

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, ENSINO E NARRATIVAS**

**HISTÓRIA ECONÔMICA E O ENSINO DE HISTÓRIA**

*Dicionário de Conceitos e Temas Econômicos para Jovens como ferramenta de  
análise das relações econômicas no ensino básico*

WERBETH SEREJO BELO

SÃO LUÍS  
2018

WERBETH SEREJO BELO

**HISTÓRIA ECONÔMICA E O ENSINO DE HISTÓRIA**

*Dicionário de Conceitos e Temas Econômicos para Jovens como ferramenta de análise das relações econômicas no ensino básico*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Piccolo Almeida Chaves

SÃO LUÍS  
2018

Belo, Werbeth Serejo.

História econômica e o ensino de história: dicionário de conceitos e temas econômicos para jovens como ferramenta de análise das relações econômicas no ensino básico / Werbeth Serejo Belo. – São Luís, 2018.

245 f.; il.

Dissertação (Mestrado) – História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, 2018.

Orientador: Profa. Dra. Monica Piccolo Almeida Chaves

1. Ensino de História. 2. História Econômica. 3. Dicionário de Conceitos.  
4. Temas Econômicos. 5. Jovens. I. Título

CDU: 330:93/94:37

WERBETH SEREJO BELO

## **HISTÓRIA ECONÔMICA E O ENSINO DE HISTÓRIA**

*Dicionário de Conceitos e Temas Econômicos para Jovens como ferramenta de análise das relações econômicas no ensino básico*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### **BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Piccolo Almeida Chaves** (Orientadora)  
PPGHEN – UEMA

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Milena Galdez** (Arguidora)  
PPGHEN – UEMA

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edilza Joana Oliveira Fontes** (Arguidora)  
PPGHIST – UFPA

---

**Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Fábio Henrique Monteiro Silva** (Arguidor)  
PPGHEN-UEMA  
(Suplente)

Dedico este trabalho às minhas avós Antonia Laura (*in memoriam*) e Catarina (*in memoriam*) como homenagem e agradecimento a todo carinho e amor a mim oferecido.

## AGRADECIMENTOS

Mais uma etapa se encerra. Foram dois anos de estudo e pesquisa, de muita aprendizagem que precisaram de algumas renúncias, só assim esse trabalho se concretizaria. No entanto, foram anos também de muitas alegrias e afetividades. Esse é o momento de agradecer a todos que fizeram parte desse importante estágio da minha formação.

Começo agradecendo ao meu pai, José, e a minha mãe, Beth, por toda a compreensão e carinho, por entenderem que muitas vezes eu precisava dizer não aos almoços em família, às viagens. Aproveito pra pedir desculpas pelo auxílio muitas vezes negado em tarefas destinadas a mim. Saibam que tudo isso não é só por mim, mas por vocês, também, por saber o quanto fizeram (e fazem) para que seus filhos tivessem uma formação superior. Muitíssimo obrigado por todo amor e compreensão. Amo vocês.

Uma pessoinha foi fundamental em todo este processo, pois sempre que nos encontrávamos ela trazia paz à turbulência: Antonia Laura, criaturinha de muita energia e alegria, saiba que o titio ama muito você e deseja só o melhor a você sempre. Agradeço também aos meus irmãos Alesson, Joerbeth e Sérgio e às minhas cunhadas Maíra, Sara e Ana pelos poucos, mas significativos, momentos em família que tivemos.

É preciso agradecer, também, aos amigos que me acompanharam nesse processo me ouvindo em momentos de extremo cansaço, mas também, de extrema alegria. Duas pessoas foram extremamente importantes nos momentos de angústia, por achar que não conseguiria: Pris e Taíse. Pris com seu jeito carinhoso de me confortar, sempre disposta a me ouvir com paciência e me encorajar dizendo que daria tudo certo que eu só precisava ficar calmo. Além disso, a todos os momentos de longas risadas e carinho compartilhado, muito obrigado. Como costume dizer: família é onde há afeto, assim, ganho mais uma irmãzinha. Taíse com seu jeito racional (mas extremamente carinhoso) de encarar as dificuldades me demonstrando que era só um momento de cansaço extremo e que seria superado em seguida e que tudo se resolveria no final. Obrigado por ser minha amiga psicóloga nesse momento.

Aos amigos da UEMA, pela troca de conhecimento, pelas conversas, pelas risadas constantes: Joyce, Edilene, Adriano, Mariana, Ingrid e William. Leo, obrigado pelas conexões musicais e por toda ajuda em assuntos de informática. Agradeço, também, a três novos amigos, dois deles, oriundos do mestrado: Yuri e Natasha, pelas idéias compartilhadas, pelas discussões sobre temas diversos. Um recém-chegado ao Núcleo de pesquisa (NUPEHIC) Victor Gabriel, pelas conversas animadoras. Muito obrigado.

Duas amigas que raramente encontro, mas que são incrivelmente iluminadas e cada abraço dado é um conforto inenarrável: Louise Furtado e Graça Soares. Gratidão pelos momentos vividos, pelas risadas e por todo carinho.

Preciso agradecer também a duas pessoas que sempre estiveram presentes: Raíssa e Drielle. Ambas de uma generosidade e companheirismo incríveis, além de um humor que supera qualquer angústia vivida. Duas outras irmãs que a UEMA me deu. Muito obrigado.

As experiências vividas no ensino básico foram fundamentais para este trabalho, mas também, me brindaram com amigos e amigas que compartilham conhecimento e muitas risadas na sala dos professores. Isto só foi possível por duas pessoas que me abriram as portas no Colégio Santa Fé: Genilson Chagas e Daday, sem vocês as experiências profissionais vividas não seriam possíveis.

Aos amigos de trabalho que fazem minhas manhãs serem divertidas: Ediel, Patrícia, Jefferson, Natyara, Nathali, Juliana, Ana Rachel e Carol. É preciso agradecer às minhas líderes, Taíse e Anísia, por toda compreensão nesse processo, por entenderem o quanto este momento é importante e por todo apoio e confiança.

Gratidão aos professores Marcelo Cheche e Henrique Borrvalho que contribuíram muito com as discussões promovidas durante as aulas no PPGHEN. Devo agradecer, também, a Edilza Fontes e Milena Galdéz pelas contribuições dadas durante a qualificação.

O ano de 2012 pode ser considerado um ponto de inflexão na minha formação e na minha vida com a chegada de Monica Piccolo ao curso de História da UEMA. São seis anos de muito aprendizado, de companheirismo de apoio incondicional. Uma relação de amizade que começa com orientação como bolsista de iniciação científica ainda em 2012, atinge a orientação monográfica e agora do mestrado. Não tenho palavras pra agradecer por todo carinho, compreensão em momentos que ultrapassam os limites acadêmicos. Você é inspiração de vida, modelo de ser humano a ser seguido. Palavras não podem descrever toda a gratidão que tenho por tudo que fez e faz por mim. Dos presentes que a vida me deu, você é o presente que mais sou grato, muito do que sou como pessoa e como profissional devo a você. MUITÍSSIMO obrigado por ser minha inspiração, amiga, orientadora e uma mãe que a vida me deu.

