modernização dos sistemas de gestão permitindo a participação privada em empresas estatais; 4) reorientação internacional, ingressando na Organização Mundial do Comércio e incentivando a internacionalização de suas empresas (MARRONE, 2006). Nesse ciclo e no seguinte – Décimo Primeiro Plano de Desenvolvimento (2006-2010) – o Conselho de Estado buscou incrementar a produção de três setores estratégicos – o metal-mecânico, o eletroeletrônico e o químico – com vistas a estimular sua competitividade por meio da consolidação e da intensificação das vantagens comparativas, tendo seus principais indicadores organizados em torno da produção, da reestruturação tecnológica e da reorganização industrial. Tal estratégia mostrou-se adequada, posto que o incentivo a sua política industrial ampliou a participação da China como fornecedora mundial, registrando crescimento de 61,25% em sua contribuição nas exportações mundiais do setor metal-mecânico, para o período 2005-2009, ao saltar de uma participação de 6,40%, em 2005, para 10,32%, em 2009. Na indústria química, resultados similares ocorreram com a expansão muito acima da média mundial, permitindo aos chineses ampliar sua participação de 2,8%, em 2005, para 6,3%, em 2009. Em eletroeletrônicos, por sua vez, no mesmo período, a expansão cresceu de 5,4% para 21,8%, em 2009 (WTO, 2011).

Durante esses quatro ciclos de desenvolvimento, entre 1990 e 2009, a China atingiu uma média de 46% de participação da indústria em seu PIB, enquanto a média mundial para o mesmo período foi de 29% (WORLD BANK, 2016). Também apresentou, em termos de valor agregado industrial, crescimentos sucessivos e expressivos acima da média mundial. De 1990 a 2009, os chineses registraram

incremento médio desse valor de 12% ao ano, e o mundo, por sua vez, apenas 2% (WORLD BANK, 2016).

Essas estratégias, aliadas às políticas de comércio exterior e cambial, bem como a transferência e o desenvolvimento de tecnologia, alçaram a economia chinesa, como já dito, ao segundo maior PIB mundial no início do século XXI (FMI, 2015) e o primeiro em paridade de poder de compra, superando os EUA no ano de 2014 (FMI, 2015).

Entretanto, apesar do desempenho econômico das últimas décadas, mormente em função do caráter extensivo da produção industrial caracterizada por um grande aporte de capital e trabalho, emergiram contradições socioambientais substantivas. Os danos ao meio ambiente e a pressão sobre os recursos naturais aumentaram. Em relação às desigualdades sociais, Bustelo salienta que, até a primeira década do século XXI,

apesar de a pobreza rural ter diminuído, a pobreza urbana aumentou, passando entre 1999 e 2003 de 11 milhões, ou 2,5% da população para 23 milhões, ou 4% da população urbana (...). Se tomarmos o coeficiente 20/20 (parte da renda nacional dos 20% mais ricos e 20% mais pobres), perceberemos que o mesmo aumentou de 6,5 em 1990, para 10,6 em 2001. Esses dados se confirmam se partirmos das bases de cálculo do índice de Gini (10/10): os 10% mais ricos passaram a deter, entre 1999 e 2001, de 24,6% a 33,1% da renda nacional (BUSTELO apud JABOUR, 2012, p. 118).

Em que pesa o aumento da concentração de riqueza nas mãos de uma oligarquia restrita, a China conseguiu retirar da pobreza, entre 1990 e 2008, 510 milhões de pessoas, reduzindo de 60,2% para 13,1% a quantidade de pobres no país (PNUD, 2013). Tal fato não foi suficiente para garantir os aumentos salariais, dado que ainda persistem baixos valores, embora a pressão dos trabalhadores em passeatas, greves e até no cometimento de suicídios, tenha forçado as empresas multinacionais a aumentar os salários de 15% a 20% entre maio e junho de 2010 e, em alguns casos, de 25% e até de 30%, com elevação de 300% do valor da hora extra nos municípios industrializados. Segundo Pastore (2010), as longas jornadas de trabalho dos operários industrializados garante-lhes o equivalente a US\$400 ou US\$500 mensais. Os gerentes e técnicos de alta especialização, por sua vez, mais bem pagos, percebem em média US\$2.500 mensais, o equivalente a metade do que recebem os trabalhadores desempenhando as mesmas funções nos países do mundo desenvolvido.

A questão dos baixos salários dos trabalhadores evidencia que a ampliação ao acesso aos bens materiais visa, menos do que melhorar as condições de vida e de trabalho dos operários, mais a "aumentar o conteúdo tecnológico dos produtos industriais e a consolidar assim a economia chinesa no seu conjunto, tornando-a menos dependente das exportações" (LOSURDO in JABBOUR, 2012, p. 52,).

Entretanto, a par dessa contradição e exatamente devido ao movimento para superá-la, a China encontra-se hoje em melhores condições para enfrentar o problema na luta contra a desigualdade no plano interno e contra a degradação ambiental.

O fato de as políticas públicas sociais garantirem aos chineses acesso a casa própria, com comprometimento de apenas 4,7% do seu salário, por exemplo, comprova essa diretriz governamental, pois a diminuição do custo de vida viabiliza a inclusão deste trabalhador no mercado consumidor e reforça a estratégia do socialismo de mercado como uma etapa transitória para a superação da sociabilidade com base na subsunção do trabalho ao capital.

Não se pode perder de vista que a China precisa alimentar um quinto da população mundial detendo apenas 6% da superfície cultivável do planeta. Dentro dessa temática, cumpre destacar que, até o ano de 1995, os esforços empenhados por Deng Xiaoping para garantir autossuficiência em segurança alimentar foram exitosos. Após esse período, a produção de grãos na China passou por um declínio, indo de 392 milhões de toneladas em 1998 para 358 milhões em 2005. Segundo dados apresentados por Hook (2012), em 1997 a produção de trigo na China atingiu seu ápice, com 127 milhões de toneladas. Nos oito anos seguintes, a produção caiu em cinco desses anos e, em 2005, atingiu apenas 95 milhões de toneladas, apresentando uma queda de aproximadamente 25%. O mesmo ocorreu com a produção de arroz. Com uma produção de 140 milhões de toneladas em 1997, no ano de 2005 foi contabilizada uma redução para 127 milhões de toneladas. A consequência direta foi o aumento brutal de importação de grãos. Somente no ano de 2011 as importações de grãos na China sextuplicaram e o aumento continua ocorrendo. No ano de 2014 houve um incremento de 33,8% em relação ao ano anterior, tendo sido importadas 19,5 milhões de toneladas de grãos (MARQUES, 2015, p. 146-148).

As consequências para o resto do mundo podem ser brutais, tanto no aumento de preços dos alimentos quanto na perda da biodiversidade, posto que não param de

crescer as monoculturas para exportação que exterminam as coberturas vegetais nativas ainda existentes em muitos países em desenvolvimento e que acarretam diminuição dos aquíferos, desertificação, alterações climáticas e aumento da pressão demográfica, para citar algumas.

Outro importante fator a ser considerado no desenvolvimento do atual socialismo de mercado chinês refere-se ao consumo de combustíveis fósseis e as consequências socioambientais dele decorrentes.

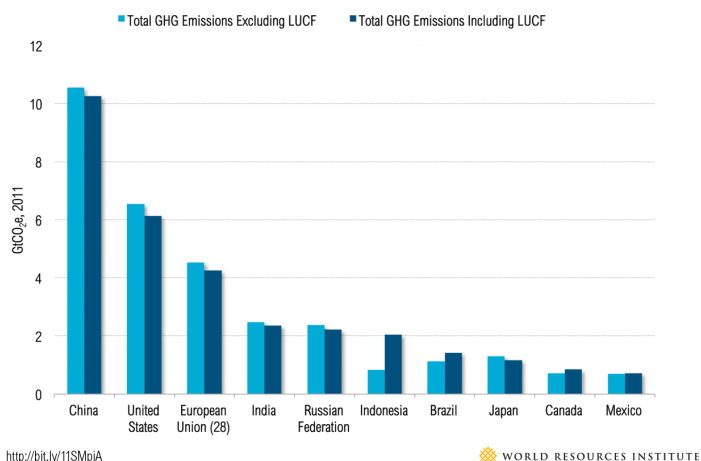
Em 1991, de um total de 8,2 milhões de toe (toneladas equivalentes de petróleo) consumidos em escala global, a China era responsável por 9% do consumo de petróleo mundial e os EUA, 23%. Em 2006, de um total de 10,9 milhões de toe, a participação da China foi para 16% e a dos EUA foi para 21%. Em 15 anos, a China passou a ser responsável por 78% do crescimento do consumo mundial de petróleo e os EUA (e a OCDE em conjunto) tiveram declínio de 7%, como revela o Relatório BP Statistical Review of World Energy (2007, p. 10-28). Estimava-se que, juntos, os Estados Unidos e a China chegassem a consumir 35% das reservas mundiais de petróleo em 2025. Tal fato ocorreu 20 anos antes do previsto, muito mais em função do acelerado desenvolvimento chinês.

Em dezembro de 2012, a China tomou o lugar dos Estados Unidos como o maior importador de petróleo do mundo. Nesse mês, de acordo com dados da International Energy Agency (2013), a China importou o correspondente a 6,12 milhões de barris/dia (mb/d) enquanto os Estados Unidos importaram 5,98 mb/d. No ano de 2014, a dependência da China do petróleo e gás natural importados aumentou, chegando a cerca de 60% e 32,2%, respectivamente. Nesse mesmo ano, para manter seus níveis de crescimento, comprou 308 milhões de toneladas de petróleo e 59 bilhões de metros cúbicos de gás natural, segundo o documento publicado pelo Instituto de Pesquisa de Tecnologia e Ciências Econômicas da Corporação Nacional de Petróleo da China (CHINA EMBASSY, 2015).

No entanto, segundo dados disponibilizados pelo governo chinês (BEIJING, 2007), a China necessitava de 832 toneladas de petróleo para produzir US\$ 1 milhão em riquezas, isto é, quatro vezes mais que os EUA (209 ton.), seis vezes mais que a Alemanha (138 ton.) e sete vezes mais que o Japão (118,8 ton.). Esse é um dos fatores que levou a China a ser, atualmente, a campeã mundial, em termos absolutos, em emissão de Gases do Efeito Estufa (GEE), segundo dados de 2011 do *World Resources Institute* (WRI, 2014). O gráfico abaixo demonstra a emissão dos dez

maiores emissores de gases do efeito estufa (*Greenhouses gases – GHG*) em termos absolutos, excluindo e incluindo as mudanças do uso da terra e florestas (FUCF – *from land-use change and forestry*).

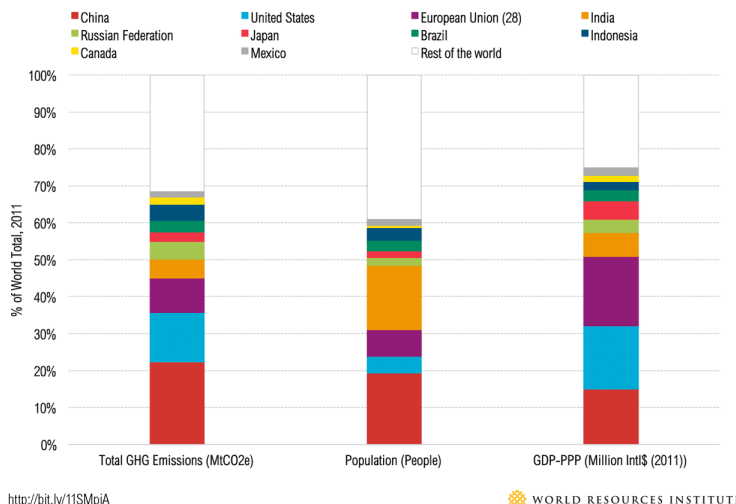
Gráfico 1 – Países com maior emissão de GEE
Top 10 Emitters



Fonte: WRI, 2014.

Os índices de “emissões absolutas” são fundamentais na análise posto que, ao longo do tempo, a quantidade absoluta de GEE emitida é o que afeta, em última instância, as concentrações atmosféricas de GEE e o orçamento global de carbono. A população e o tamanho da economia são dois principais motores de emissões absolutas. Do gráfico abaixo, podemos ver que, em 2011, os 10 maiores emissores absolutos compreendiam 60% da população global e 74% do PIB global.

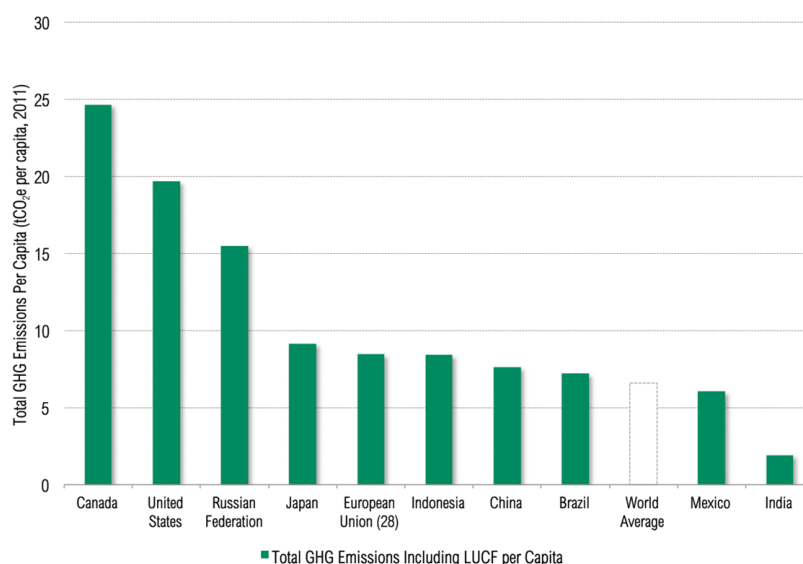
Gráfico 2 – Emissões absolutas de GEE por país
Annual Emissions of Top 10 Emitters in 2011



Fonte: WRI, 2014.

Se considerarmos as emissões em uma base *per capita*, a ordem dos 10 maiores emissores muda consideravelmente. Entre os dez principais emissores absolutos, apenas dois têm emissões abaixo da média mundial. Canadá, Estados Unidos e Rússia emitem mais do dobro da média global por pessoa. No outro extremo do espectro, as emissões da Índia são apenas um terço da média global. Como demonstrado pelo gráfico abaixo, em emissões *per capita*, a China cai para a 7ª posição.

Gráfico 3 – Emissão *per capita* por país
Per Capita Emissions for Top 10 Emitters



<http://bit.ly/11SMpjA>

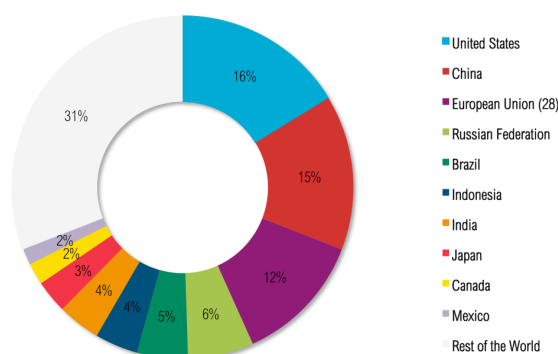
Fonte: WRI, 2014.

WORLD RESOURCES INSTITUTE

Mas, considerando as emissões absolutas e as emissões acumuladas historicamente dos países, podemos vislumbrar a responsabilidade específica de cada um na tarefa de frear o aquecimento global. O gráfico abaixo mostra as emissões cumulativas, incluindo as Mudanças do Uso da Terra e Florestas (LUCF) para os 10 maiores emissores durante o período de 1990 a 2011, quando dados completos estão disponíveis. Quase metade das emissões (49%) provêm apenas dos Estados Unidos, da China, da União Europeia e da Federação Russa.

Gráfico 4 – Emissões cumulativas de GEE

Cumulative GHG Emissions 1990–2011 (% of World Total)



<http://bit.ly/11SMpjA>

Fonte: WRI, 2014.

WORLD RESOURCES INSTITUTE

Se considerarmos as emissões de CO₂ desde 1850, único dado continuamente disponível, veremos que os cinco maiores emissores – Estados Unidos, União Europeia, China, Federação Russa e Japão – contribuíram juntos com dois terços das emissões históricas de CO₂ do mundo – usando cerca de 37% de nosso orçamento global de carbono – e que a China avançou muito rapidamente como principal emissora de GEE do planeta, principalmente após a década de 1990. Em novembro de 2014, o presidente Xi Jinping afirmou que a China aumentará suas emissões de dióxido de carbono até aproximadamente 2030 e que, até essa data, 80% de sua energia provirá de combustíveis fósseis (LANDRER, 2014).

O aumento da emissão de GEE está intrinsecamente ligado ao processo de urbanização. Se, em 2007, a população urbana ultrapassou a população rural pela primeira vez na história da humanidade, a China contribuiu decisivamente para esse processo. Entre 1982 e 2012, a população urbana chinesa passou de 300 milhões para 700 milhões de pessoas. Como dito anteriormente, desde 2011 a população chinesa vive majoritariamente em zonas urbanas. Esse processo de urbanização é muitas vezes extremo, com formação de gigantescas manchas urbanas e suburbanas sob a crosta terrestre. No ano de 2012 havia 23 megacidades com mais de 10 milhões de habitantes, cinco das quais na China (Xangai, Pequim, Shongqing, Cantão e Shenzhen). Outro dado surpreendente é que, em 2010, havia 94 cidades na China com mais de 1 milhão de habitantes. Segundo os planos de Pequim, em 2025 haverá 143 cidades com população superior a essa escala. Além disso, estima-se que nos

próximos 10 anos, mais 300 milhões de pessoas migrarão do campo para as cidades chinesas (ZAND, 2014).

O aumento vertiginoso da população urbana afeta drasticamente o número de carros em circulação, a emissão de GEE e o conseqüente aquecimento global. Somente na última década do século XX e na primeira do século XXI, o número de veículos na China passou de menos de 5 milhões para quase 80 milhões. No ano de 2009, foram vendidos mais carros na China que nos EUA. Dados do International Transport Forum da OCDE estimam, também, que o mundo terá 2,5 bilhões de veículos em 2050, um aumento, portanto, de 150% em 40 anos (OCDE, 2011), influenciando, sobremaneira, o aquecimento global. Para citar apenas dois exemplos, no ano de 2013, em cerca de 40 cidades da China a temperatura ultrapassou 40°C. Em Shangai, durante 31 dias consecutivos a temperatura foi superior a 35°C, atingindo um pico de 40,8°C (WILTGEN apud MARQUES, 2015, p. 285).

Outro importante fator no aumento das concentrações atmosféricas de CO₂ é a utilização do carvão. Em 1880, 97% da energia primária consumida pela humanidade provinha do carvão, enquanto que, em 1970, às vésperas da primeira crise do petróleo, apenas 12% dessa energia originava-se desse minério. No entanto, em 2004 esse percentual mais que dobrou, atingindo 26%. Durante todos os anos do século XXI, a produção de carvão no mundo não cessou de aumentar. Entre 2003 e 2013, a produção global saltou de 5,3 Gt (giga tonelada) para 7,83 Gt, correspondendo a um aumento de 45% e a mais de uma tonelada de carvão *per capita*. Estima-se que, no ano de 2030, serão extraídas 13 Gt de carvão por ano (SADAMORI et al., 2013). Para termos uma ideia do que isso representa, 1 Gt equivale ao volume de mais de duas Muralhas da China, que tem 6.250 km de comprimento, 7,8 metros de altura e 5,8 metros de largura em média. Fatores como acessibilidade e abundância, declínio da energia nuclear e das hidrelétricas pela diminuição dos recursos hídricos têm pressionado por um aumento do consumo de carvão em todo o mundo. Entre os anos de 2000 e 2010, a China, o Japão e a Índia aumentaram seu consumo, respectivamente, em 133%, 100% e 40% (IEA, 2015).

Além de ser essencial para vários ramos da indústria, entre os quais a indústria de cimento e aço, o carvão é utilizado, sobretudo, na geração de eletricidade e calor. Na China, do total de 5.678.945 GWh da energia elétrica produzida no país, 4.115.215 GWh são provenientes da queima do carvão, ou seja, 72,46%, segundo dados da International Energy Agency (IEA, 2015). Essa mesma agência mostrou que há, no

mundo, 2.300 usinas geradoras de energia movidas a carvão, sendo que 1.142 encontram-se nos EUA e 620 na China.

O agravamento da questão hídrica também é significativo na China. Segundo dados divulgados no 13º Congresso Internacional de Lagos ocorrido em Wuhan, em 2009, “os 24.800 lagos existentes na China cobrem uma área de mais de 80.000 km² – e com poucas exceções quase todos estão pesadamente poluídos ou prestes a secar completamente” (GLOBAL NATURE, 2009). Para citar um exemplo, o lago Poyang, localizado na província de Jiangxi, a sudoeste da China, o maior lago chinês e também muito importante por alimentar o rio Yangtsé, sofreu um colapso no início do século XXI. Segundo Wang Ao, um cientista do China Institute of Water Resources and Hydropower Research, sua área passou de quase 5.200 km², em 1950, a pouco mais de 3.600 km², em 2003, e a apenas 200 km², em 2012, num elevado processo de desertificação (apud MARQUES, 2015).

Malgrado a existência de 2,5 milhões de km² de desertos, o equivalente a 27% de território chinês, há uma tendência de desertificação de mais 900 mil km², inclusive afetando áreas de pastagens e de cultivo, conforme anunciou o próprio ministro do meio ambiente da China, Qu Geping (apud MARQUES, 2015).

Além dessas e de outras contradições, o afastamento entre as zonas litorais e as áreas do centro-oeste emerge como outra vulnerabilidade social a ser superada pela política de desenvolvimento chinesa. Losurdo (in JABBOUR, 2012) aponta, na apresentação do livro do Jabbour, as iniciativas lançadas na última década para estender os desenvolvimentos do leste ao centro e ao oeste do país, cujos resultados tornam-se visíveis pelas taxas de crescimento do Tibet e da Mongólia interior, superiores à média nacional. Essa estratégia de desenvolver as áreas mais distantes do litoral chinês e de integrar territorialmente as macro-regiões centro e oeste é extremamente importante para a expansão do seu mercado interno e para o fortalecimento da autonomia de sua política macroeconômica. Tal geoestratégia foi incentivada de modo mais sistemático a partir do plano de 1999 e, no ano de 2014, medidas foram divulgadas pelo governo chinês no sentido de acelerar a construção das infraestruturas de transporte e do setor hidráulico, impulsionar o desenvolvimento das indústrias, promover o desenvolvimento da ciência e tecnologia, cultura e serviços públicos, de modo a elevar a qualidade de vida das populações daquelas regiões.

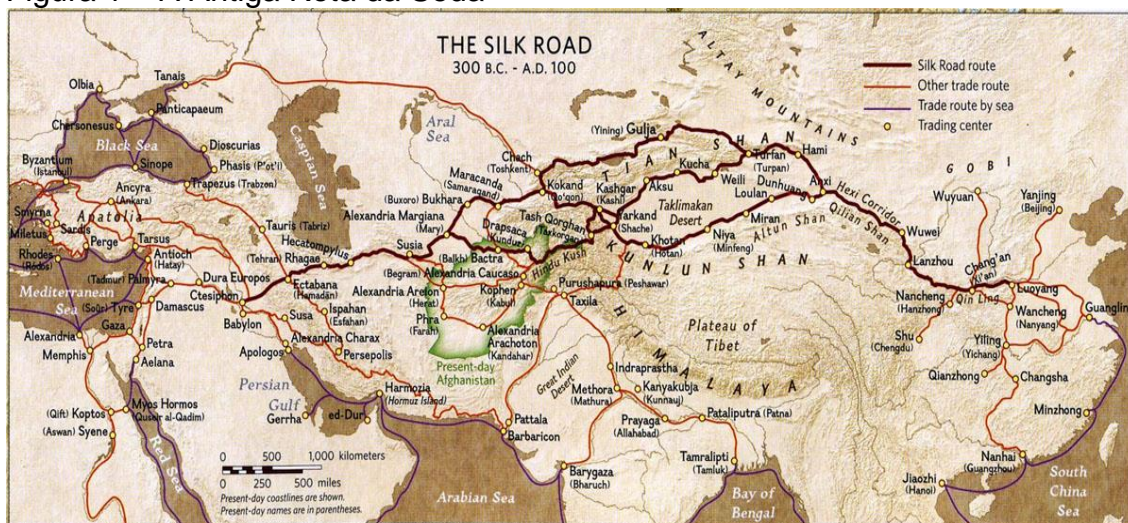
Além de promover uma maior integração dentro de seu próprio território, a China vem buscando recentralizar a economia asiática em torno de políticas

econômicas de investimento nos países da Associação das Nações do Sudeste Asiático (ASEAN)³². Essas ações estão sendo acompanhadas de uma maior integração cultural e educacional por parte do governo chinês que tem estimulado intercâmbios entre estudantes desses países.

Nessa mesma linha, em 2016, o governo central chinês criou uma bolsa de estudos dentro da política do *One Belt, One Road* (um cinturão, uma estrada), que incentiva estudantes de países circunscritos ao longo da Nova Rota da Seda a estudarem na China. A bolsa deve patrocinar 10.000 estudantes estrangeiros a cada ano, nos próximos cinco anos, de acordo com o plano de ação sobre cooperação educacional elaborado pelo Ministério da Educação. O governo pretende, também, patrocinar o estudo de 2.500 chineses nos países que fazem parte desta rota, cuja reconstrução se refere ao Cinturão Econômico da Rota da Seda e da Rota da Seda Marítima do século XXI. Em setembro de 2013, o governo chinês anunciou a intenção de construir uma rede de comércio e de infraestrutura conectando a Ásia com a Europa e a África, ao longo da antiga rota comercial conhecida como Rota da Seda, que surgiu da necessidade dos povos da eurásia comercializar produtos e promover intercâmbio cultural entre as grandes civilizações desses continentes. As imensas caravanas que partiam do leste chinês e chegavam até a Europa, constituindo uma ponte importante para os intercâmbios amistosos entre o Oriente e o Ocidente há mais de 2.000 anos, foram extintas há 400 anos pela concorrência dos navios europeus e as turbulências político-militares da instável região. Pela sua importância histórica, a Rota da Seda pode ser considerada o símbolo da comunicação e da cooperação entre o Oriente e o Ocidente e seu legado de abertura, inclusão e mútuo aprendizado possui influência na política da região até os dias atuais. A iniciativa de aproximação e cooperação entre os países da Rota da Seda possui duas vertentes: uma terrestre e outra marítima e objetiva conectar os países do leste asiático, Ásia central, Oriente Médio e Europa (XIAOMING, 2015; XIANG, 2015).

³² A ASEAN – association of southeast asian nations – é formada por: brunei, cambódia, indonésia, laos, malásia, myanmar, filipinas, singapura, tailândia e vietnã.

Figura 1 – A Antiga Rota da Seda



Fonte: www.br.pinterest.com/unyunga/silk-road/

No seguimento do anúncio da iniciativa da Nova Rota da Seda, em outubro de 2013, o governo desvelou, na Indonésia, a iniciativa da Estrada da Seda Marítima do século XXI para reforçar as infraestruturas regionais e o comércio com os países da ASEAN. A construção de infraestruturas e o reforço da interconexão dentro da ASEAN são essenciais para o objetivo do bloco de construir uma comunidade econômica e criar um mercado competitivo de mais de 600 milhões de pessoas com fluxo livre de bens, serviços, capital de investimento e mão de obra qualificada.

No ano seguinte, em 2014, a China anunciou que contribuiria com 40 bilhões de dólares para a criação de um Fundo para a Rota da Seda. Em 2016, mais de 70 países e organizações internacionais aderiram à construção do *One Belt, One Road*. Até esse ano, as empresas chinesas investiram um total de 14 bilhões de dólares em países ao longo da rota e criaram cerca de 60 mil empregos locais.

Os vultosos investimentos já começaram a dar resultados. Até o ano de 2015, mais de 1.500 comboios ferroviários viajaram, com êxito, entre a China e a Europa. Apenas no ano de 2015 foram lançados 815 comboios, 2,7 vezes o número alcançado em 2014, desempenhando um papel importante na melhoria do desenvolvimento econômico nos países da rota.

Figura 2 – A Nova Rota da Seda

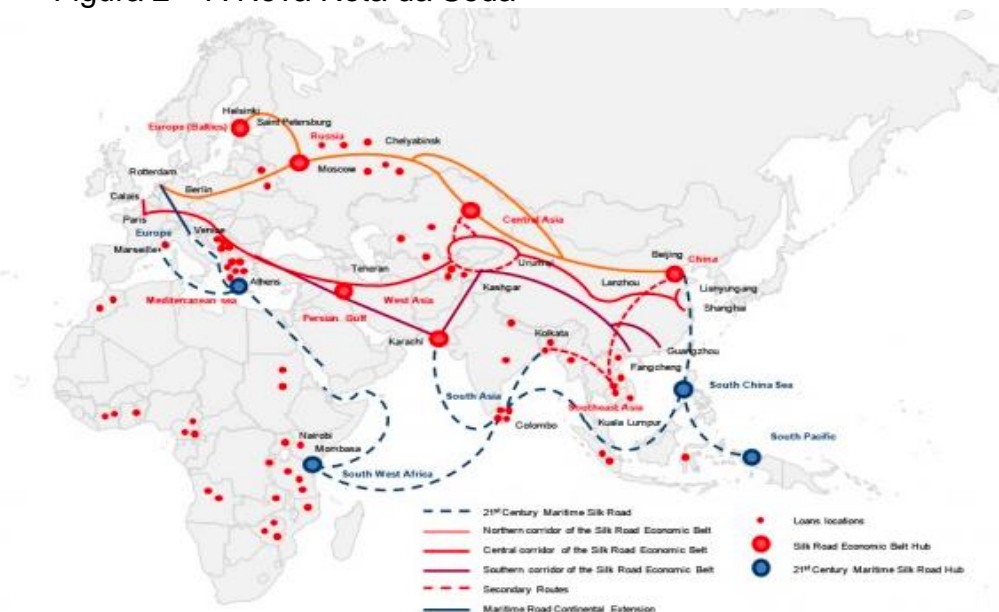


Image credit: Grisons Peak

Fonte: www.chinainvestmentresearch.org

A Rússia, um parceiro estratégico global para a China, concordou em integrar as suas aspirações no âmbito da União Econômica Eurasiática (UEE) com o objetivo de formar, até 2025, um mercado único dentro das fronteiras dos países membros, com a proposta de integração Econômica pela Rota da Seda. Durante a visita do presidente Xi Jinping à Rússia, em maio de 2016, ele e o presidente russo Vladimir Putin assinaram uma declaração conjunta sobre o alinhamento do Cinturão Econômico da Rota da Seda e da UEE. Nesse mesmo ano, Arábia Saudita, Egito, Irã, Sérvia, Polónia e o Uzbequistão concordaram em expandir a cooperação na Rota da Seda. O *Asian Infrastructure Investment Bank* (AIIB), um banco multilateral criado por iniciativa da China, começou a operar ao lançar formalmente seu primeiro lote de projetos de investimento para acelerar a construção da Nova Rota da Seda. Esse banco permitiu o início das construções de ferrovias entre a Hungria e a Sérvia e de linhas de alta velocidade na Indonésia. A construção de redes ferroviárias que ligam a China e o Laos, a China e a Tailândia foram lançadas, bem como uma série de projetos de via rápida. Ao mesmo tempo, a conectividade marítima ficou pronta em 2016. Quando essa infraestrutura terrestre estiver finalizada, provavelmente no primeiro quartel do século XXI, beneficiará diretamente 4,4 bilhões de pessoas, ou 63% da população global.

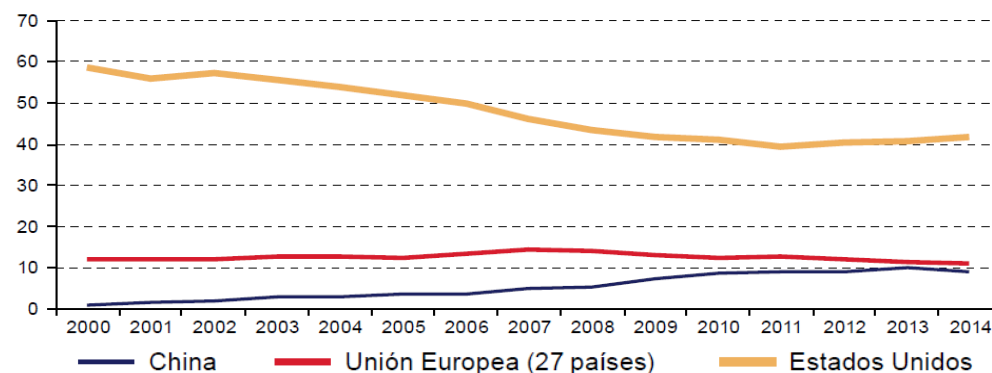
Nessa esteira de investimentos e expansão chinesa pelo mundo, os inúmeros acordos comerciais, de investimentos e de cooperação, firmados notadamente a partir do ano de 2002, quando a China ingressou na Organização Mundial do Comércio (OMC), apontam que esta também tem sido a política internacional adotada no âmbito das relações econômicas para as regiões da América Latina e Caribe e da África. O Novo Banco de Desenvolvimento do BRICS, o AIIB e as outras novas instituições sinalizam um rompimento com o passado imperialista por serem sobretudo instituições multilaterais Sul-Sul.

As novas relações econômicas, comerciais e políticas desenvolvidas por projetos financiados por essas instituições têm promovido o fortalecimento entre a China e a América Latina e Caribe, por exemplo, e estão materializando o surgimento de uma nova arquitetura da geopolítica global, baseada na cooperação, em relações econômicas mutuamente benéficas, no estabelecimento de novas estruturas políticas e financeiras e, sobretudo, em melhorias substanciais e de longo prazo no padrão de vida da população que sustenta as economias emergentes.

Atualmente, a China é o segundo mercado produtor dos bens importados pela América Latina e Caribe. Entre 2000 e 2014, a participação nas exportações dessa região para a China passou de 1% para 9%, enquanto a participação nas importações passou de pouco mais de 2% para 16%. A China teve quase a mesma participação dos países membros da União Europeia no comércio de bens da América Latina e Caribe em relação às transações comerciais com o mundo (12,4% e 12,5%, respectivamente) (CEPAL, 2015).

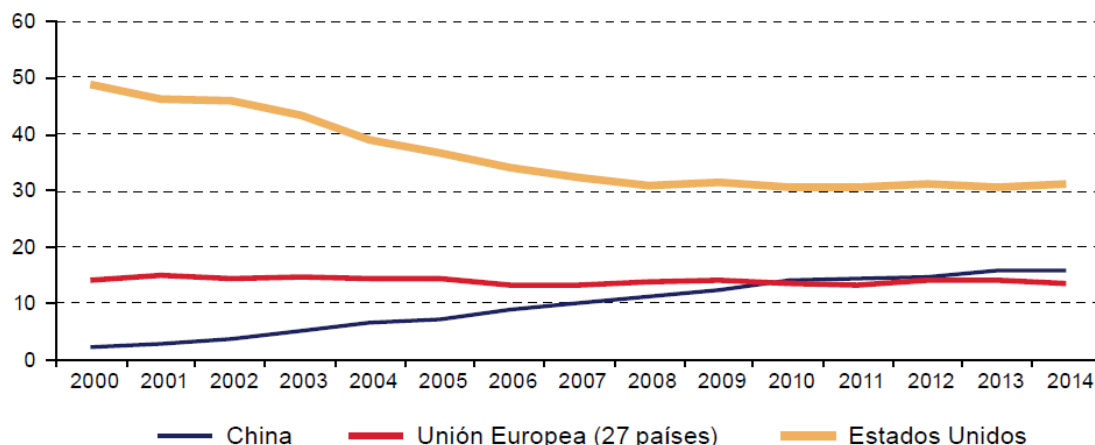
Os gráficos abaixo demonstram o crescimento do comércio bilateral com a China e a queda das relações comerciais com os EUA e a União Europeia.

Gráfico 5 – América Latina e Caribe: exportações para sócios selecionados no comércio de bens, 2000-2014.



Fonte: CEPAL, 2015.

Gráfico 6 – América Latina e Caribe: importações para sócios selecionados no comércio de bens, 2000-2014.



Fonte: CEPAL, 2015.

Entre 2000 e 2013, o valor do comércio de bens entre a América Latina e o Caribe com a China se multiplicou 22 vezes, crescendo a uma taxa média anual de 27%. Mas, entre os anos de 2011 e 2013, o crescimento foi de somente 5% e, no ano de 2014, correspondeu a uma taxa de 2%, devido aos reflexos da crise financeira internacional iniciada em 2008 (CEPAL, 2015).

Não obstante o crescimento vertiginoso das relações comerciais com a China nas últimas décadas, a AL e o Caribe vêm acumulando déficits, posto que o valor das importações supera o valor das exportações. Somente 03 países da região apresentam superávit comercial com a China e são gerados, basicamente, pela exportação de um reduzido número de produtos primários: Brasil (soja, petróleo e minério de ferro); Chile (cobre, nitrato de potássio e madeira) e Venezuela (petróleo e seus subprodutos).

Tabela 1 – Principais produtos exportados/importados: América Latina - China

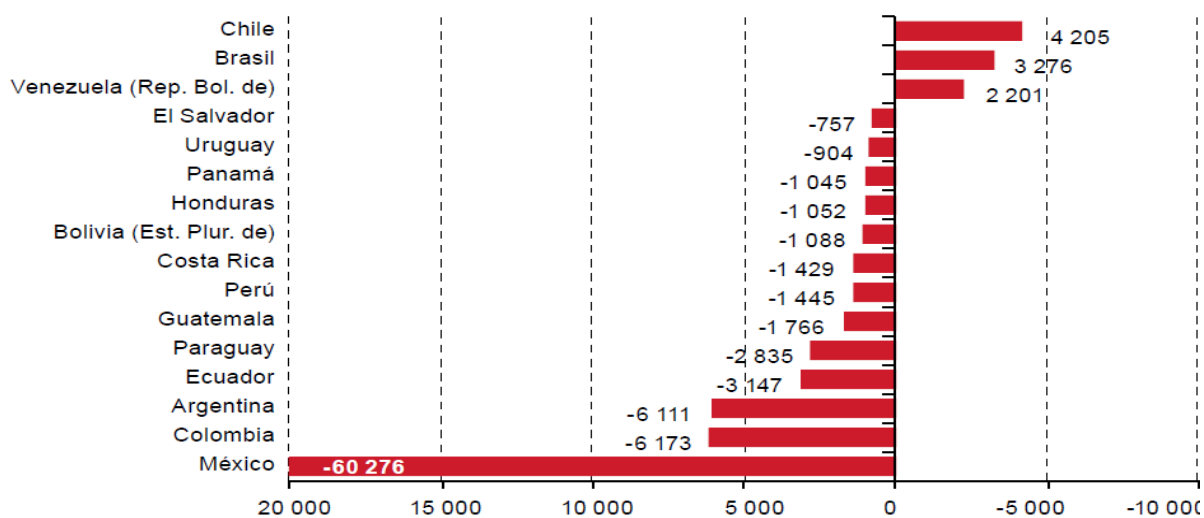
País	Exportação	Importação
Brasil	Soja, petróleo, minério de ferro e aço	Prod. químicos, automotivos, eletro-eletrônicos, máquinas e equipamentos
Chile	Cobre, nitrato de potássio, farinha de peixe e madeira	Carros, motos e têxteis
Argentina	Soja e subprodutos, girassol e subprodutos	Têxteis, brinquedos, calçados, carros, motos, equipamentos eletrônicos
Uruguai	Lã e produtos de couro	Têxteis, brinquedos, calçados, carros, equipamentos eletrônicos e serviços
Paraguai	Soja	Calçados, têxteis, carros, motos, eletro-eletrônicos
Venezuela	Petróleo e subprodutos	Calçados e têxteis

País	Exportação	Importação
Equador	Petróleo	Calçados, têxteis, brinquedos, eletro-eletrônicos
Bolívia	Minérios	Eletro-eletrônicos
Peru	Petróleo e minérios	Eletro-eletrônicos
Colômbia	Petróleo e níquel	Equipamentos eletrônicos
México	Alimentos e bens intermediários de produtos	Máquinas e equipamentos, produtos de informática e telecomunicações
Costa Rica	Café, frutas, chips de computador (Intel)	Calçados, têxteis, brinquedos, carros, motos, eletro-eletrônicos

Fonte: ELLIS, 2009, adaptação do autor.

Importa destacar o enorme déficit do México, correspondendo a 77% do total do déficit comercial da AL e Caribe com a China, posto que, no ano de 2014, esse país importou da China 17% do seu montante global e exportou somente 2% de tudo aquilo que foi comercializado com outros países do mundo.

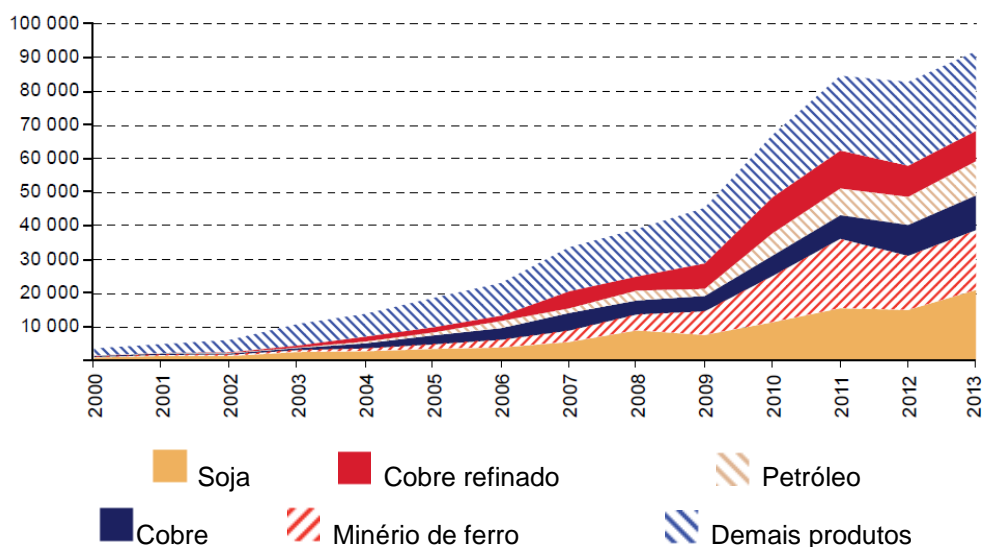
Gráfico 7 – Países da América Latina e Caribe: saldo comercial com a China – 2014 (em US\$ milhões)



Fonte: CEPAL, 2015.

Com exceção do México e da Costa Rica, que exportam produtos semi-elaborados para a China, a pauta exportadora dos países da América Latina e Caribe concentra-se em 5 produtos primários: soja, petróleo, cobre, minério de ferro e outros minérios.

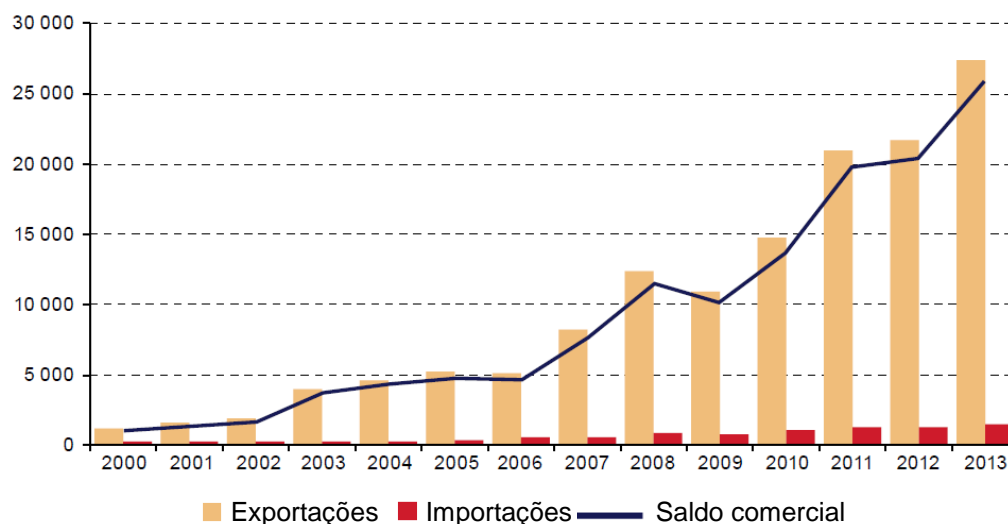
Gráfico 8 – América Latina e Caribe: composição por produto das exportações para a China, 2000-2013(em US\$ milhões)



Fonte: CEPAL, 2015.

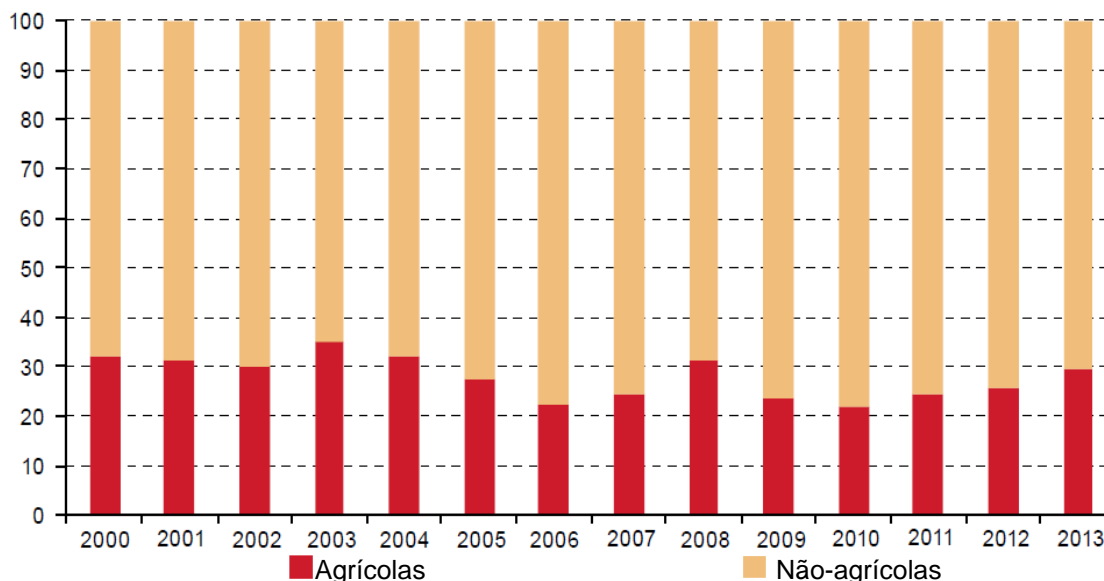
Em que pese o aumento das importações de alimentos por parte da China nos últimos anos e do aumento substancial das exportações agrícolas da AL e Caribe para os chineses (passou de 16%, em 2000, para 28%, em 2013), a proporção entre os produtos agrícolas e não agrícolas exportados pela AL e Caribe para esse mercado têm se mantido estável em termos percentuais, o que demonstra o crescimento equivalente das exportações dos produtos não-agrícolas. Os gráficos abaixo demonstram o aumento das exportações agrícolas para a China (em milhões de dólares) e a variação percentual em relação aos produtos não-agrícolas.

Gráfico 9 – América Latina e Caribe: comércio agrícola com a China, 2000-2013 (em US\$ milhões)



Fonte: CEPAL, 2015.

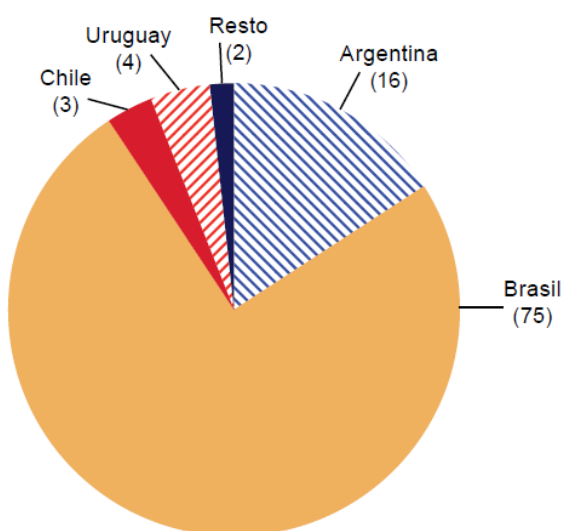
Gráfico 10 – Composição das exportações da América Latina e Caribe para a China, 2000-2013 (em porcentagem)



Fonte: CEPAL, 2015.

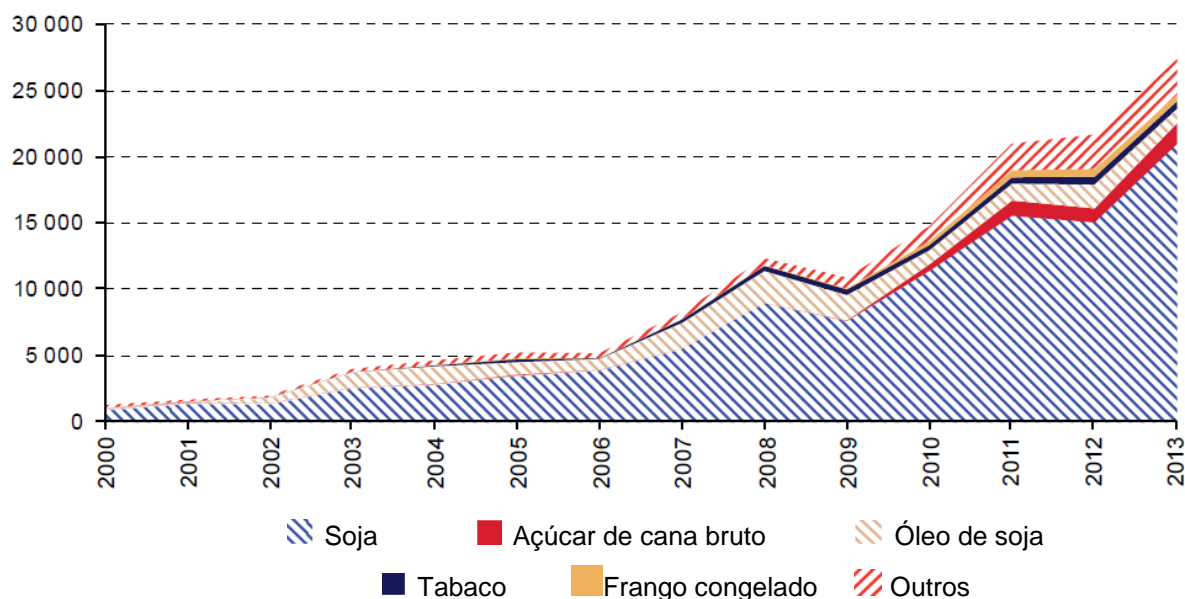
Conforme demonstra o gráfico 11, o Brasil ocupa uma posição dominante entre os parceiros comerciais da China na AL. Em 2013, a soja representou aproximadamente 77% do total exportado pelo Brasil para o país asiático. Somados os principais produtos agropecuários exportados (soja, óleo de soja, açúcar, tabaco e aves), sua participação conjunta alcança 90% (Gráfico 12).

Gráfico 11- América Latina e Caribe: composição das exportações agrícolas por origem para a China, 2013.



Fonte: CEPAL, 2015.

Gráfico 12 – América Latina e Caribe: composição das exportações agrícolas por produto Para a China, 2013.



Fonte: CEPAL, 2015.

Em sua busca por novos mercados, as empresas chinesas vêm, progressivamente, aumentando seus investimentos na América Latina. Embora relativamente pequenos em relação aos fluxos de investimentos chineses para o mundo e em relação aos fluxos recebidos pela região, os Investimentos Estrangeiros Diretos (IED) chineses têm crescido a taxas elevadas. A CEPAL (2015) estima que durante o período compreendido entre 1990 e 2010 foram investidos US\$ 7 bilhões de IED provenientes da China. O ano de 2010 marcou um ponto de inflexão, com o recebimento de 11% do total de IED sendo de origem chinesa, o que correspondeu a um fluxo aproximado de US\$ 14 bilhões. Nos anos posteriores, a China tem dedicado a América Latina e ao Caribe algo em torno de US\$ 9 bilhões a US 10 bilhões anuais, o que representa de 5% a 6% de IED recebidos pela região (Tabela 2).

Tabela 2 –América Latina e Caribe (países selecionados): fluxos estimados de IED da China, 1990-2013.

País	1990-2009	2010	2011	2012	2013
Argentina	143	3 100	2 450	600	120
Brasil	255	9 563	5 676	6 067	2 580
Chile	n.d.	5	0	76	19
Colombia	1 677	6	293	996	776
Ecuador	1 619	45	59	86	88
Guyana	1 000	n.d.	15	n.d.	n.d.
México	146	9	2	74	15
Perú	2 262	84	829	1 307	4 626
Trinidad y Tabago	n.d.	n.d.	850	n.d.	n.d.
Venezuela (República Bolivariana de)	240	900	n.d.	n.d.	1 400
Total América Latina y el Caribe	7 342	13 712	10 175	9 206	9 624

Fonte: Cepal, 2015.

A extraordinária expansão do comércio da China com a região resultou em importantes projetos de infraestrutura por meio de IED chineses. O estudo realizado por Ilyásova e Sérbinov (2016), lista alguns desses projetos.

Na Venezuela, com o Fundo Conjunto Chinês-Venezuelano, mais de 200 projetos de desenvolvimento estão sendo financiados, dentre os quais estão os satélites Simon Bolívar e Francisco de Miranda, rodovias e ferrovias. Há também projetos de prospecção/exploração de petróleo com a Corporação Nacional de Petróleo da China (CNPC) e com a Companhia Petroquímica da China (SINOPEC), ambas empresas estatais, somando um total de US\$ 42 bilhões, na bacia do Orinoco.

No Brasil, a ferrovia transamazônica Brasil-Peru, com 4 mil km, que unirá o Atlântico e o Pacífico, em um projeto estimado entre US\$ 30 bilhões e US\$ 50 bilhões.

Na Nicarágua, um canal unindo o Atlântico e o Pacífico, através do lago Nicarágua. Um projeto de US\$ 50 bilhões, com duração de seis a sete anos, que gerará aproximadamente 250 mil empregos diretos e possibilitará o trânsito de mais de cinco mil embarcações. O canal é um empreendimento conjunto do governo da Nicarágua e o Hong Kong Nicaragua Canal Development Group (HKND).

Na Argentina, a China National Offshore Oil Corporation (CNOOC) tornou-se a segunda maior empresa petrolífera, atrás apenas da Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF). A China e a Argentina são signatárias de 17 acordos que abrangem duas represas, ferrovias, projetos de irrigação e usinas de energia.

O Equador obteve empréstimos da China no valor de US\$ 11 bilhões para financiamento de projetos hidroelétricos, pontes, rodovias e outras obras de infraestrutura, além de investimentos em saúde, educação e segurança. Há também *joint ventures* nas áreas de petróleo, cobre, ouro e energia eólica.

No Chile, os IED provenientes da China concentram-se nas áreas financeira, de mineração, de agricultura, de comércio e de silvicultura.

Na Bolívia há o satélite Tupac Katari, em órbita graças à cooperação e aos investimentos chineses. Além disso, a China também está envolvida em projetos ferroviários, rodoviários, de represas, mineração e usinas açucareiras. O investimento total é estimado em US\$ 20 bilhões. Talvez o projeto China-Bolívia mais importante seja o corredor bioceânico, que ligará o Brasil, o Peru e a Bolívia, desde o Atlântico até o Pacífico.

Tais investimentos estão diretamente ligados à busca de matérias primas para satisfazer as necessidades de produção da China: 86% do IED chinês na América Latina durante o período de 1990-2010 foram para os setores de energia e de recursos naturais. Entre 2010 e 2013, quase 90% dos investimentos chineses foram direcionados para esse fim, ainda que o setor primário tenha absorvido somente 25% do total dos IED que a região recebeu do mundo em igual período. Mas, os recentes investimentos na indústria de transformação deixam claro que o mercado latino-americano se tornou progressivamente importante para as empresas chinesas em sua busca por novos mercados. Essa busca apresenta três grandes desafios: a limitação do IED chinês em relação ao montante total de IED na América Latina e Caribe; a diversificação para setores distintos do setor primário exportador, como as indústrias, os serviços e os investimentos em infraestrutura; e a sustentabilidade socioambiental dos investimentos chineses, especialmente nas atividades extrativistas (CEPAL, 2015).

Para enfrentar esses desafios, os membros da Comunidade dos Estados Latino-Americanos e Caribenhos (CELAC) reuniram-se com a China e firmaram um acordo de promover investimentos mútuos da ordem de US\$ 250 bilhões até 2025. Fatores como o excesso de capacidade das indústrias chinesas, o aumento dos custos laborais na China, a proximidade com um mercado consumidor nada desprezível de 1 bilhão de pessoas nas Américas e a abundância de recursos naturais podem favorecer um aumento ainda maior do IED da China para a AL e o Caribe.

O Plano de Cooperação CELAC-China 2015-2019 proporcionou um marco institucional apropriado para uma maior aproximação em 13 áreas, sendo 8 delas econômicas:

- comércio, investimentos e finanças;
- infraestrutura e transportes;
- energia e recursos naturais;
- agricultura;
- indústria, ciência e tecnologia, aviação e indústria aeroespacial;
- educação e capacitação de recursos humanos;
- turismo;
- proteção ao meio ambiente, gestão de risco e redução de desastre, erradicação da pobreza e saúde³³.

O plano prevê um aumento do comércio bilateral para US\$ 500 bilhões de dólares em 10 anos, de modo a se tornar balanceado e mutuamente benéfico com o impulso do comércio de serviços e de bens eletrônicos, o estímulo de investimentos e alianças comerciais e o fomento da cooperação em transportes, portos, tecnologia da informação, energias, agricultura, habitação e desenvolvimento urbano, para favorecer a integração da América Latina e do Caribe e a conectividade entre a China e os membros da CELAC.

Toda essa robustez tecnológica e econômica advinda da abertura da China ao comércio internacional pós-1978 e com a entrada na OMC, em 2002, quebrando o monopólio dos EUA e de seus aliados, encetou um salto qualitativo que a levou a um estágio de economia de dimensão continental. Para administrar tal salto, o Partido Comunista Chinês remodelou suas instâncias superiores criando uma sucessão de "gerações" de dirigentes com visão de mundo socialista e uma substancial comunidade científica integrada às forças de produção. No plano educacional, reformou o sistema de ensino-aprendizagem em suas diversas modalidades - pré-escolar, primária, secundária e superior - ensejando esforços para desenvolver uma educação socialista com características chinesas por meio da educação comunitária, profissional, especial, rural, além de estabelecer centros de aprendizado no exterior, desenvolver um sistema de intercâmbio entre estudantes e de criar centros de

³³ Os demais temas são: política e segurança; assuntos internacionais; cultura e esportes; imprensa, meios de comunicação e publicação; e amizade entre os povos.

pesquisa em unidades de excelência em diferentes áreas do conhecimento para estimular a criatividade e a inovação, com vistas a promover a modernização da educação.

Tais iniciativas almejam consolidar a emancipação político-econômica da China estando indissoluvelmente ligada à pretensão de contribuir para que os demais países percorram caminhos que os levem à superação das relações sociais engendradas pelo modo de produção regido pela lógica de reprodução sociometabólica do capital, de modo a construir novas sociabilidades em que os seres humanos sejam capazes de viver e desenvolver suas potencialidades a partir de realidades onde a exploração e a alienação estejam afastadas.

3.2 Os desdobramentos das contradições do socialismo de mercado na formação educacional/ cultural e na práxis dos protagonistas sociais chineses

À medida que a industrialização, a informatização, a urbanização e a comercialização se aprofundam na China, fruto das transformações do seu crescimento econômico, crescem as pressões de sua população por uma melhor qualidade de vida. Essas pressões têm impulsionado o desenvolvimento da educação e estimulado a inovação em ciência e tecnologia, o que gera prosperidade sociocultural para os seus habitantes e, dialeticamente, contribui para o crescimento econômico chinês.

As reformas econômicas iniciadas na China, em 1978, estenderam-se para a educação e, segundo o Banco Mundial a taxa de alfabetização subiu para 95,1% (WORLD BANK, 2014) com ampliação e construção de unidades escolares. Em 2014, havia 299.302 estabelecimentos de ensino primário e secundário e 13.144.948 docentes para esses níveis de ensino (STATISTICAL YEARBOOK, 2015).

Preocupados em acelerar a modernização socialista e melhorar a qualidade de vida dos cidadãos, o governo chinês elaborou o Plano Nacional para a Reforma e o Desenvolvimento da Educação a Médio e Longo Prazos (2010-2020), no XVII Congresso Nacional do Partido Comunista da China, em 2010. Este plano objetivava dar prioridade ao desenvolvimento da educação e elevar seu nível de modernização,

com vistas à construir “uma sociedade moderadamente próspera em todos os aspectos e fazer da China um país socialista forte, democrático, culturalmente avançado e harmonioso” (CHINA, 2010). Para tanto, considerava, como missão fundamental, o desenvolvimento do ser humano e da educação científica, assim como o fortalecimento da inovação e da criatividade nos processos pedagógicos, a partir de um novo ponto de partida histórico - o socialismo com características chinesas.

Com essas ideias, os chineses vem acelerando a transição do maior sistema educacional do mundo e transmutando as relações sociais no contexto de um novo modo de produção para além da lógica de reprodução sociometabólica do capital contribuindo para a revitalização da nação chinesa e para o avanço da civilização mundial.

As transformações que começaram a ser implementadas em 2010 assentavam-se em três objetivos:

- manter a bandeira do socialismo com características chinesas, executando a educação para a satisfação das pessoas;
- impulsionar a modernização socialista, integrando a educação ao trabalho, à produção e à prática social cultivando sucessores socialistas para atuação partidária, no plano central ou provincial;
- promover o desenvolvimento científico da educação, atendendo às necessidades do povo.

Cinco princípios executivos norteiam a implementação das medidas que estão transformando o sistema educacional chinês:

- garantia da prioridade estratégica da educação, nos planos de desenvolvimento local, com investimentos financeiros e alocação de recursos públicos, além da promoção de políticas de encorajamento do setor não-governamental para que administrem escolas e expandam a entrada de recursos sociais na educação;
- desenvolvimento dos alunos com mobilização de suas iniciativas para que se tornem protagonistas do processo histórico de construção de uma sociedade socialista saudável física e mentalmente;
- estímulo à renovação de conteúdos, métodos, abordagens e avaliações pedagógicas, de modo a superar as contradições entre o

desenvolvimento econômico e o desenvolvimento social de seres humanos com qualidades diversificadas, bem como entre a necessidade de revigorar a educação e os impedimentos institucionais que, porventura, inibam tal criatividade;

- igualdade de acesso à educação como política básica do Estado preocupado com a igualdade de oportunidades. A maneira fundamental de conseguir preencher a lacuna no desenvolvimento da educação é alocar recursos, preferencialmente, em áreas rurais, empobrecidas, remotas e fronteiriças, e em áreas autônomas étnicas;
- adoção da melhoria da qualidade do ensino como tarefa central para a reforma da educação, na perspectiva de formar professores qualificados para “cultivar e produzir trabalhadores de qualidade em centenas de milhões, profissionais competentes em dezenas de milhões e um grande número de profissionais inovadores de primeira linha” (CHINA, 2010, p. 3).

Dentre os objetivos estratégicos das forças socialistas advindas da diversificação socioeconômica capazes de contribuir para a transmutação das relações sociais no contexto de um novo modo de produção para além da lógica de reprodução sociometabólica do capital, inscritos no Plano Nacional para a Reforma e o Desenvolvimento da Educação a Médio e Longo Prazo (2010-2020), encontra-se a combinação da teoria marxista com a realidade chinesa, estabelecendo-a como um pensamento orientador, tornando-a mais acessível e combinando-a com os valores tradicionais chineses (honestidade, cooperação e prática de uma vida simples). Também a busca da igualdade de condições entre as áreas urbanas e rurais para o estudo teórico articulado à prática social (trabalho), para o desenvolvimento integral respeitando as características individuais, para a aprendizagem cultural e a edificação moral com intensificação da educação para a cidadania global e para o estabelecimento de conceitos socialistas de democracia, Estado de Direito, liberdade, equidade e justiça, além da educação física e estética, pleiteada para todos os 260 milhões de estudantes (XINHUA, 2014), constituem estratégias do socialismo de mercado na transição para uma nova ordem social.

Da mesma forma, a universalização da educação pré-escolar e a obrigatoriedade da educação básica, objetivos implementados por esse Plano, pois quando ele foi iniciado, em 2010, o número de crianças na pré-escola (03 anos) era

de 26,58 milhões com a meta de alcançar 40 milhões em 2020 e, seis anos antes do previsto, esta meta foi alcançada com a inclusão de 40,5 milhões de crianças matriculadas em 209.881 jardins de infância, no ano de 2014 (STATISTICAL YEARBOOK China, 2015). Se, em 2009, o percentual de crianças inseridas no último ano da pré-escola era de 74%, em 2015, esse percentual saltou para 85%.

Dados do Anuário Estatístico da China 2015 demonstram que, no ano de 2014, a taxa líquida de matrícula de crianças no ensino primário correspondeu a 99,8%, quase alcançando a universalização neste nível de ensino (STATISTICAL YEARBOOK China 2015). Cabe destacar que o sistema de matrícula chinês tem como referência o registro dos endereços residenciais, o que tem causado uma supervalorização de pequenos imóveis localizados nas proximidades de boas escolas. Em 2016, por exemplo, um casal pagou US\$ 813.600 por uma casa distrital de 11m² em Wenchang Hutong, no centro de Pequim, para garantir a matrícula do filho na Pequim nº 2 Experimental Primary School, considerada a melhor escola elementar da capital.

De forma análoga, a taxa de promoção de 95,1% correspondente ao segundo ciclo do ensino secundário apresentou avanços significativos pois, entre os anos de 1990 e 2010, o percentual de jovens matriculados passou de 40,6% para 87,5% (STATISTICAL YEARBOOK CHINA, 2015).

Encarregado de controlar e administrar o sistema de ensino gratuito para todos os estudantes durante a educação pré-escolar, a etapa obrigatória dos 06 aos 14 anos, cursada no ensino fundamental (06 anos) e no primeiro ciclo do ensino médio (03 anos), e o segundo ciclo do ensino médio (03 anos no ensino profissionalizante ou normal secundário), o Ministério de Educação atua sobre questões acadêmicas, morais e profissionais fiscalizando a atuação dos estabelecimentos de ensino, públicos e privados sem fins lucrativos. Somente após setembro de 2017, com a revisão da lei sobre educação privada no Comitê Permanente da Assembleia Popular Nacional, as escolas privadas poderão atuar no programa de educação obrigatória com fins lucrativos desde que realizem atividades de acordo com a constituição do Partido Comunista da China, estabeleçam sistemas de supervisão interna e de publicidade de informação, confiem a inspeção do sistema educacional a uma agência terceirizada e garantam os interesses legítimos dos trabalhadores pagando contribuições de seguridade social de acordo com a lei (XINHUA, 2015).

A inserção no segundo ciclo do ensino médio (03 anos) depende de aprovação em exames de capacitação para ingresso em escolas médias seniores, preparatórias para a universidade, ou escolas técnicas profissionalizantes secundárias de formação especializada orientada para o mercado de trabalho, ambas pagas com pequenas taxas.

No que diz respeito ao financiamento da educação, a China adota a política de custo compartilhado em que o estudante paga uma porcentagem variável de acordo com o seu nível de renda, o que permite o acesso à educação no segundo ciclo do secundário e do ensino superior às pessoas menos favorecidas economicamente. Neste sentido, planos específicos, como bolsas, isenções ou descontos nas taxas, trabalhos de meio período e empréstimos estatais, foram disponibilizados nos últimos anos.

Para os gestores chineses, a formação de técnicos qualificados possibilita a inserção no mercado de trabalho, ajuda na competitividade internacional e favorece a mudança da má reputação dos produtos *made in China* no mundo. Desde 1996, ano da promulgação da lei que regulamenta a educação profissional, a China formou mais de 130 milhões de pessoas nas escolas e faculdades de formação profissional com o crescente aumento dos investimentos da ordem de US\$14,5 bilhões, em 2006, para cerca de US\$ 57 bilhões, em 2013, o que caracteriza um incremento de 17% ao ano. Políticas de isenção de taxas para os menos favorecidos, implementadas em 2009, permitiram que 34,6 milhões de estudantes ingressassem nas escolas profissionais secundárias, sem qualquer custo para as famílias (XINHUA, 2015).

Essas políticas estão atreladas ao Plano “Made in China 2025”, que objetiva reformar o setor manufatureiro e melhorar a qualidade e a competitividade dos produtos chineses o que, no nosso entender, consiste em mais uma etapa no planejamento para adequar as relações sociais no contexto de um novo modo de produção para além da lógica de reprodução sociometabólica do capital, em que o mercado assume uma posição definida dentro da planificação central estatal.

Nesse processo formativo, os estudantes podem escolher a profissão de acordo com os seus interesses e receber uma educação menos tecnocrática, dado que, para se tornar uma liderança econômica no mundo globalizado, a China tem caminhado para uma educação mais aberta, criativa, colaborativa, comunicativa, que valoriza o pensamento crítico, a formação de lideranças e de gestores.

A concorrência nas escolas médias seniores é mais alta devido à posterior dificuldade de ingresso ao ensino superior. De todos os diplomados no ensino médio que, em 2014, representavam 86,5% do quantitativo total de jovens chineses com idade própria para este nível de escolarização (15 a 17 anos), somente 37,5% ingressaram no ensino superior e, segundo o Relatório do Ministério da Educação, com deficiência no que se refere ao “espírito empreendedor” (XINHUA, 2015).

Ministrado em Universidades (1202 unidades) - bacharelado, com duração de quatro anos, mestrado e doutorado, ambos com duração de três anos – e em Institutos Técnicos de Formação Profissional (1327 unidades), o ensino superior estrutura-se de forma semelhante à maioria dos países ocidentais com acesso regulamentado por exames competitivos realizados nacionalmente com alto grau de dificuldade para obtenção de uma vaga, dada a grande quantidade de candidatos de todas as idades que almejam ingressar nas 2.529 instituições de ensino superior chinesas (ESTATISTICAL YEARBOOK, 2015) e é um indicador-chave para a competitividade global no campo da inovação.

Segundo o QS World University Rankings by Subject 2016³⁴, a China ocupa o oitavo lugar no ranking mundial do Sistema de Ensino Superior, ultrapassando a Coreia do Sul (9º) e o Japão (10º), em função da inclusão de 88 universidades no TOP 400 sendo que, dessas, duas inserem-se no TOP 10 (Universidade de Pequim, ocupando o 8º lugar em Línguas Modernas e o 10º em Linguística, e a Universidade de Tingue com os 8ºs lugares em Arquitetura e Engenharia Civil e Estrutural), o que consolida sua posição de liderança na Ásia e a sua preocupação em melhorar a qualidade da pesquisa produzida nas instituições chinesas.

Como citado anteriormente, a China tem planejado transformar-se no destino mais popular da Ásia para estudantes estrangeiros, facilitando programas de reconhecimento de diplomas mútuos com os países membros da ASEAN.

As estatísticas oficiais divulgadas pelo Ministério da Educação da China durante a quarta Semana de Cooperação para a Educação entre a China e a ASEAN, uma conferência educacional que ocorreu no ano de 2011 na província de Guizhou, no sudoeste da China, mostraram que, de 2008 a 2010, o número de estudantes da

³⁴ As classificações da QS World University Rankings by Subject 2016 basearam-se em quatro critérios de medição dos indicadores de avaliação do ensino superior dos países: acesso, força do sistema, economia e capitania, e da análise de 28,5 milhões de publicações científicas e de entrevistas com 76.798 acadêmicos.

ASEAN na China aumentou de 34.000 para 49.000, registrando um aumento médio anual de 7.420 alunos.

Os intercâmbios educacionais intensificaram-se rapidamente entre os dois lados nos últimos anos. A China acolheu 72.000 estudantes da ASEAN em 2015, enquanto mais de 120.000 estudantes chineses estudaram na ASEAN no mesmo ano.

No ano de 2016, uma bolsa de estudos de 3 milhões de yuan (442,451 dólares dos EUA) foi criada na província de Jiangsu, no leste da China, para estudantes da ASEAN como parte da iniciativa para impulsionar a cooperação educacional e para receber estrangeiros que desejam estudar em escolas secundárias e profissionais chinesas. Em Jiangsu, havia cerca de 4.000 estudantes da ASEAN em 2015, um aumento de 8,6% em relação ao ano de 2014. Como 2016 é o ano comemorativo do 25º aniversário de diálogo e relacionamento entre a China e a ASEAN e, também, o ano de intercâmbio educacional ASEAN-China, o governo chinês continua promovendo incentivos para elevar essa integração.

No âmbito desse processo educativo em transformação, duas vias destacam-se na China: a profissionalização das Forças Armadas e a promoção de quadros hierárquicos para formação de dirigentes do sistema.

Losurdo (in JABBOUR 2012) chama atenção para o processo de formação do grupo dirigente na China que ultrapassou a personalização do poder e o culto da personalidade e pôs fim à ocupação vitalícia dos cargos políticos.

No bojo da implantação das “Quatro Modernizações”, que buscavam reestruturar a administração e a economia, construir uma civilização socialista, cultural e sociologicamente avançada, coibir atividades criminosas e corrigir o estilo do trabalho do partido, a partir de reformas com adoção de regras limitadoras de idade e de mandatos, surgiu a necessidade de substituir os velhos quadros do partido comunista por jovens profissionalizados.

A resistência às rigorosas medidas de aprimoramento do partido levou Deng Xiaoping a utilizar um discurso argumentativo em que apresentava a despersonalização das lideranças partidárias representada por uma sequência de gerações políticas com uma face pública que é o Comitê Permanente do Bureau Político³⁵, onde Mao Tsé Tung havia sido o “núcleo da Primeira Geração de dirigentes”

³⁵ “O Comitê Permanente do Bureau Político contém o núcleo da geração, ou seja, o secretário-geral do partido e presidente efetivo potencial da comissão militar central. Cada membro do comitê permanente é responsável pela instituição como a Assembleia Popular Nacional ou alguns setores

e ele da Segunda, com vistas a legitimizar o mandato de Jean Zemin como representante do “núcleo da Terceira Geração” e a instaurar o modelo de “encadeamento de gerações, cada uma com atuação previsível de dez anos”.