*Desconfiai do mais trivial, na aparência, singelo.  
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.  
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de  
hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem  
sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade  
consciente, de humanidade desumanizada, nada deve  
parecer natural nada deve parecer impossível de mudar  
(Bertolt Brecht)*



## RESUMO

O ensino de História tem sido ponto de discussão em diversas instâncias acadêmicas. Várias questões tem sido debatidas, como: uso das fontes em sala de aula, a interdisciplinaridade, o papel do professor de história, introdução de elementos midiáticos no ensino de História, entre outros. Para além destas discussões, é perceptível que o ensino de História tem como base, hegemonicamente, a história política deixando em segundo plano a história cultural e a história econômica, destinando a estas algumas poucas páginas ou boxes explicativos em livros didáticos. Tendo percebido o lugar secundário destinado à história econômica este trabalho possui como objetivo central a elaboração do *Dicionário de Conceitos e Temas Econômicos para Jovens* a fim de subsidiar o ensino da história econômica na educação escolar. Além disso, este trabalho apresenta como objetivo secundário analisar como estão estruturados os temas econômicos nos livros didáticos partindo da hipótese que os temas econômicos são tratados de forma pouco crítica e sem relação direta com o modelo de Estado capitalista contemporâneo, sendo apresentados, assim, como diretrizes naturalizadas, isto é, como decisões governamentais que não tem relação com a defesa de interesses de classe ou de frações de classe. A metodologia adotada parte da concepção do materialismo histórico sustentado pelo marxismo, sobretudo pelas obras do próprio Marx e do filósofo italiano Antonio Gramsci, sobretudo no momento de análise dos conceitos econômicos. Para que este trabalho seja realizado tem-se como objetos de análise os dois livros didáticos das editoras que possuem maior tiragem de acordo como o PNLD/2017, a saber: a coleção História, sociedade & cidadania (2015) de autoria de Alfredo Boulos Júnior, editora FTD (730.53 livros) e a coleção Projeto Araribá – história (2014), editora Moderna (388.596 livros), de forma que estes livros didáticos sejam relacionados sobretudo com a legislação vigente em torno do ensino de História e possam ser a base de seleção dos conceitos e temas econômicos presentes no dicionário. Como demarcação cronológica deste trabalho tem-se os anos de 1945 a 2014. Essa demarcação é justificada pela reestruturação do Sistema Econômico Internacional ocorrida em 1945 após a Segunda Guerra Mundial que redimensiona as relações econômicas garantindo a hegemonia da fração financeira do capital e o ano de 2014 justifica-se por ser o último conteúdo apresentado em nível de Brasil nos materiais didáticos, período que será nomeado neste trabalho, portanto, como história econômica contemporânea.

**Palavras-Chave: Ensino de História, História Econômica, Dicionário de Conceitos e Temas Econômicos para Jovens.**

## ABSTRACT

The History teaching has been a point of discussion in various academic instances. Several issues were debated, such as the use of sources in the classroom, the role of the teacher of history, the introduction of elements of the media in the teaching of history, among others. In addition to these discussions, the History Teaching is based, hegemonic, on Political History, leaving Cultural History and Economic History in secondary place, attributing to these few pages or explanatory boxes in textbooks. Since that was noticed the secondary place for Economic History, this work has as main objective the elaboration of the dictionary of economic concepts and themes for young people, in order to subsidize the teaching of Economic History in school education. In addition, this text presents as a secondary objective to analyze how economic topics in textbooks are structured from the hypothesis that economic subjects are treated in an uncritical way and without direct relation with the model of the contemporary capitalist state which is presented as naturalized directives, that is, as governmental decisions that have no relation with class defense. The adopted methodology starts from the conception of historical materialism supported by Marxism, especially by the works of Marx and the Italian philosopher Antonio Gramsci, especially at the moment of analysis of economic concepts. For this work to be carried out, the two textbooks of the publishers that have the largest print run according to PNLD / 2017 are the objects of analysis, namely: the collection História, Sociedade e Cidadania (2015) authored by Alfredo Boulos Júnior, publisher FTD (730,53 books), and the collection Projeto Araribá - História (2014), Moderna publisher (388,596 books), so that these textbooks are related above all to the legislation in force around history teaching and can be the basis of selection of economic concepts and themes in the dictionary. As a chronological demarcation of this work is the years 1945 to 2014. This demarcation is justified by the restructuring of the International Economic System occurred in 1945 after World War II that resizes economic relations ensuring the hegemony of the financial fraction of capital and the year of 2014 is justified because it is the last content presented in Brazil level in didactic materials, period that will be named in this work, therefore, as Contemporary Economic History.

**Keywords: History Teaching, Economic History, Dictionary of Economic Concepts and Themes for Young People.**

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|           |  |        |
|-----------|--|--------|
| Imagem 1  | Abertura da unidade  | p. 141 |
| Imagem 2  | Abertura da unidade  | p. 141 |
| Imagem 3  | Abertura do capítulo 1   | p. 142 |
| Imagem 4  | Atividades - capítulo 1  | p. 144 |
| Imagem 5  | Abertura da unidade  | p. 145 |
| Imagem 6  | Gráfico sobre produção de carvão e ferro da Alemanha e da Grã-Bretanha (1880-1913) | p. 147 |
| Imagem 7  | Atividades   | p. 148 |
| Imagem 8  | Seção “Compreender um texto narrativo”   | p. 149 |
| Imagem 9  | Seção “de olho no mapa”  | p. 152 |
| Imagem 10 | Livro educação financeira nas escolas  | p. 192 |
| Imagem 11 | Estrutura do dicionário  | p. 203 |
| Imagem 12 | Verbete liberalismo  | p. 208 |
| Imagem 13 | Verbete dinheiro   | p. 213 |
| Imagem 14 | Verbete economia   | p. 219 |
| Imagem 15 | Seção didática “Vamos pensar um pouco?”  | p. 223 |
| Imagem 16 | Seção didática “Você sabia?”   | p. 223 |

## LISTA DE SIGLAS

AID – Associação Internacional de Desenvolvimento  
APAES – Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais  
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CONEF – Comitê Nacional de Educação Financeira  
CSLLL – Câmara Setorial do Livro, Leitura e Literatura  
EJA – Ensino de Jovens e Adultos  
ENEF – Estratégia Nacional de Educação Financeira  
EUA – Estados Unidos da América  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.  
LDO – Lei de Diretrizes Orçamentárias Estadual de Educação  
MEC – Ministério da Educação  
ONU – Organização das Nações Unidas  
OPEE – Orientação Profissional, Empregabilidade e Empreendedorismo  
OTAN - Organização do Tratado do Atlântico Norte  
PAR – Plano de Ações Articuladas  
PBA – Programa Brasil Alfabetizado  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PELL – Planos Estaduais do Livro e da Leitura  
PIB – Produto Interno Bruto  
PMLL – Planos Municipais do Livro e da Leitura  
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático  
PNLL – Plano Nacional do Livro e da Leitura

PNLL – Política Nacional do Livro e da Leitura

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USAID – United States Agency for International Development

## LISTA DE TABELAS

|          |   |        |
|----------|---|--------|
| Tabela 1 | Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por sexo, segundo os grupos de anos de estudo - Brasil – 2015 | p. 114 |
| Tabela 2 | Percentual do Investimento Público Total em relação ao PIB  | p. 119 |
| Tabela 3 | Resultados finais do censo escolar - 2013 (redes estaduais e municipais)  | p. 125 |
| Tabela 4 | Resultados finais do censo escolar - 2017 (redes estaduais e municipais)  | p. 125 |
| Tabela 5 | Ensino Fundamental e Médio - Valores Negociados para Livros Impressos e MecDaisy por Editora                        | p. 135 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|           |   |        |
|-----------|---|--------|
| Gráfico 1 | Resultados finais do censo escolar - 2013 e 2017 (redes estaduais e municipais) | p. 124 |
| Gráfico 2 | Taxa de rendimento por etapa escolar  | p. 128 |
| Gráfico 3 | Distorção Idade-Série   | p. 128 |
| Gráfico 4 | Evolução do Ideb  | p. 129 |
| Gráfico 5 | Coleções Mais Distribuídas - PNLD 2017 - 9º ano                                 | p. 138 |

## LISTA DE QUADROS

|          |  |        |
|----------|--|--------|
| Quadro 1 | Os Quatro Tipos De Consciência Da História | p. 151 |
| Quadro 2 | Dicionários históricos                     | p. 190 |
| Quadro 3 | Lista de verbetes                          | p. 199 |



## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>18</b>  |
| A dominação capitalista: discussão conceitual da forma imperialista do Estado contemporâneo.....   | 20         |
| Novo imperialismo: debate teórico-conceitual do imperialismo recente .....   | 33         |
| Neoliberalismo: a agenda de dominação do capital .....   | 45         |
| A estrutura do trabalho .....  | 57         |
| <b>CAPÍTULO 01 – PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO BURGUESA: estado capital-imperialista e a concepção marxista da educação .....</b>  | <b>61</b>  |
| 1.1 Entre o espírito e a materialidade: o “claro dia da liberdade ética” e a dominação - embates entre Hegel e Marx .....  | 61         |
| 1.2 Duas visões sobre o Estado capitalista: o Estado de dominação visto de dois ângulos .....  | 72         |
| 1.3 Educação e capital: a emancipação humana através da escola.....  | 80         |
| <b>CAPÍTULO 02 – “EXPANSÃO CAPITALISTA COM O OBJETIVO DE DOMINAÇÃO”: análise do conceito de imperialismo nos livros didáticos.....</b>   | <b>106</b> |
| 2.1 O aparelho burocrático educacional: a organização do ensino para o mundo do trabalho .....   | 108        |
| 2.2 Programa Nacional do Livro didático e os conceitos econômicos nos livros didáticos de História .....   | 130        |
| 2.3 Os livros didáticos em análise .....   | 137        |
| <b>CAPÍTULO 03 – <i>DICIONÁRIO DE CONCEITOS E TEMAS ECONÔMICOS PARA JOVENS</i>: uma ferramenta de análise das relações econômicas contemporâneas para o ensino básico.....</b>                 | <b>168</b> |
| 3.1 O Estado Restrito e a elaboração de materiais extracurriculares: as diretrizes estatais que dão subsídio à produção do <i>Dicionário de Conceitos e Temas Econômicos para Jovens</i> ..... | 169        |
| 3.2 <i>Dicionário De Conceitos E Temas Econômicos Para Jovens</i> : o processo de elaboração – estrutura, teoria e metodologia .....   | 189        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>228</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>230</b> |

## INTRODUÇÃO

Vivemos sob a égide de um Estado Capital-Imperialista que possui uma dinâmica de dominação com base na atuação em diversas instâncias do Estado em seu sentido ampliado. A educação, por exemplo, é uma das instâncias em que os tentáculos do capital atingem, de forma a organizar suas bases de perpetuação ideológica. O modelo escolar da atualidade funciona como instituição (privada ou pública) social que tem por objetivo a formação para o mercado de trabalho, de modo que os cargos mais baixos são ocupados por trabalhadores que precisam ajudar no sustento familiar de forma imediata.

A lógica de reprodução da dominação ideológica se dá por meio da educação, de forma a direcionar o estudante à formação de um exército industrial de reserva, de modo subliminar, isto é, sob o discurso da meritocracia e da livre concorrência o estudante é preparado para enfrentar a perversa dinâmica do capital. Segundo Friedman (2014) é fundamental que se garanta ao indivíduo a sua liberdade para galgar seu próprio caminho de forma a entrar no mercado de trabalho da livre concorrência. Nesta lógica escolar, o ensino de História tem como tarefa fundamental a emancipação humana que forme cidadãos capazes de perceber a realidade social em que vivem e serem capazes de intervir na dinâmica do sociometalismo do capital.

Portanto, a discussão a ser feita nesta introdução é fundamental, pois: a) através desta discussão é possível perceber a organização do Estado capitalista contemporâneo que possui tentáculos em todas as esferas da sociedade, inclusive na instância educacional; b) para que possa ser compreendida a função da escola na sociedade é fundamental entender a quem o modelo educacional contemporâneo beneficia; c) para perceber a utilização de conceitos econômicos nos livros didáticos é necessário mapear a que perspectiva teórica estes conceitos se alinham, quando houver alguma perspectiva teórica; d) para entender a relação entre economia e sociedade é fundamental compreender a dinâmica do capital e; e) a produção de um dicionário de conceitos e temas econômicos exige uma sustentação teórico-metodológica definida no campo da História.

A discussão em torno do Estado capitalista está longe de ser considerada nova. Há uma série de autores que perpassam por essa discussão, localizando a gestação deste modelo de Estado desde fins da Idade Média. No entanto, o objetivo desta introdução não é fazer um debate sobre o Estado capitalista desde seus primórdios, mas apresentar um debate entre os

principais autores marxistas<sup>1</sup> sobre o Estado capitalista contemporâneo. O tema desta introdução é relevante para este trabalho, pois para que os capítulos seguintes possam ser compreendidos é de fundamental importância que o leitor perceba a partir de qual base teórica parte-se. Isto é, no momento de elaboração do *Dicionário de Conceitos e Temas Econômicos para Jovens*, tem-se como ponto de partida a compreensão de que os conceitos são fruto de um momento histórico específico e que, assim, necessitam de contextualização. Além disso, esta introdução é parte importante para a compreensão de todo o trabalho, pois o ensino de História no saber escolar tem como função a emancipação humana de acordo com a concepção de Escola Unitária elaborada por Antonio Gramsci a ser apresentada no capítulo 1 deste texto dissertativo.

A hipótese que se pretende sustentar aqui é a de que o capitalismo contemporâneo se apresenta em sua forma Capital-Imperialista, concepção elaborada pela historiadora Virgínia Fontes. No entanto, antes de ser feita a análise desta forma do Estado contemporâneo é de suma importância que haja uma abordagem de algumas concepções acerca da forma imperialista do Estado.

Além disso, tratar-se-á também, nesta introdução, do neoliberalismo como agenda organizada de práticas político-econômicas que tratam de minimizar a atuação estatal reverberando na redução de políticas públicas de assistência social, elevando a taxa de desemprego, sob a justificativa de redução dos gastos públicos em prol de reorganização das finanças do Estado.

Esta introdução, assim, se divide em três momentos: a) a discussão acerca dos “imperialismos”, da mundialização e da assim chamada globalização; b) a discussão em torno de políticas neoliberais e; c) a apresentação da estrutura deste trabalho.

---

<sup>1</sup> A opção pelos autores escolhidos para o debate se justifica por serem estes os que se debruçaram sobre a temática do Imperialismo. Além disso, entre os inúmeros teóricos marxistas, estes se posicionaram de forma a pensar o capitalismo com base na revolução socialista, portanto, se distanciam da perspectiva reformista adotada, por exemplo, por Karl Kautsky e Bernstein.

## **A dominação capitalista: discussão conceitual da forma imperialista do Estado contemporâneo**

Desde o século XIX<sup>2</sup> o Estado capitalista tem passado por inúmeras reformulações a cada ponto de inflexão de sua vida político-econômica. Estas reformulações são consequência dos momentos de ruptura pelos quais o Estado capitalista passa, isto é, pelos momentos de crise e de auge da acumulação de capital.