Tomado de Karl Mannheim, o conceito de geração como categoria política foi adaptado por Deng Xiaoping, a partir da teoria das “duas linhas” elaborada por Mao Tsétung nos anos 1960, prevendo que

um aspirante deve dedicar-se, ao longo dos anos, à boa implementação das tarefas diárias do gerenciamento do partido (primeira linha), sob a direção de um membro mais experiente (segunda linha), que é suposto avaliar e orientar as qualidades e capacidades do pupilo (OLIVEIRA, 2003, p. 145).

Os caminhos de ascensão no Partido Comunista Chinês passam por critérios de merecimento e por serviços prestados nos mais variados setores da vida político-econômica do país, com sucessivos credenciamentos dos seus pares: ser nomeado delegado em um Congresso do PCCh, ser eleito para o Comitê Central; após algum tempo, ser eleito para o grupo seletivo do Bureau Político; e, finalmente, alcançar uma posição no Comitê Permanente. Nessa trajetória, vencer obstáculos estatutários como cursar, obrigatoriamente, a Escola Central do Partido (OLIVEIRA, 2003)

Enfrentar os desafios para concretizar o postulado “socialismo de mercado” e ultrapassá-lo é tarefa dos dirigentes do Partido Comunista Chinês que, além de serem preparados profissionalmente, precisam lançar os alicerces para a consolidação da interação da economia chinesa com as redes produtivas globais, num processo em que o ser humano é o centro do desenvolvimento.

Impulsionados pelo processo de globalização e conscientes dos inúmeros problemas a resolver pois, apesar de tudo, o país continua a fazer parte do Terceiro Mundo, embora o desenvolvimento das forças produtivas tenha assegurado dignidade individual e nacional e mudado qualitativamente a correlação de forças no sistema global, os dirigentes da china sentem necessidade de promover a comunicação e a interação dos chineses com os demais povos do mundo. Nesse sentido, estão buscando estratégias para construir uma nova subjetividade que seja capaz, também, de superar a falta de independência dos poderes, a ausência de um sistema legal confiável, a censura e as acusações de desrespeito aos direitos humanos.

da vida político-econômica, à frente de rede de aliados e comandados tecida ao longo das respectivas carreiras (OLIVEIRA, 2003, p.148).

A fenomenologia do povo chinês, expressão do conjunto das subjetividades específicas forjadas por milênios de história e pelos princípios do taoísmo e do confucionismo, movimenta-se pelas contradições explicitadas nos mais diversos matizes. Uma expressão dessa contradição inscrita na formação social chinesa recente é a transformação de uma realidade que retirou mais de 510 milhões de pessoas da pobreza nas últimas décadas juntamente com a produção de um expressivo número de bilionários³⁶. A emergência dessa objetiva contradição socioeconômica também tem reflexo na construção da subjetividade chinesa, sendo por ela retroalimentada pela transformação dos desejos, expectativas, esperanças e sonhos. Se tais mudanças estão sendo capazes de modificar velozmente o caráter do povo chinês, aproximando-os do ocidente, somente a história poderá julgar. Mas, nesse aspecto, importa salientar que os chineses reservam à formação do caráter um importante lugar no seu ideal de educação.

Diferentemente dos povos ocidentais, para quem o caráter é evocado como força e coragem em momentos e situações de cólera ou de decepção, “o equivalente chinês da palavra caráter sugere a ideia de um homem maduro com temperamento moderado, e que conserva em todas as circunstâncias certa igualdade de humor” (YUTANG, 1959, p. 57). A maturidade faz pensar nos elementos de uma civilização concebida pela paciência, pois a civilização chinesa habilita o ser humano a achar a paz em qualquer circunstância.

A influência de Confúcio na concreção do caráter chinês é notória. Em seu manual primário denominado o “Grande Estudo”, Confúcio assentava que o objetivo de seu método educacional elementar consistia em fazer com que o aluno tivesse um “caráter claro”, isto é, fosse capaz de iluminar seus julgamentos e fundamentá-los com base no cultivo do saber. Essas lições partiam da aptidão para compreender a vida e o ser humano e abrangiam, também, o desenvolvimento de outros atributos mentais como a simplicidade, o pacifismo, o contentamento, o amor da natureza, a calma, a paciência, a indiferença, a habilidade, a frugalidade, a sanidade, o espírito conservador, o humor e a fecundidade. Mas, algumas dessas virtudes podiam se

³⁶ Segundo dados do Hurun Research Institute (2015), a China aproxima-se rapidamente dos eua em número de pessoas com fortunas superiores a US\$ 1 bilhão. Em 2015 a China tinha 430 bilionários, enquanto nos EUA esse número foi de 537 pessoas. Nesse mesmo ano, houve um aumento de 72 bilionários na China, mesmo com a desaceleração da economia. Somente esses dois países detêm quase a metade (44,2%) de todos os bilionários do planeta, composto por 2.188 pessoas.

transformar em vícios: o pacifismo pode tornar-se covardia; a paciência pode levar a uma mórbida resignação ao mal; o espírito conservador é, às vezes, sinônimo de preguiça e de indolência, e a fecundidade pode ser considerada uma virtude para a raça, mas um defeito para o indivíduo. Para Confúcio (apud GRANET, 1997, p. 292), “amar uma virtude, seja ela qual for, sem amar instruir-se, leva apenas a aumentar um defeito”.

Todas essas qualidades nacionais chinesas formam um conjunto orgânico, cuja explicação se acha no terreno social e político em que elas se nutrem. Assim, a maturidade tira sua substância natural da atmosfera chinesa que está em constante e acelerada transformação no presente para a criação do futuro.

Mas, o futuro a ser criado no presente necessita de coragem para inventar criativamente o inexistente. Essa parece ter sido a virtude de Deng Xiaoping, em 1978, quando transformou em programa de governo as “Quatro Modernizações” elaboradas por Chu En-lai, inserindo a China no mercado capitalista para tornar-se um protagonista nesse campo político-econômico em disputa.

É importante salientar que entre os primeiros atos de Deng, após retornar ao poder em 1978, foi a convocação de uma Conferência Nacional de Ciência com a firme determinação de atribuir à ciência e à tecnologia (C&T) o fundamento das demais “modernizações”. Desde então, as políticas educacionais voltaram-se para aprender a aprender, um aprendizado permanente preocupado em reinventar caminhos que levem à própria superação do socialismo inscrito como uma etapa inicial da transição para aquilo que Marx definiu como a fase superior da sociedade comunista.

Numa fase superior da sociedade comunista, quando tiver sido eliminada a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão social do trabalho e, com ela, a oposição entre trabalho intelectual e manual; quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; quando, justamente com o desenvolvimento multifacetado dos indivíduos, suas forças produtivas também tiverem crescido e todas as fontes da riqueza coletiva jorrarem em abundância, apenas então o estreito horizonte jurídico burguês poderá ser plenamente superado e a sociedade poderá escrever em sua bandeira: “De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!” (MARX, 2012, p. 31-32).

O projeto do Estado Chinês para alcançar esse objetivo está circunscrito a um lapso temporal de 20 gerações, o que significa que poderá durar entre 400 e 500 anos para que a travessia seja cumprida. Nessa jornada, o que é percebido na transição paradigmática liderada pela China hoje é o zelo concomitante dispensado a diferentes

níveis de realidade. A existência de diferentes níveis de realidade está relacionada à existência de diferentes níveis de percepção. Ainda que esses conceitos estejam explicitados no capítulo seguinte, podemos dizer que um adolescente que habita uma região agrícola de difícil acesso nos contrafortes do Himalaya tibetano possui, em geral, um nível de percepção diverso daquele indivíduo de idade similar que mora em uma cidade como Pequim, por exemplo. E, por possuírem níveis de percepção diferentes, cada um desses adolescentes pode vivenciar diferentes níveis de realidade.

Nesse sentido, as estratégias do Estado Chinês têm sido criadas e implementadas buscando igualar as oportunidades a serem dadas aos seus habitantes de modo a superar as dificuldades iniciais que as tornam desiguais. Mas, como dizia Marx em sua Crítica ao Programa de Gotha, “essas distorções são inevitáveis na primeira fase da sociedade comunista, tal como ela surge, depois de um longo trabalho de parto, da sociedade capitalista” (MARX, 2012, p. 31).

Descendo ao concreto para melhor compreender as elucubrações acima, podemos expor como o Estado Chinês vem enfrentando os problemas de minorar as desigualdades existentes entre a região litorânea e o interior que foram agravadas a partir de 1978, quando se optou pela inserção da China na economia internacional, e a diferenciação social nascida no bojo da formação de uma divisão social do trabalho que desembocou no agravamento das desigualdades de rendas sociais e entre indústria e agricultura. No ano de 1999, o governo chinês lançou o Programa de Desenvolvimento do Oeste, responsável pela maior transferência territorial de renda na contemporaneidade, superior a US\$ 3 trilhões, com investimentos em infraestrutura de educação, transporte e energia e criação de conglomerados empresariais com o objetivo de fortalecer o mercado interno e assentar as bases para a internacionalização da economia chinesa via Nova Rota da Seda. Políticas públicas de cultura, emprego e previdência social também foram realizadas, juntamente com projetos de infraestrutura rurais.

As mudanças ocorridas no âmbito rural inserem-se, em outro grande desafio chinês de equalização dos níveis de desigualdade entre campo e cidade e na “atual transição de uma agricultura de tipo pequena produção mercantil para outra marcada pela grande propriedade cooperativada, altamente especializada e com elevada composição orgânica de capital” (JABBOUR, 2012, p. 451).

Esses dois enfrentamentos, juntamente com os novos desafios que se apresentam nesse início de século XXI (geração de energia renovável, indústrias de alta-tecnologia, novas matérias-primas, biotecnologia, indústria farmacêutica, tecnologia da informação e carros elétricos) demandam uma reestruturação produtiva no âmbito das 3ª e 4ª Revoluções Industriais, onde provavelmente serão travadas as disputas concorrenciais entre o imperialismo capitalista norte-americano e o socialismo de mercado chinês.

É importante salientar, a despeito de críticas sobre um potencial imperialismo chinês advindo da sua crescente capacidade de investimento internacional, que a política externa da China é orientada por “cinco princípios da coexistência pacífica” (ARRIGHI, 2008):

- respeito mútuo pela soberania e integridade territorial;
- não agressão mútua;
- não interferência nos assuntos internacionais de outros países;
- benefício e igualdade mútuos e desenvolvimento conjunto; e
- constante atualização, no que tange à reformas e inovação.

Esse caráter pacífico do projeto de ascensão da China como protagonista global tem suas raízes assentadas nos valores de interesse coletivo e na harmonia social presentes na cultura chinesa, notadamente no taoísmo e no confucionismo que constituem a base de uma formação social rica e diversa.

A sabedoria chinesa, impregnada de um sentimento concreto da natureza, apresenta fundamento humanista (GRANET, 1997). Essa talvez seja a principal característica do pensamento chinês e o que pretensamente o qualifica a ser a ponta de lança da criação de um novo tipo de civilização capaz de reestruturar a educação e o trabalho como expressões de vida, de bem-estar social, de atividades emancipatórias e libertadoras, necessárias à manutenção do metabolismo social saudável e, ao mesmo tempo, à consolidação de um sentido à vida dentro das práticas pedagógicas e laborais.

Pelos dados e reflexões expostos anteriormente, podemos inferir que o caminho escolhido pela China para transpor o sistema de reprodução sociometabólica do capital, apesar de se inserir inicialmente dentro da lógica de acumulação capitalista – o socialismo de mercado –, apresenta um novo padrão de coordenação social e econômica que se constitui como uma alternativa capaz de viabilizar a contraposição

teórica e fática às ideias não somente do Consenso de Washington quanto da integralidade das relações sociais construídas com base nas relações capitalistas de produção. Esse novo caminho, também denominado de Consenso de Pequim, caracteriza-se por apresentar significativas diferenças em relação às políticas socioeconômicas apregoadas pelo FMI e pelo Banco Mundial. Dentre essas características destacam-se:

- maior permissibilidade econômica internacional, como uma nova opção comercial e financeira para o “Sul”, em contraste com as duras restrições do Consenso de Washington;
- concessão de empréstimos monetários sem imposição de condições políticas para a ajuda e o investimento, diferentemente daqueles realizados pelo FMI e Banco Mundial;
- relações estáveis entre os países, apoiadas no discurso confuciano harmonioso, de modo a garantir segurança aos investimentos e às relações comerciais (VADELL; RAMOS; NEVES, 2016);

Essas qualidades distintivas fundamentais criam uma forma de capital social que estabelece bases consensuais distintas da estrutura hegemônica anglo-saxã. “A consequência política mais notável é a (re) emergência de um novo polo no centro desta estrutura, remodelando e reforçando a arquitetura da governança institucional global” (VADELL; RAMOS; NEVES, 2014, p. 158).

A partir das transformações econômicas e sociais das últimas décadas, inclusive com a preocupação recente de transformar o sistema educacional para que as novas gerações possam ser capazes de inserir-se no dinamismo criativo das forças produtivas conscientes do seu papel histórico, a China pode emergir como um farol capaz de guiar os cidadãos de todos os países nas lutas contra a burguesia, levando em conta as peculiaridades políticas e o contexto cultural de cada uma das nações, com vistas a alcançar uma sociabilidade em que o reino da necessidade esteja subsumido ao reino da liberdade em todas às suas dimensões e vicissitudes.

Mas, a construção de novas lógicas de sociabilidade requer uma educação que instrumentalize o sujeito para assumir o protagonismo sócio-político-econômico global, o que se traduz em localizar informações, sintetizá-las, comunicá-las e agir sobre elas, com base nos fundamentos do método dialético, da abordagem transdisciplinar e de outros afetos científicos e meta-científicos, pois o mundo

contemporâneo, em seu processo evolutivo, desafia a simplificação, a causalidade linear, a fragmentação dos saberes e demanda uma visão integrada e sistêmica.

4 ELEMENTOS TEÓRICOS PARA UMA PROPOSTA METODOLÓGICA TRANSDISCIPLINAR PARA A EDUCAÇÃO DA PRÁXIS

A formulação de elementos teóricos capazes de subsidiar e nortear uma proposta metodológica transdisciplinar de educação para a práxis relacionando a formação humana integral ao trabalho não alienado e à superação da exploração das subjetividades, de modo a contribuir para a gênese de um sistema alternativo à reprodução sociometabólica do capital, demanda respostas às seguintes questões:

- O conhecimento e a redefinição das novas ciências e das tecnociências, a partir do pensamento crítico e alternativo, aumentarão as possibilidades de se esboçar uma teoria e uma prática que assumam a elaboração de uma complexidade que integre utopias contraditórias, contradições negociadas e articulação entre democracia, libertação e socialismo (CASANOVA, 2006)?
- De que maneira as novas forças produtivas, advindas do conhecimento tecnocientífico, serão capazes de ressignificar categorias, forjar princípios e ideias de modo a transmutar as relações sociais no contexto de um novo modo de produção para além do capital (MÉSZÁROS, 2002)?
- Em que medida as configurações transdisciplinares podem iluminar uma pedagogia política para subsidiar a práxis transformadora em um momento crítico de síntese de uma realidade caótica e complexa onde os processos se unem, se cruzam e se dissociam, frutos da ação de sujeitos e de epistemologias individualizadas (CECEÑA, 2005)?
- Como estimular a emancipação do sujeito histórico e instrumentalizá-lo para um permanente e criativo processo de produzir e de produzir-se de forma não alienada e criativa, em uma sociedade que gera sujeição social e servidão maquínica (LAZZARATO, 2014)?
- Como converter o pensamento dialógico em uma pedagogia da ação (MORIN, 2002a)?

A tarefa político-pedagógica da formação humana em uma época de crise estrutural global do capital consiste em definir as necessidades dos indivíduos

(materiais e imateriais), estabelecer prioridades e elaborar estratégias que contribuam para a superação das estruturas do sistema capitalista hegemônico com seus mecanismos de alienação e exploração, mediante a livre e plena deliberação dos sujeitos envolvidos nesse processo. Tal tarefa deve abarcar a relação do imaginário com o saber, que não exclui a questão da relação do saber com o conhecimento do próprio sujeito.

Desvelar quais as possibilidades de um projeto alternativo tornar-se hegemônico e quais pressupostos são determinados pelos projetos societários em disputa na sociedade contemporânea demanda o exame dos vínculos do trabalho, da cultura, das ciências e das tecnologias com a educação, entendida como prática social que se produz no âmbito das relações sociais de classe e que é, por sua vez, parte constituinte dessas relações.

As relações pedagógicas, que deveriam promover o desenvolvimento do potencial criativo humano, preparar o palco para a consecução de um reino de liberdade e habilitar o indivíduo à autogestão das funções vitais do processo metabólico social, inserem-se em uma dimensão estratégica da sociabilidade capitalista que dissolve os relacionamentos naturais e humanos em relacionamentos monetários que, ao contrário de emancipar, contribuem para perpetuar as relações de exploração e de dominação.

A relação pedagógica, que não se limita às relações escolásticas (GRAMSCI, 1984), e sua interação com o trabalho como eixo estruturante no processo de formação do ser social livre, autêntico e ético-responsável, podem apontar alternativas emancipatórias e caminhos para uma cultura de participação e de cooperação que engendrem uma rede de solidariedade em um processo de hominização. Essa relação pedagógica carrega em si mesma três tipos de dúvida: uma dúvida científica, uma dúvida metodológica e uma dúvida ontológica (BARBIER, 2001). A primeira dúvida advém do movimento permanente e incerto da realidade que clama pela ampliação da percepção do educador-educando, inclusive recorrendo a outras visões de mundo não estritamente racionais, mais imaginárias e poéticas, que sejam capazes de fornecer uma interpretação do real para além da realidade objetiva. A dúvida metodológica questiona os métodos de pesquisa e percebe as suas fragilidades encaminhando o sujeito cognoscente por trilhas que o levem a uma “abertura sem interrupção para o não-saber e para o não-saber-fazer. Um gosto pela improvisação. Um não-medo diante da compreensão do outro” (BARBIER, 2001, p. 126). Por fim, a

dúvida ontológica extirpa as certezas familiares, sociais, filosóficas e epistemológicas, confrontando esse mesmo sujeito com o seu próprio ser. Nessa relação pedagógica,

“educar-se quer dizer dar um sentido à vida através do encontro e do diálogo com os diferentes saberes e habilidades relativa ao capital cultural da humanidade. Educar-se quer dizer, igualmente, abrir-se para o próprio questionamento e acessar o conhecimento de seu ser essencial através dos sofrimentos e das alegrias da vida diária e no encontro com o outro e os outros. Mais ainda, educar-se pressupõe uma dialógica permanente entre as duas áreas da educação que mantêm-se em uma espécie de lógica da bipolaridade antagônica e complementar tão apreciada por Stéphane Lupasco: uma interpelação dos saberes e das habilidades pelo conhecimento de si e uma interpelação do conhecimento de si pelos saberes e pelas habilidades” (BARBIER, 2001, p.127).

Com o escopo de fornecer elementos teóricos para a construção de uma proposta metodológica transdisciplinar de educação para a práxis, relacionando a formação integral do ser humano ao trabalho não alienado, tecemos algumas considerações sobre os desafios colocados à humanidade, na atualidade, que poderão ser ultrapassados quando alterarmos o modo de produção de nossa existência material e transmutarmos o padrão vibratório de nossas consciências. Isto porque, consciência e matéria são aspectos diferentes de uma mesma realidade e a existência de uma está intrinsecamente relacionada à existência da outra, ou melhor, a existência de uma depende da existência da outra, sendo impossível concebê-las separadamente (BOHR, 1996).

4.1 Fragmentação e integração

Observada a relação entre consciência e realidade, questiona-se se o próprio pensamento não faz parte da realidade como um todo, dado que tanto realidade objetiva quanto consciência encontram-se em processo de mutação, embora o "fluxo da consciência" provoque uma sensação de fluência diferente daquela que se reconhece no movimento da matéria em geral, pois toda vez que se *pensa* em alguma coisa, essa coisa parece ser apreendida como algo estático ou como uma série de imagens estáticas.

A noção de que aquele que pensa está separado e é independente da realidade sobre a qual ele pensa assenta-se no paradigma científico moderno que reforça a abordagem fragmentária de um mundo constituído de “blocos atômicos” existentes

separadamente e, com base em evidências experimentais, alimenta o sentimento de que a fragmentação é uma “expressão da maneira como tudo realmente é”. A tendência prevalente na ciência moderna é contra pensar coerentemente uma ininterrupta e fluente existência que contenha tanto o pensamento (a consciência) como a realidade externa, experienciada pelo ser humano como um todo.

Mas, então, o que poderia significar uma parte da realidade “conhecer” outra e até que ponto isto seria possível? O conteúdo do pensamento somente expressa “instantâneos” abstratos e simplificados da realidade ou pode ir além, apreendendo de algum modo a própria essência do movimento que sentimos na experiência?

Ao refletir e ponderar sobre a natureza do movimento, tanto no pensamento quanto no objeto do pensamento, chega-se à questão da totalidade. A noção de que aquele que pensa está separado e independente da realidade sobre a qual ele pensa é quase universalmente aceita no ocidente, mas negada no oriente, onde uma tendência verbal e filosófica sugere que tal divisão não pode ser mantida de modo consistente. Tal sugestão coloca um desafio à humanidade na contemporaneidade: como pensar coerentemente uma única, ininterrupta e fluente existência como um todo, contendo tanto a consciência como a realidade externa, conforme o ser humano a experimenta?

Na perspectiva de responder esta questão, procuramos socializar elementos capazes de integrar diferentes níveis de realidade que tiveram seu rompimento epistemológico entre o fim da idade média e o começo do renascimento, quando a cultura humanística foi separada das ciências experimentais – em razão dos interesses da classe burguesa em ascensão³⁷ – e a visão tradicional ternária do ser humano (corpo, alma, espírito) foi sendo desconstruída e edificada uma visão binária (corpo e espírito) com a supressão da alma como elemento mediador.

Posteriormente, nos séculos XIX e XX, com a hegemonia da visão mecanicista e cientificista, o ser humano e a realidade foram fragmentados em partes estanques e a grande separação entre a cultura das humanidades e a cultura científica, agravada no século xx, desencadeou sérias crises socioambientais relacionadas à poluição, à superpopulação, ao desequilíbrio da dinâmica da natureza, à desigualdade e ao

³⁷ No posfácio da 2ª edição de *O capital*, Marx destaca que assim que a burguesia assumiu o poder, na França e na Inglaterra, teve fim a pesquisa desinteressada. “Não interessava mais saber se este ou aquele teorema era verdadeiro ou não; mas importava saber o que, para o capital, era útil ou prejudicial, conveniente ou inconveniente, o que contrariava ou não a ordem policial. Os pesquisadores desinteressados foram substituídos por espadachins mercenários, a investigação científica imparcial cedeu lugar à consciência deformada e às intenções perversas da apologética” (MARX, 1980, p.11).

descontrole das forças sociais, dentre outras consequências. A exclusividade do conhecimento científico, concebido na modernidade como o único a legitimar os critérios da verdade, dificultou a resolução e a transposição desses complexos fenômenos contemporâneos e gerou a necessidade de ampliar e, até mesmo, de modificar o conceito de ciência, com suas metodologias que expulsam o sujeito e a reflexão, de modo a contemplar outros conhecimentos e experiências. Já em 1925, Mariátegui (2005) ensinava que nem a razão nem a ciência podem satisfazer todas as questões relacionadas à infinitude do homem. Nessa perspectiva, a reorganização da própria estrutura do saber deve passar pela articulação entre as ciências antropossociais, as ciências da natureza e os saberes não científicos, sem negligenciar a relação ciência-ideologia-política, no sentido em que hoje entendemos a ciência (MORIN, 1977).

Os tempos hodiernos têm mostrado que o emprego exclusivo do método científico, sem a influência da filosofia e das tradições, inclusive das religiosas, conduz cada vez mais ao crescimento desproporcional do conhecimento puramente empírico que limita a visão e a possibilidade do homem de pensar com autonomia. De igual forma, a filosofia divorciada dos atos da experiência e dos eventos reais da vida humana tende a voltar-se cada vez mais a especulações infundadas e a degenerar-se em minudências mentais e a jogos de ideias insignificantes. A tradição separada da experimentação, da experiência e do conhecimento tende a converter-se em uma insensata repetição de velhos paradigmas que desintegram a multidimensionalidade da realidade e fracionam o saber em elementos compartimentados disciplinarmente o que dificulta a resolução dos problemas socioeconômicos, ambientais, emocionais, psíquicos e existenciais vivenciados pelos seres humanos, posto que são simplificados em suas complexidades e descontextualizados em relação às suas ambiências locais, regionais, nacionais, continentais e planetárias. Basarab Nicolescu, ao dialogar com a cosmogonia de Jacob Boehme, aquele que Hegel (1977) chamou “o primeiro filósofo alemão”, reforça a ideia de que

a ciência é capaz de dar um novo alento à Filosofia. Ela não é redutível à especulação abstrata, pois concerne essencialmente à resistência da Natureza às nossas representações e experiências. Nesse sentido, a ciência representa momentos da *história do real*. Como é possível conceber uma filosofia moderna que ignora a história do real? (NICOLESCU, 1995, p.93)

Mas a superespecialização do saber científico encaminha os sujeitos a uma “situação paradoxal, em que o desenvolvimento do conhecimento instaura a

resignação à ignorância e o da ciência significa o crescimento da inconsciência” (MORIN, 1996, p. 17). Isto porque o especialista torna-se ignorante daquilo que não concerne à sua disciplina e o não-especialista renuncia prematuramente a possibilidade de refletir sobre o mundo, a vida e a sociedade, deixando essa tarefa aos cientistas. Segundo Severino Antônio, esse caráter fragmentário tem acarretado inúmeras perdas que se acumulam e se intensificam nos dias atuais.

Perda de significação. Perda de identidade, da imagem de si mesmo e do mundo. Perda da linguagem própria e relação pessoal com as ideias. Perda da alegria de pensar e de conhecer, e da capacidade de ler e escrever, em especial nas entrelinhas. Perda de diálogos criadores e de projetos em comum. Excesso irracional de informações, sem contextura. Entendimento cada vez menor e mais confuso. Fluxos de imagens manipuladas, que nunca cessam, na onipresença das mídias audiovisuais. Ruptura de referências, critérios, valores. Disciplinas e saberes rigidamente separados, entre si e sem relação com os cotidianos” (ANTÔNIO, 2002, p. 25).

Embora se reconheça a importância do método analítico cartesiano, que divide e separa as coisas de modo a reduzir os problemas a proporções controláveis para o domínio das atividades práticas, técnicas e operacionais, sua extensão para além dos limites dentro dos quais este método opera adequadamente fez com que o ser humano incorporasse a visão de mundo fragmentária e perdesse a noção de que é ele mesmo, com o seu modo de pensar, que causa o estado de fragmentação aparentemente autônomo disseminado na sociedade ocidental contemporânea.

Guiado por uma visão pessoal de mundo fragmentária, o homem age no sentido de fracionar a si mesmo e ao mundo, de tal sorte que tudo parece corresponder ao seu modo de pensar e, assim, ele obtém uma prova aparente de que a sua maneira de pensar é correta.

Quando o ser humano pensa em si próprio como fracionado e desconectado da totalidade em que se insere, tende a defender as necessidades de seu próprio "Ego" contra as dos outros ou caso se identifique com um grupo de pessoas do mesmo tipo, defenderá esse grupo de modo semelhante. Este ser não consegue pensar seriamente na humanidade como a realidade básica, cujas reivindicações estão em primeiro lugar. Mesmo que tente levar em consideração as necessidades da humanidade, sua tendência é vê-la como algo separado da natureza, e assim por diante. David Bohm (1980) propõe que o modo geral como o ser humano pensa a totalidade, isto é, a sua visão geral do mundo, é crucial para a ordem global da própria mente humana. Se ele pensar a totalidade como constituída de fragmentos independentes, então é assim que sua mente tenderá a operar. Mas, se ele consegue

incluir tudo em um todo global indiviso (pois todo limite é uma divisão ou ruptura), então sua mente tenderá a mover-se de modo semelhante, e disto fluirá uma ação ordenada dentro do todo.

Isso leva a considerar a *visão de mundo* total, que inclui as noções gerais acerca da natureza da realidade, juntamente com aquelas que dizem respeito à ordem global do universo, isto é, a cosmologia. Para enfrentar o desafio apontado, as noções de cosmologia e da natureza geral da realidade devem ter espaço para permitir uma avaliação consistente da consciência. Vice-versa, nossas noções de consciência devem ter espaço para entender o que significa o conteúdo ser a “realidade como um todo”. Os dois conjuntos de noções, juntos, devem ocorrer de maneira a permitir a compreensão de como a realidade e a consciência se relacionam.

Na análise de Bohm sobre esta questão no livro *A totalidade e a ordem implicada: uma nova percepção da realidade* (1980), o autor chama atenção para a origem da palavra *health* (saúde) que vem da palavra anglo-saxônica *hale* que significa “inteiro” (*whole*), ressaltando que estar com saúde é estar inteiro. Do mesmo modo, diz ele, *hole* (sagrado, santo) baseia-se na mesma raiz que *whole*, indicando a necessidade da integridade ou da totalidade para a realização plena do ser humano.

Entretanto, durante séculos nossas formas gerais de pensamento têm sustentado essa fragmentação e frustrado os anseios com vista à totalidade através do hábito de tomar o conteúdo do pensamento por “uma descrição do mundo como ele é” ou “como estando em correspondência direta com a realidade objetiva” (BOHM, 1980, p. 22).

Para Bohm, a relação do pensamento e a realidade à qual ele se refere é muito mais complexa do que uma mera correspondência. Para explicar essa complexidade, ele recorre a pesquisas científicas, embora tenha clareza da importância global das questões em exame. Inicialmente, afirma que na pesquisa científica boa parte do pensamento assenta-se em teorias e que a palavra *theoria* deriva do grego, assim como teatro, significando “observar” ou “fazer um espetáculo”. Partindo dessa percepção, sustenta que “uma teoria é, basicamente, uma forma de *insight* (ou intuição), ou seja, um modo de olhar o mundo, e não uma forma de *conhecimento* de como ele é” (BOHM, 1980, p. 27).

Na trajetória humana, várias teorias interpretaram a realidade. Segundo Bohm, na antiguidade, acreditava-se na diferença entre a matéria celeste e a matéria terrena, assim como no aspecto natural da queda dos objetos na terra e da permanência da

lua no céu. Nessa lógica, foram pensados os epiciclos ptolomaicos. Quando Newton teve um *insight* criando a teoria da gravitação universal, um novo modo de olhar para o céu expressou a não diferença entre matéria celeste e matéria terrena, a partir da consideração dos movimentos em termos de velocidade da queda de toda a matéria, celeste e terrena, em direção a vários centros. Tal olhar funcionou durante séculos até que novos *insights* (a teoria da relatividade e a teoria quântica) surgiram no início do século XX.

Para Bohm, todas as formas de teorias são *insights* e o seu surgimento contínuo revela um processo de desvelamento e de clarificação da realidade que não implica em falseamento das teorias anteriores, mas na incapacidade de utilizá-las para obtenção de *insights* em novos domínios. Tal pressuposição leva a conclusão de que não existe uma forma de *insight* final correspondente à verdade absoluta. Para ele,

nossas teorias devem ser consideradas basicamente como modos de olhar para o mundo como um todo (isto é, como visões de mundo) e não “como conhecimento absolutamente verdadeiro de como as coisas são” (ou como uma aproximação progressiva e uniforme desse conhecimento) (BOHM, 1980, p. 24).

Tal forma de definir teoria demonstra que ela não deve ser confundida com hipótese, cuja raiz grega significa suposição, isto é, uma ideia “colocada sob” o novo raciocínio, uma base provisória que deve ser testada experimentalmente quanto a sua verdade ou falsidade. Nessa esteira interpretativa, não há possibilidade de haver uma prova experimental *conclusiva* sobre a verdade e a falsidade de uma hipótese geral que vise a cobrir o todo da realidade. Em outras palavras, olhamos o mundo por intermédio de nossos *insights* teóricos e deles provém a principal fonte de organização do nosso conhecimento factual.

Assim como Kant afirmava que toda experiência é organizada segundo as categorias do nosso modo de pensar sobre o espaço e o tempo, a matéria, a substância, a causalidade, a necessidade, a particularidade etc., Bohm postula que experiência e conhecimento são um só processo, experiência-conhecimento, e que o conhecimento não é *sobre* algum tipo de experiência separada.

A crença de que as teorias fornecem o verdadeiro conhecimento sobre a realidade como ela é induz nossa percepção pelo *insight* teórico como uma realidade independente do nosso pensamento e do nosso modo de olhar e leva a uma abordagem da natureza, da sociedade e do indivíduo em termos de formas de pensamento fixas e limitadas. A confirmação das limitações dessas formas de

pensamento na experiência leva à ilusão de que o mundo é constituído de fragmentos separados e a uma atuação de maneira a reproduzir a fragmentação subentendida em nossa atitude em relação à teoria. Em síntese, o que Bohm (1980, p. 27) quer chamar atenção é que "a totalidade é aquilo que é real, e que a fragmentação é a resposta desse todo à ação do homem, guiado pela percepção ilusória, que é moldada pelo pensamento fragmentário".

Daí ser fundamental atentar para o hábito do pensamento fragmentário e compreender que cada visão de um objeto dá apenas uma aparência desse objeto em algum aspecto e que "o objeto todo não é percebido em nenhuma visão mas, em vez disso, é apreendido só implicitamente como aquela realidade única que é mostrada em todas essas visões" (BOHM, 1980, p.27). Se percebermos isso, veremos que as teorias também funcionam desse modo e, mais ainda, que as teorias contribuem para as nossas visões pessoais de mundo, ou seja, para as visões de mundo que se formam a partir das nossas noções gerais sobre a natureza da realidade e sobre a relação entre o pensamento e a realidade.

Para melhor explicitar essa questão, Bohm assinala que a confirmação experimental do ponto de vista atômico é limitada, pois quando as teorias gerais da física são assumidas no tratamento da natureza universal da matéria da qual tudo é constituído e na descrição do movimento material, a partir da definição do espaço e do tempo, e entendidas como verdades absolutas, elas fixam as formas gerais do pensamento na física e contribuem para a fragmentação. Isto porque a teoria atômica trouxe o conteúdo que todo o mundo da natureza, juntamente com o ser humano, seu cérebro, sistema nervoso, mente etc., pode ser entendido em termos de estrutura em função de agregados átomos existentes separadamente, o que colocou o peso da ciência em apoio a uma abordagem fragmentária da realidade.

Sua afirmação baseia-se nos novos *insights* da teoria quântica que demonstram que a tentativa de descrever e acompanhar uma partícula atômica com precisão minuciosa é de pouca significância, tendo em vista que os componentes subatômicos, sob muitos aspectos, comportam-se tanto como onda quanto como partícula e que, de tal constatação, deriva a suposição de que não há divisão entre observador e observado, pois ambos são aspectos que se fundem e se interpenetram no âmbito da realidade. Esse novo tipo de olhar para as partículas atômicas trazido pela Teoria Quântica ressaltou a necessidade de olhar o mundo como todo indiviso, no qual as partes do universo, incluindo o observador e seus instrumentos, se unem

numa totalidade. Bohm (1980) chama esse novo *insight* de "totalidade indivisa em movimento fluente" e, para explicá-lo, propõe que a matéria seja entendida considerando-se o "fluxo da consciência", isto é,

um fluxo universal que não pode ser definido explicitamente, mas que só pode ser conhecido implicitamente, conforme indicado pelas formas e configurações explicitamente definíveis, algumas estáveis e outras instáveis, que podem ser abstraídas do fluxo universal. Neste, mente e matéria não são substâncias separadas e sim aspectos diferentes de um movimento total e ininterrupto (BOHM, 1980, p. 33).

Interessante destacar que Bohm inclui aspectos do átomo, tais como, autonomia e estabilidade relativa, como formas válidas deste *insight*, fornecidas pela lei universal do movimento fluente que atendem a certos propósitos limitados. Tal ponto de vista também é sustentado pelos antigos gregos, principalmente pela noção de causalidade de Aristóteles: causa material, causa formal, causa eficiente e causa final. Para compreensão, tomemos como exemplo uma árvore - sua causa material é o solo, o ar, a água, a luz, que constituem a substância da planta; sua causa eficiente corresponde a uma ação externa que permite o encaminhamento do processo - o plantio da semente pela ação humana; sua causa formal, atividade formadora ou causa formativa, diz respeito ao movimento interno da seiva, do crescimento e articulação dos ramos, das folhas etc... característico de um determinado tipo de árvore e que envolve um "movimento interno ordenado e estruturado, essencial para aquilo que as coisas são" (BOHM, 1980, p. 33) e implica uma causa final –o desígnio ou finalidade. Na visão aristotélica, a natureza da causa formativa era a mesma tanto para a mente como para a vida e para o cosmos como um todo. O universo, enquanto organismo único, integrava as partes que cresciam e se desenvolviam em sua relação com o todo, ocupando o seu próprio lugar e função.