Estes momentos diversos da lógica de reprodução do capital (em escala simples e/ou ampliada) alteram em diversos aspectos a variação de frações burguesas na condução das políticas econômicas estatais, haja vista a disputa constante no Estado capitalista pela condução destas diretrizes econômicas mesmo entre a própria fração burguesa.

No final do século XIX a fração financeira passa a tomar as rédeas da reprodução ampliada do capital de forma a manter a fração industrial e mercantil em planos secundários de atuação. É importante destacar que há uma relevância da atuação de todas as frações burguesas na manutenção da lógica de reprodução ampliada, no entanto, o protagonismo passa a ser dos setores de financiamento de capital.

A concepção anteriormente mencionada passa, então, a ser objeto de análise de diversos autores marxistas, entretanto, alguns se debruçam de forma mais pormenorizada neste assunto, a saber: Lenin, Rosa Luxemburgo, Bukharin e Hilferding.

Segundo Tom Bottomore (1985), na introdução da obra de Hilferding *O Capital Financeiro*,

Desde o período que vai de 1910 a meados daquela década, quando Hilferding, Rosa Luxemburg, Bukharin e Lenin escreveram seus estudos sobre o imperialismo, nenhuma revisão maior da teoria marxista foi empreendida, embora as características do imperialismo tenham mudado consideravelmente (BOTTOMORE, 1985, p.17).

Lenin, Rosa Luxemburgo, Bukharin e Hilferding passam a fazer publicações que analisam a forma imperialista do capital sob a égide do capital financeiro, partindo do pressuposto do consórcio entre o capital financeiro e o capital industrial como sustentação da lógica de reprodução ampliada do capital em sua forma imperialista.

---

<sup>2</sup> É sabido que o capitalismo não apresenta adaptações constantes a partir deste período, mas desde os primórdios da assim chamada acumulação de capital no período denominado como mercantilismo. A demarcação temporal feita aqui - a partir do século XIX - se sustenta pelo recorte temático do capítulo, isto é, o imperialismo.

No entanto, essa formulação se distingue da elaborada pelo próprio Marx (1991)<sup>3</sup> que acreditava em uma relação constante entre setores do capital, impossibilitando uma elaboração conceitual específica acerca do capital financeiro, isto é, “não se pode demonstrar que exista forma especial para o capital financeiro” (MARX, 1991, p.370). Segundo Marx,

É evidente que a massa de capital-dinheiro, que os comerciantes de dinheiro (banqueiros) manipulam, é o capital-dinheiro que está na circulação, dos capitalistas comerciantes e industriais, e que as operações que realizam são apenas as operações desses capitalistas e que servem de intermediários (MARX, 1991, p.370).

Esta tese da inexistência de uma forma especial do capital financeiro elaborada por Marx pode ser justificada pelo seu momento de escrita, isto é, a consolidação das bases do capital financeiro de forma organizada ainda não tinha se concretizado, de forma que o capital financeiro participa da lógica de reprodução do capital de forma equitativa com os capitais de tipo industrial e mercantil.

Marx, não viveu o suficiente para que pudesse se debruçar sobre a forma específica do Estado capitalista imperialista em uma lógica de reprodução ampliada em relação à forma liberal, mas sua análise acerca da circulação do capital e de sua reprodução foi fundamental para análise da supremacia do capital financeiro no início do século XX.

A análise marxiana da lógica de reprodução do capital é a base da análise feita por Rosa Luxemburgo (1985)<sup>4</sup>. Nesta obra Rosa Luxemburgo parte da indagação “em que consiste o problema da reprodução do capital total?”.

Luxemburgo reitera que reprodução, em um primeiro momento, pode levar os leitores a crer em uma simples repetição do processo de produção. Esta concepção, tomada de forma imediatista, não pode ser considerada errada em sua totalidade. No entanto, o percurso a ser tomado neste processo de reprodução apresenta singularidades que fazem com que este processo não aconteça sempre da mesma forma. O conceito de reprodução “significa algo mais do que a simples repetição: ele já pressupõe determinado grau de domínio da natureza

---

<sup>3</sup> Obra originalmente publicada em 1894 que, no entanto, teve um processo longo de escrita. *O Capital* é a exposição dos estudos marxianos acerca da economia política. Os estudos de Marx sobre relações econômicas estão diluídos em vários escritos como *A miséria da Filosofia* (1846); “Para a crítica da economia política” (1859), entre outros. A redação definitiva de *O Capital* é iniciada em 1863, tendo sido o primeiro volume lançado em 1867.

<sup>4</sup> Obra originalmente publicada em 1912. No intuito de popularizar a obra marxiana Rosa Luxemburgo decidiu escrever uma introdução à economia política, no entanto, segundo Paul Singer em apresentação da obra *A acumulação de capital*, teve uma séria dificuldade em analisar o processo de produção capitalista culminando assim na obra anteriormente mencionada.

pela sociedade ou, em termos econômicos, determinado grau de produtividade do trabalho” (LUXEMBURGO, 1985, p.08).

A complexificação das relações sociais, a relação de dominação do homem em relação à natureza, a estrutura econômica, entre outros fatores, possibilitam uma diferenciação constante entre os distintos processos de reprodução do capital em conjunturas diversas.

Não há possibilidade de análise da reprodução do capital de forma desconexa do processo de produção, circulação e de análise do trabalho anteriormente acumulado. A reprodução de mais valor<sup>5</sup> é fundamental no processo de acumulação de capital. Portanto, o início da reprodução,

Depende, sobretudo, do fato de se fabricarem tão-somente produtos cuja perspectiva de realização seja certa, isto é, que possam ser trocados por dinheiro; que não só possam ser realizados, mas que o sejam com lucro de magnitude habitual do país. O lucro, como meta e fator determinante, não domina, nesse caso, tão-só e simplesmente a produção simples, mas igualmente a reprodução. Assim, preside não só o método e alvo dos respectivos processos de trabalho (bem como da distribuição referente do produto), como também estabelece a proporção e o sentido que tomará o processo de trabalho quando novamente retornado, após a conclusão de um período de trabalho anterior (LUXEMBURGO, 1985, p.09).

É nítido que o capital-dinheiro, como valor equivalente universal no processo de troca, é fundamental no processo de circulação global, isto é, no momento de sua atuação o valor de uso das mercadorias se secundariza e o seu valor de troca se deixa transparecer em seu equivalente universal, a forma dinheiro do valor.

Neste processo, a forma dinheiro é importante no momento de reprodução, de modo que o trabalho não pago acumulado se sobressai na forma de novos investimentos no processo de produção de novas mercadorias a circularem. Essa inserção de capital em sua forma dinheiro no processo de reprodução se concretiza ganhando as formas de capital constante e de capital variável, garantindo os meios de produção necessários a um novo ciclo de reprodução do capital baseado no acúmulo de trabalho não pago.

O capital constante está diretamente relacionado à manutenção dos meios de produção técnico-estruturais, isto é, em máquinas (capital fixo) e matéria prima (capital circulante) que mantem o ritmo de produção paralelamente à fração de capital variável (mão de obra)

---

<sup>5</sup> As traduções clássicas da obra de Marx atribuem a nomenclatura mais valia ao momento mencionado no texto principal dessa nota, no entanto, traduções mais recentes - capitaneadas pela editora Boitempo, sob a supervisão de Mario Duayer - tem atribuído a nomenclatura mais valor por ser esse momento de geração de lucro em que o valor de uso da mercadoria se subsume ao valor de troca aparente e que, portanto, dita as relações entre capital e trabalho na lógica da geração do lucro.

utilizado. É quase óbvio que o capital de tipo variável se mantém em proporções quase estancadas enquanto o capital constante se multiplica no processo de produção, sobretudo porque é a partir do capital variável que os capitalistas industriais acumulam, portanto, “é a produção de mais-valia na sociedade capitalista que faz da reprodução das necessidades vitais um moto-perpétuo” (LUXEMBURGO, 1985, p.13).