Nessa perspectiva, Bohm volta sua atenção para o *movimento fluente da consciência* buscando entender os processos referentes à mente. Nesse fluxo, vários padrões de pensamento ocorrem de modo relativamente mecânico, mediante associações determinadas por hábitos e condicionamentos. Tais mudanças associativas, por serem externas à estrutura interna dos pensamentos, atuam como uma série de causas eficientes. Entretanto, o ato de conhecer algo racionalmente não é repetição associativa de razões já conhecidas, mas um tipo de percepção intermediada pela mente que favorece a emergência do *insight* como um lampejo de compreensão ao vislumbrar a interrelação dos aspectos da realidade. Segundo esse

entendimento, os atos de percepção devem ser considerados como "aspectos da atividade formadora da mente. Uma determinada estrutura de conceitos é, então, o produto dessa atividade, e esses produtos estão ligados pela série de causas eficientes que operam no pensamento associativo comum" (BOHM, 1980, p.35).

Relevante para a visão da totalidade indivisa, a noção de causa formativa explícita que cada estrutura autônoma é estável e deve ser entendida como um produto formado no movimento fluente total (para onde voltará a se dissolver no movimento), tendo sua forma e manutenção relacionada ao seu lugar e função no todo.

A tendência predominante na ciência de que o mundo é constituído por "blocos de construção atômicos" existentes separadamente reforça a ideia de que a visão fragmentária é necessária, imutável e a única maneira de interpretar a realidade, o que acarreta pouca disposição para buscar evidências em contrário e uma fragmentação do homem e do mundo que gera uma confusão em torno da questão da diferença e da semelhança, ocasionando um amplo espectro de crises e conflitos que dissipam energias em desentendimentos ou em movimentos antagônicos.

A saída para não agirmos de acordo com os nossos habituais modos de pensar fragmentários é entender que existe uma "relação entre o conteúdo do pensamento e o processo de pensar que produz esse conteúdo" (BOHM, 1980, p. 40), pois a fragmentação encontra-se tanto no conteúdo do pensamento como na atividade geral da pessoa que "faz o pensamento". A questão da unidade do processo do pensamento e do seu conteúdo assemelha-se à questão da unidade do observador e do observado que só será entendida quando apreendermos "a *causa formativa* global da fragmentação, onde conteúdo e processo efetivo são vistos juntos, em sua totalidade" (BOMH, 1980, p. 41). Conteúdo e processo são inseparáveis e, como tal, precisam desaparecer juntos. O caminho para a superação será percorrido

quando de fato apreendermos a verdade da unidade (one-ness) do processo de pensamento que estivermos efetivamente realizando e do conteúdo desse pensamento que é o produto desse processo, (quando) então um tal *insight* nos possibilitará observar, olhar e aprender a respeito do movimento total do pensamento e, assim, descobrir uma ação que seja relevante em face desse todo, e que porá fim à "turbulência" do movimento que é a essência da fragmentação em cada fase da vida (BOMH, 1980, p. 41).

4.2 Transdisciplinaridade: uma nova atitude científica

A proposta de enfrentar a visão fragmentária, a partir de uma cultura de reencantamento da aprendizagem, do mundo e da existência, parte do reconhecimento de “articular necessidades básicas de formação e competência profissional/técnica com atitudes metaprofissionais e metatécnicas sintonizadas com a natureza, a cultura e o cosmos” (CARVALHO, 2003, p. 69).

Nesse sentido da construção de uma nova educação que privilegie a “dimensão do pequeno, do cotidiano, da auto-realização ou da criação de si, dimensão estética e ética da existência, na qual a escolha torna-se o horizonte da afirmação humana” (ALMEIDA, 2010, p.158), a transdisciplinaridade pode fornecer instrumentos e elementos que estimulem a religação entre ciência e tradição, entre razão e sensibilidade, por meio de uma dialogia entre sujeitos criativos e conscientes do seu papel de protagonistas no grande teatro cósmico. Mas, o que é e em que pressupostos se baseia a transdisciplinaridade?

A transdisciplinaridade é um modo de conhecer e de conhecer o conhecimento. Um modo de pensar e de pensar o pensamento. Recusa a separação rígida dos saberes e os especialismos cegos. Religa o que o pensamento cartesiano separou e os mecanicismos dilaceraram. Nega e transcende a fragmentação do conhecimento, o que devasta a compreensão, que atomiza a existência, que desfigura a imagem de nós mesmos e do mundo. [...] Recria as concepções e as práticas do ensinar e do aprender: assume a atitude multidisciplinar e a interdisciplinar, e vai ainda além: conjuga o que existe de convergência e interação nas disciplinas, entre elas e para além delas. Não é apenas um novo método, mas uma nova concepção. Reconhece a unidade complexa do ser humano e do universo, e o que existe entre eles. Reconhece o real como rede de múltiplas interações. A vida como teia. Como tessitura de variadas vozes. Como campos de sentidos e energias, em complexas e dinâmicas interconexões (ANTÔNIO, 2002, pp. 27-28).

A abordagem metodológica transdisciplinar favorece a aquisição da visão integrada e multidimensional da realidade por se pautar:

- a) na premissa da *existência de múltiplos níveis de realidade*;
- b) na *lógica do terceiro incluído*;
- c) em um sistema de pensamento aberto, abrangente e flexível como o *pensamento complexo* (NICOLESCU, 1999, p.54).

Tais postulados da transdisciplinaridade são definidos, por Basarab Nicolescu, da seguinte maneira:

1. há, na Natureza e no nosso conhecimento da Natureza, diferentes níveis de realidade e, correspondentemente, diferentes níveis de percepção;
2. a passagem de um nível de realidade para outro é assegurada pela lógica do terceiro incluído (lógicas contraditórias que se inter-definem não sendo excludentes, mas complementares);
3. a estrutura da totalidade dos níveis de realidade e percepção é uma estrutura complexa: cada nível é o que é porque todos os níveis existem ao mesmo tempo.

O primeiro postulado faz menção à existência de diferentes níveis de realidade. Podemos dizer que dois níveis de realidade são diferentes quando, ao passar de um para o outro, há uma quebra nas leis e uma quebra nos conceitos fundamentais (NICOLESCU, 1999, p.31). Tal postulado surgiu com Max Planck no campo da ciência no início do século XX com a descoberta da descontinuidade, da não separabilidade e do indeterminismo dos fenômenos quânticos, que fizeram desmoronar, de uma só vez, três pilares do pensamento clássico (causalidade, separabilidade e determinismo).

Na década de 1960, o filósofo tcheco Karel Kosik também enunciou a existência de múltiplos níveis de realidade quando afirmou, em suas análises sobre a apreensão da realidade, que

o homem vive em muitos mundos, mas cada mundo tem uma chave diferente, e o homem não pode passar de um mundo para outro sem a chave respectiva, isto é, sem mudar a intencionalidade e o correspondente modo de apropriação da realidade (KOSIK, 1976, p. 23).

Ao conjecturar sobre a relação entre a aparência fenomênica da coisa e a “coisa em si”, Kosik formulou um questionamento que remete à necessidade de incorporar a filosofia e a ciência para descobrir a existência de distintos níveis de realidade:

O fato de na percepção imediata não se captar a “coisa em si” mas o fenômeno da coisa, dependerá, talvez, do fato de que a estrutura da coisa pertence a outra ordem de realidade, distinta da dos fenômenos, e que, portanto, constitui uma outra realidade existente por trás dos fenômenos? (KOSIK, 1976, p.13)

A transdisciplinaridade interessa-se pela dinâmica gerada pela ação de diferentes níveis de realidade ao mesmo tempo, pois “na presença de vários níveis de

realidade, o espaço entre as disciplinas e além das disciplinas está cheio, assim como o vazio quântico está cheio de possibilidades” (NICOLESCU, 1999, p. 2).

Não obstante tenham transcorrido mais de cem anos desde as descobertas de Planck e do espantoso desenvolvimento da física quântica no século XX, ainda vivemos em um mundo que privilegia um só nível de realidade: o nível do mundo sensível e exterior, que René Guenón (2012) chamou, apropriadamente, de “reino da quantidade”.

O segundo postulado diz respeito à lógica do terceiro incluído. Formulada nas décadas de 1940 e 1950, a partir da lógica dedutiva associativista e de uma intuição poética, não associativa, estruturada pela física quântica, a lógica do terceiro incluído de Stéphane Lupasco coloca em dúvida o absolutismo do princípio da contradição da lógica clássica ao introduzir na estrutura, nas funções e nas próprias operações da lógica, uma contradição irreduzível (LUPASCO, 1987, apud NICOLESCU, 2001). Enquanto a lógica metafísica está baseada nos três axiomas:

1. *O axioma de identidade*: A é A .
2. *O axioma de não-contradição*: A não é não- A .
3. *O axioma do terceiro excluído*: não existe um terceiro termo T (T de “terceiro incluído”) que é, ao mesmo tempo, A e não- A ,

a lógica de Lupasco subverte o último axioma a partir da compreensão de que há um terceiro termo T que é, ao mesmo tempo, A e não- A , mas em outro nível de realidade. Ao subverter o axioma do terceiro excluído, Lupasco relativiza o axioma da não-contradição, sem, no entanto, rejeitá-lo. A tríade do terceiro incluído diferencia-se fundamentalmente da tríade hegeliana quando o papel do tempo é considerado. Como salienta Nicolescu (2001, p. 125),

em uma tríade de terceiro incluído, os três termos coexistem no mesmo momento do tempo. Por outro lado, os três termos da tríade hegeliana *sucedem-se* no tempo. Isso porque a tríade hegeliana é incapaz de realizar a contradição dos opostos, enquanto que a tríade do terceiro incluído é capaz de fazê-lo. Na lógica do terceiro incluído, os opostos são antes *contraditórios*: a tensão entre os contraditórios constrói uma unidade maior que os inclui.

A lógica do terceiro incluído é, nesse sentido, uma lógica da complexidade e até, talvez, sua lógica privilegiada, na medida em que permite atravessar, de forma coerente, os diferentes domínios do conhecimento (NICOLESCU, 1999, p. 40) e descobrir novos níveis de realidade. Ao associar o estado T a um outro par de contraditórios (A' , não- A' que será unificado por um estado T'), a estrutura aberta do

conjunto de níveis de realidade fortalece o axioma da não-contradição sem, no entanto, esgotá-lo em si mesmo. Assim, se não podemos chegar a uma contradição absoluta, podemos falar que “o conhecimento está aberto para sempre” (NICOLESCU, 2001, p. 130).

Ao afirmar que “à totalidade do mundo pertence também o homem com a sua relação de ser finito com o infinito e com a sua abertura diante do ser, sobre as quais se baseia a possibilidade da linguagem e da poesia, da pesquisa e do saber”, Kosik (1976, p. 207) comunga do caráter aberto e incomensurável do conhecimento sem dissociá-lo da atividade prática. Para ele, o ser humano, em sua práxis, não apenas enriquece a existência, mas, sobretudo, cria a realidade, pois “na obra e na criação humana – como em um processo ontocriativo – é que se manifesta a realidade, e de certo modo se realiza o acesso à realidade” (KOSIK, 1976, p. 202).

O terceiro postulado da transdisciplinaridade introduz, também, uma nova lógica, a lógica da complexidade. Nessa lógica, o ser humano é percebido como um cosmo que incorpora as dimensões biofísicas e psicossocioculturais e reflete uma natureza multidimensional de espécie-indivíduo, sociedade-indivíduo, *homo sapiens-homo demens*, que se permeia do pensamento racional, objetivo, empírico, preciso, conceitual, científico e do pensamento simbólico, mitológico, mágico, nos quais se mesclam aspirações, sentimentos, intuições, sonhos e loucuras.

Para o sociólogo francês Edgar Morin (2007), a complexidade é a base epistemológica a partir da qual se deve pensar a transdisciplinaridade, podendo ser imaginada a partir de três ideias-chave: a multidimensionalidade do objeto; a multireferencialidade do sujeito e a verticalidade do acessamento cognitivo.

A visão transdisciplinar propõe a consideração de uma realidade multidimensional, estruturada em múltiplos níveis, substituindo a realidade unidimensional com um único nível do pensamento clássico. O nível mais 'alto' e o nível mais 'baixo' unem-se através de uma zona de não-resistência às experiências, imagens, descrições matemáticas e representações humanas. A não-resistência dessa zona de transparência absoluta denominada por Bernard d'Espagnat de 'real velado' (apud NICOLESCU, 1999) deriva dos limites impostos pelos órgãos dos sentidos do corpo humano, quaisquer que sejam os instrumentos tecnológicos capazes de ampliar esses sentidos. O conjunto dos níveis de realidade com sua zona de não resistência constituem o Objeto Transdisciplinar.

Cada uma das dimensões da realidade é construída pela capacidade representativa do universo disciplinar de cada um dos seres humanos e seus respectivos conhecimentos e paradigmas. Ao interpretar os fenômenos para os quais a sua formação disciplinar o qualificou, o sujeito percebe uma realidade, dando-lhe sentido lógico e informacional, segundo as lógicas de seus paradigmas e as informações de seu domínio linguístico. O conjunto dos níveis de percepção, com sua zona de não resistência, constitui o sujeito transdisciplinar. A multireferencialidade do sujeito transdisciplinar diz respeito à existência de diversos níveis de percepção da realidade e do seu histórico de referência, que inclui suas experiências, crenças e saberes, na construção desta percepção. A cada nível de percepção corresponde um nível de realidade.

Por último, a verticalidade do acesso à cognição transdisciplinar remete à existência de um espaço dentro do qual estão dispostas as diversas zonas dimensionais de realidades e de percepções, para as quais o sujeito transita no nível cognitivo sem resistência epistêmica, conceitual e linguística. Essa “zona de não-resistência corresponde ao sagrado – aquilo que não se submete a nenhuma racionalização” (NICOLESCU, 2002b, p. 54) – e que, do ponto de vista da complexidade, se constitui da relação que acontece entre o sagrado do humano e o sagrado do ambiente, cuja pertinência entre ambos os sagrados leva à transcendência do humano.

Como salienta Nicolescu (2002b, p. 59),

o problema do sagrado, entendido como a presença de algo, irredutivelmente real no mundo, é inevitável para qualquer abordagem racional do conhecimento... Podemos afirmar ou negar a presença do sagrado no mundo e em nós, mas para a elaboração de um discurso coerente sobre a realidade, é obrigatório fazer referência a ele.

Considerando que há uma disputa política pelo poder que não pode eximir o imaginário social, parte constitutiva da consciência, a análise da tessitura imaterial da existência humana e de seu imbricamento indissolúvel com o nível de realidade da materialidade concreta não pressupõe uma tentativa precipitada de unificar as luzes da razão com iluminações filosóficas e de promover uma ciência mística que substitua, como era a esperança da ciência positivista moderna, o dogma religioso pelo dogma da ciência, ou uma mística científica que vulgarize as tradições com verborragias pseudocientíficas. Trata-se, antes de tudo, de circunscrever a razão aos domínios não só científicos, capazes de distinguir os objetos e os métodos das ciências físicas, das ciências da vida e das ciências do homem, mas, também, aos domínios das tradições

místicas, míticas e filosóficas, tanto ocidentais como orientais, com seus objetos e métodos que transpassam o intelecto sem, no entanto, torná-lo inativo.

A transdisciplinaridade pode criar um espaço na educação onde o ser humano se desenvolva com auto-respeito e respeito pelos outros, com liberdade de olhar e de refletir sobre o mundo e si mesmo, de compreender a totalidade, expandindo sua consciência para agir articulando teoria e prática com discernimento e criticidade.

4.3 Educação da Práxis: uma proposta desafiadora

A educação que é capaz de contribuir para o desenvolvimento humano e para a democracia integral, Marcos Arruda denomina Educação da Práxis, cuja aprendizagem,

ao mesmo tempo teórico-prática, social e conceitual, cotidiana e histórica, individual e coletiva, crítica e criativa, combinando conhecimento com ação transformadora, faz parte intrínseca da luta contra a opressão e a alienação e da construção de uma nova ordem local e global justa e solidária (2009, p. 53).

Esta definição parte do pressuposto que a educação assume dois papéis fundamentais na sociedade: um, dialético, com relação ao contexto histórico-social a que pertence, sendo por ele condicionada, ao mesmo tempo que o critica e é capaz de exercer influência para transformá-lo; e outro, como instrumento de sensibilização para a capacidade que o ser humano tem de desenvolver processos de construção da sua formação como ser integral. Para Arruda (2009, p. 53),

é na dinâmica dessa relação com o contexto histórico-social e com a capacidade laboral e criativa do *homo* que a educação tem a tríplice vocação: *denunciar* as estruturas e as relações de opressão e de alienação; *anunciar* a possibilidade de empoderamento e emancipação dos oprimidos por eles mesmos; e *enunciar*, em colaboração com eles, uma metodologia de empoderamento e os caminhos concretos para realizá-la na prática.

Tal concepção postula o conhecimento do ser humano sobre o mundo e sobre si mesmo como a fonte primeira do conhecimento humano, ou seja, realça a vivência, a prática individual e social, em todos os aspectos e dimensões da existência, como ponto de partida do conhecimento porque acredita que transformar demanda experiência concreta, teorização e reflexão sobre a prática, consciência sobre si e

sobre o seu fazer, conversão do conhecimento em ação, mudança no próprio sujeito e nas suas relações com o mundo.

Nessa esteira interpretativa, a transdisciplinaridade propõe uma práxis que se movimenta por meio do seu próprio caminhar³⁸. Os primeiros passos nessa caminhada partem, segundo Morin (2009), da necessidade de reformar o ensino para que haja uma reforma do pensamento e de reformar o pensamento para que haja uma reforma do ensino. Com isso, incita-nos a pensar a integração das disciplinas científicas e humanistas numa perspectiva de adequá-las a quatro finalidades educativas fundamentais: 1) formar espíritos capazes de organizar seus conhecimentos em vez de armazená-los por uma acumulação de saberes; 2) ensinar a condição humana; 3) ensinar a viver; 4) refazer uma escola de cidadania.

A primeira dessas finalidades foi pensada por Morin a partir de um pensamento de Michel de Montaigne, filósofo, humanista e ensaísta francês que viveu no século XVI. Dizia ele: “Mais vale uma cabeça bem-feita do que uma cabeça cheia” (MONTAIGNE, apud MORIN, 2009, p.21). Partindo dessa luz lançada por Montaigne, Morin salienta que, em vez de manter uma cabeça onde o saber é acumulado sem um princípio de seleção e organização que o conecte em seu conjunto e que o contextualize historicamente, “é mais importante um saber que disponha de uma aptidão geral, para colocar e tratar os problemas, e de princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido” (MORIN, 2009, p.21).

Essa aptidão geral de que fala Morin se refere à capacidade da mente humana de resolver a maior gama de problemas particulares ou especializados sem perder de vista as interconexões com a totalidade na qual esses problemas emergem, são por ela constituídos e dela são constituintes. Essa aptidão, desenvolvida a partir do exercício constante da dúvida³⁹, fermento de toda atividade crítica, deve ser estimulada na infância e na adolescência e impulsionada por um fervor educativo que

³⁸ O poeta espanhol Antônio Machado (2015) expressa, de modo magistral, nesses dois versos do poema *proverbios y cantares (campos de castilla – 2ª parte – xxix)*, o sentimento de que construímos nosso caminho ao realizarmos nossa própria caminhada: “caminante, son tus huellas el camino y nada más; caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace el camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar. Caminante no hay camino sino estelas en la mar”.

³⁹ Aristóteles (2014) já mencionava no séc. V a.C. que “a dúvida é o princípio da sabedoria”. No ambiente escolar, Juan de Mairena, heterônimo de Antônio Machado, ensina que “a finalidade de nossa escola é ensinar a repensar o pensamento, a ‘des-saber’ o sabido e a duvidar de sua própria dúvida; esta é a única maneira de começar a acreditar em alguma coisa” (Mairena, apud Morin, 2009, p. 21).

encoraje a postura interrogativa, aguçando a curiosidade e orientando-a para os problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época, levando-nos a discernir sobre nosso destino individual, social e histórico e, inseparável e conjuntamente, sobre nosso destino imaginário, mítico e religioso. Para Morin (2009, p. 25),

o desenvolvimento da aptidão para contextualizar tende a produzir a emergência de um pensamento “ecologizante”, no sentido em que situa todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente – cultural, social, econômico, político e, claro, natural. Não só leva a situar um acontecimento em seu contexto, mas também incita a perceber como este o modifica ou explica de outra maneira. Um tal pensamento torna-se, inevitavelmente, um pensamento do complexo, pois não basta inscrever todas as coisas ou acontecimentos em um “quadro” ou uma “perspectiva”. Trata-se de procurar sempre as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes. Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana.

Esse trabalho de tornar cada vez mais satisfatório o entendimento sobre as questões existenciais por parte dos seres humanos e cada vez mais plena sua consciência, não apenas pelo enchimento da memória⁴⁰, está vinculado a sua própria capacidade de reorganizar os princípios organizadores dos conhecimentos, princípios que criam as fronteiras disciplinares e que, em “nossa civilização e, por conseguinte em nosso ensino, privilegiaram a separação em detrimento da ligação” (MORIN, 2009, p. 24). O caminho da religação dos saberes passa pela formação de um pensamento que procure as relações e as inter-retro-ações. Mas a formação desse pensamento, para ser consciente de sua própria consciência, não deve prescindir de um reconhecimento do funcionamento da própria mente. Como salientou Krishnamurti (2009, p. 103-106),

saber como sua mente funciona é o princípio básico da educação. Se vocês não souberem como suas mentes reagem, se não estiverem conscientes de suas próprias atividades, vocês nunca descobrirão o que é a sociedade. [...] Porque a mente não está separada da sociedade, não é distinta da cultura, da religião, das várias divisões de classes, das ambições e conflitos de muitos. [...] Sem compreender a própria mente, o mero revoltar-se como comunista, socialista, isso ou aquilo possui bem pouco significado.

⁴⁰ No ensaio intitulado *do pedantismo*, montaigne adverte que: “trabalhamos apenas para encher a memória, e deixamos o entendimento e a consciência vazios” (2000, p. 203).

Em sua atividade, a mente organiza as teorias científicas, as categorias, os conceitos e realiza o diálogo com o mundo dos fenômenos não de forma isolada em seu castelo de pensamentos, mas a partir de um conjunto de pressupostos e postulados incluídos numa sociedade, numa cultura, numa história.

A consciência sobre o funcionamento da mente, a consciência da consciência, é um dos campos propícios à reflexão transdisciplinar por abranger a unidade complexa e as correspondências entre cérebro, corpo, linguagem, pensamento, cultura e ambiente.

Essa reflexão está umbilicalmente ligada à segunda finalidade educativa expressa por Morin: ensinar a condição humana.

Ensinar e conhecer a condição humana pressupõe a compreensão do significado de ser humano que parte da unificação das ciências naturais renovadas pelo desenvolvimento tecnocientífico (a cosmologia, as ciências da Terra e a ecologia) com as ciências da cultura humanista (sociologia, psicologia, antropologia, poesia, dramaturgia...) e com a reflexão filosófica, de modo a despertar o reconhecimento de sua própria humanidade, situando-a no mundo e assumindo-a. Se hoje as ciências naturais não encontram um meio para se conceberem como realidade social e as ciências antropossociais, de igual modo, não têm meios para se conceberem no seu enraizamento biofísico, a tarefa de unificar a ciência em seus saberes passa pelo “autoconhecimento do conhecimento científico, que deve fazer parte de toda política da ciência, como da disciplina mental do cientista” (MORIN, 1996, p. 21). Esse autoconhecimento do conhecimento científico passa pelo autoconhecimento do próprio ser humano, da sua condição humana, e a educação transdisciplinar pode favorecer tanto um quanto outro a partir da convergência das ciências naturais, das ciências humanas, da cultura das humanidades e da filosofia que é capaz de rejunta a parte e o todo, o texto e o contexto, a razão e a desrazão (o mítico-artístico-imaginário). Essa convergência deve ocorrer com base “em metodologias abrangentes e teorias unificadoras fortemente contextualizadas, capazes de incorporar diferentes perspectivas, abrigar a diversidade das coisas e, assim, instalar uma totalidade de conhecimentos “ex-cêntrica”, aberta e dinâmica” (DOMINGUES, 2001, p.53).

Nesse sentido, Edgar Morin oferece algumas contribuições relacionadas à interação entre a cultura científica e a cultura humanística para a compreensão da condição humana:

Eis, pois, o que uma nova cultura científica pode oferecer à cultura humanística: a situação do ser humano no mundo, minúscula parte do todo, mas que contém a presença do todo nessa minúscula parte. Ela o revela, simultaneamente, em sua participação e em sua estranheza no mundo. Assim, a iniciação às novas ciências torna-se, ao mesmo tempo, iniciação a nossa condição humana, por intermédio dessas ciências (MORIN, 2009, p. 41).

A cultura humanística, por sua vez, deve buscar uma religação a partir de uma reorientação para a elucidação da condição humana: a psicologia, dissolvendo a separação entre *Homo sapiens* e *Homo demens*, *Homo faber* e *Homo ludens*, *Homo economicus* e *Homo mytologicus*, *Homo prosaicus* e *Homo poeticus*; a sociologia, norteando nosso destino social; a economia, nosso destino econômico; o ensino sobre as religiões, mitos e ideologias, orientando o destino mítico-religioso do ser humano, considerando-os em seu poder e ascendência sobre as mentes humanas, e não mais como superestruturas; a história, com a “promoção de um diálogo caótico, aleatório e incerto, entre determinações e forças de desordem, e um movimento, às vezes rotativo, entre o econômico, o técnico, o mitológico, o imaginário” (MORIN, 2009, p. 42).

No que tange à cultura das humanidades – a linguagem, a literatura, a poesia, as artes em geral (teatro, cinema, música, pintura, escultura etc.) – sua contribuição para o estudo, o conhecimento e o ensino da condição humana torna-se fundamental por colocar-nos em comunicação com o mistério que está além do que está representado pelas palavras, pinturas, imagens e cenas. O esforço da representação desse mistério possibilita-nos o contato com o deslumbramento, com o êxtase, com o amor.

A reflexão filosófica sobre os diversos aspectos do saber e dos conhecimentos pode fazer convergir a pluralidade de seus pontos de vista sobre a condição humana na perspectiva de contribuir para práticas de ensino-aprendizagem capazes de fomentar uma educação transdisciplinar.

Essa finalidade educativa de ensinar a condição humana, de contribuir para a formação da consciência humanista e ética de pertencer à humanidade, “deve ser completada pela consciência do caráter de matriz que tem a Terra para a vida e, por sua vez, daquele que tem a vida para a humanidade” (MORIN, 2001, p.20). Nesse processo evolutivo da própria consciência, processo de hominização, o ser humano é revelado em sua complexidade: um ser conjuntamente biofísico e psicossociocultural

que traz “dentro de si não só a sua individualidade, mas a humanidade inteira, com todas as suas possibilidades” (GOETHE, 2003, p.179).

A terceira das qualidades educativas fundamentais propostas por Morin, aprender a viver, traz uma conotação de educação para a transformação e para a criação. Para ele, aprender a viver “necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sabedoria” (MORIN, 2009, p. 47). Ele parte de um pensamento do escritor T.S. Eliot – “Onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento; onde está o conhecimento perdido na informação?” (apud. MORIN, 2009, p. 47) – para atribuir à educação um papel no processo de transformação das informações em conhecimento e de transfiguração do conhecimento em sabedoria⁴¹. Trata-se de uma função pedagógica que traz, de forma renovada, questionamentos sobre que seres humanos desejamos formar, como construir o conhecimento e como transformá-lo, como guiar o conhecimento à sabedoria, como reconhecer o que somos e o que podemos ser, como reaprender a escutar e a olhar, como unir as concepções complexas sobre o conhecimento, o homem e a natureza na relação ensino-aprendizagem.

As respostas a essas questões não estão prontas e acabadas. São renovadas a partir de outras realidades que construiremos e de outros níveis de realidade que acessaremos. A educação transdisciplinar, nesse sentido, preocupa-se em propor estratégias de apreensão de teorias, categorias e conceitos que possam promover

⁴¹ Também a tradição esotérica faz alusão ao processo de evolução da consciência humana por meio da apreensão das informações adquiridas com as inúmeras experiências do mundo fenomênico, a construção do conhecimento pela mente humana e a “transsubstanciação” do conhecimento em sabedoria. No livro intitulado “a voz do silêncio”, Helena Petrovna Blavatsky fala de três salas que levarão o cansado peregrino ao fim das labutas. “Três salas, ó vencedor de mânia, te levarão através de três estados (os três estados da consciência – vigília, sonho e o sono profundo) ao quarto (além do estado sem sonhos, acima de todos, um estado de alta consciência espiritual) e daí aos sete mundos, os mundos do eterno repouso. Se queres aprender seus nomes, então escuta e recorda-te. O nome da primeira sala é ignorância: *avidya*. É a sala em que viste a luz, em que vives e morrerás (o mundo fenomênico dos sentidos e da consciência terrestre). O nome da segunda sala é a sala da instrução (a sala da instrução probacionária). Nela tua alma achará as flores da vida, mas debaixo de cada flores tá uma serpente enrolada (é o mundo da *grande ilusão*. A região astral, o mundo psíquico das percepções super sensíveis e visões enganosas – o mundo dos médiuns). O nome da terceira é a sala da sabedoria, além da qual se estendem as águas semprais de akshara, a fonte indestrutível da onisciência (a região plena da consciência espiritual, além da qual não há mais perigo para quem a alcançou). Se queres atravessar seguro a primeira sala, não tomes os fogos da luxúria que ali ardem pela luz do sol da vida. Se queres atravessar seguro a segunda sala, não te detenas a aspirar o aroma das suas narcóticas flores. Se queres livrar-te das cadeias kármicas, não procures o teu guru nessas regiões mâyâvicas (ilusórias). Os sábios não se detêm nas regiões deleitosas dos sentidos. Os sábios não dão ouvidos às melífluas vozes da ilusão. Procura na sala da sabedoria aquele que te dará o nascimento, na sala que está mais além, onde se desconhecem todas as sombras, e onde a luz da verdade brilha com imarcescível glória” (BLAVATSKY, 1997, pp. 48-49).

uma evolução da própria educação por meio do trabalho conjunto de indivíduos devotados ao inesgotável questionamento a respeito do ser humano e de sua existência, na sociedade, no planeta e no universo, na perspectiva de transformar, na prática e intencionalmente, uma determinada realidade. A prática inclui políticas e ações dentro de um contexto de estruturas e processos determinados, tanto aqueles sobre os quais se atua, como aqueles que condicionam os resultados das ações. Como salienta Ubiratan D'Ambrósio,

a vida social é a capacidade de realização de ações comuns, através da comunicação no sentido amplo, sem eliminar nos indivíduos sua capacidade de ações individuais próprias, que é a essência da vontade e do livre arbítrio. A opção pela ação comum não implica o desconhecimento da possibilidade de outra ação. A vida em sociedade não implica a renúncia à individualidade, mas exige a opção, entre distintas formas de ações, por aquelas que respondem a interesses comuns. A escolha é orientada pela *ética*. [...] Através da comunicação, é possível obter um comportamento ético dos indivíduos, na execução da ação comum. A estratégia que as sociedades criaram para facilitá-la é o que chamamos de *educação*. Assim, os componentes essenciais da educação são a comunicação e a ética. A educação tem como objetivo maior a elaboração de mecanismos de comunicação que possibilitem a ação comum, subordinada a uma ética aceita por todos os atores (D'AMBRÓSIO, 1997, p. 141, grifos do autor).

Educar para a comunicação e para a ação é educar para a criação, para o reconhecimento da relação entre a cultura e a natureza e entre o cognitivo e o afetivo, sem dissociar o conhecimento de sua destinação humana (ANTÔNIO, 2002). É educar para a auto-observação, fortalecendo a aptidão filosófica reflexiva do espírito humano na busca de uma racionalidade não somente crítica, mas também autocrítica, sempre aberta ao diálogo com as incertezas do futuro. Assim, “a educação deve contribuir para a auto-formação da pessoa (ensinar a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão” (MORIN, 2009, p. 65).

A aprendizagem cidadã constitui a quarta finalidade educativa fundamental de que nos fala Morin. Aqui, ele nos diz que essa aprendizagem necessitará de um ensinamento, totalmente inexistente hoje, do que é uma nação, do que é uma pátria e do que pode se constituir como uma cidadania planetária. Partindo da análise do Estado-Nação, uma sociedade complexa territorialmente organizada, “uma entidade consubstancialmente maternal/paternal, que contém, em seu feminino, o masculino da paternidade” (MORIN, 2009, p. 67), o autor relaciona a Nação, de substância feminina, que comporta em si as qualidades da Terra-Mãe (Pátria-Mãe), e o Estado, de substância paternal, que dispõe de autoridade absoluta e incondicional do

patriarca, a quem se deve obediência, como berço de um sentimento de fraternidade mística dos “filhos da pátria”. Para Morin (2009, p. 68),

o mito nacional é bipolarizado. No primeiro polo, há o caráter espiritual da fraternidade entre “filhos da pátria”. No segundo polo, a fraternidade mitológica surge como uma fraternidade biológica, que une, entre si, seres do mesmo sangue; o que tende a despertar o mito secundário (e biologicamente equivocado) da “raça” comum. Assim, a ideia de nação contém um racismo virtual, que se torna presente quando o segundo polo prepondera. Essa mitologia matripatriótica suscita uma verdadeira religião do Estado-Nação, que inclui cerimônias de exaltação, objetos sagrados (bandeira, monumentos aos mortos), o culto de adoração à Mãe-Pátria, os cultos personalizados aos heróis e mártires. Como toda religião, ela se alimenta do amor, que é capaz de inspirar fanatismo e ódio”.

Apesar dessa identificação nacional, Morin salienta que devemos relativizar, sem excluir, a realidade mitológico-religiosa do Estado-Nação em favor de uma realidade que comporte sistemas associativos, confederativos ou federativos, metanacionais para a resolução de problemas que exigem soluções multinacionais, continentais, transnacionais, até planetárias. Ele propugna uma comunidade que tenha a consciência e o sentimento de pertencimento a uma nação, a um continente e à Terra e que a progressão e o enraizamento dessa consciência “é que permitirão o desenvolvimento, por múltiplos canais e em diversas regiões do globo, de um sentimento de religação e intersolidariedade, imprescindível para civilizar as relações humanas” (MORIN, 2009, p. 73). Para ele,

a pátria terrena comporta a salvaguarda das diversas pátrias, que podem, muito bem, enraizar-se em uma concepção mais profunda e mais vasta de “a pátria”, desde que sejam abertas; e a condição necessária a essa abertura é a consciência de pertencer à Terra-Pátria. [...] Somos verdadeiramente cidadãos, dissemos, quando nos sentimos solidários e responsáveis. Solidariedade e responsabilidade não podem advir de exortações piegas de discursos cívicos, mas de um profundo sentimento de filiação (*affiliare*, de *filius*, filho), sentimento matripatriótico que deveria ser cultivado de modo concêntrico sobre o país, o continente, o planeta (MORIN, 2009, p. 73-74).

Essas quatro finalidades educativas fundamentais buscam enfrentar o desafio da criação de uma educação emancipadora na perspectiva de fazer emergir uma sociedade global composta por cidadãos cooperativos, altruístas e solidários que partilhem o conhecimento – um compartilhar de compreensões – a partir de uma nova tolerância, fundamentada numa atitude transdisciplinar, que implica colocar em prática uma visão transcultural, transreligiosa e transnacional – no sentido de abrir-se a possibilidade de explorar a experiência da formação para o que está entre, além e através de todas as culturas, religiões e nações. Uma educação que (trans)forme o

ser humano e que incorpore o pensar técnica e filosoficamente mas, também, o imaginar-se simbolicamente. A abertura do pensar constitui um processo que não se encerra em uma teoria completa de ordem científica, qualquer que seja essa teoria. A abertura do pensar traz a emergência perpétua do desconhecido em nosso conhecimento e a possibilidade de explorar o que está entre, através e além dos diferentes domínios do conhecimento. Esse desconhecido, que compreende também a dimensão do sagrado, pode e deve tentar ser perscrutado pelos seres humanos, que o fazem tanto por meio das religiões, das tradições, quanto por outros meios que julgarem mais conveniente⁴². Ao refletir sobre a questão do sagrado, da religião, do mistério, Basarab Nicolescu (2001, p. 352) argumenta que

a Tradição está viva, arraigada dentro de nós aqui e agora. Portanto, ela escapa às categorias do tempo e do espaço. Ligar a Tradição estritamente ao passado é, em minha opinião, um tremendo contra senso. [...] Acredito, também, que todas as formas cristalizadas, dogmáticas, que substituem a experiência pelas palavras, são o contrário do mistério que elas afirmam. [...] Nenhuma religião, nenhuma tradição bem definida consegue esgotar esse mistério do qual falo. Poderia dar, a esse assunto, o nome de transreligião, o que está entre, através e além das diferentes atitudes religiosas.

A experiência do sagrado, compreendido por esse autor como presença de algo que é incontornável por qualquer abordagem racional do conhecimento, se traduz por um sentimento – o sentimento religioso – daquilo que une os seres e as coisas. Para ele,

o sagrado, enquanto experiência de um real irreduzível, é efetivamente o elemento essencial na estrutura da consciência e não um simples estágio na história da consciência. [...] Correspondendo à zona de resistência absoluta que liga o sujeito ao objeto, os níveis de Realidade aos níveis de percepção, o sagrado permite o *encontro* entre o movimento ascendente e o movimento descendente da informação e da consciência através desses dois níveis, condição insubstituível de nossa liberdade e de nossa responsabilidade. Neste sentido, o sagrado aparece como a origem última de nossos valores. Ele é o espaço de unidade entre o tempo e o não tempo, o causal e o a-causal (NICOLESCU, 1999, p.138-140).

Enquanto experiência da *transpresença* do ser humano no mundo, o sagrado “é a origem de uma atitude *transreligiosa* que permite o conhecimento e a apreciação

⁴² Swamivivekananda, principal discípulo do místico indiano Sri Ramakrishna Paramahansa e figura chave na difusão do hinduísmo no ocidente, escreveu no frontispício de um de seus livros: “Toda alma é, potencialmente, divina. O objetivo é manifestar essa divindade interior, controlando-se a natureza: externa e interna. Façamo-lo pelo trabalho, pela adoração, pelo controle psíquico, pela filosofia – por um só meio, por mais de um ou por todos – e tornemo-nos livres. As doutrinas, os dogmas, os rituais, os templos e as formas, são detalhes secundários” (1967, p. 3).

das especificidades das tradições para melhor perceber as estruturas comuns que as fundamentam e chegar assim a uma visão *transreligiosa* do mundo” (NICOLESCU, 1999, p. 140). Essa visão transreligiosa pressupõe uma abertura à compreensão de outras culturas porque “nenhuma cultura constitui o lugar privilegiado a partir do qual podemos julgar outras culturas. Cada cultura é a atualização de uma potencialidade do ser humano, num lugar bem determinado da Terra e num momento da História” (NICOLESCU, 1999, p. 117). Entretanto, o diálogo e a comunicação entre todas as culturas não pode ser assegurado nem pela abordagem pluricultural nem pela intercultural, posto que elas não são capazes de alcançar uma linguagem universal que tenha por fundamento valores compartilhados. Tal tarefa recai sobre o *transcultural* que designa a abertura de todas as culturas àquilo que as atravessa e as ultrapassa e que não é passível de qualquer teorização. Como ensina Nicolescu (1999, p.117-118),

a percepção do transcultural é primeiro uma experiência, pois diz respeito ao *silêncio* das diferentes atualizações. O espaço entre os níveis de percepção e os níveis de Realidade é o espaço desse silêncio, o equivalente, no espaço interior, daquilo que é o vazio quântico no espaço exterior. Um silêncio pleno, estruturado em níveis. Há tantos níveis de silêncio quanto correlações entre os níveis de percepção e os níveis de Realidade. E além de todos esses níveis de silêncio, há uma outra qualidade de silêncio, lugar sem lugar daquilo que o poeta e filósofo Michael Camus chama de *nossa luminosa ignorância*. Este núcleo de silêncio se revela a nós como um desconhecimento, pois ele é o sem-fundo do conhecimento. No entanto, este desconhecimento é luminoso, pois ilumina a ordem do conhecimento. Os níveis do silêncio e nossa luminosa ignorância determinam nossa lucidez. Se há uma linguagem universal, ela ultrapassa as palavras, porque diz respeito ao silêncio entre as palavras e o silêncio sem fundo daquilo que uma palavra expressa. A linguagem universal é a experiência da totalidade de nosso ser, enfim reunido, além de suas aparências. Ela é, por sua natureza, *trans-linguagem*. [...] O Transcultural traduz-se pela leitura simultânea de nossos níveis de silêncio, através de inumeráveis culturas.

Essa trans-linguagem, linguagem transcultural do silêncio, é que torna possível o diálogo entre as culturas e, ao desembocar no transreligioso, pode contribuir para a diminuição das tensões entre culturas e para a criação do sentimento de pertencimento à Terra-Pátria.

Para que haja um substancial alcance dessa contribuição das atividades transculturais e transreligiosas, faz-se mister um novo tipo de educação capaz de estruturar a vida individual e social a partir de um aprendizado permanente que passa, inevitavelmente, “por uma dimensão transpessoal” (NICOLESCU, 1999, p.148). Uma dimensão que possa eliminar a tensão entre o material e o espiritual

mediante uma conciliação vivida num nível de experiência diferente do corriqueiro, entre duas contradições aparentemente antagônicas. 'Aprender a ser' também é aprender a conhecer e respeitar aquilo que liga o Sujeito e o Objeto. O outro é um objeto pra mim se eu não fizer este aprendizado, que me ensina que o outro e eu construímos juntos o Sujeito ligado ao Objeto. Há uma inter-relação bastante evidente entre os quatro pilares do novo sistema de educação: como aprender a fazer aprendendo a conhecer, e como aprender a ser aprendendo a viver em conjunto? (NICOLESCU, 1999, p.148)

Os princípios básicos do processo educacional elencados pelo Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO (Relatório Delors) – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em conjunto e aprender a ser – tentam responder a esta questão disseminando um discurso de integração curricular, muito embora esse relatório justifique suas recomendações nas transformações dos processos epistêmicos e da práxis laboral.

Na perspectiva da abordagem transdisciplinar, aprender a conhecer significa aprender a aprender, ou seja, aprender a utilizar métodos que auxiliem o espírito científico dos seres humanos a acessar os saberes atuais com discernimento sobre o que real e o que é ilusório e a penetrar “no coração do procedimento científico, que é o questionamento permanente em relação à resistência dos fatos, das imagens, das representações, das formalizações” (NICOLESCU, 1999, p.145). Nessa perspectiva, aprender a conhecer também significa “ser capaz de estabelecer pontes entre os diferentes saberes; entre esses saberes e seus significados na nossa vida cotidiana; entre estes saberes e seus significados e nossas capacidades interiores” (NICOLESCU, 1999, p. 145), de modo a religar-nos à vida em seu aspecto multidimensional e multirreferencial e dotar-nos de uma flexibilidade orientada para a utilização dessas potencialidades internas.

Aprender a fazer significa adquirir conhecimentos, práticas e competências que capacitem o ser humano a trazer à luz suas potencialidades criativas com liberdade para ultrapassar fronteiras e sem medo de desaparecer nas próprias ações. É, pois, um aprendizado da criatividade. A abordagem transdisciplinar considera que, sem equilíbrio entre o homem exterior e o homem interior, esse 'fazer' não significa mais que 'sofrer' (NICOLESCU, 1999 p. 146-147).

Aprender a viver em conjunto significa respeitar as normas que regem as relações entre os seres que compõem uma coletividade, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências. Esse aprendizado liga-se estreitamente com o aprendizado das atitudes transculturais, transreligiosas, transpolíticas e transnacionais, na medida em que dentro de cada ser há um núcleo

sagrado, intangível, capaz de comunicar-se e de reconhecer-se a si mesmo na face do outro (NICOLESCU, 1999, p. 147). A atualização dessas atitudes pelas experiências interiores de cada ser humano na relação com seus semelhantes e com o mundo que o cerca e que o engendra permite a convivência e o respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. Aprendendo a viver com sensibilidade, o ser humano cria um espaço onde pode crescer com auto-respeito e respeito pelos outros.

4.3.1 Educar para a economia da cooperação e da sensibilidade

A autoconstrução do ser humano cooperativo e solidário pela educação da práxis é um processo de sensibilização que advém da assunção de cada ser humano, individual e coletivamente, responsabilizar-se pela atualização consciente das potencialidades que o capacitarão a transcender a sua atual etapa evolutiva⁴³. A matriz da aprendizagem da práxis educativa é a prática, que inclui práticas ecossociais, laborais e políticas em conjunto com práticas de desenvolvimento pessoal, cuja realização demanda “um trabalho de interiorização da prática mediante a sistematização teórica e o desenvolvimento mental, ético, estético e espiritual” (ARRUDA, 2009, p. 19), sem o qual o processo gnosiológico não se completa, tendo em vista que o ato de conhecer não se limita à dimensão da razão, mas compreende outras dimensões mentais, psíquicas e espirituais.

As transformações que vêm ocorrendo na contemporaneidade impulsionam posturas, visões de mundo e comportamentos inovadores, de modo a habilitar o ser humano a lidar com as preocupações, as indiferenças, os medos e os traumas transportadores de paralisias e inércias que o mantém preso à “roda da ansiedade e da angústia”, males do século XXI. A autoconstrução desse novo ser humano cooperativo e solidário pode contribuir para que essa roda pare de girar e desempenhar um papel fundamental na emancipação do trabalho humano e na construção de uma socioeconomia informada pelo altruísmo, pela cooperação, pela reciprocidade, pela solidariedade e pela amorosidade (ARRUDA, 2003; 2009).

⁴³ A evolução aludida neste estudo refere-se à movimento, devir, história, lenta transformação que provoca súbitas transformações.

Este educador salienta que em diversos lugares do planeta estão sendo construídas redes hierarquizadas de relações econômicas e humanas que tem como valor central o ser humano em sua criatividade, trabalho, saberes e percepções, integrando outras maneiras de organizar a produção, o consumo, o comércio, as finanças, a comunicação e a educação que o habilitam a responder às necessidades materiais e imateriais nas dimensões existenciais em que transita, vive e se desenvolve⁴⁴.

Essas novas construções socioeconômicas solidárias emergem no contexto da complexidade e colocam a centralidade no trabalho, no conhecimento, na criatividade, na cooperação, no planejamento participativo e na solidariedade consciente em detrimento da lógica de acumulação do capital, do protagonismo do Estado, do espontaneísmo dos interesses corporativos e do egoísmo utilitário que provém da doutrina liberal eliminadora da dimensão social da co-responsabilidade e instigadora do individualidade e da negação da alteridade. Isto porque, embora tenha transformado a competição no único modo de relação plausível, o capitalismo não conseguiu eliminar a presença da cooperação e da solidariedade nas relações produtivas, mercantis e financeiras das sociedades complexas.

No meio do século XIX emerge “a proposta de uma economia fundada na solidariedade, na partilha social da riqueza, do poder e do saber, (...) a partir das próprias contradições do sistema capitalista (ARRUDA, 2003, p. 229).

Em função da necessidade de distinguir as abordagens econômicas alternativas das práticas da economia capitalista, Arruda (2003) apresenta uma diversidade de conceitos atribuída aos novos modos de trabalho e de produção, com base no uso dos recursos que o ecossistema oferece – *economia social, economia de proximidade, economia solidária ou de solidariedade, socioeconomia solidária, humanoeconomia, economia popular, economia do trabalho, economia do trabalho emancipado, colaboração solidária* – todas informadas por valores comuns na busca da sobrevivência e da melhoria da qualidade de vida.

Para uma melhor compreensão conceitual, Arruda elenca os sentidos da *socioeconomia solidária* (PACS e CASA, 2000) e da *humanoeconomia* (LOEBL, 1978)

⁴⁴ O sentido do desenvolvimento expressa-se com a conotação de ação consciente de dar toda a extensão, qualidade e atualidade às infinitas potencialidades que se encontram latentes no ser humano.

como uma economia a serviço do humano, sendo a *economia solidária* uma forma simplificada da primeira expressão.

Por Economia Solidária entende-se o movimento e a prática sócio-político-econômica, fruto de lutas e ações de organizações de trabalhadores em movimentos populares, tanto rurais quanto urbanos. Nestes movimentos, homens e mulheres desenvolvem formas de trabalho e geração de renda e fazem uso dos recursos naturais de forma responsável, a partir de trabalho coletivo. A intenção do movimento de Economia Solidária é que os diversos tipos de empreendimentos que dele fazem parte se inter-relacionem, estabelecendo um setor econômico regido, principalmente, pelos princípios discriminados, a seguir:

- posse e/ou controle coletivo dos meios de produção, distribuição, comercialização e crédito;
- gestão democrática, transparente e participativa dos empreendimentos econômicos e/ou sociais;
- distribuição igualitária dos resultados (sobras ou perdas) econômicos dos empreendimentos;
- capital (cota-parte) não remunerado.

Portanto, são empreendimentos cooperativos e autogestionários, tais como: cooperativas, associações, empresas solidárias, entre outros, que valorizem esses princípios, tendo em vista que o cooperativismo proporciona um padrão de organização aberta e democrática e a autogestão determina a qualidade democrática das relações de gestão e trabalho. Como experiências presentes na Economia Solidária, citamos: a organização de trabalhadores como produtores associados reintegrando-se à divisão social do trabalho; produtores, rurais e urbanos, de pequeno porte que se associam para comprar e vender, sem que haja intermediários; assalariados e pequenos produtores associados para juntar suas poupanças em fundos rotativos, de modo a facilitar a obtenção de empréstimos a juros mais baixos; assalariados que, associados, visam a adquirir bens e serviços de consumo, em conjunto, pretendendo ganho de escala. Neste tipo de economia não existe patrão e empregado, pois todos são responsáveis pelo empreendimento e pelas decisões tomadas em conjunto, beneficiando-se dos resultados de forma igualitária. Percebe-se, assim, que o eixo central da Economia Solidária é a valorização do ser humano e da prática coletiva.

Para se organizar de acordo com o modelo de Economia Solidária é preciso seguir alguns passos, dentre os quais:

- formar um grupo que compartilhe interesses comuns em relação à superação de problemas de geração de trabalho e renda;
- debater o conceito de Economia Solidária para que todos entendam em que consiste buscar trabalho e renda através deste movimento;
- elaborar um Plano de Negócio que atenda às características e às necessidades da comunidade em que o grupo está inserido, usufruindo do potencial econômico e cultural do local, com possibilidade de reivindicar apoio técnico de órgãos governamentais e entidades de fomento à Economia Solidária;
- buscar instituição de financiamento solidário para obtenção de empréstimos com juros baixos, como cooperativa de crédito;
- relacionar-se com outros produtores solidários para participar de debates e de atividades de comercialização como, por exemplo, as Feiras de Comercialização Solidária.

É de fundamental importância que estes empreendimentos se estruturam em forma de cadeias produtivas e de redes de colaboração solidária para que fortifiquem a rede de Economia Solidária.

A noção de colaboração solidária, proposta por Mance (2002), evidencia a construção de redes que conectam unidades de produção e unidades de consumo, com vistas a consolidar práticas de geração de trabalho e renda, a fortalecer a economia e o poder local, e promover transformações culturais embasadas em uma ética e em uma visão de mundo solidária.

Neffa e Ritto (2008) apontam os pressupostos da Tecnologia Social (RTS) como estratégias para formação de redes entendendo-a como um conjunto de técnicas desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela representando soluções para inclusão social e melhoria das condições de vida. O movimento de Tecnologia Social utiliza as tecnologias existentes nas localidades e cria novas tecnologias comprometidas com os interesses sociais singulares dos diversos segmentos sociais com foco em suas demandas, características e potenciais. Ao aproximar as demandas sociais da produção de conhecimento, a Tecnologia Social integra os saberes acadêmicos e os saberes tradicionais/populares com a

participação dos atores envolvidos no processo de pesquisa e ensino, na perspectiva de promover o desenvolvimento humano, socioambiental, cultural e econômico.

As soluções que afetam a comunidade respeitando e valorizando a história, a cultura e o conhecimento local, inspiradas nesses princípios e na ótica transdisciplinar, demandam a inversão do papel tradicional do sujeito na sociedade de agente passivo das políticas públicas para ator central do processo de construção de projetos e de promotor de transformação social.

Razeto (1985), primeiro autor latino-americano a utilizar a expressão Economia Solidária, incorporando um conteúdo ético, postula a democratização da economia e a complementaridade entre o intercâmbio, o regulado e o solidário. A inserção da multidimensionalidade do ser humano como a centralidade das práticas econômicas é ressaltada por Verano Paez (1998, p. 369) ao instigar a criação do “Estado Social de Direito” e o “trabalho como fonte do desenvolvimento social, econômico, social e político do ser humano, dos povos e das nações”.

Coraggio (2001, p. 98), por sua vez, vincula a economia do trabalho à política, numa perspectiva de superação da estrutura fragmentária da economia popular

mediante programas destinados a consolidar e estender redes de difusão de informação, de intercâmbio, de cooperação, articulando e redirigindo os nós da pesquisa, capacitação e promoção, unificando ações a partir do Estado e da sociedade, ampliando a capacidade de suas organizações e ações conscientes de massa para exercer poder no mercado e na gestão pública, combinando a solidariedade social com a solidariedade orgânica através de mecanismos semi-automáticos como o mercado regulado e redes de reflexão e ação coletiva, de modo que os desenvolvimentos parciais e as diversas iniciativas autônomas se realimentem.

Nesse sentido, pretende ressignificar a categoria trabalho a partir de sua negação como mercadoria.

Nas considerações de Arruda (2006, p. 66-67),

uma socioeconomia, isto é, uma economia a serviço do social e do humano envolve, em primeiro lugar, uma revolução cultural de grande escala e profundidade. Não se trata apenas de mudanças na estrutura da produção, na tecnologia, na organização do trabalho, no modo de ser das instituições, sobretudo as empresas e o Estado. Todas essas são transformações indispensáveis. Mas a condição que garantirá a coerência, a sustentabilidade e, enfim, o êxito delas é a transformação no interior de nós próprios, nos valores que nos dão sentido, nas atitudes que permeiam nossos comportamentos e modos de relação, na postura frente aos desejos e aspirações, no grau de consciência sobre nosso próprio ser – inclusive sobre o inconsciente – e suas potencialidades, no grau de controle sobre nossa dimensão infra-humana, instintos e impulsos peculiarmente animais. [...] A cultura da socioeconomia reinventada é a da valorização da diversidade como base para a elaboração de projetos em comum e da colaboração para

torná-los realidade. Esta é também a cultura do respeito ao outro, do acolhimento, da busca de complementaridades que enriqueçam o que sou e tenho, a fim de que, juntos e conscientemente solidários, sejamos mais e melhores do que temos e somos individualmente. A cultura da colaboração solidária é também a *cultura do amor*

Como sugere Arruda (2003, p. 236), a educação da práxis traz a possibilidade de “emancipar a capacidade cognitiva e criativa do ser humano e de libertar seu tempo de trabalho das atividades restritas à sobrevivência material, de modo a tornar viável e sustentável seu desenvolvimento propriamente humano, social e de espécie”.

4.3.2 Educar para a criatividade

Nesse mundo que cada vez mais se revela como uma trama complexa de eventos que nos submete a um excesso de informações, que desorganiza o conhecimento, a aprendizagem e o raciocínio; um excesso de estereótipos, que atrofia a sensibilidade e a personalidade e exacerba o individualismo; um excesso de imagens manipuladas, que abafa a imaginação e a fantasia, matéria-prima para a criatividade, precisamos educar para a interpretação, para o diálogo, para a criação de comunidades em que os encontros sejam significativos, em que as diferentes lógicas coexistam e sejam respeitadas, em que os saberes sejam integrados e os seres humanos se reconheçam como partes da Natureza e elementos fundamentais na constituição do Cosmos. Sabemos que precisamos educar para o pensar, o sentir, o imaginar, o interpretar, o criar. Mas ainda não aprendemos como fazer. Dessa revolução contínua de informações que atravessa nossos dias emergem possibilidades novas que podem nos ajudar a aprender a educar e a educarmo-nos para conservar a vida, a cultura e para criar novas travessias de humanização e de história.

Ainda que necessitemos das ordens mecânicas de ação, como máquinas com funcionamento contínuo, extrapolamos essas ordens quando prescrevemos formas de pensar (como opiniões sobre o que é certo ou apropriado) e de sentir (com orientações para amar pais e irmãos e odiar àqueles que obstaculizam o crescimento econômico ilimitado e insustentável do país, ainda que ocorra em detrimento do desenvolvimento humano).

Esses processos mentais que ensinam a ser mecanicamente agressivos e dominantes são cimentados sob alguns aspectos e inviabilizam os horizontes criativos e as possibilidades vitais mais plenas e realizadoras.

Strieder (2000, p. 202) enfatiza que,

o ponto de partida, ordenador e mecanicista, de percepção do mundo não permite o abranger de sua totalidade que, além de dinâmica é complexa e possui um *ethos*, um potencial criativo que a mobiliza autonomamente.

Para Goswami (2008), a construção de uma sociedade criativa articula-se sempre às teorias e às visões de mundo defendidas pelas pessoas que compõem a sociedade. No campo da criatividade, três perspectivas teóricas têm orientado as questões que guiam a pesquisa empírica: a material realista; a organicista e a idealista monista.

No contexto social contemporâneo predomina a visão de mundo do realismo material com a dominação do pensamento pelas forças da separação, da objetividade e da mentalidade materialista, mecanicista e determinista condicionando a definição da criatividade. Nessa visão, todas as coisas são feitas de matéria e esta subordina-se às leis do movimento contínuo, do qual resulta o determinismo causal a partir do passado. Essas duas suposições garantem a objetividade, ou seja, o pressuposto de que os movimentos dos objetos independem dos observadores. Tais assertivas, complementadas com o princípio da localidade, configuram os princípios básicos do realismo material e a perspectiva da criatividade limitada na qual não há função causal para a subjetividade nem para a consciência. Nessa ótica, a criatividade sujeita-se à predição e ao controle e rejeita a descontinuidade, a transcendência e a consciência, trazendo a ideia de que os atos criativos não são realmente novos, mas repetição de coisas antigas.

Da visão de mundo organicista origina-se a concepção dos fenômenos vinculados aos organismos e da criatividade menos atrelada às explicações causais e mecanicistas e mais relacionada à teleologia, ou seja, à causa final e à consciência, entendida como princípio organizador, embora também rejeitando a transcendência. Preocupada com a conexão da criatividade com o desenvolvimento do *self*, a teoria organicista postula a mudança de estrutura ou ser para tornar-se, não "no sentido da modificação contínua de comportamento, na qual tornar-se encerra-se com o condicionamento, mas sim tornar-se como desdobramento descontínuo e criativo da intenção do universo e do indivíduo" (GOSWAMI, 2008, p. 37).

Na perspectiva idealista monista, também conhecida como filosofia perene, a consciência é a base de todo ser, inclusive da matéria e da mente. Dessa consciência não dividida emerge um mundo transcendente de possibilidades (potencial), do qual surge o mundo imanente de manifestação. A criatividade é um fenômeno de consciência que descontinuamente manifesta possibilidades novas do domínio transcendente.

O físico David Bohm (2011) salienta que o potencial criativo depende de um estado de espírito sensível às diferenças que existem entre o fato observado e as ideias preconcebidas. Para ele, o estado de espírito criativo só é possível se o indivíduo for capaz de fugir aos tipos de condicionamento à mecanicidade da operação mental que o leva a temer subverter o *statusquo* sob pena de perder a segurança, o prazer, as promoções relacionadas a ambições pessoais, as exaltações egocêntricas etc.

Para melhor entendimento do que Bohm caracteriza como a diferença entre o caráter mecânico e o caráter criativo das reações humanas, é preciso sintetizar suas ideias sobre o processo humano de descoberta de algo novo, desconhecido, como busca da unidade, da totalidade ou da integridade que constitui um “tipo de harmonia que pode ser considerada bela” (BOHM, 2011, p. 3). Em suas palavras, a descoberta da singularidade e da totalidade na natureza demanda a criação de novas estruturas globais de ideias necessárias para expressar a harmonia e a beleza existente na natureza e a criação de instrumentos sensíveis que auxiliem a percepção e a verificação da veracidade ou da falsidade das novas ideias, assim como a revelação dos fatos novos, inesperados.

Mas, como criar essas novas estruturas mentais se, desde a primeira infância, a aprendizagem vem sendo feita via repetição e acumulação de conhecimentos, dando-se mais importância ao conteúdo específico do que ao ato de aprender e de discernir entre o que é realidade do que não é?

Para Bohm (2011, p. 5),

se o indivíduo não quiser tentar algo até ter certeza de que não mais cometerá erros ao agir, certamente desistirá de aprender coisas novas (...) Esse medo de cometer erros está aliado aos hábitos de percepção mecânica em termos de ideias preconcebidas e de aprender somente o necessário para objetivos específicos. Tudo isso se associa para criar uma pessoa que não percebe o novo e que é medíocre em vez de ser original.

Nos dizeres de Carlos Suarès (apud MORIN, 2007, p. 27-28), “os caminhos da verdade passam pelo ensaio e pelo erro; a busca da verdade só pode ser feita através do vagar e da itinerância; a itinerância implica que é um erro buscar a verdade sem buscar o erro”.

Dessa forma, Bohm preconiza que o que sustenta a originalidade e a criatividade de uma pessoa é a sua prontidão para investigar a existência de uma diferença significativa entre o fato real e as ideias preconcebidas. Essa prontidão depende da capacidade de estar atento, alerta, consciente e sensível, pois as modificações estruturais da mente ocorrem no aprendente quando ele aprende.

As práticas pedagógicas que instruem e esclarecem as normatizações preestabelecidas não apenas como verdades, mas como regras que devem ser observadas e fielmente seguidas, favorecem o ajustamento a operações lógicas, rígidas e cartesianas, de interesse adaptativo, interpretativo e representacionista (STRIEDER, 2000), atrofiando a capacidade de reflexão, de criação, de tomada de iniciativas, de autonomia e de reconhecimento da dinâmica auto-organizativa da vida.

Partindo do pressuposto que o corpo/cérebro/mente do ser humano é um sistema dinâmico com capacidade de criar, de inventar e de agir em forma de rede interconectada, assumimos o desafio a que se propõem Maturana e Varela (1995) ao afirmarem que não necessitamos de criar impulsos novos nem de melhorar a inteligência humana via engenharia genética, mas liberar os impulsos biológicos naturais que já possuímos.

Entretanto, a liberação desses impulsos é um campo difícil que a humanidade enfrenta na atualidade. E Bohm dá algumas pistas para entendermos o porquê de o processo de construção da aprendizagem e do conhecimento ter condenado os educandos à obediência a normas instrucionais e à submissão.

Ao distinguir processos criativos de outros meramente mecânicos, Bohm sugere que as manifestações da criatividade do ser humano não são meramente similares aos processos criativos da natureza, mas são de natureza intrínseca das forças criativas do universo em sua totalidade. Nessa perspectiva, coloca o ser humano numa posição que o capacita a perceber o dinamismo e o movimento do mundo ao seu redor, a mente como o meio que o habilita a ter tal percepção no nível da criatividade, e a possibilidade de participar do mundo que observa. Diretamente relacionada à responsabilidade inerente à noção de que as percepções do mundo afetam a “realidade”, tal capacidade sobrepuja o padrão egóico de intermináveis

repetições de fatos estabelecidos e pressupõe novas ordens de relacionamento e de sensibilidade à diferença e à semelhança, que manifesta diversos graus de criatividade ou de mecanização.

Como ilustração dessa assertiva, Bohm relembra o processo de aprendizagem de Helen Keller – jovem cega, surda e muda considerada incapacitada para a aprendizagem que, com a ajuda de sua professora, Anne Sullivan, conseguiu ligar experiências dissociadas anteriormente aos formatos de ÁGUA desenhados em sua mão pela professora, toda vez que tinha contato com o líquido, e perceber que o símbolo “água” podia representar um conjunto de experiências semelhantes. Com essa experiência, a jovem identificou a semelhança e relacionou-a de modo coerente, apreendendo o significado e o poder do conceito. E, então, entendeu que toda experiência poderia ser estruturada pelo uso de conceitos em uma disposição ilimitada de semelhanças e diferenças definidas e, com isso, adquiriu habilidades de entendimento conceitual e de relacionamento significativo.

Para Bohm, essa sensibilidade à semelhança e à diferença permite ao indivíduo conceber novas ordens de estrutura, tanto no mundo objetivo da natureza como na própria mente. Para ele, a percepção criativa de Helen Keller é semelhante às de Newton e Einstein, pois todas resultaram em estruturas conceituais novas. Com base nessa ideia, Bohm postulou uma hierarquia de ordens agrupadas nas quais:

- (a) semelhança e diferença definem ordens básicas (por exemplo, a disposição de tijolos em uma parede);
- (b) as relações entre essas ordens resultam em novas estruturas (a parede em si);
- (c) a relação de novas estruturas resulta em novas totalidades abrangentes (a casa construída com as paredes).

A partir dessas ideias, sugeriu que o sentido de totalidade e beleza que uma pintura, um céu estrelado ou uma teoria refinada despertam no ser humano é um processo semelhante da ordem que se manifesta igualmente na mente ou na natureza. Entretanto, embora latente em cada pessoa, a criatividade sofre bloqueios e eles são caracterizados por Bohm como “confusão autossustentada” (que é diferente de uma simples confusão quando, por exemplo, não entendemos uma direção dada). Esta confusão ocorre "quando a mente está tentando escapar da consciência do conflito (...) no qual a intenção profunda de um indivíduo é realmente evitar perceber o fato, em vez de resolvê-lo e esclarecê-lo" (BOHM, 2011, p.24).

Retomando a noção de ordem que, nos processos da mente, tal como nos processos da natureza, são de uma “ordem infinita que tende a evoluir em direção a novas ordens e, desse modo, a desenvolver hierarquias, constituir novos tipos de estrutura” (BOHM, 2011, p. 23), Bohm chama atenção que os esforços de imposição de uma ordem mecânica à mente podem gerar resultados inesperados que entram em conflito com a ordem que o indivíduo quer impor. Isso ocorre porque o conflito se instaura na mente de um indivíduo sensível e alerta quando ele entende a irrelevância dos padrões mecânicos que prescrevem como deve ser, pensar e sentir, ao mesmo tempo em que ocorrem impulsos em direção a uma reação criativa. Por ser doloroso, a mente tenta escapar do conflito passando de um estado reflexivo de desinteresse para um estado de torpor, assumido como natural na sociedade contemporânea. Esse estado de “desordem” da mente, que nega as contradições ou as fantasias evitando a consciência dos conflitos gerados na mente em função do conjunto das reações humanas, inviabiliza que a mente solucione problemas sutis, profundos e complexos em qualquer campo de mudança e desenvolvimento. Daí, Bohm alertar para a necessidade de se dar atenção constante ao estado de confusão da mente porque é deste estado que emerge o ato criativo.

Aprofundando a questão da criatividade, Amit Goswami (2008) postula algumas perguntas para nortear os processos capazes de despertar o potencial humano criativo.

- há relação entre criatividade e autodesenvolvimento?
- por que a criatividade é universal entre as crianças e não entre os adultos?
- como estimular a criatividade, que traz alegria e satisfação, numa sociedade tecnológica e industrial geradora de consumismo e de mediocridade?
- como elaborar um sistema educacional que ajude as crianças e os jovens a serem mais produtivos e criativos?
- que atividades realizar nas salas de aulas para estimular o prolongamento do encantamento que permeia as experiências infantis, de modo a que resistam ao conformismo e à alienação trazidos pela mídia?
- como construir uma sociedade criativa?

Para Wilber (1997), três tipos de saber são necessários para que possamos compreender e transformar a realidade em que estamos inseridos e da qual fazemos parte, pois não há apenas experiência sensorial, mas há também experiência mental e experiência espiritual. Em outras palavras, existem dados diretos, experiência direta, nos campos da *sensibilia*, da *intelligibilia* e da *transcendelia*. Ou seja, a apreensão do conhecimento deve estar alicerçada no tripé: experiência sensorial e seu empirismo (científico e pragmático); experiência mental e seu racionalismo (puro e prático); e experiência espiritual e seu misticismo (prática espiritual e seus dados experienciais).

Entretanto, a integração dessas perspectivas teóricas ocorre a partir da interpretação idealista da mecânica quântica, ou seja, do pressuposto de que as ondas de probabilidade quântica existem no domínio transcendente de *potentia* postulado no idealismo monista e é a consciência que identifica a faceta imanente das inúmeras possibilidades existentes no evento observado (GOSWAMI, 1989; VON NEUMANN, 1955; WIGNER, 1962, apud GOSWAMI, 2008).

Nessa perspectiva, Goswami acredita ser possível responder sobre a viabilidade de se construir uma sociedade criativa ainda que haja provas esmagadoras de determinismo no macromundo. Assumindo a noção de que as ideias criativas resultam do jogo da consciência, sendo esta a base do ser⁴⁵, Goswami reconhece que o crescimento espiritual é uma criatividade “interior”, ao contrário da criatividade nas artes e nas ciências, que é exterior. Em suas palavras,

quando entoamos a música da criatividade, usando a harmonia mais apropriada para as demandas de um determinado momento criativo, nossos versos individuais e simples passam a fazer parte do multiverso cósmico abrangente – o verso unido que denominamos universo (GOSWAMI, 2008, p.16).

4.3.3 Educar para a ética da responsabilidade

Segundo Gramsci (1985), a cultura não é sinônimo de saber enciclopédico e o homem culto não é um recipiente de dados e fatos soltos, mas resulta de um processo de tomada de consciência, social e histórica, que incorpora, ao mesmo tempo, a construção de si mesmo e a dos outros. Nesse sentido, a questão cultural

⁴⁵ Na física quântica, a matéria se torna menos material, apenas possibilidade na consciência.

se apresenta como conquista de uma consciência superior, mediante a qual se atinge a compreensão do nosso próprio valor histórico, de nossa função na vida, de nossos próprios direitos e deveres. A cultura é criação humana e necessária para as transformações socioambientais.

Essa noção de cultura como consciência de si e do contexto social no qual se está inserido vincula-se à ideia de que a natureza humana não é abstrata, fixa e imutável, mas o conjunto das relações sociais historicamente determinadas e, nessa ótica, faz-se mister uma formação que se articule à vida e aos valores que se pretende incorporar para construir uma sociedade justa e ambientalmente equilibrada, preocupada em forjar um protagonista socioambiental que compreenda o movimento dialético do mundo que faz da atualidade a síntese do passado e, do devir, a projeção do presente.

Somos educados para respeitar e reproduzir os valores que a sociedade onde nascemos e fomos criados quer preservar. Mas, o que são valores?

Em grego, *ethos* significa costume, donde vem a palavra ética e em latim diz-se *mores*, donde vem moral. Em grego, existem duas vogais para pronunciar e grafar a vogal “e” : uma vogal breve, chamada *epsilon* e uma vogal longa chamada *eta*. *Ethos*, escrita com a vogal longa significa costume e escrita com a vogal breve significa caráter, temperamento, índole natural. Nesse sentido, a palavra *ethos* significa as características que determinam quais virtudes e vícios cada pessoa é capaz de praticar, referindo-se ao senso moral e à consciência ética de cada ser humano. Essa consciência do sujeito que sabe o que faz, conhece as causas e as finalidades de sua ação, o significado de suas intenções e atitudes, a essência dos valores morais, determina a existência do sujeito ético-moral.

Quando, percorrendo praças e ruas na Grécia, Sócrates perguntava aos atenienses o que eram valores nos quais acreditavam e que respeitavam ao agir, suas perguntas acabavam por revelar que os atenienses repetiam sem reflexão o que lhes era ensinado, o que gerava irritação ou reconhecimento da própria ignorância que os levava à busca filosófica da virtude e do bem. A irritação provinha da percepção de que eles confundiam valores morais com fatos da vida cotidiana como, por exemplo, quando afirmavam que “coragem é o que fulano fez na guerra contra os persas”, ou porque tomavam os fatos cotidianos como se fossem valores morais ao dizerem que “é certo fazer tal ação porque meus antepassados fizeram e meus parentes a fazem”. O embaraço a que Sócrates submetia os atenienses provinha do questionamento que

ele fazia sobre a origem e a essência dos valores e das obrigações preconizadas pelos costumes gregos, considerados inquestionáveis e quase sagrados.

Aristóteles acrescenta à consciência moral, trazida por Sócrates, a vontade racional, a escolha que permite que decidamos sobre o que está em nosso poder realizar sem nos deixar levar pelas circunstâncias, pelo instinto ou por uma vontade alheia, o que afirma uma independência e uma capacidade de autodeterminação. Para tanto, Aristóteles elege a prudência como a melhor virtude para que o sujeito ético obedeça a sua consciência e a sua vontade racional, conheça os meios adequados para chegar aos fins morais, sendo a busca do bem e da felicidade a essência da vida ética. Vida ética que transcorria, para os antigos, como um embate contínuo entre as paixões e a razão, num processo de educação do caráter e do desenvolvimento da moderação. Vida ética que é ação em conformidade com a natureza (kosmos) e com a nossa natureza (nosso *ethos*) que é parte do todo natural.

Em outras palavras, podemos dizer que a esses dois aspectos da ética – racionalismo e naturalismo – os antigos atrelavam a inseparabilidade entre a ética e a política, isto é, entre a conduta do indivíduo e os valores da sociedade, pois somente na vida compartilhada com outros encontramos liberdade, justiça e felicidade.

O advento do cristianismo introduziu duas diferenças na antiga concepção ética:

- em primeiro lugar, a ideia de que por meio da fé e da caridade o indivíduo definiria sua relação com Deus e com os outros, a partir da intimidade e da interioridade de cada um;
- em segundo lugar, a afirmação de que somos dotados de livre-arbítrio, a partir do pressuposto de que temos impulsos para o mal, somos fracos, pecadores e incapazes de realizar o bem e as virtudes sem auxílio divino.