O que foi descrito até aqui se trata tão somente do processo simples de reprodução do capital, isto é, o processo de reprodução do capital do ponto de vista do capitalista individual. Entretanto, o que de fato interessa na forma imperialista do capitalismo contemporâneo são as características do processo de reprodução ampliada do capital.

Duas características são fundamentais neste processo de reprodução ampliada, segundo Luxemburgo: a) ela se torna lei obrigatória para o capitalista individual, no sentido de uma necessidade de ampliação incessante e; b) a produção capitalista, em uma escala ampliada, tem como objetivo a produção de mais-valor e não o consumo (LUXEMBURGO, 1985). Portanto, a capitalização do mais valor é fundamental na reprodução ampliada. O capital-dinheiro é o começo e o fim deste processo.

Segundo Marx (1991) este capital-dinheiro nada mais é que a expressão do mais valor acumulado pelos capitalistas industriais e serve como instrumento de reprodução, isto é, “o dinheiro efetua movimentos puramente técnicos no processo de circulação do capital industrial e (...) do capital comercial (...). Esses movimentos transformam esse capital em capital financeiro” (MARX, 1991, p.363).

Marx sugeriu – como anteriormente mencionado – uma impossibilidade de conceituação do capital financeiro, haja vista que este só pode ser considerado uma expressão do mais valor acumulado pelos capitalistas industriais. No entanto, à guisa de debate, pode-se sugerir que em Marx o capital financeiro seria uma relação estreita entre capital industrial e capital mercantil, de forma que o mais valor acumulado ganha a função de financiamento do processo de reprodução.

Partindo da concepção da função de investimento adquirida pelo capital-dinheiro tem-se as concepções de capital financeiro elaboradas por Lenin, Hilferding e Bukharin no sentido de analisá-lo como consórcio entre capital industrial e capital bancário. Enquanto Marx considerava os bancos como comerciantes de dinheiro, os teóricos acima mencionados o consideraram como fundamental nas transformações ocorridas, sobretudo no início do século XX, mas que vinham ocorrendo desde o final do século XIX com as disputas em torno da dominação imperialista.

Bukharin (1986) analisa o imperialismo partindo das relações comerciais existentes no que tange às suas relações no âmbito do mercado mundial. Segundo Lenin (1986), no prefácio da obra de Bukharin - *A economia mundial e o imperialismo: esboço econômico*<sup>6</sup>, o autor em questão “examina os fatos essenciais da economia mundial no tocante ao imperialismo, considerado em seu conjunto como um estágio determinado do capitalismo, em seu mais alto grau de desenvolvimento” (LENIN, 1986, p.10).

Neste prefácio Lenin considera o capital financeiro como “soberano”,

Particularmente móvel e flexível, cujos fios se emaranham tanto no interior de cada país como no plano internacional, que é anônimo e não tem vínculo direto com a produção, que se concentra com uma facilidade extraordinária – e que já é extremamente concentrado, visto que algumas centenas de multimilionários e de milionários detêm positivamente, em suas mãos, a sorte atual do mundo inteiro (LENIN, 1986, p.11).

A leitura, feita por Lenin, do cenário em que o capital financeiro atua permite que se possa perceber uma indicação da concentração de capital nas mãos de grupos financeiros que conduzem as relações de reprodução do capital. No entanto, este trecho citado, se tomado de forma isolada e descuidada, poderia levar o leitor a concluir que a reprodução ampliada do capital na forma dinheiro se desvincilha do processo de produção.

Este erro analítico faz com que leitores desavisados esqueçam que o valor só pode ser reproduzido pela expropriação da massa de trabalhadores, isto é, a única forma de produzir valor é através da produção constante de mais valor, ou seja, através do trabalho não pago acumulado, portanto,

[...] todo processo da vida econômica mundial de nossos dias consiste em produzir mais-valia e em reparti-la entre os diversos agrupamentos da burguesia, com base em uma reprodução sempre mais intensa das relações entre duas classes: o proletariado mundial e a burguesia mundial (BUKHARIN, 1986, p.25).

O que Lenin quer dizer no trecho citado anteriormente é justamente que a reprodução de capital toma uma proporção que se amplia constantemente de modo que seu vínculo com a produção se dá de forma indireta, isto é, o que se tem no cenário de atuação do capital financeiro não é uma básica reprodução simples de capital em seu processo de produção nas indústrias, por exemplo, mas uma escala complexa de reprodução ampliada com base no aumento constante de lucros, de capital produtor de juros, de formação de monopólios, de

---

<sup>6</sup> Obra originalmente publicada em 1917. No entanto, a obra foi escrita em 1915, entretanto, por censura militar ficou dois anos embargada.



expansão da dominação de grupos imperialistas em territórios vastos e de nova configuração das relações entre Estado capitalista e classes sociais.

Bukharin (1986) não se dissocia desta tese sustentada por Lenin<sup>7</sup>, pelo contrário, este se alinha à tese sustentada por Lenin de capital financeiro como consórcio entre capital industrial e bancário, no entanto, ambos possuem caminhos distintos em suas análises acerca do imperialismo.

Bukharin (1986) parte da análise da economia mundial e o processo de internacionalização do capital até chegar à análise específica do imperialismo passando pela análise do processo de nacionalização do capital e sua relação com a economia mundial. Lenin, por sua vez, se debruça sobre a forma imperialista do capitalismo, de modo que analisa os diferentes aspectos desta forma iniciando já na forma de concentração do capital monopolista, encerrando sua análise na crítica do imperialismo.

A economia mundial compreende uma esfera mais ampla das constantes lutas dos Estados nacionais, segundo Bukharin. Portanto, “é necessário encarar a luta dos corpos econômicos nacionais antes de tudo como uma luta entre as diversas partes concorrentes da economia mundial” (BUKHARIN, 1986, p. 17), parte, assim, da concorrência enquanto Lenin (2008) da concentração dos monopólios.

Bukharin aponta a existência de uma divisão internacional do trabalho que “está expressa no intercâmbio internacional” (BUKHARIN, 1986, p.21) que determina o lugar de cada país na esfera da economia mundial. Esta hipótese não elimina, no entanto, a interdependência existente entre estes países, pelo contrário, reforça o caráter de função específica de cada país na lógica da divisão internacional do trabalho. Na perspectiva do teórico a economia mundial seria, então, um “sistema de relações de produção e de relações correspondentes de troca, que abarcam o mundo em sua totalidade” (BUKHARIN, 1986, p.24).

Nesse processo de internacionalização das relações econômicas materializadas no imperialismo, como forma de expansão das relações econômicas, a força de trabalho ganha destaque no processo chamado de neocolonialismo de forma tal que uma grande massa de trabalhadores é deslocada dos eixos centrais de produção à nova “periferia” do mundo: os países dominados.

---

<sup>7</sup> Bukharin e Lenin estabelecem uma estreita relação na III Internacional comumente chamada de comintern, ambos atuam de forma a combater o reformismo no campo das análises conjunturais da luta de classes no Estado capitalista contemporâneo.

Esse deslocamento de trabalhadores é considerado como uma circulação da força de trabalho de forma a reduzir o exército de reserva concentrado nos grandes centros econômicos, portanto, segundo Bukharin, “a circulação da força de trabalho tem sua correspondência na circulação do capital, que constitui o outro polo (...) do regime de produção capitalista” (BUKHARIN, 1986, p.37), constituindo-se, assim, como uma “lei de nivelamento internacional”.