Tal concepção introduziu a ideia do dever e da intenção, pois o dever não se referia somente às ações visíveis, mas também às intenções invisíveis que passaram a ser julgadas eticamente. Daí, a confissão dos pecados praticados não só por atos, mas por palavras e intenções, pois a alma, invisível, tem o testemunho do olhar de Deus, que a julga.

Marilena Chauí (1995) chama atenção para o fato de que essa ideia traz um problema – se a ética exige um sujeito autônomo, a ideia do dever não introduz o domínio da nossa vontade e da nossa consciência por um poder estranho a nós?

Rousseau, no século XVIII, procurou responder a essa dificuldade dizendo que nascemos puros e bons, dotados de generosidade e de benevolência para com os outros. Se o dever parece imposição é porque a sociedade perverteu essa bondade natural quando criou a propriedade e os interesses privados tornando os seres egoístas, mentirosos e destrutivos. O dever, nesse contexto, relembra nossa natureza originária sendo uma aparente imposição exterior.

Opondo-se à “moral do coração” de Rousseau, neste mesmo século, Kant volta a afirmar o papel da razão na ética. Não existe bondade natural. Somos, por natureza, egoístas, ambiciosos, destrutivos, agressivos, cruéis, ávidos de prazeres insaciáveis pelos quais mentimos, roubamos, matamos, diz ele. E, justamente por isso, precisamos do dever para tornarmos-nos seres morais.

Embora tenhamos clareza das insuficiências e dos limites do antropocentrismo subjacente à teoria kantiana, que marca a fronteira entre os seres racionais, sujeitos merecedores de direitos e de respeito, fins em si mesmos, e os demais seres vivos não humanos reconhecidos como meios, percebemos que esta teoria teve o mérito de sublinhar a inalienável dignidade de todo ser humano e seu irrenunciável direito à liberdade e à igualdade, pondo a substância da ética não na realização de um *telos* (algo que pode valer para todo ser natural), mas na boa vontade que atua pelo dever, desinteressadamente.

Kant parte de duas distinções para explicar o dever como forma que deve valer para toda e qualquer ação moral - a distinção entre ação por causalidade ou necessidade e ação por finalidade ou liberdade. Em ambas, o sujeito é transcendental. A diferença decorre da distinção entre a natureza, o reino da necessidade, e o reino humano da práxis, em que as ações são realizadas não por uma necessidade causal, mas por finalidade e liberdade. Essa liberdade que é capaz de criar normas e que tem o poder de impor os fins éticos ao próprio homem como expressão da lei moral em nós mesmos, como a manifestação mais alta da humanidade em nós.

Em outras palavras, por dever damos a nós mesmos os valores, os fins e as leis da nossa ação moral e, por isso, somos autônomos. Mas por que eles não são espontâneos e precisam assumir a força do dever? Porque não somos somente seres morais, diz Kant, somos também seres naturais submetidos à causalidade da natureza, que nos impele a agir por interesse, motivado por determinações físicas, psíquicas, vitais, à maneira dos animais. Para sermos livres, precisamos ser obrigados pelo dever de sermos livres. O perigo está em confundirmos nossa liberdade com a

satisfação irracional de todos os nossos apetites e impulsos. Daí, Kant afirmar que o dever é a lei moral interior e, como tal, é um dever categórico que enuncia a forma geral das ações morais e que entende o ato moral como aquele que se realiza como um acordo estabelecido entre a vontade e as leis universais. Dessa fórmula, Kant deduz as três máximas morais que norteiam a ação humana - a universalidade da conduta ética, a separação entre o reino natural das causas e o reino humano dos fins e a dignidade dos seres humanos como pessoas, ou seja, o tratamento a ser dado a todos como finalidade da ação e não como meio para alcançarmos nossos interesses. O imperativo categórico coloca-nos diante da indagação se a nossa ação está em conformidade com os fins morais, isto é, com as máximas do dever. As respostas de Kant, assim como as de Rousseau, procuraram conciliar a ideia do dever e da liberdade da consciência moral colocando o dever em nosso interior e desfazendo a impressão de que ele seria imposto de fora por uma vontade estranha à nossa. Segundo Rouanet (2002, p. 2),

a ética kantiana não nos obriga a escolher a ação moral, apenas indica qual ação, em determinado contexto, é ou não coerente com nossas escolhas fundamentais. Se decidimos agir em contradição com essas escolhas, quase certamente não se trata de uma ação moral, mas nada nos obriga, a não ser nós mesmos, a agir de outra forma, vale dizer, moralmente.

Com base no pensamento de Kant podemos apontar que estamos no mundo diante de duas alternativas: fazer algo para deter a destruição das condições de vida no planeta ou não fazer. Algo como a escolha entre querer viver ou morrer.

A questão do uso indiscriminado da natureza, da onipotência da economia e da análise quantitativa em detrimento da qualidade articula-se à crise da modernidade sobre a qual alertamos para os perigos da recusa à modernidade e à razão, tendo em vista sua natureza crítica e para o fato de que ao irracionalismo se atrela o conformismo, assim como, lembramos que em alguns espaços dos países periféricos, muitas vezes a modernidade só tem sido atingida, pontualmente, através de modas e consumos.

A dificuldade para lidarmos com a complexidade do mundo contemporâneo e, em especial, com as imensas transformações do capitalismo leva-nos a refletir sobre a estrutura de pensamento legada pela revolução científica e a postular que, além de uma ecologia integrada aos outros ramos do saber, é preciso também uma nova economia que integre a ética e a natureza. Isto porque a era da economia transformou a questão civilizatória em uma questão econômica, em que o fato econômico tornou-

se independente da totalidade do social, encarando-se necessidade como demanda de compradores com dinheiro, excluindo-se as necessidades de uma multidão sem dinheiro e com fome. O confronto dos ideais de uma determinada política econômica com a questão ética pressupõe saber, no caso dos países do Terceiro Mundo como o Brasil, qual a utilidade da adoção da política que articula desenvolvimento ao progresso e ao crescimento econômico em detrimento do desenvolvimento humano e da sustentabilidade planetária?

Com o liberalismo, a elaboração de uma ciência econômica que prescindia da ética assenta-se no pressuposto de que os homens têm liberdade para optar pela venda de sua força de trabalho mas, como nessa venda realiza-se o que Marx chamou de produção da mais valia - uma forma específica da exploração capitalista na sua fase industrial - ocorre a compatibilização da liberdade com a exploração econômica, além da naturalização das “leis do mercado” que são mudadas sempre que não funcionam a gosto dos que defendem a permanência da reprodução sociometabólica do capital.

A partir das críticas às distorções da vida humana, às intervenções antrópicas na natureza, à apropriação utilitária dos recursos naturais e à violência contra os seres vivos, os cientistas que adentram o século XXI estão sendo chamados a produzir conhecimentos e tecnologias que promovam a sustentabilidade socioambiental e, nesse sentido, o maior desafio consiste em criar estratégias que compatibilizem o crescimento econômico com a sustentabilidade ambiental, pois dada a complexidade da problemática que envolve no mesmo jogo de relação de forças, diferentes atores sociais portadores de visões de mundo, valores e interesses diversificados, surge a necessidade de se convocar um corpo científico inter e transdisciplinar capaz de compreender a multidimensionalidade da realidade, de interligar diversos conhecimentos científicos e esses com os saberes tradicionais, de incluir lógicas contraditórias e de possibilitar a construção e a implementação de políticas públicas que favoreçam os princípios do equilíbrio ambiental e da justiça social, com base em uma ética pautada na relação de responsabilidade com a natureza e de solidariedade entre os seres humanos.

Numa perspectiva que transcende a ética antropocêntrica voltada para a contemporaneidade, a ética da responsabilidade proposta por Hans Jonas, filósofo alemão do século XX, substitui o imperativo kantiano que se constitui no parâmetro: "Age de tal maneira que o princípio de tua ação transforme-se numa lei universal", por

um novo imperativo: "Age de tal maneira que os efeitos de tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma vida humana autêntica" ou formulado negativamente "não ponhas em perigo a continuidade indefinida da humanidade na Terra". Tal preocupação imbrica-se à vulnerabilidade da natureza quando submetida à moderna intervenção tecnológica do homem que, ao colocá-la sob seu poder, torna-se responsável por ela.

Segundo Jonas (2006), o ser humano, a partir do desenvolvimento da ciência e da técnica modernas, passou a intervir na natureza numa ordem de grandeza inédita até então, tornando-a vulnerável às ações antrópicas. Se antes da Primeira Revolução Industrial a natureza não era objeto da responsabilidade humana, pois cuidava de si mesma, após o incremento da tecnologia moderna e do seu uso indiscriminado no domínio e na exploração da natureza, indissolivelmente associado ao modo de reprodução sociometabólica do capital, a ameaça não apenas da sobrevivência física do ser humano mas também da integridade de sua essência insta-nos a criar uma ética que seja capaz de englobar a dimensão da responsabilidade, "ir além da sagacidade e tornar-se uma ética do respeito" (JONAS, 2006, p. 21). Esse filósofo postula ainda que

se a esfera do produzir invadiu o espaço do agir essencial, então a moralidade deve invadir a esfera do produzir, da qual ela se mantinha afastada anteriormente, e deve fazê-lo na forma de política pública. [...] De fato, a natureza modificada do agir humano altera a natureza fundamental da política (JONAS, 2006, p. 44).

O extraordinário poder de transformação do conhecimento tecnocientífico gerado sem reflexão crítica em pesquisas gerenciadas por instituições tecnoburocráticas divorciadas da subjetividade humana é desprovido de regras moderadoras que ordenem as ações humanas e leva ao que Morin denomina de "ignorância da ecologia da ação", ou seja, de que toda ação humana, a partir do momento em que é iniciada, escapa das mãos de seu iniciador e múltiplas interações próprias da sociedade entram em jogo desviando-lhe de seu objetivo e às vezes dando-lhe um destino oposto ao que era buscado inicialmente. No entendimento de Jonas, esse desajuste somente poderá ser corrigido pela formulação de uma nova ética fundada na amplitude do ser.

Para ele, a ética clássica, tradicional, fundada nos acontecimentos dos limites do ser humano, não contempla e nem afeta a natureza das coisas extra-humanas. A criação de uma nova ética

que não mais se restringe ao terreno imediatamente intersubjetivo da contemporaneidade, deve estender-se até a metafísica, pois só ela permite que se pergunte por que, afinal, homens devem estar no mundo: portanto, por que o imperativo incondicional destina-se a assegurar-lhes a existência no futuro” (JONAS, 2006, p. 22).

E de que ética, então, estamos falando? Da ética que pressupõe a superação da ideia do indivíduo separado com interesses particulares e o alcance do sentimento de identificação com o todo e expansão da consciência humana para além de si mesma que, num processo de auto-realização, caracteriza o movimento da espiritualidade humana rumo à sua transcendência.

O desafio consiste em ampliar a consciência de modo a não se perder em especulações extravagantes emocionais e místicas e ser capaz de tornar relativo o domínio da razão, entendida como um caminho revelador da verdade através da descoberta do real. A conscientização de uma objetividade relativa, que contém subjetividade, transforma a própria noção de racionalidade. A ampliação da consciência que reintegra o ser humano à natureza aponta o papel de cada um na reorganização do processo evolutivo e na cadeia da vida e demanda maior respeito pelos recursos naturais, pelas culturas e crenças espirituais dos povos viventes na Terra, para que seja criado um novo modelo de coexistência que garanta a construção e a permanência de uma interconexão humana que faça jus ao nome civilização.

Esse processo evolutivo, como salientou Teilhard de Chardin (1966), apresenta um sentido convergente, em razão do fenômeno da “elevação da consciência”. O “estar-no-mundo” é a condição ontológica própria da pessoa, o que implica sua abertura a tudo e a todos, neles reconhecendo o complemento necessário de si próprio. Somente uma ética fundada na amplitude do ser pode ter significado. A partir daí, podemos ressaltar um pensamento do Dalai Lama (2000) que diz: “No que se refere à ética, o mais importante é que, onde o amor pelo próximo, a afeição, a bondade e a compaixão estão vivas, verificamos que a conduta ética é espontânea”.

4.3.4 Educar para a religação dos saberes

Apresentar instrumentos teórico-analíticos-sistêmicos para que o ser humano integralize suas auto-referências com elementos de transcendência, de modo a

potencializar e a atualizar sua força de auto-superação em um fluxo contínuo, é o desafio da educação integral do homem.

Na perspectiva de Casanova, a integralização pressupõe a inclusão crítica das tecnociências e dos sistemas complexos auto-regulados na formação e na organização dos atores coletivos autônomos e sinérgicos. Para ele, “a necessidade das novas ciências e das novas dialéticas se converterá na tarefa pedagógica mais importante para a sobrevivência do projeto humanista e da humanidade” (CASANOVA, 2006, p. 249).

Essa tarefa pedagógica adquire uma importância fulcral no momento em que se toma consciência de que todo conhecimento é uma tradução a partir dos estímulos que o ser humano recebe do mundo exterior e, ao mesmo tempo, reconstrução mental, primeiramente sob forma perceptiva e depois por palavras, ideias e teorias. Nesse sentido, não se pode mais conceber o conhecimento, qualquer conhecimento, como simplesmente o reflexo da realidade. Assim, tratar de temas epistêmicos, a começar pelo problema dos conceitos e operadores transversais, impõe o recurso a uma abordagem transdisciplinar do conhecimento, incorporadora da abordagem analítica que reinou soberana durante os últimos séculos e que conduziu a uma fragmentação do conhecimento ao reduzir os saberes a um certo número de disciplinas desconectadas.

Enquanto a abordagem analítica focaliza-se sobre os elementos da natureza, detalhando-os com precisão e modificando suas variáveis de forma isolada no sentido de validar os fatos obtidos por provas experimentais no âmbito de uma teoria, a abordagem transdisciplinar se interessa pelas interações entre esses mesmos elementos, pela percepção global dos seus efeitos interativos, pela religação dos saberes, considerando as dinâmicas de evolução, as relações no tempo e a inclusão em um quadro de referências mais amplo.

Como salienta Joël de Rosnay (2001), para a religação dos saberes, é preciso debruçar-se sobre certo número de características comuns aos sistemas complexos, a saber:

- são abertos ao meio ambiente, isto é, são atravessados por fluxos de materiais, de informações e de energias em interação com o ecossistema no qual se encontram;
- constituem-se de uma variedade de elementos em interação permanente;

- apresentam níveis hierárquicos de complexidade, isto é, níveis organizacionais;
- presentificam redes de comunicação, redes de troca de informação;
- incorporam circuitos que permitem remeter uma informação da saída do sistema em direção à sua entrada;
- denotam comportamentos no tempo que não são nem lineares nem extrapoláveis, pois apresentam acelerações brutais, períodos de estabilização, bem como períodos de inibição em que os sistemas se anulam uns aos outros a partir da complexidade de suas trocas e de suas interações. “A evolução de um sistema no tempo não é uma sucessão de transições entre elementos estáticos, mas sim ataques de níveis sucessivos de complexidade ou, ao contrário, de desorganização” (ROSNAY, 2001, p. 495).

Para melhor compreensão da difícil tarefa de promover a religação dos saberes, sintetizamos os principais elementos no “Quadro comparativo das abordagens metodológicas analítica e transdisciplinar”, abaixo explicitado.

Figura 3 - Quadro comparativo das abordagens metodológicas analítica e transdisciplinar

Elementos	Abordagem Metodológica	
	Analítica	Transdisciplinar
Realidade	<ul style="list-style-type: none"> • Unidimensional - diz respeito a existência de um único nível de realidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Multidimensional - a pluralidade complexa e a unidade aberta são duas facetas de uma única e mesma realidade. A 'transvisão' passa através e vai além da visão física, com o micro e o macrocosmo revestindo-se de aspectos implícitos e explícitos, regidos por lógicas contraditórias que são complementares e não antagônicas.
Elementos	Abordagem Metodológica	
	Analítica	Transdisciplinar
Discurso científico	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de um único domínio linguístico, a partir de um universo disciplinar, que determina uma única dimensão da realidade donde resulta um único texto científico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de um único domínio linguístico, a partir do foco da temática com o qual se observa o objeto e se identifica zonas de não-resistência epistêmica entre as disciplinas com cooperação e coordenação entre si, com o objetivo de transcendê-las. Como resultado, tem-se um único texto capaz de compreender processos e de refletir a multidimensionalidade da realidade.

Fonte: O Autor, 2017.

Figura 4 - Quadro comparativo das abordagens metodológicas analítica e transdisciplinar (Continuação)

Elementos	Abordagem Metodológica	
	Analítica	Transdisciplinar
Paradigma científico	<ul style="list-style-type: none"> ● Ciência moderna racionalista-cartesiana. ● Estrutura de pensamento que comanda o discurso disjuntivo, que separa a filosofia da ciência, o sujeito pensante (res cogitans) e a coisa entendida (res extensa), o conhecimento científico do saber tradicional, o conhecimento em disciplinas estanques. ● Postulados: ordem; separabilidade entre sujeito e objeto; lógica formal - princípio da identidade, princípio da não-contradição e lógica do terceiro excluído. ● Fundamentos: razão absoluta; leis universais atemporais e determinísticas de caráter matemático; redução do Todo à soma das partes; reprodutibilidade dos dados experimentais. ● Concepção reducionista da problemática socioambiental: (separa social do natural). ● Consequências paradigmáticas: <ul style="list-style-type: none"> ■ Dessacralização do universo. ■ Dualismo - separação entre corpo (matéria) e espírito (energia). ■ Conhecimento do ser humano como ego isolado dentro do corpo físico. ■ Progresso como objetivo individual e desenvolvimento infinito como meta da humanidade. ■ Predomínio dos mecanismos econômicos sobre os sociais, numa perspectiva de avançar em linha reta, numa progressão assintótica em que a norma é o indefinido. ■ Desequilíbrio da vida. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ciência relativista-contemporânea. ● Estrutura de pensamento que comanda o discurso da integralidade, a partir da inseparabilidade entre objetividade e subjetividade, pois a manifestação dos fenômenos é consciente e essa consciência produz o mundo dos fenômenos. ● Postulados: princípios da complexidade, lógica do terceiro incluído e existência de múltiplos níveis de realidade. ● Fundamentos: processualidade; complementaridade; relatividade; interdependência; aleatoriedade; conexão e indissolubilidade das partes com o Todo, dos quais emerge uma qualidade nova. ● Concepção complexa da problemática socioambiental: (une social com natural). ● Perspectivas paradigmáticas: <ul style="list-style-type: none"> ■ Encantamento do mundo. ■ Interação de energias (densas e sutis) com processos auto-organizativos em sistemas abertos integrados (cosmogénia). ■ Conhecimento do ser humano como ser integral e relacional. ■ Desenvolvimento a partir de redes interativas que respeitam as potencialidades locais e as capacidades intersubjetivas dentro de uma totalidade dinâmica promotora de uma outra ordem de consciência transcendental. ■ Inserção do ser humano no centro da práxis de desenvolvimento por caminhos em que as sociedades humanas sejam valorizadas no sentido de buscar a justiça social, tendo-se em conta que esta só pode ser obtida através do progresso ético pautado em ações de solidariedade e amor e não de cobiça e agressividade. ■ Equilíbrio entre os princípios masculino (animus, yang) e feminino (anima, yin), entre o futuro e o passado no presente recomposto, entre a assunção da ignorância absoluta e a da verdade relativa, entre a temporalidade e a espontaneidade.
Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> ● Valorização da razão fechada em si mesma (racionalismo stricto sensu - atribui somente à razão absoluta (lógica indutiva-dedutiva-identitária) a faculdade de conhecer e explicar a realidade), da experiência (empirismo) e da transposição das leis naturais para o funcionamento da sociedade (positivismo científico). ● Separação dos domínios do conhecimento, operando a partir de antinomias, tais como, bom e mal, desenvolvimento e subdesenvolvimento, normal e patológico, qualitativo e quantitativo, dentre outras. ● Busca de certezas absolutas. ● Compartmentalização e desarticulação. ● Estanque, departamentalização. ● Hierarquia linear, verticalização 	<ul style="list-style-type: none"> ● Valorização da razão aberta às dimensões emocional, imaginária e espiritual com base na termodinâmica, na física quântica, na cosmofísica e na revolução sistêmica das ciências da terra e da ciência ecológica. ● Inseparabilidade de domínios do conhecimento e de conceitos antagônicos, como ordem e desordem, certeza e incerteza, lógica e transgressão da lógica etc., por meio da manifestação de uma terceira força ('terceiro incluído') que determina um dinamismo próprio ao conjunto que apresenta um equilíbrio dinâmico e complementar entre forças contraditórias. ● Aproximação do indizível e do indecifrável, construindo-se em uma totalidade cercada de incertezas e indeterminações com relativização dos processos de conhecimento na busca de soluções locais possíveis. ● Compartilhamento e contextualização do concreto das partes à totalidade. ● Transfinito-transversal, construído entre, através e além das disciplinas, além do finito e do infinito. ● Hierarquia entrelaçada. Conjugação da verticalidade com a horizontalidade.

Figura 5 - Quadro comparativo das abordagens metodológicas analítica e transdisciplinar (Continuação)

Elementos	Abordagem Metodológica	
	Analítica	Transdisciplinar
Método	<ul style="list-style-type: none"> • Analítico/sintético – análise do fenômeno buscando suas causas a partir da observação das partes e da formulação da hipótese, que será refutada ou confirmada pela experimentação para transformá-la em lei geral. • Baseia-se na quantificação, na classificação, no visível, no demonstrável, na aparência fenomênica do real. • Princípios: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fragmentação do conhecimento, disjunção, redução do complexo ao simples e unidimensionalização. ▪ Continuidade – não se pode passar de um ponto a outro sem passar por todos os pontos intermediários. ▪ Causalidade linear – encadeamento de causas e efeitos, que pressupõe a formulação de leis à luz de regularidades observadas, com vistas a entender o comportamento passado e a prever o comportamento futuro dos fenômenos, sem contradições. ▪ Determinismo mecanicista – previsibilidade de um estado físico a partir da especificação das condições iniciais de um objeto (posição e velocidade no tempo inicial) e das forças que atuam sobre ele. • Sistema fechado, sem individualidade e troca com o exterior, isolado do contexto, auto-suficiente. ▪ Neutralidade e objetividade científicas. • Intolerância com o saber não científico, universalismo das leis gerais e isolamento do singular. • Programa constituído por uma organização pré-determinada da ação, efetuando a repetição do mesmo e necessitando de condições estáveis para sua execução. 	<ul style="list-style-type: none"> • Complexo - baseado na cibernética e nas teorias da informação e dos sistemas, operando a união da simplicidade e da complexidade e comportando as ferramentas da teoria da organização, que corresponde à multiplicidade, ao entrelaçamento e à contínua articulação da infinidade de acontecimentos, interações, retroações, determinações e acasos inerentes à realidade. • Baseia-se no visível e invisível e na interação entre eles, no demonstrável e no indemonstrável, na essência contraditória do real. • Princípios: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistêmico e organizacional - liga o conhecimento das partes com o conhecimento do Todo e vice-versa. ▪ Hologramático - cada parte contém a totalidade da informação do objeto representado. A parte está no todo e o todo está inscrito nas partes. ▪ Recursividade organizacional, onde os produtos e os efeitos são produtores e causadores daquilo que os produz. Dinâmica de auto-produção e de auto-organização. ▪ Retroatividade - a causa age sobre o efeito com retroação informacional do efeito sobre a causa. Permite o conhecimento dos processos auto-reguladores. ▪ Dialógico e translógico - associação complexa (complementar/concorrente/antagônica) de lógicas contraditórias, com integração da lógica clássica sem deixar de levar em conta seus limites de facto (problemas de contradições) e de jure (limites do formalismo), tornando-as indissociáveis numa mesma realidade. Conexão entre consciência (percepção) e realidade. ▪ Auto-eco-organização - autonomia/dependência - organização autônoma construída a partir de múltiplas dependências, fruto da abertura do ecossistema do qual se nutre e ao qual transforma. ▪ Reintrodução do sujeito cognoscente no conhecimento reintegrando-o no processo de concepção das teorias científicas, ligando-o à unidade e à diversidade do Todo. • Valorização dos saberes científicos e não científicos, sejam eles afetivos, imaginários ou espirituais, e relacionamento da universalidade com as singularidades. • Estratégia aberta, evolutiva, com assimilação do imprevisível, do novo, desdobrando-se em situações aleatórias, utilizando-se do risco, do obstáculo, da diversidade, da sabedoria intuitiva, do imaginário, do poético e da arte, navegando no oceano do caos, das desordens e das reorganizações cognitivas.

Figura 6 - Quadro comparativo das abordagens metodológicas analítica e transdisciplinar (Continuação)

Elementos	Abordagem Metodológica	
	Analítica	Transdisciplinar
Sujeito	<ul style="list-style-type: none"> ● A-histórico, individualista, exclusivo. ● Fechado em gaiolas epistemológicas, avesso ao novo espírito científico. ● Divergente com dificuldade de abertura da gaiola em que se fechou em busca de segurança. ● Forjado em uma cultura do saber especializado, preocupado em desvendar receitas que deem conta de explicar a realidade com a pretensão de afastar os temores que condicionam sua alienação. ● Desconhecedor da unidualidade corpo-espírito e do imbricamento físico-emocional-mental-espiritual. ● Depositório do saber socialmente acumulado. ● Tendência à alienação. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Histórico, ser de relações, inclusivo e coletivo. ● Aberto ao risco e às incertezas, à troca, à comunicação, à generosidade da inteligência e do sentimento solidário e amoroso, preocupado com o bem comum. ● Integrado com o cosmos, consigo mesmo, com a sociedade e com o mundo da natureza do qual é parte, com seu centro iluminado pelos raios que convergem de vários saberes e práticas. ● Forjado em uma cultura do ser, aberta e livre, fecunda e ativa, trazendo não receitas, mas chaves interpretativas para aprender, procurar, imaginar, questionar a si mesmo e a realidade no qual se insere e do qual é parte constitutiva, na busca de uma nova visão de mundo e de uma consciência desperta. ● Conhecedor da interdependência de fenômenos físicos e antropossociais, da interconexão entre os objetos e entre o sujeito e o objeto, o que promove a abertura de novos diálogos entre corpo/mente/espírito, interior/exterior, consciência/inconsciência, ser humano/natureza. ● Construtor do conhecimento compreendendo-o como processo em construção, que se transforma mediante a ação do sujeito no mundo, cujas características traduzem a flexibilidade dos processos de auto-renovação. ● Tendência ao protagonismo.
Formação humana	<ul style="list-style-type: none"> ● Castradora da criatividade. ● Descontextualizada. ● Competitiva. ● Especializada. ● Promotora de mudanças comportamentais ● Instigadora da busca por soluções de ordem moral e técnica. ● Responsabilizadorado indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso. ● Enfatizadora das ações pedagógicas voltadas ao ensino do funcionamento dos sistemas lineares. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Instigadora da criatividade e da ética da responsabilidade respeitando as relações invisíveis que compõem o Todo expresso na unidade da diversidade. ● Suscitadora de problematizações capazes de revelar as contradições e que são a razão de ser do próprio movimento do real, a Consciência. ● Estimuladora de metodologias voltadas para a qualidade do processo de aprendizagem, respeitando o contexto cultural e o ritmo individual e grupal no âmbito de uma pedagogia ativa, cooperativa. ● Impulsionadora da sensibilidade que associa o imanente ao transcendente. ● Promotora de leituras críticas da realidade. ● Instigadora de questionamentos de ordem política. ● Responsabilizadora da coletividade. ● Enfatizadora de ações pedagógicas voltadas à reflexão do funcionamento dos sistemas lineares e complexos.

Fonte: O Autor, 2017.

4.4 Educar para ver a totalidade

Educar para ver a realidade dinâmica, a totalidade com suas múltiplas determinações para além da aparência fenomênica, requer o entendimento de que a sociedade do século XXI deixou de ser a sociedade disciplinar foucaultiana para ser

a "sociedade do desempenho" descrita por Byung-Chul Han em seu livro *Sociedade do Cansaço* (2015).

Para esse pensador coreano contemporâneo, "o fato de um paradigma ser erigido propriamente como objeto de reflexão, muitas vezes, é sinal de seu declínio (HAN, 2015, p.9). Sob essa perspectiva, atenta que estamos saindo dos modelos explicativos imunológicos, cuja função consistia em "afastar a negatividade daquilo que é estranho" (HAN, 2015, p. 8), em "rejeitar o outro com sua interioridade" (HAN, 2015, p. 16), baseados em um modelo disciplinar de controle comportamental determinado pela negatividade da proibição, da coerção, do mandamento e da lei, para nos inserir na "sociedade do desempenho", caracterizada pelo esquema positivo do poder, pelo desejo de maximizar a produção e pela liberdade paradoxal transformada em violência sistêmica.

Segundo Han (2015, p.25) a negatividade da proibição e do dever impede o crescimento e, por isso, esse registro foi substituído pelo registro do poder, pois o "sujeito do desempenho é mais rápido e mais produtivo que o sujeito da obediência", apregoado pela sociedade do controle.

Em uma análise patológica da sociedade pós-moderna do trabalho, o imperativo do desempenho supera o excesso de responsabilidade e de iniciativa ao instaurar o excesso de positividade inerente à livre coerção de maximizar o desempenho que resulta na guerra do sujeito consigo mesmo em processos de autoagressão e de autoacusação destrutiva geradores da depressão e do sentimento de fracasso.

Na esteira dessa interpretação, Han aponta que o excesso de positividade manifestado também como acúmulo de estímulos, informações e impulsos, acarreta modificações na estrutura da atenção que deixa de ser profunda e contemplativa para ser dispersa, hiperativa e, conseqüentemente, inquieta e sem "o espanto".

Han (2015, p. 71) ressalta que esse excesso consome a alma e gera o cansaço da sociedade do desempenho - um "cansaço solitário que atua individualizando e isolando" o sujeito na vivência da histeria da produção no tempo acelerado da carência de ser.

A partir dessa constatação, pergunta-se qual alternativa pode ser oferecida para a superação do nervosismo da sociedade ativa contemporânea?

Evitar vivenciar uma nova barbárie demanda uma busca pelo olhar demorado e lento, pela atuação profunda e contemplativa e, principalmente, pela capacidade de

"não reagir imediatamente a um estímulo, mas tomar o controle dos instintos inibitórios, limitativos" (HAN, 2015, p. 52), além de exercitar o vazio mental como forma de alcançar um ponto de sabedoria, na conexão com o cosmos, a partir de uma não-ação que é uma ação consciente diferente da inação – forma passiva em relação ao objeto.

Em suma, aprender a ver significa "habituar o olho ao descanso, à paciência, ao deixar-aproximar-se-de-si" (HAN, 2015, p. 51) como forma de resistência aos impulsos opressivos, instintivos, insistentes e impositivos, e como estratégia para aprender a ler, a pensar, a falar e a escrever que, segundo Nietzsche, seria a meta do aprendizado da "cultura distinta" (apud HAN, 2015, p. 51).

4.5 Construção de conhecimento: um processo dialógico?

Questões usualmente explicitadas pelos jovens aprendizes, por exemplo, "para que serve o que estou estudando e como ligar os estudos à minha vida?" demonstram a necessidade de uma educação que ressalte o caráter poético da ciência e do ser humano, traduzido no trabalho de problematização e no ensino para a compreensão da totalidade.

Amit Goswami confirma essa necessidade ao salientar que o atual sistema educacional baseia-se excessivamente na resolução artificial de problemas desconectada da realidade. E reforça dizendo: "como esses problemas não são significativos em termos do propósito universal, resolvê-los não nos impele a sermos criativos, ajudando a criatividade de forma superficial" (2008, p. 325).

A construção de um paradigma educacional que contemple múltiplas percepções e, conseqüentemente, múltiplos níveis de realidade ancora-se nas infinitas possibilidades do desconhecido e do processo de conhecer. Aceitando o fato de que a cada nível de percepção corresponde um nível de realidade, como prefigura Basarab Nicolescu (1999), é fundamental entender que o nosso olhar sobre a realidade gera uma representação dentre outras existentes na realidade. Nas palavras deste autor,

o encontro entre os diferentes *níveis de realidade* e os diferentes *níveis de percepção* gera os diferentes *níveis de representação*". As imagens

correspondentes a certo nível de representação têm uma *qualidade* diferente das imagens associadas a um outro nível de representação, pois cada qualidade está associada a um certo nível de Realidade e a um certo nível de percepção. Cada nível de representação age como verdadeira barreira, aparentemente intransponível, em relação às imagens geradas por um outro nível de representação. Estes níveis de representação do mundo sensível estão, portanto, ligados aos níveis de percepção do criador, cientista ou artista (NICOLESCU, 1999, p. 111).

Diversamente do paradigma científicista moderno que nos legou a ideia da existência de um único nível de realidade, a teoria da relatividade de Einstein e a revolução quântica fundada por Max Planck, Niels Bohr, Wolfgang Pauli, Werner Heisenberg e alguns outros, ao introduzir novos conceitos no campo científico como o quantum, a indeterminação, a aleatoriedade, a descontinuidade, a incerteza, a complementaridade e não-separabilidade parte/todo, colocou em xeque o dogma filosófico contemporâneo da existência de um só nível de realidade. Ao propor a noção de causalidade global que pressupõe a existência de correlações não locais em detrimento do conceito chave da física clássica da causalidade local, onde todo fenômeno físico pode ser compreendido por um encadeamento contínuo de causa e efeito, a mecânica quântica abriu uma porta para a percepção da existência de outros níveis de realidade além daquele que percebemos no mundo macrofísico. A partir daí, a ciência possibilitou outras interpretações além do paradigma cartesiano, como o sentido da unidade das coisas, a experiência estética e o reencantamento da natureza, e instaurou, assim, uma relação dialógica entre sujeitos criativos que intercomunicam lógicas complementares, concorrentes e antagônicas, para construir uma nova ciência, que junta o que está fragmentado e disperso nas especializações, com vistas a compreender os sentidos dos contextos complexos sincronizados por uma razão aberta às dimensões imaginárias, míticas e poéticas. “A dialógica do uno e do múltiplo, que caracteriza a complexidade, afasta-se definitivamente do generalismo estéril das leis gerais, tanto quanto do relativismo pueril que insulariza o singular” (ALMEIDA, 1997, p.33).

Diante de uma realidade que se transforma em velocidade instantânea, superar as limitações intrínsecas ao cartesianismo, ao reducionismo, ao racionalismo, requer mudanças dos modelos educacionais que, por mais sofisticados que sejam, foram construídos por paradigmas do passado para uma realidade que não existe mais. Atualizar as estruturas de pensamento para tornar os seres humanos aptos a construir novos modelos interpretativos da realidade demanda análise das teorias que surgiram do estudo dos chamados sistemas complexos. Esses sistemas,

compostos por um grande número de partes interdependentes e inter-relacionadas, apresentam o comportamento do todo transcendendo o comportamento das partes tomadas isoladamente. Nesses sistemas, os elos entre causas e efeitos desaparecem ou, dito de outra forma, pequenas causas podem resultar em grandes efeitos. Como nos lembra John Holland (1997, p. 38-39),

os sistemas complexos adaptativos são muito diferentes da maior parte dos sistemas que têm sido estudados cientificamente. Mostram coerência em meio a mudanças às quais se adaptam mediante ações e participações condicionadas por 'pontos de apoio' que operam como alavancas e que produzem efeitos superiores aos habitualmente esperados. Fazem isso sem uma direção centralizada, mas com grandes rendimentos”.

A realidade do mundo global unificado pela internet vem aumentando o grau de interdependência entre as partes e, cada vez mais, operações realizadas na China, por exemplo, têm reflexos no ocidente, tornando fundamental a compreensão da imprevisibilidade do futuro de um mundo cuja dinâmica já demanda, na contemporaneidade, planejamento por fluxos e não por ciclos.

Tal imprevisibilidade advém da inexistência da estabilidade em sistemas complexos que, por estarem expostos a desordens externas, ruídos e acasos, são capazes de evoluir no diálogo com essas desordens e no seu uso para aperfeiçoar o padrão de ordem interna, que se desordena e reordena sem cessar, o que lhes possibilita permanentes reorganizações sendo, por isso, chamados de processos auto-organizativos, adaptativos e autopoieticos. Mas, para que essa auto-organização ocorra como processo natural e espontâneo é necessário que haja conectividade entre as partes.

A complexidade dos sistemas vivos supõe a auto-organização pelo ruído (ATLAN, 1992). É a partir da decodificação pelo ruído que se desestrutura a fixação do padrão cognitivo e se ampliam os modelos de referência internos ao sistema. No processo ensino-aprendizagem, o ruído pode ser entendido como contravenção, como elemento desordenador da interpretação, como desordem criativa e, nos processos científicos, como teorias concorrentes, hipóteses complementares, que não se enquadram no sistema de explicação já solidificado. É por isso que os processos de aprendizagem "não dirigidos" são responsáveis, em grande parte, pelo aparecimento de novos padrões de leitura do mundo.