Neste processo de internacionalização teríamos não somente o capital externo em ação na organização da política econômica imperialista, mas um consórcio entre diversas formas de capital que culminariam no processo de exportação de capitais: a) empréstimos governamentais e municipais; b) o sistema de “participação”; c) financiamento de empresas estrangeiras; d) a abertura de créditos que os grandes bancos de um país concedem aos bancos de outros países e; e) compra de ações estrangeiras (BUKHARIN, 1986).

Através destas formas de ação da política econômica imperialista percebe-se que no processo de internacionalização não temos somente a organização do capital transnacional, mas a atuação de capital misto - e mesmo nacional - no emaranhado de consórcios que se formam e que culminará na organização dos monopólios que se constituirão base sólida da concentração de capital. Portanto,

O desenvolvimento do processo da economia mundial, apoiado no crescimento das forças produtivas, tem, assim, como resultado não apenas o estreitamento das relações de produção entre os diferentes países, a multiplicação e a consolidação das relações capitalistas em geral, mas ainda o surgimento de novas formações econômicas, novas formas econômicas, desconhecidas nas épocas precedentes do desenvolvimento capitalista. (...) o crescimento das forças produtivas do capitalismo mundial acarreta, cada vez mais imperiosamente, a necessidade de acordos de âmbito internacional entre os grupos capitalistas nacionais desde suas formas mais elementares até a forma centralizada do truste internacional (BUKHARIN, 1986, p.46).

Dessas novas formas econômicas que emergem deste processo de internacionalização, certamente o capital financeiro é a forma mais imperiosa e mais complexa que amplia a escala de relações entre as diversas formas de capital (mercantil, industrial, fictício, fiduciário, entre outras formas), portanto, é sobre esta forma de capital que se deve debruçar para entender a política econômica do imperialismo.

O capital financeiro, a partir das suas diversas relações com as demais formas de expressão do capital, é o principal responsável pela concentração de capital que ocorre na fase imperialista, sobretudo porque sua profunda relação, como já foi demonstrada, com o processo de reprodução ampliada do capital em consórcio com o capital industrial e, por

consequente, com o capital mercantil. No entanto, antes mesmo de organizar as bases monopolísticas em níveis internacionais, este processo se dá em nível nacional com a formação de trustes e cartéis nacionais que dominarão como novas organizações que ditarão diretrizes em escalas mundiais.

Neste processo de organização das bases monopolísticas o capital bancário é fundamental, pois garante subsídio financeiro às indústrias para estas ampliarem sua escala produtiva. Juntamente com o capital bancário, as empresas estatais funcionam como organizadoras da produção industrial causando assim uma integração entre capital estatal e capital privado desobstruindo os embargos existentes no emaranhado anárquico da economia nacional. Após este processo de organização,

As diferentes esferas do processo de concentração e de organização estimulam-se mutuamente e fazem surgir forte tendência à transformação de toda a economia nacional numa gigantesca empresa combinada sob a égide dos magnatas das finanças e do Estado capitalista: uma economia que monopoliza o mercado mundial e torna-se condição necessária da produção organizada em sua forma superior não-capitalista (BUKHARIN, 1986, p.66).

O dispêndio de estratégias de organização da nova forma capitalista organizada leva os países a se protegerem economicamente através de barreiras alfandegárias no intuito de se consolidarem como potência econômica. Há, então, uma contradição existente: enquanto há um movimento de expansão das relações econômicas, isto é, uma tentativa de acumulação de capital acelerada em níveis nacionais que levam a um protecionismo por meio de barreiras alfandegárias, há, também, um processo cada vez mais intenso de internacionalização do capital que auxilia no processo de acumulação. Isto é, a contradição existente não elimina os aspectos que se opõem, pelo contrário, a combinação destas características neste momento de consolidação do imperialismo amplia a lógica de reprodução do capital partindo de uma reprodução simples a uma reprodução ampliada, como anteriormente demonstrada na análise da concepção de Rosa Luxemburgo.

A ampliação da produção e, por conseguinte, da reprodução de capital é constantemente regulada pela taxa de lucro, que tem como fundamento o processo de produção e circulação de mercadorias e a capacidade – sempre ascendente – da taxa de mais valor que pode ser acumulada, sendo a “acumulação ou transformação da mais valia [mais valor] em capital ativo a expressão capitalista da reprodução ampliada” (LUXEMBURGO, 1985, p.13).

Segundo Rosa Luxemburgo a reprodução ampliada possui uma série de condições peculiares: a) a produção tem que gerar mais valor; b) para que a apropriação do mais valor possa ser feita é necessário que este assuma a forma de dinheiro; c) é necessário que o novo

capital, já acumulado, assumam a forma de meios de produção (inanimados e mão de obra) e; d) o novo mais valor tem que ser transformado novamente em dinheiro (LUXEMBURGO, 1985).

Como Marx já havia mencionado nos *Grundrisse* (2011)<sup>8</sup>, o processo de produção é ao mesmo tempo consumo, troca e circulação, isto é, não uma cadeia sequenciada de forma organizada, mas um processo que ocorre de forma concomitante. Portanto, no processo de reprodução ampliada de capital a circulação do dinheiro é fundamental para garantir o movimento da engrenagem de produção capitalista.

Hilferding (1985) analisa o desenvolvimento capitalista mais recente, apontando para o aspecto anteriormente mencionado: a necessidade do dinheiro. Essa necessidade provém da troca, isto é, o dinheiro é o valor equivalente universal que permeia o estágio de troca de mercadorias de forma aparente enquanto o valor de uso fica obscurecido por esta forma. Só assim, o processo de troca de mercadorias é organizado de forma que sustente as relações econômicas necessárias ao modelo de Estado capitalista recente.

Neste momento o dinheiro possui forma de mercadoria a ser trocada pelas demais, ou seja, o dinheiro como valor é, portanto, “uma mercadoria como outra qualquer e a necessidade de o dinheiro ter valor nasce, diretamente, do caráter da sociedade produtora de mercadorias” (HILFERDING, 1985, p.38), sua distinção existe justamente por ser um equivalente universal de todas as outras, tendo implícito em si o tempo de trabalho socialmente necessário. A necessidade do dinheiro, então,

Decorre da própria natureza da sociedade produtora de mercadorias cuja lei é ditada pela troca de mercadorias (entendidas como produtos do tempo de trabalho socialmente necessário), uma vez que a correlação social dos produtores se expressa sob a forma de preço dos seus produtos (HILFERDING, 1985, p.39).

Esta constatação feita por Hilferding é fundamental para entender o processo de circulação, pois a circulação de mercadorias fomenta a circulação do dinheiro, de modo que o processo de circulação de mercadorias propriamente ditas é um processo mais curto que o de circulação do dinheiro. Este passa a ter um caráter próprio a partir do momento em que deixa de ser simplesmente um equivalente universal e passa a ser capital financeiro, no momento que é reinserido na lógica de produção de novas mercadorias, como resultado da acumulação de mais valor.

---

<sup>8</sup> Obra originalmente publicada em 1859. Esta obra se trata dos manuscritos econômicos feitos por Marx nos anos de 1857 e 1858.

Além desse caráter estritamente financeiro do dinheiro - isto é, como necessário ao fomento, seja como capital constante (fixo ou circulante) seja como capital variável - Hilferding o toma também como meio de pagamento que excede o próprio tempo de circulação das mercadorias, isto é, a mercadoria não é paga em seu momento de compra, “ela pode ser transferida para outro dono antes mesmo que seu valor seja convertido em dinheiro” (HILFERDING, 1985, p.65).