A noção de auto-organização, formulada por Henri Atlan (1992), sugere a compreensão das noções de delírio e de transbordamento. Numa tentativa de entender esses conceitos, Almeida (1997, p. 43) ressalta que para este autor:

o delírio passa a ser entendido como uma projeção do imaginário sobre o real e o elemento que exhibe a condição de "ambiguidade" do imaginário. Sublinha o autor que qualquer hipótese científica realmente nova é, na sua origem, da "ordem do delírio". O passo seguinte é, supondo sempre a auto-ecoorganização do pensamento, a exposição dessa projeção ao real. É o *feedback*, ou seja, o resultado da digestão e adequação do delírio ao mundo real, que evitará sua potencial metamorfose patológica. A ausência desse *feedback*, a partir do fechamento do sistema cognitivo, pela via da "memorização excessiva" (fixação de um molde inalterável) ou da "precisão demasiada" (fixação numa projeção particular), encerra o delírio no reduto de sua negatividade

Da ideia de "aceitação do ruído" e do "delírio organizador", Almeida infere que os mecanismos de transbordamentos do pensamento são como "anticorpos" aos processos cognitivos impositores de padrões redutores do "poliocentrismo cerebral" e da "polifonia imaginária". A essas noções, tomadas de Atlan, a autora incorpora, ainda, o argumento defendido por Pierre Lévy de que o sistema cognitivo humano baseia-se em uma diversidade de operações simultâneas e de que a inclusão dos três polos do espírito - oralidade, escrita e informática - pode estabelecer uma estratégia fecunda de gestão social do conhecimento na prática de ensino e contribuir para a tessitura de um ser integral onde conhecimentos, experiências, erros e enganos condicionam-se mutuamente.

Forjar relações pedagógicas a partir de uma nova arquitetura que possibilite o fluxo de informações, de saberes e de práticas capazes de realizar as necessárias transformações políticas, sociais, econômicas e culturais prementes na contemporaneidade dominada pelo egoísmo, pelo lucro e pela competição inerentes à lógica desumanizadora do capital, demanda a criação de possíveis inspirados em ideias, questionamentos e fazeres erguidos sobre os alicerces de uma nova escola. Essa nova escola não está dada, mas necessita ser criada com a utilização de um novo pensar-fazer que integre novos componentes epistemológicos advindos das novas ciências da complexidade e da tecnociência – a cibernética, a epistemologia genética, a computação, os sistemas auto-regulados, adaptativos e autopoieticos, as ciências da organização, do caos determinista, dos atratores e dos fractais. Como salienta Casanova (2006, p. 122),

o novo trazido pelas novas ciências é que elas “passaram do problema epistemológico da organização do conhecimento ao problema epistemológico do conhecimento da organização. A mudança alterou a prova da verdade das generalizações e das explicações por parte dos sujeitos cognitivos. O sujeito cognitivo-ativo organizado ocupou o centro da cena.

Atentando que os limites impostos pelas condições sócio-históricas podem ser transpostos no transcurso da evolução criadora (BERGSON, 2005) e que “não se pode alcançar a verdade à base de regras”, como comprovaram Gödel e Chaitain (apud CASANOVA, 2006, p. 78), a construção de uma escola comprometida com a autonomia do educando, em seu processo existencial para agir-refletir-agir sobre o mundo, e com o entendimento da organização e do possível como conceitos-chave para compreensão dos alcances e dos limites das ciências da complexidade, necessita abrir-se ao cotidiano do educando, tendo como cerne a afirmação dos valores fundamentais do campo da ética pessoal, dentre eles, a honestidade, a lealdade, a confiança e o respeito mútuo. Essa escola pretende ajudar a “cada aluno na obtenção de um estatuto de ser humano plenamente responsável e capaz de intervir e participar conscientemente na sociedade em que se insere, sem deixar de ser ele próprio” (ROBERT, 2010, p. 36).

Recombinar e integrar permanentemente os saberes no processo de construção da cultura do mundo do amanhã exige uma escola expandida para além de seus muros e da suposta preparação teórica para a vida; interativa; conectada à realidade cotidiana, aos conflitos socioambientais e ao território local; articulada à atividade produtiva, ao mundo do trabalho e à dimensão da cidadania participativa; inclusiva; humanizadora; fomentadora de uma práxis educacional dialógica; política; libertadora; aberta à renovação contínua; orientada ao acolhimento da transdisciplinaridade e da complexidade na interpretação da realidade; promotora de condições de estabelecimento de laços afetivos e amorosos entre as pessoas; flexível aos processos de produção, acesso e uso da informação; respeitadora das particularidades de cada comunidade e dos interesses, desejos, sonhos e utopias das pessoas envolvidas no processo educacional; atenta ao ritmo individual e grupal dos educandos; estimuladora de pesquisas em temáticas significativas inerentes à dinâmica relacional existente entre aspectos diferentes de uma mesma realidade; provedora de fóruns de decisões legitimados pelo coletivo e de novos espaços de experiências, convivências e aprendizagens; promotora de educação continuada para instrumentalizar os educadores de modo a que dominem teorias pedagógicas que

permitam refletir sobre suas práticas e a criarem, com autonomia, novos métodos de educação centrados na lógica da vida e na potência de agir no mundo. Uma escola que promova “a passagem da epistemologia do criado à heurística da criação” (CASANOVA, 1997, p. 32).

A criação do novo implica conhecimentos que estão entre, através e além das disciplinas e supõe uma nova divisão transdisciplinar da pesquisa, da docência e da difusão. Essa nova divisão requer “a superação da disciplina sem descuidar da especialidade” (CASANOVA, 2006, p. 41).

A desconstrução da educação bancária baseada na lógica verticalizada e no adestramento e a consciência do papel do educador como mediador no processo de produção de um conhecimento complexo, múltiplo e contraditório e como referência na formação da estrutura de pensamento do sujeito histórico, reconciliado (GERMAIN-THOMAS, 2001), poético (NICOLESCU, 2001), iniciático (BERTRAN, 2001), global (PAUL, 2001), *hom sui transcendentalis* (CAMUS, 2001), vem ao encontro do perfil do educador que assume a postura dialógica na prática educativa e que exercita a transdisciplinaridade pela via da partilha, da compreensão e da co-produção.

Nesse papel, o educador assume a missão de problematizador, por meio do recurso do pensamento interrogativo, contra os dogmatismos, as ideias preconcebidas, as falsas evidências, contribuindo para obstaculizar a possibilidade de manipulação a que o sujeito está submetido atualmente no sistema de reprodução sociometabólica do capital que reduz a criação aberta de mundos possíveis a um único mundo, sem alternativas.

O papel do professor transdisciplinar, no contexto escolar, é o de estimular continuamente a construção de redes integradoras de fundamentos teóricos e conteúdos programáticos significativos que rompam com a lógica verticalizadora de uma educação bancária, puramente informativa, de modo a aproximar as reflexões críticas às práticas criativas que incitem a participação, a cooperação, a solidariedade, a tolerância, a alteridade e o compromisso político com a transformação social, assumindo o risco da inovação.

Introjetar uma constante reflexão sobre sua prática pedagógica e sobre o papel social e político que desempenha na escola e na sociedade requer do educador a renovação de seus próprios pensamentos e da sua função no processo ensino-aprendizagem, em um movimento constante de auto-formação coletiva. De

autoridade detentora do saber, o educador passa a mediador de situações de aprendizagem estimulantes e diversificadas, um guia capaz de contribuir para que o educando, um ser em devir, produza conhecimento a partir da dúvida, das suas experiências e da própria cultura, sendo incentivado a pensar e a caminhar de forma independente em seu processo de procura e emancipação, e a criar, ao invés de acumular conteúdos e saberes acriticamente, como mero depósito bancário a serviço do sistema opressor. Paulo Freire (2000, p. 15) contribui para que se compreenda esse processo ao explicar que:

não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta. Não haveria cultura nem história sem risco, assumido ou não, quer dizer risco de que o sujeito que o corre se acha mais ou menos consciente. Posso não saber, agora, que riscos corro, mas sei que, como presença no mundo, corro risco. É que o risco é um ingrediente necessário à mobilidade sem a qual não há cultura nem história. Daí a importância de uma educação que, em lugar de procurar negar o risco, estimule mulheres e homens a assumi-lo.

A problematização pressupõe, por parte do educando, o desenvolvimento de uma atitude reflexiva, o exercício da curiosidade e da dúvida, a arte do diálogo e da argumentação, a sagacidade, a atenção constante, a desenvoltura, o senso de oportunidade da ética da responsabilidade. Pressupõe, também, a concepção do estudante como um ser sócio-histórico, interdefinido na relação com o Outro que, em sua aprendizagem, interage com o mundo, dinâmica e ativamente, determina as regularidades e os sistemas em que opera e, ao refletir sobre sua contribuição no trabalho coletivo e sobre o sentido de sua ação, transforma-se e assume o papel de protagonista na construção de uma nova realidade. Nesse sentido, o educando deve se auto-organizar e agir, sempre ciente de que é parte de uma rede cujos integrantes movem-se para atingir objetivos comuns.

A transformação do educando em um ser crítico, criativo, humanizado, dotado de inteligências múltiplas, sensível, original, acessível, participativo, sistematizador coerente de informações e enunciados, pesquisador, construtor, dirigente, parte integrada de uma rede, fio singular de uma teia onde tudo e todos estão interconectados, requer a incorporação da atitude transdisciplinar, cujos traços fundamentais são o rigor, a abertura e a tolerância. Abrir-se para o desconhecido, o inesperado e o imprevisível, tolerar ideias e verdades diferentes, e até mesmo contrárias, e assumir o rigor da linguagem e dos fundamentos na argumentação baseada no conhecimento vivo e no estabelecimento criterioso de relações,

pressupõe a busca do autoconhecimento para que, na relação com o Outro, a comunicação possa se dar a partir da integralidade de cada um dos seres.

Essa formação requer a inclusão de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, cujas concepções teóricas favoreçam a postura pro-ativa do educando e o avanço da ciência, por meio da pesquisa transdisciplinar e do compromisso com a integralidade das ações que respeitem os especialistas em atuação e seus diferentes campos do conhecimento.

Para Lazzarato, a problematização é o modo do acontecimento, posto que "um acontecimento não é a solução de problemas, mas a abertura de possíveis" (2006, p. 13-14). Na perspectiva de que o acontecimento ao mesmo tempo que desvela o intolerável de uma época faz emergir novas possibilidades de viver o tempo, o corpo, o trabalho, as relações interpessoais, os conflitos, a comunicação, Lazzarato coaduna com Gilles Deleuze quando este defende a possibilidade de pensar e de praticar o possível a partir do par conceitual criação de possíveis/atualização em oposição ao par possível/realização, sendo esta sustentada na forma binária e dicotômica de ler o mundo: homem/mulher; capital/trabalho; natureza/sociedade, que incorpora uma imagem do real *a priori*, sem criar algo novo, mas pretendendo realizar somente o que já existia no plano das ideias. Por outro lado,

no regime de criação de possíveis e de sua atualização, o possível não mais orienta o pensamento e a ação de acordo com alternativas pré-concebidas [...] trata-se de um possível que ainda precisa ser criado. E esse novo "campo de possíveis", que traz consigo uma nova distribuição de potencialidades, desloca as oposições binárias e expressa novas possibilidades de vida (LAZZARATO, 2006, p.18).

Assim, a "problematização contribui para a identificação das contradições e das múltiplas determinações da realidade que, ao serem desveladas, possibilitam o delineamento da totalidade e a contextualização do sujeito histórico-social" (NEFFA; RITTO, 2014, p. 116).

Na perspectiva problematizadora, a construção de conhecimento do mundo emerge da organização do ensino através do sistema de complexos temáticos que provém da comunicação dialógica estabelecida por educadores e educandos. Nesse processo, à medida que o educando assume uma atitude ativa na exploração das temáticas da realidade, sua consciência crítica se aprofunda e tende a denunciar as contradições ali existentes o que o torna, inclusive, mais comprometido com o real, tendo em vista que "ao se perceber como testemunha de sua história, sua consciência

se faz reflexivamente mais responsável dessa história” (FREIRE, 1984, p.7). Assim, “a procura temática converte-se assim numa luta comum por uma consciência de si, que faz desta procura o ponto de partida do processo de educação e de ação cultural do tipo libertador” (FREIRE, 1980, p. 33).

Esta liberdade se expressa na capacidade de escolha entre várias alternativas (MORIN, 1996) e, longe de desencorajar a ação, encaminha os sujeitos a uma prática participativa e solidária, reconhecendo e respondendo à incerteza em uma ecologia da ação, a partir da ética da tolerância, que se funda nos pressupostos democráticos, no princípio da livre-expressão e no postulado enunciado por Neils Bohr, de que “o contrário de uma verdade profunda não é um erro, mas outra verdade profunda” (BOHR apud MORIN, 1977, p. 24). Em Freire (1980, p. 81),

a educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras.

Nessa linha de pensamento, este pensador reforça que “procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e a sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis” (FREIRE, 1980, p. 52). O tema gerador, um dos quatro pontos-chave do ensino para a compreensão, permite que os aprendizes correlacionem suas experiências de vida com os contextos complexos que demandam múltiplas inteligências e ideias ativas e criativas na construção do conhecimento. Metas de compreensão, desempenhos de compreensão e avaliação por meio de auto-reflexão contínua constituem os outros pontos-chave da metodologia⁴⁶ que, enquanto meio e fim da comunicação humana, fortalece o paradigma centrado no educando e na sua capacidade de aprender a fazer na prática reflexiva e autônoma, e contribui para que as relações humanas saiam do estado de incompreensão das contradições da sociedade em que vivem para o pleno desenvolvimento da cidadania (GEGMINANI, 2010, pp. 120-123).

Nessa perspectiva, a dimensão humanista da cultura se expressa como resultado do esforço criador e recriador do ser humano, ou seja, como resultado da

⁴⁶ A metodologia da problematização (FREIRE, 2006; BORDENAVE, 2007), assim como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL - Problem Based Learning) e o Ensino para a Compreensão [Friedrich Fröebel (1861;1881;1970); Johann Pestalozzi (1946; 1959; 1985; 1969; 1988); Johann Friedrich Herbart (2003) e John Dewey (1933)] são abordagens metodológicas que adotam a temática da realidade como forma de aproximação do conhecimento à cultura e à sociedade.

práxis (articulação teoria-prática), o que aponta o sentido transcendente das relações sociais.

Sem um receituário de procedimentos, programas e atividades definidas *a priori*, mas uma construção permanente articulada a uma reforma do pensamento de educadores e educandos no processo sócio-histórico do grupamento social, essa nova escola envolve mudança de sensibilidade, de mentalidade, de finalidade e de *modus operandis* na construção de uma educação transdisciplinar que dissemine a consciência de pertencimento ao mundo e ao cosmos, a afirmação da potência criativa do ser humano, o exílio interior, a compreensão da unidade na diversidade e da diversidade na unidade, a responsabilidade coletiva, o respeito humano e o amor ao próximo, ao mesmo tempo que preserva a individualidade do sujeito protagonista da história.

Na tentativa de dar organicidade a este estudo, buscamos investigar como a perspectiva transdisciplinar pode articular esta formação humana com o trabalho e, nesse sentido, a Economia Solidária defendida por Arruda (2003; 2006; 2009) apresenta-se como "um sistema fractal de relações sociais de produção e reprodução da vida" que se alicerça "na pluralidade, no respeito à diversidade e na construção de unanimidades a partir dessa diversidade" (2006) que restabelece os laços que ligam a atividade econômica à vida da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na era do triunfo da razão neoliberal vislumbra-se uma defasagem entre as mentalidades dos atores sociais e as necessidades de desenvolvimento de outros tipos de racionalidade que orientem a construção de novas sociabilidades. A batalha entre as insuficientes explicações preponderantemente racionalistas para a compreensão da complexidade do mundo contemporâneo e as forças interpretativas abertas a um novo espírito científico insta-nos a uma reflexão que põe em jogo a estrutura do pensamento e os conceitos controladores da produção e da socialização do conhecimento, particularmente do conhecimento científico moderno que privilegia as relações mercantis em detrimento das relações criativas, afetivas e inclusivas.

Ainda que possamos comemorar os incontáveis avanços da ciência e da técnica desenvolvidas desde Kepler, Copérnico, Galileu e Newton, o caráter ambivalente de tais avanços tem se tornado cada vez mais patente. O desenvolvimento das ciências em múltiplas disciplinas contribui para o aprofundamento dos conhecimentos, mas traz os inconvenientes da superespecialização, do enclausuramento e da fragmentação do saber ao mesmo tempo em que dissocia o espírito e a cultura das ciências da natureza, bem como desagrega e dilacera o caráter biológico das ciências antropossociais. Conforme salientamos anteriormente, esse movimento das especializações trouxe, em seu bojo, duas situações paradoxais: a instauração de uma resignação à ignorância e o crescimento da alienação. Como se não bastasse, os interesses econômicos do capital atrelados aos interesses do Estado neoliberal exercem uma coação tecnoburocrática por meio de subvenções, financiamentos e programas que desempenham um papel ativo no processo inter-retroativo de criação/produção epistemológica onde a técnica produzida pelas ciências transforma a sociedade, mas também a sociedade tecnologizada transforma a própria ciência.

Esse imbricamento entre ciência e sociedade torna toda e qualquer ciência uma ciência social, inclusive as ciências físicas e biológicas, o que levou pensadores como Husserl (2005) a descortinarem um problema que durante séculos permaneceu oculto nos meios científicos: o problema da ciência não controlar sua própria estrutura de pensamento, ou seja, não ser capaz de conceber a realidade social da ciência natural, nem de conceber o enraizamento biofísico da ciência antropossocial. A falta de

controle sobre a estrutura do pensamento científico fez com que fosse disseminada, e aceita, a ideia de que a verdade científica reflete o real. Ao perder a capacidade de auto-reflexão sobre seus métodos investigativos e sobre a importância do cientista, o espírito científico passou a vagar na ilusão do conhecimento objetivo dissociado da subjetividade criadora. Seus métodos eliminaram o cientista (observador-experimentador-concebedor) da observação, da experimentação e da concepção, como se ele fosse um ser destituído de cultura e de história. Essa eliminação, aliada à resignação à ignorância e ao crescimento da alienação, limitou a investigação científica à racionalidade científica, destituindo importantes contribuições de outras racionalidades, ainda que a mítica, a religiosa e a metafísica sejam sempre marcadas pela desconfiança em relação ao seu caráter ilusório, senão mesmo místico (ATLAN, 1994). Tal fato trouxe consequências desastrosas para a humanidade e para as demais formas de vida do planeta Terra e fez aflorar a necessidade de incorporar outros saberes às investigações, às conceituações e às ações humanas para que haja transformação nos modos de percepção e (re)produção da realidade ou, em outras palavras, nos modos de ver, viver, produzir e criar o mundo.

A percepção da necessidade da ampliação do quadro epistêmico e da incorporação de outros saberes tem sido sentida pelos pesquisadores da ciência relativista contemporânea ao refletirem sobre a construção de uma civilização planetária alicerçada nas novas ciências e em culturas e tradições milenárias com matrizes civilizacionais alternativas a uma única cultura imperialista dominante.

O esforço teórico realizado nesta tese sobre a hegemonia global do neoliberalismo apontou que a lógica normativa que governa sua racionalidade está intrinsecamente articulada à globalização e à financeirização capitalista. Tal racionalidade instaurou novas regras de funcionamento econômico, modificou condições políticas e alterou as relações intersubjetivas por meio de um conjunto de discursos, práticas e dispositivos de poder que, ao submeter o trabalho e a própria vida ao ditames da valorização e da acumulação do capital, forjou indivíduos obrigados a se auto-governarem sob a égide do espírito da competitividade, imersos em ambientes de competição externos (mundial, regional e local) e internos (*intra corpore*). Seus desejos e, conseqüentemente, sua subjetividade passaram a ser governados por mecanismos de controle que julgam serem seus, mas que não foram autogerados nem autoproduzidos. As técnicas de gestão, produção e gerenciamento do sujeito neoliberal têm por objetivo fazer com que ele trabalhe no

sistema e para o sistema de reprodução sociometabólica do capital como se trabalhasse para si mesmo, em conformidade com as “suas” aspirações. Uma dessas técnicas de captura e controle das subjetividades consiste na disseminação do medo do desemprego e da precarização do trabalho (informalização e degradação do estatuto salarial). Essa técnica constitui aquilo que Giovanni Alves (2011) denominou de “afetos do sociometabolismo da barbárie” (novas formas de estranhamento, de fetichismo social e de constituição da subjetivação pelo medo). Essa forma de governar as subjetividades intenta suprimir o sentimento de alienação, posto que o próprio sujeito se coloca como responsável por tudo aquilo que ocorre em sua vida, independentemente das decisões tomadas em outras instâncias, sejam elas públicas ou privadas, locais, regionais ou até mesmo no âmbito mais abrangente das políticas nacionais e internacionais. Assim, atribui-se um caráter positivo ao desempenho e instaura-se a sociedade do cansaço em que a “positividade do poder é bem mais eficiente que a negatividade do dever” (HAN, 2005, p. 25), dado que o sujeito do desempenho é mais rápido e produtivo que o sujeito da obediência, pois sua submissão refere-se à si mesmo, com o alto preço cobrado pela própria alienação.

A partir daí, o entendimento do trabalho como elemento fundante da humanização do homem e, por outro lado, como fonte de desumanização se transformado em trabalho assalariado, alienado, despertou a necessidade de esclarecermos, numa perspectiva dialético-materialista, as bases ontológicas, epistemológicas e políticas da relação trabalho-educação, com vistas a identificar a dimensão política dessa relação e suas potencialidades na promoção de mudanças estruturais nas sociedades contemporâneas.

A descrição desses pressupostos, assim como das reformulações da organização do trabalho, ao longo dos últimos séculos, e das relações de poder estabelecidas pela burguesia para transformá-la de classe dominante em classe dirigente explicitou os mecanismos que o Estado capitalista desenvolveu e desenvolve para adaptar o ser humano às demandas inerentes à concretização do projeto burguês de sociedade. Nesse sentido, inserimos na análise a utilização da Pedagogia da Hegemonia como estratégia de reprodução sociometabólica do capital por incorporar o conceito gramsciano de “intelectuais orgânicos”, sob o pressuposto de capacitar os membros das classes dominadas, aptos à articulação com os gestores públicos, para disseminarem a naturalização das relações de exploração e de dominação burguesas com vistas a reduzir as resistências no âmbito do processo

produtivo.

Em processo permanente de autoconstrução, o ser humano não pode prescindir do trabalho, posto que este se apresenta como elemento fundante de sua humanização no presente e de sua futura sobre-humanização, ambos tendo como ponto de partida sua própria infra-humanidade, se considerarmos, como o fazemos, o passado como memória ativa e viva no presente. Ao transformar a natureza, isto é, ao modificar a realidade que o circunda, o ser humano modifica-se e constrói a si mesmo. Nos dizeres de Marcos Arruda (2003, p. 27), o trabalho, sendo “um fator de personalização e de socialização do ser humano, desempenha no sujeito uma função antropopoiética e emancipadora: é construtor não apenas do mundo mas também da subjetividade do trabalhador”. Para esse autor, seguindo as pegadas de Marx, o trabalho constitui-se como “fato e fator de educação, de cultura, de consciência e de autoconstrução do *homo*, como expressão de uma rica diversidade de processos de conhecer e de utilizar-se do conhecimento” (ARRUDA, 2003, p. 38), ou seja, o trabalho institui-se como elemento mediador entre o ser humano e seu processo educativo.

O caminho para superar a divisão estrutural e hierárquica do trabalho e sua dependência ao capital em suas determinações passa pela educação, mas uma educação que se aproxima da pedagogia que tem a humanização como projeto, como *telos*, como ponto de partida de toda ação pedagógica dentro e fora da escola, e que seja percebida como prática que ultrapassa os limites da transmissão de conteúdos disciplinares no ambiente escolar e se vincula ao mundo do trabalho sem possuir um sentido em si mesma, mas com uma finalidade articulada a contextos histórico-sociais específicos, de modo a abrir possibilidades de interligação dos diversos aspectos da vida das pessoas, e não seja somente uma preparação teórica para a vida.

O desafio de pensar o processo educativo em uma época de transição paradigmática civilizacional, intrinsecamente relacionada à crise estrutural do sistema de reprodução sociometabólica do capital, articula-se com a própria questão de pensar o ser humano em sua integralidade prática e teórica – incluindo-se as interações entre as dimensões física, emocional, mental e espiritual – em seu devir ético e estético, filosófico e antropológico, ontológico e epistemológico.

Nessa lógica, que se contrapõe ao ditames do mercado como regulador dos sentidos da existência, o socialismo de mercado com características chinesas encontra eco, ainda que distante, para a possibilidade de formular princípios e práticas capazes de potencializar a transição para um novo modo de produção para além da

lógica do capital, valorizando a diversidade e incluindo pela diferença.

Embora os estudos tenham demonstrado que, tanto no sistema capitalista neoliberal quanto no socialismo de mercado chinês, o trabalho humano é uma mercadoria a ser comprada e vendida e, nesse contexto, a educação assume a função alienante de preparar os indivíduos para atenderem às demandas do mercado com uma formação que visa à eficiência econômica como finalidade última em um processo competitivo que torna os trabalhadores autômatos em busca da empregabilidade para sobreviver, a análise mais aprofundada da relação trabalho – educação em realidades distintas demonstrou que há diferenças significativas no projeto de sociedade chinesa, tendo em vista que as visões de mundo e de homem, de organização e desenvolvimento dessa sociedade são diferentes.

Nas sociedades onde há o predomínio da racionalidade neoliberal, como as sociedades latino americanas, por exemplo, a visão de mundo coopera para a adequação dos indivíduos à naturalização da competição, estimulando o individualismo e a acumulação do capital em detrimento de valores éticos e morais imprescindíveis à construção de uma sociedade onde a partilha, o altruísmo, a solidariedade sejam sustentáculos de práticas integrativas.

Na China, o sistema socioeconômico norteia-se pelos princípios éticos e morais (honestidade, cooperação, prática de uma vida simples, respeito à individualidade e à cultura local) e sobre esse alicerce os chineses pretendem edificar uma economia inclusiva a serviço do desenvolvimento humano intensificando a educação para a cidadania e para os conceitos socialistas de democracia.

No atual momento histórico das forças produtivas chinesas, o socialismo de mercado, desenvolvido a partir de 1978 com Deng Xiaoping, apresenta-se como uma etapa do desenvolvimento para uma outra forma de metabolismo socioeconômico.

Fruto de um complexo planejamento que envolve a propriedade estatal sobre os setores estratégicos, a maximização do mercado e a gestão macroeconômica capaz de gestar movimentos imediatos e futuros da grande economia, a partir de um poderio financeiro cada vez mais forte sob a orientação de um novo tipo de poder político, o modelo de desenvolvimento socialista chinês tornou-se a grande novidade no cenário global. A investigação da dinâmica de ação e de pensamento chineses sobre a realidade sustenta-se na ideia de que o avanço da economia chinesa pode fomentar o desenvolvimento econômico dos chamados países do Sul, consolidar uma ordem mundial multipolar no plano da geopolítica internacional e influenciar o modo

de pensar ocidental, ou seja, fornecer elementos materiais e imateriais que possibilitem a transição para uma nova ordem de reprodução sociometabólica contra-hegemônica que amplie os horizontes democráticos e respeite as diferenças culturais.

Os investimentos chineses no exterior em áreas como infraestrutura, geração de energia, ciência e tecnologia, agricultura, além de empréstimos para o financiamento de projetos nas áreas de saúde, educação e segurança, para citar somente alguns, ressaltando ainda a reconstrução da Rota da Seda, pretendem não só fortalecer política e economicamente a China no cenário mundial mas, também, contribuir para que outras nações superem as relações sociais governadas pela racionalidade de acumulação do capital, de modo a considerar novas sociabilidades em que os sujeitos sejam capazes de ser protagonistas de sua própria história, de destruir as engrenagens que os exploram, de afastar as ideologias que os alienam e de viver e desenvolver suas potencialidades a partir de realidades onde a cooperação, a fraternidade, a igualdade, o afeto e o amor norteiem sua práxis.

Diante da crise estrutural planetária do sistema capitalista que emergiu no ano de 2008, as alternativas que estão sendo construídas pelos chineses são diferentes das propostas apresentadas pela ortodoxia neoliberal. Essas novas veredas estão imbricadas com as representações que esse povo está criando e recriando com todo o amálgama sociocultural que foi forjado em períodos anteriores à matriz greco-romana fundante do pensamento ocidental. As respostas que a China tem dado ao enfrentar essa crise com vistas a superar a pré-história da humanidade estão associadas às suas representações culturais.

Atentos a essas transformações e na busca da superação da lógica que privilegia o desenvolvimento econômico como modelo único em detrimento do desenvolvimento plural do ser humano, os chineses estão reorganizando seu plano nacional de educação na perspectiva de integrá-lo com as relações de produção da vida material vislumbrando a possibilidade de unir existência e consciência e recriar uma cultura que recomponha o pensamento com base em um novo movimento paradigmático que valorize e incorpore o sistema complexo ocidental científico-militar-industrial e o utilize sob o prisma do pensamento crítico marxista alternativo ao pensamento hegemônico hodierno. Para tanto, o Plano Nacional para a Reforma e o Desenvolvimento da Educação a Médio e Longo Prazos (2010-2020), integrando a matriz do pensamento materialista-dialético de Marx e Engels, objetiva formar técnicos qualificados para melhorar a qualidade dos produtos “made in China” e desmitificar a

imagem negativa desses produtos, capacitar jovens para assumir os quadros hierárquicos dirigentes do Partido Comunista Chinês, profissionalizar as Forças Armadas, realizar intercâmbios educacionais para elevar o nível da cooperação dos chineses com estudantes de diferentes países do mundo e integrá-los às redes produtivas globais, com vistas a nortear suas práticas pedagógicas para um outro tipo de sociabilidade onde a diversidade e o respeito às diferenças estejam presentes.

Ainda que no desenvolvimento do socialismo com características chinesas estejam presentes traços marcantes do modo de produção capitalista (leis econômicas, regulamentações comerciais, relações de trabalho assalariadas, por exemplo), isso não significa que a China esteja promovendo em seu território uma “restauração capitalista”. Concordamos com Jabbour (2012) quando afirma que os esforços empreendidos pelo PCCh constituem uma estratégia de inserir a China no mercado capitalista para tornar-se um protagonista nesse campo político-econômico em disputa numa longa transição para a formulação de um sistema de produção material e imaterial capaz de redefinir o sistema de dominação e acumulação do capital.

Com a percepção de que são as lutas político-sociais dos grupamentos humanos que constroem formas específicas de organização social nas diversas partes do planeta e que a consciência e a prática social são condições necessárias às lutas que permitirão fazer dos produtores os senhores de seus produtos e de suas plurais condições de existência, entendemos que dentre as tarefas das forças que se propõem a construir um mundo novo encontra-se a necessidade de reestruturar o próprio pensamento alternativo. Esse pensamento postula que a crítica marxista, a práxis e as novas ciências formam um todo articulado de reflexão-ação na luta contra a opressão e a exploração do capitalismo global tecnocientífico e selvagem e é capaz de assumir a elaboração de uma complexidade que integra as contradições e a articulação entre democracia, libertação e socialismo.

Na busca por responder se as novas forças produtivas podem ressignificar categorias e forjar ideias de modo a transmutar as relações sociais no contexto de um novo modo de produção para além do capital, entendemos que a incorporação da abordagem metodológica transdisciplinar à crítica marxista e às ciências da complexidade torna-se tão fundamental para o desenvolvimento de novas epistemologias quanto para nortear a luta democrática universal e plural que se

constitui como uma alternativa concreta para a humanidade em seu processo de produzir e de produzir-se de forma não alienada e criativa.

Essa alternativa necessita de ações coletivas que valorizem as experiências de vida dos protagonistas sociais e o intercâmbio de suas diversas visões de mundo, discursos e reflexões, de modo a construir relações de interesses comuns e universais. Exige, ademais, que essas ações sejam realizadas por sujeitos históricos transdisciplinares dotados de diferentes percepções e com acesso a múltiplos níveis da realidade.

Para tanto, afastar o pensamento de uma verdade única, fechada, e aproximá-lo das incertezas, com suas tendências e possibilidades, favorece o aprendizado permanente, a capacidade de produzir alterações inesperadas na própria práxis, a abertura ao diálogo e à imaginação, livre de “armadilhas metodológicas”.

As ressignificações dos conceitos e das práticas, com base no diálogo que inclui as categorias da dialética e o respeito ao interlocutor, leva à criação de novas expressões daquilo que o sujeito pensa-cria-faz, sem submissão a nenhum uso autoritário de linguagens especializadas.

A crítica marxista contra a exploração, a opressão, a alienação e a acumulação, que assume a dialética na valorização das contradições internas do sistema dominante, articulada às ciências da complexidade e à transdisciplinaridade, reacende a chama que iluminará os caminhos da transição para uma outra “racionalidade” definidora de novos valores, métodos e técnicas de pesquisa e de conhecimentos para além da racionalidade neoliberal. Essa articulação converte o pensamento dialógico em uma pedagogia da ação ao tensionar o pensamento hegemônico e contribuir para a emergência de um mundo em que o afeto tenha livre ação, “o espírito criador esteja vivo, e a vida seja uma aventura plena de alegria e esperança, baseada mais no impulso de construir do que no desejo de reter o que possuímos ou tomar o que pertence aos outros” (RUSSEL, 2005, p. 176).

Estas breves reflexões indicam potenciais investigações capazes de descortinar possíveis relações entre os modos de pensar e de viver as questões atinentes às práticas socioeconômicas forjadas na contemporaneidade.

Apontamos a abordagem transdisciplinar como uma metodologia que pode contribuir para a obtenção da visão integrada e multidimensional da realidade por essa visão introduzir uma nova lógica onde o ser humano é percebido como um cosmo que incorpora as dimensões biofísicas e psicossocioculturais e indicar uma saída do

labirinto das contradições do sistema globalizante de dominação do capital capaz de superar o egoísmo, a competição, a euforia do consumo, a maximização da exploração (dos seres humanos e da natureza), o trabalho assalariado, a divisão entre trabalho manual e intelectual, a desregulamentação moral e a diluição da ética.

Partindo do pressuposto de que uma ordem alternativa sustentável é não só possível, mas necessária, vislumbramos que a transformação da realidade requer um trabalho contínuo de ações emancipatórias. Essa transformação depende de condições criadas por grupos sociais capazes de se aglutinarem em torno de um núcleo estratégico caracterizado pelos interesses comuns da coletividade articulados a princípios igualitários diversos da troca e da organização humana do atual processo de metabolismo social. Esses princípios igualitários capazes de articular as forças emancipadoras requerem uma educação transdisciplinar para a práxis política como um eixo estruturante no processo de formação do ser social livre, autêntico e ético-responsável em um processo de hominização.

Uma práxis política comprometida com a construção de um novo paradigma civilizacional para além da lógica de acumulação e exploração do capital pressupõe uma educação que clama pela criação de redes solidárias voltadas para a qualificação do trabalho e para a potencialização das habilidades pessoais; pelo esforço produtivo de autogestão e de usos sustentáveis dos recursos naturais; pela socialização de conhecimentos científicos e tecnológicos; pela utilização das potencialidades dos saberes tradicionais; pela utilização das tecnologias existentes e da produção de novas; pelo encaminhamento de processos cooperativos e associativos que superem as práticas dos sistemas conservadores para criar um mundo que contemple um novo metabolismo social, ainda inexistente mas já em gestação.

Para mim, os pontos de chegada do presente ensaio e as possíveis contribuições apresentadas no sentido de fornecer elementos para a construção de uma base teórica para uma proposta metodológica transdisciplinar de educação para a práxis, relacionando a formação humana integral ao trabalho não alienado, acabaram por se constituir em pontos de partida, e assim espero que também ocorra com aqueles que se dispuseram a lê-lo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Teodor W. *Notas de literatura 1*. Lisboa: Editora 34, 2003.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. Complexidade, do casulo à borboleta. In: CASTRO, Gustavo de et al. *Ensaio de complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 1997, pp 25-45.

ALMEIDA, Rogério de. Educação e escolha: as coisas pequenas e comuns da vida. In: BASIT, Ana Zahira (org.). *O interdisciplinar: olhares contemporâneos*. São Paulo: Factash Editora, 2010. p. 153-164.

ALTVATER, Elmar. *O fim do capitalismo como o conhecemos: uma crítica radical do capitalismo*. Rio e Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

ALVES, Giovanni. *Trabalho e subjetividade*. São Paulo: Boitempo, 2011.

AMIN, Samir. *Os desafios da mundialização*. Aparecida/SP: Ideias& Letras, 2006.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático/ organizadores Emir Sader, Pablo Gentili*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANTÔNIO, Severino. *Educação e transdisciplinaridade: crise e reencantamento da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, Campinas/SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

_____. *A dialética do trabalho I: escritos de Marx e Engels/org.* São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. *A dialética do trabalho II: escritos de Marx e Engels/org.* São Paulo: Expressão Popular, 2013a.

_____. *O avesso do trabalho I*. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

_____. *O avesso do trabalho II: trabalho, precarização e saúde do trabalhador*. São Paulo: Expressão Popular, 2010b.

_____. *O continente do labor*. São Paulo. Boitempo, 2011.

_____. *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

_____. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo editorial, 2006.

ANTUNES, Ricardo. *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II*. São Paulo: Boitempo, 2013b.

ARDOINO, Jacques. A complexidade In: MORIN, Edgar (org.). *A re-ligação dos saberes: Jornadas temáticas*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

ARRIGHI, Giovanni. *Adam Smith em Pequim*. São Paulo: Boitempo, 2008.