No processo de venda, então, o dinheiro não aparece concomitantemente à mercadoria, mas funciona como meio de pagamento. Contrapondo-se à sua função como meio de circulação, o dinheiro, portanto, encerra o processo de compra e venda de forma independente.

É perceptível que isto decorre de uma relação de compromisso de pagamento existente entre comprador e devedor, sendo fundamental nesta relação à existência da letra de câmbio que serve, pois “como meio de circulação ou como meio de pagamento entre aqueles que aceitam tais letras pelo valor nominal, ligadas que se encontram essas pessoas pela confiança (...) de que será levada a sério a promessa de pagamento” (HILFERDING, 1985, p.66), funcionando, assim, a letra de câmbio como moeda fiduciária de acordo com Hilferding, ou seja, o dinheiro é substituído por notas promissórias como meio de pagamento. Portanto, a nota promissória passa a ter a característica de equivalente que o dinheiro possuía.

Isto que foi analisado logo acima pode fazer com que o leitor se pergunte: qual a relação desta análise da moeda fiduciária com a forma imperialista do Estado contemporâneo? O que foi imediatamente analisado no parágrafo anterior nada mais é que um dos momentos do processo de reprodução do capital. Além disso, essa análise é a descrição do crédito no momento de circulação do capital e das mercadorias, sendo este, fator fundamental para a posterior atuação dos bancos como reguladores deste processo e como credores universais das indústrias. Passa-se, então, a partir daqui, para análise dos bancos e sua intrínseca relação com o capital industrial.

Lenin (2008)<sup>9</sup> sustenta a hipótese de que capital-dinheiro e os bancos “tornam ainda mais esmagador o domínio de um punhado de grandes empresas” (LENIN, 2008, p.17) que já estavam em um processo de concentração cada vez mais sólido.

Esta concentração crescente levaria à consolidação dos monopólios que se constituem lei fundamental da fase imperialista do capitalismo de modo que vários ramos da indústria se

---

<sup>9</sup> Obra originalmente escrita em 1916. Nesta obra Lenin se aproxima à tese de acumulação de capital elaborada por Rosa Luxemburgo e se posiciona contra a concepção reformista existente dentro do marxismo de sua época apontando que O Imperialismo é a fase prévia à revolução socialista.

agrupam gerando empresas cada vez maiores, cada vez mais sólidas economicamente e aptas a receberem investimentos bancários. Assim como as grandes empresas industriais se concentram, os bancos também passam por este processo se organizando em grandes agências bancárias:

Os grandes estabelecimentos, particularmente os bancos, não só absorvem diretamente os pequenos como os incorporam, subordinam, incluem-nos no seu grupo, no seu consórcio – segundo o termo técnico – por meio da participação no seu capital, da compra ou da troca de ações, do sistema de créditos etc. etc. (LENIN, 2008, p.32).

Neste momento os bancos detêm o controle da engrenagem capitalista em sua forma imperialista, haja vista a possibilidade que tem de reduzir ou ampliar o crédito, de conhecer as negociatas dos grandes capitalistas industriais, de analisar a rentabilidade de ações, entre outras competências que fogem ao controle mesmo dos grandes empresários.

Dentre essas competências, a ampliação ou redução do crédito é considerada por Rosa Luxemburgo (2015)<sup>10</sup> como a mais importante, pois este tinha como objetivo “aumentar a capacidade de extensão da produção e facilitar a troca” (LUXEMBURGO, 2015, p.29), além disso, fundiria em um só capital, diversos capitais privados.

No que tange à função do crédito de aumento da produção Hiferding (1985) aponta que o aumento de produção tem por consequência o aumento de circulação que tem sua multiplicação realizada, sobretudo, pelo aumento de dinheiro creditício em circulação.

Neste processo de multiplicação da circulação as letras de câmbio anteriormente mencionadas ganham destaque, no entanto, tem que ser “reunidas e confrontadas entre si” (HILFERDING, 1985, p.87). É sabido que as letras de câmbio desempenham o papel de meios de pagamento e de meios de circulação fundamentais na reprodução do capital, para tanto é necessária ser conhecida a sua credibilidade.

Os bancos, pois, exercem este duplo papel: a) reunir e confrontar as letras de câmbio e; b) checar a credibilidade das letras de câmbio. Estas funções, de acordo com Hilferding (1985), são executadas através da compra dos títulos feita pelo banco. Portanto, como mediador do crédito (aqui representado pelas letras de câmbio),

O banco trabalha com todo capital próprio e alheio que dispõe. Seu lucro consiste no juro pelo capital emprestado; seu lucro líquido – depois da

---

<sup>10</sup> Obra originalmente publicada em 1900. Nesta obra Rosa Luxemburgo faz uma crítica intensa ao posicionamento reformista adotado por Bernstein. Este acreditava que uma série de medidas tomadas no âmbito do Estado capitalista poderia culminar na extinção deste Estado, isto, por conseguinte, pode ter como conclusão que Bernstein se posiciona contra a tese da revolução do proletariado de tomada do Estado.

dedução das despesas – consiste na diferença entre os juros que lhe são pagos e os que, por sua vez, paga pelos depósitos (HILFERDING, 1985, p. 170).

Estas operações realizadas pelo banco causam uma dependência crescente dos capitalistas industriais em relação aos bancos, resultando no que Lenin chamou de união íntima entre o capital industrial e o capital bancário, além da união destes capitais com o governo (LENIN, 2008), formando assim os grandes monopólios financeiros.

Duas formas de associações se constituem como fundamentais no processo de concentração de capital: os cartéis e os trustes. Estas estruturas perpassam por diversas instâncias do capital – desde o mercantil até o financeiro – conglomerado monopolístico que se consolida naquele momento e tem como objetivo o aumento da taxa de lucro. O cartel é interesse do capital bancário, pois promove a união dos bancos, assim, “o próprio sistema bancário é um importante motor para a realização da concentração capitalista, em grau superior nos cartéis e nos trustes” (HILFERDING, 1985, p.217).

Os cartéis e trustes são, portanto, o elo entre capital industrial e capital bancário, no momento de reprodução ampliada do capital, consagrando assim a hegemonia do capital financeiro que, nas palavras de Hilferding (1985), pode ser considerado,

O capital bancário, portanto o capital na forma de dinheiro que, desse modo, é na realidade transformado em capital industrial. Mantém sempre a forma de dinheiro ante os proprietários, é aplicado por eles em forma de capital monetário – de capital rendoso – e sempre pode ser retirado por eles em forma de dinheiro. Mas, na verdade, a maior parte do capital investido dessa forma nos bancos é transformado em capital industrial, produtivo (meios de produção e força de trabalho) e mobilizado no processo de produção. Uma parte cada vez maior do capital empregado na indústria é capital financeiro, capital à disposição dos bancos e, pelos industriais (HILFERDING, 1985, p.219).

Essa disponibilidade de capital apontada por Hilferding (1985) não se limita, no entanto, à esfera nacional. A forma imperialista está em constante ampliação da lógica de dominação do capital financeiro, isto é, a constante transnacionalização do capital é *conditio sine qua non* para o movimento de ampliação. A hegemonia do modelo imperialista de Estado se sustenta, sobretudo, neste processo de ampliação da concentração de capital em domínios cada vez mais vastos.

Segundo Bukharin (1986) este processo de desenvolvimento do capitalismo mundial tem como resultado: a) internacionalização crescente da economia e seu nivelamento e; b) “o agravamento extremo da tendência à nacionalização dos interesses capitalistas, à formação de grupos nacionais estreitamente ligados entre si” (BUKHARIN, 1986, p.97).