ARRIGHI, Giovanni. *A ilusão do desenvolvimento*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

_____. *O longo século XX: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo*. Rio de Janeiro: Contraponto, São Paulo: Unesp, 1996.

ARRIGHI, Giovanni; BEVERLY, Silver. *Caos e governabilidade no moderno sistema mundial*. Rio de Janeiro: UFRJ/Contraponto, 2001.

ARROYO, Miguel G. Trabalho: educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012, pp. 138-165.

ARROYO, Miguel G. O direito do trabalhador à educação. In: GOMES, Carlos Minayo et al. et. al. *Trabalho e conhecimento: dilemas da educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez, 1987. p. 75-92.

ARRUDA, Marcos. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: GOMES, Carlos Minayo et al. et. al. *Trabalho e conhecimento: dilemas da educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez, 1987. p. 61-74.

_____. *Educação para uma economia do amor: educação da práxis e economia solidária*. Aparecida/SP: Ideias e Letras, 2009.

_____. *Humanizar o infra-humano: a formação do ser humano integral: homo evolutivo, práxis e economia solidária*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2003.

_____. *Tornar real o possível: a formação do ser humano integral, economia solidária, desenvolvimento e o futuro do trabalho*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

ATLAN, Henri. *Entre o cristal e a fumaça: ensaio sobre a organização do ser vivo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, HUCITEC, 2009.

BARATA-MOURA, José. *Materialismo e subjetividade: estudos em torno de Marx*. Lisboa: Editorial Avante, 1997.

_____. Notas de aula. *As categorias do materialismo histórico dialético*. Curso proferido na Universidade do Estado do Rio de Janeiro entre os dias 24 e 28 de setembro de 2015.

BARATA-MOURA, José. *Totalidade e contradição*. Acerca da dialética. Lisboa: Editorial Avante, 2012.

BARBIER, René. O educador que trabalha na formação de adultos como homem do futuro. In: GROUPE 21. *O homem do futuro: um ser em construção*. São Paulo, Triom, 2001.

BARROS, Vitoria Mendonça; MELLO, Maria F.; SOMMERMAN, Américo (Orgs.) *Educação e transdisciplinaridade II*. São Paulo: Editora TRIOM; Brasília: INESCO, 2002.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Austeridade permanente? A crise global do capitalismo neoliberal e as alternativas no Brasil. In: BELLUZZO, Luiz Gonzaga de Mello e BASTOS, Pedro Paulo Zahluth (org). *Austeridade pra quem? Balanço e perspectivas do governo Dilma Roussef*. São Paulo: Carta Maior; Friedrich Ebert Stiftung, 2015. p. 181-312.

BAUMAN, Zigmund. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

_____. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

_____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BELLUZZO, Luiz Gonzaga. Prefácio. In: CHESNAIS, François. *A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências*. São Paulo: Boitempo, 2005. p 7-16.

BERGOUNIOUX, Pierre. *De lalittérature à lamarchandise*. In: Le Débat nº 135, Gallimard, Paris, 2005. In: DUFOUR, Dany-Robert. *O divino mercado: a revolução cultural liberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

BERGSON, Henry. *A evolução criadora*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BLAVATSKY, Helena Petrovna. *A voz do silêncio*. São Paulo: Ed. Pensamento, 1997.

BEIJIN. From concept to implementation: a scientific concept of development, *TIME*, 24-01-2007. Disponível em: <<http://www.safea.gov.cn/english/content.php?id=12742807>>.

BOHM, David. *A totalidade e a ordem implicada*. São Paulo: Cultrix, 1980.

_____. *Sobre a criatividade*. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

_____. *Sobre o diálogo*. 1989. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/63542812/David-Bohm-dialogo#scribd>>. Acesso em: 7 ago 2015.

BOHR, Niels. *Física atômica e conhecimento humano*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BÓRON, Atílio. *A coruja de minerva: mercado contra democracia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. El Estado y las “reformas del Estado orientadas al mercado”. Los “desempeños de la democracia en América Latina. In: BORÓN, Atílio et al. *América Latina: Estado e reforma numa perspectiva comparada*. São Paulo: Cortez, 2003.

BÓRON, Atílio. *Estado, Capitalismo e Democracia na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *O socialismo no século XXI*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BP Statistical Review of World Energy 2007. Disponível em:

<http://large.stanford.edu/publications/coal/references/docs/statistical_review_of_world_energy_full_review_2008.pdf>. Acesso em: 20/10/2016.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Editora Cortez, 1997.

BUSTELO, Pablo. China 2006-2010: hacia una nueva pauta de desarrollo. *Revista eletrônica de la Fundación Real Instituto Elcano*, Madrid, n.127, 2005.

CANDÁSEGUI, Marco A.; FERNÁNDEZ, Dídimo Castillo. *Estados Unidos: la crisis sistémica y las nuevas condiciones de legitimación*. México: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Siglo XXI Editores, 2010.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Para uma leitura do método em Karl Marx: anotações sobre a “Introdução” de 1857. *Cadernos do ICHF*. Niterói: UFF, 1990.

CARVALHO, Edgard de Assis. Do inter ao transdisciplinar: um trajeto antropológico. In: BASSIT, Ana Zahira. *O interdisciplinar: olhares contemporâneos* (Org.). São Paulo: Factash Editora, 2010.

_____. Educação para o século XXI. In: ALMEIDA, Maria da Conceição, KNOBB, Margarida e ALMEIDA, Angela Maria (orgs.). *Polifônicas ideias*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

CASANOVA, Pablo Gonzáles. *As novas ciências e as humanidades: da academia à política*. São Paulo: Boitempo, 2006.

CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

CECEÑA, Maria Esther (org.). *La internacionalización del capital y sus fronteras tecnológicas*. México D.F.: El Cabalito, 1995.

_____. La tecnologia en la construcción de la hegemonia mundial. In: REYNO, Jaime Estay; GIRÓN, Alicia; MARTÍNEZ, Osvaldo (orgs.). *La globalización de la*

economia mundial: principais dimensões em el umbral del siglo XXI. México D.F.: IIE/UNAM, 1999. p. 103-22.

CECEÑA, Maria Esther (org.). *Hegemonias e Emancipações no século XXI*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.

CECEÑA, Ana Esther; SADER, Emir (orgs.). *A guerra infinita: hegemonia e terror mundial*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CEPAL. O Investimento Estrangeiro Direto na América Latina e Caribe 2015. Documento informativo. Disponível em: <<http://www.cepal.org/pt-br/publicaciones/la-inversion-extranjera-directa-en-america-latina-y-el-caribe-2015-documento>>. Acesso em: 25.10.2016.

CHARDIN, Pierre Teilhard de. *O fenômeno humano*. Porto: Livraria Tavares Martins, 1966.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

_____. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (orgs.). *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e a hegemonia global*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

CHENG, Anne. *História do pensamento chinês*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2008.

CHESNAIS, François. *A mundialização financeira: gênese, custos e apostas*. Lisboa, Instituto Piaget, 1996.

_____. *A finança mundializada*. São Paulo: Boitempo, 2005.

China Embassy in Brazil. Dependência da China de petróleo importado alcança quase 60% em 2014. Disponível em: <<http://br.china-embassy.org/por/szxw/t1232649.htm>>. Acessado em: 28/10/2016.

CHINA Statistical Yearbook 2015. Disponível em <<http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/2015/indexeh.htm>> Acesso em 20 de agosto de 2016.

CIAVATTA, Maria. *Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputa na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)*. Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009.

COMENIUS, Iohannes Amos. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CONFÚCIO. *Analectos*. Rio de Janeiro: Pensamento, 1989.

CORAGGIO, José Luis. *Política Social y economía del trabajo: alternativas a la política neoliberal para la ciudad*. Buenos Aires [s.e.] Monografía.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológico para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

DALAI LAMA. *Ética para o novo milênio*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, Giles; Guattari, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol.5*. São Paulo: Editora 34, 2012.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEWEY, John. *Como pensamos*. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. São Paulo: Editora Nacional, 1933.

DOMINGUES, Ivan. *Conhecimento e transdisciplinaridade*. Belo Horizonte: Editora UFMG/IEAT, 2001.

DOS SANTOS, Theotônio. *A Teoria da Dependência: balanço e perspectivas*, Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2000.

_____. *Crises econômicas e ondas longas na economia mundial*. TD Série 1 n. 5. Niterói: GREMINT - Faculdade de Economia - UFF, 2002.

_____. Theotônio. *Desenvolvimento e civilização*. Mimeo, 2012.

DREIFUSS, René. *A época das perplexidades: a mundialização, globalização e planetarização*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Do terror à esperança: auge e declínio do neoliberalismo*. Aparecida/SP: Idéias e Letras, 2004.

_____. *Economia Mundial, Integração Regional e Desenvolvimento Sustentável*. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 1993.

_____. *Imperialismo y dependência*. México D.F.: Era, 1978.

_____. *Revolução científico-técnica e acumulação de capital*. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *Revolução científico-técnica e capitalismo contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 1983.

DUFOUR, Robert-Dany. *O divino mercado: a revolução cultural liberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

ELLIS, R. E. *China in Latin America: The Whats and Wherefores*. Colorado: Lynne Rienner Publishers, 2009.

ENGELS, Friedrich. *Anti-Dhuring*. São Paulo: Boitempo, 2015.

FAROOKI, Masuma; KAPLINSKY, Raphael. *The Impact f China on Global Commodity Prices*. New York: Routledge, 2012.

FIORI, José Luis. *Brasil no espaço*. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. *Estados e moedas no desenvolvimento das nações*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Globalização, hegemonia e império. In: FIORI, José Luis; TAVARES, Maria da Conceição (orgs.). *O poder e o dinheiro: uma economia política da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Os moedeiros falsos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. *O poder americano*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FRANK, Andre Gunder. A theoretical introduction to 5.000 years of world system history. *Review: a jornal of the Fernand Braudel Center*. Binghamton, v.13, n. 2, p. 155-249, 1990.

_____. *Crisis in the world economy*. New York: Holmes; Meier, 1980.

_____. *Crisis in the trird world*. New York: Holmes; Meier, 1981.

_____. *Reflexões sobre a crise econômica mundial*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1983.

_____. *World accummulation 1492-1789*. New York and London: Monthly Review; Macmillan, 1978.

FRANK, Andre Gunder; GILL, Barry (orgs.). *The world system: five hundred years or five thousand?* Londres, Routledge, 1996.

FREEMAN, C. (org.) *Long waves in the world economy*. London: Frances Printer, 1984.

_____. The Kondratiev long waves: technical change and unemployment. *Structural determinants of employment and unemployment*, Paris, v. 2, 1979.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*/ São Paulo; Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento e consciência. In: CBE, 4., Goiânia, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez: Editores Associados, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

FRÖEBEL, F. *A Educação do homem*. Paris, 1881.

_____. *História da educação moderna: Teoria, Organização e Práticas Educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1970.

FUKUYAMA, Francis. *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

FMI, Fundo Monetário Internacional. World Economic Outlook Database, october, 2015.

FURTADO, Celso. *O capitalismo global*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *O longo amanhecer: reflexes sobre a formação do Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo, Cortez, 1992.

GIBRAN, Kalil Gibran. *Areia e espuma*. Rio de Janeiro, Associação Cultural Internacional Gibran, 1976.

GLOBAL NATURE FUND. 13th World Lakes Conference. Disponível em: <https://www.globalnature.org/30604/World-Lakes-Conference/02_vorlage.asp>. Acesso em: 22/10/2016.

GOETHE, J.W. *Máximas e reflexões*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

GOLDMAN, Lucien. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOMEZ, Carlos Minayo. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In: GOMES, Carlos Minayo et. al. *Trabalho e conhecimento: dilemas da educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez, 1987. p. 43-59.

GOSWAMI, Amit. *A física da alma*. São Paulo: Aleph, 2005.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. v. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel: Notas sobre o Estado e a política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.3, 2000b.

_____. *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. *Os intelectuais*. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 2000a.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1985.

_____. *Temas de cultura*. Ação católica. Americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.4, 2001.

GRANET, Marcel. *O pensamento chinês*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

GUÉNON, René. *A crise do mundo moderno*. São Paulo: Editora Irget, 2012.

HABERMAS, Jürgen. *A constelação pós-nacional: ensaios políticos*. São Paulo: Littera Mundi, 2001.

HAN, Byung-Chul. *A sociedade do cansaço*. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

_____. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2005b.

_____. *Neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

_____. *O enigma do capital: e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

_____. *O novo imperialismo*. São Paulo: Edições Loyola, 2005a.

HEGEL, G.W.F. Conférences sur l'histoire de la philosophie, 1817. In: MICHEL, Albin; BOEHME, Jacob. *Cahiers e l'hermetisme*, 1977.

HERÁCLITO de Éfeso. *Heráclito: fragmentos contextualizados*. São Paulo: Odysseus Editora, 2012.

HERBART, J. F. *Pedagogia geral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HEISENBERG, Werner. *A parte e o todo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

HEISENBERG, Werner *Física e filosofia*. 4. ed. Brasília: Ed. UNB, Edições Humanidades, 1998.

HIRST, Paul; THOMSON, Grahame. *Globalização em questão*. Petrópolis: Vozes, 1998.

HOLLAND, John H. *A ordem oculta: como a adaptação gera a complexidade*. Lisboa: Gradiva, 1997.

HOOK, Leslie. Chinese grain import hit record high. *Financial Times*, 10/IV/2012. Disponível em: <https://www.iea.org/publications/freepublications/publication/2013_Annual_Report.pdf>. Acesso em: 26/10/2016.

HUANG, Yasheng. *Capitalismwith Chinese characteristics: entrepreneurship and the state*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

HUANG, Yasheng. *Selling China: foreign direct investment during the reform era*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

HURUN RESEARCH INSTITUTE. Hurun Report 2015. Disponível em: <<http://www.hurun.net/en/ArticleShow.aspx?nid=9607>>. Acesso em 24/10/2016.

HUSSERL, Edmund. *Investigações Lógicas*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2005. (Os Pensadores).

IANNI, Octávio. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

_____. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

IASI, Mauro. *O dilema de Hamlet: o ser e o não ser da consciência*. São Paulo: Viramundo, 2014.

ILYÁSOVA, Margarita e SÉRBINOV, Iván. China a la conquista de Latinoamérica. *Russia Today*, 21 de novembro de 2016. Disponível em: <<https://actualidad.rt.com/actualidad/192245-china-inversiones-proyectos-america-latina>>. Acesso em 27/10/2016.

International Energy Agency. *World Energy Outlook 2013*. Disponível em: <[http://www.eia.gov/forecasts/aeo/pdf/0383\(2013\).pdf](http://www.eia.gov/forecasts/aeo/pdf/0383(2013).pdf)>

International Energy Agency. World Energy Outlook 2015. Disponível em: <<https://www.iea.org/statistics/statisticssearch/report/?year=2014&country=CHINA&product=ElectricityandHeat>>. Acesso em: 26/10/2016.

JABBOUR, Elias. A China hoje: Projeto Nacional, Desenvolvimento e Socialismo de Mercado. São Paulo: Anita Garibaldi: Fundação Maurício Grabois: Paraíba: EDU, 2012.

JONAS, Hans. *O princípio responsabilidade*: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

JONAS, Hans. *O princípio vida*: fundamentos para uma biologia filosófica. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2004.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

KHAN, Azizur Rahman; RISKIN, Carl. *Inequality and poverty in China in the age of globalization*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

KONDER, Leandro. *A derrota da dialética*: a recepção das ideias de Marx no Brasil, até o começo dos anos 30. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

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

KRISHNAMURTI, Jiddu. *Pense nisso*: reflexões libertadoras sobre temas do cotidiano. Rio de Janeiro: Nova Era, 2009.

KRUPSKAYA, N. K. Prefácio da edição russa. In: PISTRÁK, Moisey M. (org). *A escola comuna*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

KURZ, Robert. *Os últimos combates*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

LANDRER, M. US and China reach climate acord after months of talks. NYT, 11/XI/2014. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2014/11/12/world/asia/china-us-xi-obama-apec.html?_r=0>. Acesso em: 22/10/2016.

LAO TSÉ. *Tao te ching*: o livro do caminho perfeito. São Paulo: Pensamento, 2011.

LAZZARATO, Maurizio. *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. *Signos, máquinas e subjetividades*. São Paulo: Edições SESC São Paulo, n-1 edições, 2014.

_____. Sujeição e servidão no capitalismo contemporâneo. *Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, n. 12, p. 168-179, nov. 2010.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal, lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LÊNIN, Vladimir Ilich. *Obras escolhidas*. Vol. I. São Paulo: Alfa Ômega, 1979a.

LÊNIN, Vladimir Ilich. *Obras escolhidas*. Vol. II. São Paulo: Alfa Ômega, 1979b.

_____. *Obras escolhidas*. Vol. III. São Paulo: Alfa Ômega, 1979c.

LERBET, Georges. Transdisciplinaridade e educação. In: MORIN, Edgard. Jornadas temáticas. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 528-532.

LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

LOEBL, Eugen. *A humanoeconomia: como poderemos fazer com que a economia nos sirva e não nos destrua*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. São Paulo, Cortez, 2003.

_____. A centelha se acende na ação: a filosofia da práxis no pensamento de Rosa Luxemburgo. *Revista Margem Esquerda*, São Paulo, v. 15, 2010.

LUKÁCS, György. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

_____. *Para uma ontologia do ser social I*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

_____. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

_____. *Socialismo e democratização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

LUXEMBURGO, Rosa. *Reforma social ou revolução?* Rio e Janeiro: Global Editora, 1990.

MACHADO, Antônio. *Proverbios Y cantares* (Campos de Castilla – 2ª parte). Disponível em: <<http://www.poetasandaluces.com/poema.asp?idPoema=227>>. Acesso em: 24/09/2015.

MAMIGONIAN, Armen. A geografia e a formação social como teoria e como método. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: O MUNDO DO CIDADÃO, UM CIDADÃO DO MUNDO, USP, set. 1996.

MANDEL, E. *Late capitalism*. London: Unwin Brothers Limited, 1975.

MANACORDA, M. A. *Marx y la pedagogia moderna*. Roma: Riuniti, 1976.

MANGABEIRA UNGER, R.; CUI, Z. China in the russian mirror. *New Left Review* 1, 208, november - december, 1994. Disponível em: <<https://newleftreview.org/I/208/roberto-mangabeira-unger-zhiyuan-cui-china-in-the-russian-mirror>>. Acesso em: 26/10/2016.

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Por um socialismo indo-americano: ensaios escolhidos*. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 2005.

Marini, Ruy mauro. *América Latina: dependência e integração*. São Paulo: Brasil urgente, 1992.

_____. *Dialéctica de la dependência*. México D.F.: Era, 1973.

Marini, Ruy mauro. El ciclo del capital en la economia dependiente. In: OSWALD, Úrsula (org.). *Mercado y dependência*. México D.F.: Nueva Imagem, 1979, p. 37-55.

_____. Estado y crises en Brasil. *Cuadernos políticos*, México D.F., n.13, 1977a.

_____. La acumulación capitalista mundial y el subimperialismo. *Cuadernos políticos*, México D.F., n.12, 1977b.

_____. Processos y tendências de la globalización capitalista. In: MARINI, Ruy Mauro; MILLÁN, Mária (orgs.) *La teoria social latino-americana: tomo IV, cuestiones contemporâneas*. México D.F.: Unam, 1996, p. 46-68.

MARQUES, Luis. *Capitalismo e colapso ambiental*. Campinas/SP: Editora Unicamp, 2015.

MARRONE, P. *China e seus efeitos sobre a indústria de máquinas equipamentos do Brasil*. São Paulo: Magma Cultural, 2006.

MARTINS, Carlos Eduardo. *Globalização, dependência e neoliberalismo na América Latina*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Expressão Popular, 2008..

_____. *Crítica ao programa de Gotha*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

_____. Introdução à crítica da economia política. São Paulo: Editora Abril, 1974b. (Os pensadores).

_____. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo Editorial; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo. Boitempo Editorial, 2010.

_____. *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974^a

_____. *O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital*. São Paulo. Boitempo Editorial, 2013.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: Livro II: o processo de circulação do capital*. São Paulo. Boitempo Editorial, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Moraes, 1984.

_____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

_____. *A sagrada família: ou a crítica da crítica*. São Paulo. Boitempo Editorial, 2003.

_____. *O manifesto comunista*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MASIERO, Gilmar; COELHO, Diego Bonaldo. Apolítica industrial chinesa como determinante de sua estratégia *going global*. *Revista de Economia Política*, v. 34, n. 1 (134), p. 139-157, jan.-mar. 2014.

MATURANA, Humberto R; VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MEDEIROS, Carlos Aguiar de. A China como um duplo polo na economia mundial e a recentralização da economia asiática. *Revista de Economia Política*, v. 23, n. 3 (103), p. 381-400, jul.-set. 2006.

_____. Economia e política do desenvolvimento recente da China. *Revista de Economia Política*, v. 19, n. 3 (75), p. 92-112, jul.-set.1999.

MEDEIROS, Carlos Aguiar de; CINTRA, Maria Rita Vital Paganini. Impacto da ascensão chinesa sobre os países latino-americanos. *Revista de Economia Política*, v. 35, n. 1 (138), p. 28-42, jan.-mar. 2015.

MENG, Xin. *Labour market reform in China*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011a.

_____. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

_____. *Atualidade histórica da ofensiva socialista: uma alternativa radical ao sistema parlamentar*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

_____. *Estrutura social e formas de consciência: a determinação social do método*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

_____. *Filosofia, ideologia e ciência social*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

_____. *O desafio e fardo do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

_____. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo; Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, n. 9 (3), p. 239-262, jul.-set. 1993.

MONIZ BANDEIRA, Luiz Alberto de Vianna. *Moniz Bandeira denuncia apoio dos Estados Unidos ao golpe no Brasil*. Disponível em: <http://www.brasilalemanha.com.br/novo_site/noticia/ponto-de-vista-moniz-bandeira-denuncia-apoio-dos-eua-a-golpe-no-brasil/8012>. Acesso em: 30/10/2016.

MONTAIGNE, Michel. *Ensaio: livro I*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, S.P: Papyrus, 1997.

MORIN, Edgard. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1996.

_____. *Educação e Complexidade: Os setes saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007a.

_____. *O Método I: a natureza da Natureza*. Portugal: Publicações Europa-América, Biblioteca Universitária, 1977.

MORIN, Edgar; Le MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio Roger; MOTTA, Raul Domingo. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

NAUGHTON, B. *China's emergence and prospects as a trading nation*. *Booking papers one conomic activity*, 2, 1996.

NEFFA, Elza; RITTO, Antônio Carlos de Azevedo. *Educação ambiental como*

instrumento de protagonismo socioambiental. In: NEFFA, Elza; CAVALCANTE, Deise Keller; MELLO, Maristela Barenco de (orgs.). *Educação ambiental: reflexões político-pedagógicas*. Rio de Janeiro: MRA2, 2014, pp. 104-121.

NETTO, José Paulo. *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

NETTO, José Paulo. Repensando o balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 29-34.

NETTO, José Paulo e BRAZ, Marcelo. *Economia política: uma introdução crítica*. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

NEVES, Lucia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo, Xamã, 2005.

NICOLESCU, Basarab. *Ciência, sentido & evolução: a cosmologia de Jacob Boehme*. São Paulo, Attar, 1995.

_____. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000.

_____. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. In: CETRANS. *Educação e transdisciplinaridade II*. São Paulo: TRION, 2002c.

_____. *Nós, a partícula e o Universo*. Lisboa: Esquilo Edições, 2002b.

_____. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo, Triom, 1999.

_____. *O que é a realidade?* São Paulo: Triom, 2002a.

_____. Para uma educação transdisciplinar. IN: LINHARES, Célia e TRINDADE, Maria de Nazaret (orgs.) *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003, p. 41-71. (Biblioteca freiriana; v.7).

_____. Um extraordinário vigia no vale do espanto. In.: BIÈS, Jean. *O caminho do sábio: doze mestres espirituais relatam seus caminhos em busca da verdade*. São Paulo: Triom, 2001.

NICOLESCU, Basarab; BADESCU, Horia. *Stéphane Lupasco: o homem e a obra*. São Paulo: Triom, 2001.

NIETZSCHE, Friederich. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. São Paulo, Companhia das Letras, 2011.

NOLAN, P. Large firm sand industrial reform in former plananned economies: the case of China. *Cambridge Journal os Economics*, 20, 1996.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação. In: GOMES, Carlos Minayo et. al. *Trabalho e conhecimento: dilemas da educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez, 1987. p. 27-41.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2011. Disponível em: <<http://www.itf-oecd.org/sites/default/files/docs/11outlook.pdf>>. Acesso em: 22/10/2016.

OLIVEIRA, Francisco. *Crítica à razão dualista*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

_____. Neoliberalismo à brasileira. In: *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático/ organizadores Emir Sader, Pablo Gentili*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 24- 28.

OLIVEIRA, Francisco. *O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

OLIVEIRA, Amaury Porto de. Governando a China: a quarta geração de dirigentes assume o controle da modernização. *Revista Brasileira de política internacional*, São Paulo, n. 46(1), p. 138-160, 2003.

ORTEGA Y GASSET, José. *Adão no paraíso e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.

OXFAM. Documento Informativo da OXFAM. Janeiro de 2017. Disponível em <https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/economia_para_99-relatorio_completo.pdf>. Acesso em: 10/02/2017.

PACS e CASA. *Construindo a socioeconomia solidária do espaço local ao global*. Rio de Janeiro [s.e.] [Série Semeando Socioeconomia], 2000.

PASCAL, Blaise. *Pensamentos*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PASTORE, J. Salários e competitividade na China. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 06 jul., 2010.

PESTALOZZI, J.H. *Antologia de Pestalozzi*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A., 1946.

_____. *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Editorial Tecnos, 1988.

_____. Como Gertrudi senseña a sus hijos. México: Luiz Fernández G. S. A., 1959.

_____. *Leonard and Gertrude*. Boston: J. S. Cushing & Co, 1985.

_____. *The education of man: aphorisms*. Connecticut-USA: Greenwood Press, 1969.

PINASSI, Maria Orlanda. *Da miséria ideológica à crise do capital: uma reconciliação histórica*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

PISTRAK, Moisey Mikhailovitch. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PLANCK, Max. *Autobiografia científica e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

PLATÃO. *Diálogos socráticos III: Fedro (ou do belo); Eutífron (ou da religiosidade); Apologia de Sócrates; Críton (ou do dever); Fédon (ou da alma)*. São Paulo: Edipro, 2008.

PLOTINO. *Tratado das enéadas*. São Paulo, Ed. Polar, 2007.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Relatório do Desenvolvimento Humano: A ascensão do Sul: Progresso Humano num Mundo Diversificado*, 2013.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Dialética do conhecimento*. São Paulo: Brasiliense, 1963.

PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas*. São Paulo: Unesp, 1996.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. *A nova aliança*. Brasília, Unb, 1984.

QS World University Rankings by Subject 2016. Disponível em: <<https://www.topuniversities.com/subject-rankings/2016>>. Acesso em: 23.11.2016.

RANIERI, Jesus. *A câmara escura: alienação e estranhamento em Marx*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

RAWSKI, T. Chinese Industrial reform: accomplishments, prospects and implications. *AEA, papers and proceedings*, v. 84, n.2, 1984.

RAZETO MIGLIARO, Luiz. *Economía de solidariedade y mercado democrático*. v. 2. Santiago: PET, 1985.

REICH, Robert. *O trabalho das nações*. São Paulo: Educator, 1993.

REUTERS, Thompson. BRICS Development Bank To Lend \$2.5 Billion Next Year. 16/10/2016. Disponível em: <<http://profit.ndtv.com/news/international-business/article-brics-development-bank-to-lend-2-5-billion-next-year-1474805>>. Acesso em: 21/10/2016.

RITTO, Antonio Carlos de Azevedo. *Organizações caórdicas: modelagem de organizações inovadoras*. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna Ltda., 2005.

ROBERT, Paul. *A educação na Finlândia*. 3. ed. Porto/Portugal: Edições Afrontamento, 2010.

ROSTOW, W.W. *The world economy: history and prospect*. Austin and London: University of Texas, 1978.

ROUANET, Luiz P. A idéia da razão pública em Rawls. In: CUPANI, Alberto O.; MORTARI, César A. (orgs.) *Linguagem e filosofia*. Anais do II Simpósio Internacional Principia. Florianópolis: UFSC-NEL, 2002.

RUSSELL, Bertrand. *Caminhos para a liberdade: socialismo, anarquismo e sindicalismo*. São Paulo: Martins, 2005.

SACHS, J. D.; WOOD, W. T. *Understanding China's Economic Performance*. National Bureau of Economic Research, Working paper, n. 5935, 1997.

SADAMORI, Keisuke et al. *Medium-term Coal Market Report 2013*. Market Trends and Projection to 2018. International Energy Agency, 2013. Disponível em: <https://www.iea.org/publications/freepublications/publication/MTcoalMR2013_free>. Acesso em: 22/10/2016.

SADER, Emir. *A nova toupeira: os caminhos da esquerda latino-americana*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

_____. *Estados Unidos: la crisis sistemática y las nuevas condiciones de legitimación* / por Marco A. Candásegui, Dídimo Castillo Fernández, coordinadores; Emir Sader, presentación; Immanuel Wallerstein, prólogo. — México: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Siglo XXI Editores, 2010.

_____. (org.). *Latino americana: enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

_____. Neoliberalismo e fundos abutre. Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?/Blog/Blog-do-Emir/Neoliberalismo-e-fundos-abutre/2/31518>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2015.

_____. *Século XX: uma biografia não autorizada*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

SAID, Edward W. *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Para outras democracias. In: SANTOS, Boaventura de Souza. *Democratizar a democracia: Os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 649-679.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. Porto/Portugal. 12. ed. Edições Afrontamento, 2001.

SANTOS, Milton. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: Unesp, 2005.

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

SEOANE, María. *Argentina: el siglo del progreso y la oscuridad*. Buenos Aires: Crítica, 2004.

SERENI, E. De Marx a Lenin: la categoria 'formazione económica-social'. *Economía y Ciencias Sociales*, Caracas, v. 13, p. 6-53.

SILVA, Daniel José. O paradigma transdisciplinar: uma perspectiva metodológica para a pesquisa ambiental. In: *Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais*. Pnuma, 1999.

SINGH, A. *The plan, the market and the evolutionary economic reform in China*. UNCTAD, Discussion Paper, 76, 1993.

SOUZA, Camila. Banco dos BRICS aprova US\$ 800 milhões para projetos de energia renovável. 15/05.2016. Observatório de energias renováveis para América Latina e o Caribe. Disponível em: <http://www.renenergyobservatory.org/br/single-news/archive/home/banco-dos-brics-aprova-us-800-milhoes-para-projetos-de-energia-renovavel.html?tx_ttnews%5Bpointer%5D=1>. Acesso em: 21/10/2016.

STRIEDER, Roque. *Educar para a iniciativa e a solidariedade*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

TAVARES, Maria da Conceição. *Da substituição de importações ao capital financeiro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1976.

_____. (orgs.) *O poder e o dinheiro: uma economia política da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

TRAGTENBERG, M. A escola como organização complexa. In: GARCIA, Walter. (org.) *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976, pp. 15-30.

TSÉ TUNG, Mao. *Obras escolhidas V*. São Paulo: Alfa-Ômega, 2012.

_____. *Obras escolhidas I*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1979b.

_____. *Obras escolhidas II*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1979a.

_____. *Obras escolhidas III*. São Paulo: Alfa-Ômega, 2011b.

_____. *Obras escolhidas IV*. São Paulo: Alfa-Ômega, 2011a.

_____. *Sobre a prática e sobre a contradição*. São Paulo: Expressão Popular, 1999.

TRISMEGISTOS, Hermes. *O caibalion*. São Paulo: Editora Pensamento, 2012.

UNCTAD. World Investment Report. Investor nationality: policy challenges, 2016.

VADEL, Javier; RAMOS, Leonardo; NEVES, Pedro. As implicações internacionais do modelo de desenvolvimento chinês no Sul Global. In: *Perspectivas asiáticas*. LIMA, Marcos Costa (org.). Rio de Janeiro: Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento, Folio Digital, 2016.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *O valor do socialismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

VERANO PAEZ, Luiz Francisco. *Cooperativas de trabajadores y economía solidária: globalización de la solidariedade – um reto para todos*. Lima [s.e.] [Grupo Internacional Economía Solidaria y Centro de Estudios y Publicaciones, 1998.

VIVEKANANDA, Swami. *Raja Yoga: o caminho real*. Rio de Janeiro: Vedanta, 1967.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Após o liberalismo*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

_____. *The capitalist world-economy*. Cambridge, London: Cambridge University Press, 1979b.

_____. *El moderno sistema mundial III: La segunda era de grand expansion de la economía-mundo capitalista, 1730-1850*. Madri: Siglo XXI, 1998.

_____. *Impensar a ciência social*. Aparecida/SP: Ideias e Letras, 2006c.

_____. "Kondratieff up ou Kondratieff down?" *Review*, California, v. II, n.4, p. 663-74, 1979a.

_____. *O declínio do poder americano*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

_____. *O sistema mundial moderno: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no Século XVI*. Porto: Edições Afrontamento, 2006a. v. I

_____. *O sistema mundial moderno: o mercantilismo e a consolidação da economia-mundo europeia 1600-1750*. Porto: Edições Afrontamento, 2006b. v. II

_____. *O universalismo europeu: a retórica do poder*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *The U. S. and China: Enemies or Allies?* Fernand Braudel Center. Birghamton University. 01/03/2000. Disponível em:

<<http://archives.econ.utah.edu/archives/pen-1/2000m04.1/msg00073.htm>>. Acesso em 22/10/2016.

WEISENBERG, Werner. *Física e filosofia*. Brasília: Ed. UNB, 1998.

WANG, Hui. *The end of the revolution: China and the limits of modernity*. London: Verso, 2009.

WILBER, Ken. Física, misticismo e o novo paradigma holográfico: uma avaliação crítica. In: *O paradigma e outros paradoxos: uma investigação nas fronteiras da ciência*. São Paulo: Cultrix, 1995.

_____. *O olho do espírito: uma visão integral para um mundo que ficou ligeiramente louco*. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 1997.

WILTGEN, Nick. *Shanghai still broiling as deadly, relentless heat wave grips China*. The Weather Channel, 14/8/2013.

WOOD, Ellen Meiksins. *A origem do capitalismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

_____. *O império do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.

WORLD BANK. *Online statistical data base*. 2014. Disponível em: <<http://data.worldbank.org/>>. Acesso em: 30 /10/2016.

WORLD BANK. *Online statistical data base*. 2016. Disponível em: <<http://data.worldbank.org/>>. Acesso em: 30 /10/2016.

WRI. World Resoucers Institute. *6 Graphs Explain the World's Top 10 Emitters*, 1976. Disponível em: <<http://www.wri.org/blog/2014/11/6-graphs-explain-world's-top-10-emitters>>. Acesso em 22/10/2016.

World Trade Organization. *World Trade Repport 2011 - The WTO and preferential trade agreements: From co-existence to coherence*. Disponível em: <https://www.wto.org/english/res_e/booksp_e/anrep_e/world_trade_report11_e.pdf>. Acesso em: 23/10/2016.

XIANG, Zhang. *Belt and Road initiative open to all*. China Daily. 16 Abr 2015. Disponível em: <http://www.chinadaily.com.cn/china/2015-04/16/content_20452313.htm>. Acesso em: 22/10/2016.

XIAOMING, Liu. *New Silk Road is an opportunity and not a threat*. Financial Times. 24 Mai 2015. Disponível em: <<http://www.ft.com/cms/s/0/c8f58a7c-ffd6-11e4-bc30-00144feabdc0.html>>. Acesso em: 22/10/2016.

XINHUA. China apoia esforços para desenvolver educação sustentável. 2014. Disponível em: <http://news.xinhuanet.com/english/china/2014-09/25c_133671596.htm>. Acesso em: 25/10/2016.

XINHUA. *China permite escola privadas com fins lucrativos no programa de educação obrigatória*. 2015. Disponível em: <http://news.xinhuanet.com/english/china/2016-11/07_135811758.htm>. Acesso em: 26/10/2016.

YANG, Dali. Governing China's transition to the Market. *World Politics* n. 48, april, 1996. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/world-politics/article/div-classtitlegoverning-chinaandapos-transition-to-the-market-institutional-incentives-politiciansandapos-choices-and-unintended-outcomesdiv/0D86CAA2C3B75043E2F435DFC17504C8>>. Acesso em: 27/10/2016.

YUTANG, Lin. *A sabedoria da China e da Índia II*. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti Editores, 1959.

_____. *Minha terra e meu povo*. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti Editores, 1960.

ZAND, Bernhard. *The coal monster*. Spiegel on line international, 06/III/2014. Disponível em: <<http://www.spiegel.de/international/world/chinese-leaders-forced-to-counter-environmental-pollution-a-886901.html>>. Acesso em: 20/10/2016.

ZIZEK, Slavoj. *O absoluto frágil, ou porque vale a pena lutar pelo legado cristão?* São Paulo: Boitempo, 2015.