No que tange à internacionalização do capital a magnitude do espaço econômico é questão central, pois “quanto maior e mais povoado for o espaço econômico, tanto maior pode ser a unidade empresarial” (HILFERDING, 1985, p.293).

A exportação de capital, poderosamente estimulada de outro modo pelo protecionismo do próprio país, é fomentada igualmente pelo país estrangeiro e, ao mesmo tempo, contribui para a difusão do capitalismo em escala mundial e para a internacionalização do capital (HILFERDING, 1986, p.295).

Esta exportação de capital é acelerada pela união dos bancos e das indústrias (capitalismo financeiro) culminando na formação dos monopólios que ganham força suficiente para atingir novos territórios e ampliarem seus domínios atuando, assim, a favor de uma política de dominação imperialista.

Esta época de dominação imperialista sob a hegemonia do capital financeiro, de acordo com Bukharin (1986), é época de “organismos econômicos altamente desenvolvidos e, em consequência, certa amplitude e certa intensidade de relações internacionais, e a existência de uma economia mundial desenvolvida” (BUKHARIN, 1986, p.107).

Este é o momento da divisão do mundo entre as potências imperialistas, momento de expropriação cada vez maior da força de trabalho em busca da ampliação da taxa de lucro por meio do mais valor, momento de dominação constante por meio do capital financeiro, das guerras, do neocolonialismo. Segundo Bukharin (1986)

A anexação imperialista constitui, pois, um caso particular da tendência geral capitalista à concentração do capital: uma centralização cuja amplitude deve corresponder ao nível da concorrência dos trustes capitalistas nacionais. Essa luta tem por arena a economia mundial; e por limites econômicos e políticos o truste universal, o Estado mundial único, subordinado ao capital financeiro dos vencedores que tudo assimilaram – ideal que jamais haviam sonhado os mais audaciosos espíritos das épocas passadas (BUKHARIN, 1986, p.112).

Nessa arena de luta que é a economia mundial a partilha do mundo é a peça chave de manutenção da dominação, constituindo, assim, um dos eixos de sustentação da política imperialista. Portanto, a definição de imperialismo, segundo Lenin (2008), poderia ser feita a partir das seguintes características: a) a concentração da produção e do capital levada a um grau elevado de desenvolvimento possibilitou a criação de monopólios; b) a fusão do capital bancário e do capital industrial; c) a criação da oligarquia financeira; d) a exportação de capitais; e) a formação de associações internacionais monopolistas e; f) a partilha do mundo entre as potências imperialistas (LENIN, 2008, p.90).



O que foi analisado até aqui se refere à forma do imperialismo do final do século XIX e do início do século XX. Assim como as formas anteriores do Estado capitalista (mercantil/acumulação previa e o liberal) esta forma imperialista passa por reconfigurações em conjunturas históricas díspares. Portanto, é fundamental que sejam apresentadas as discussões mais recentes acerca do Estado imperialista e suas novas estratégias de dominação, sua nova forma de manutenção da reprodução ampliada de capital, entre outros pontos fundamentais à discussão.

### **Novo imperialismo: debate teórico-conceitual do imperialismo recente**

No bloco de discussão anterior foi apresentada a discussão a respeito do Imperialismo do final do século XIX e início do século XX de acordo com os teóricos clássicos no âmbito do marxismo. Um Imperialismo que se consolidava e que, segundo os teóricos mencionados, era um estágio do capitalismo que rompia as barreiras e entrava em pleno processo de mundialização.

Como foi destacado anteriormente, este modelo de Estado se deu em meados do século XX, de modo que apresenta uma característica conjuntural própria que nutre as relações econômicas daquele momento, isto é, é o momento de organização das bases financeiras que sustentarão por um longo período a forma imperialista do Estado.

No entanto, no que tange ao capitalismo recente, como esta forma imperialista se organiza? Houve alteração em sua configuração de dominação? Se houve alteração, quais os sustentáculos dessa nova forma? Houve alteração na fração burguesa que conduz este Estado? Estas são algumas das inquietações que direcionam a escrita deste tópico.

Assim, este momento de discussão tem por objetivo perceber as nuances da forma imperialista do Estado capitalista recente, para tanto temos como autores e autoras principais desta discussão: David Harvey (2004), Ellen Wood (2014), Emir Sader (2010), Virgínia Fontes (2010) e François Chesnais (2005/2008). Estes autores apresentam nomenclaturas diferentes para a compreensão do chamado imperialismo recente, alguns utilizam o termo “novo imperialismo”, outros capital-imperialismo, ou globalização e até mesmo mundialização.

No entanto, todos os autores e autoras supracitados apresentam dois pontos em comum em suas análises: a) apresentam como fração burguesa condutora do Estado capitalista recente a fração financeira, isto é, o capital financeiro é a fração hegemônica que regula as relações econômicas do imperialismo recente, obviamente que de forma associada às demais frações

do capital, ou seja, a fração industrial e comercial; b) no que tange à atuação dos Estados-nação, a hegemonia da condução das relações econômicas é dos Estados Unidos, isto é, os Estados Unidos detém o monopólio da dominação imperialista recente utilizando diversas estratégias de ação.

Os dois aspectos consensuais mencionados somados à utilização de nomenclaturas diversas constituem os aspectos principais a serem discutidos neste momento de análise do imperialismo recente.

Os Estados Unidos emergem como figura hegemônica na condução das relações econômicas imperialistas recentes ainda no início do século XX. O clima daquele momento era, segundo Sader (2010),

O de frenéticos movimentos por parte das potências imperialistas para consolidar zonas de dominação, avançar sobre outras, estabelecer alianças, combater movimentos rebeldes. Um clima que confirmava de maneira clara as previsões de que o capitalismo havia passado a uma nova fase de sua história, que seria marcada pelo enfrentamento militar aberto entre as grandes potências, dado que todo o mundo já estava incorporado às zonas de dominação de algumas delas (SADER, 2010, p.29).

Para que a dominação efetiva fosse alcançada um dos padrões de execução seria, portanto, a ameaça constante entre potências imperialistas. Isto marcaria, assim, todo o século XX segundo a hipótese de Emir Sader (2010) de que o século XX, o século do imperialismo, começava em guerra e terminaria também em guerra.

No entanto, ainda segundo Sader, boa parte do século XX se manteria bipolarizado pós-Segunda Guerra Mundial: de um lado a hegemonia estadunidense, de outro a antiga União Soviética; cada um construindo blocos de dominação: os Estados Unidos com base em sua dominação imperialista e a URSS como potência hegemônica do bloco socialista. Esta bipolarização obviamente, não reduzia a atuação das demais potências hegemônicas na expansão de suas zonas de influência, a exemplo do Reino Unido.

O século XX pode ser assim caracterizado como o século das disputas interimperialistas com base na dominação em duas vias primordiais: a dominação através das zonas de influência econômicas e; através da manutenção do poderio militar. É interessante perceber que, ao contrário do que se possa imaginar, estas duas frentes de dominação se relacionam em uma lógica de dominação econômica em seu sentido macro, isto é, a indústria de armamentos fomenta a lógica de reprodução ampliada de capital do século XX.

Quando se fala em produção de armas imediatamente podem-se remeter as chamadas indústrias bélicas e acabamos por desviar o foco de análise que é fundamental para a

sustentação da hegemonia do imperialismo ao longo do século XX: a hegemonia da fração burguesa financeira.

Foi visto no bloco de discussão anterior que esta já se organizava desde o século XIX e se tornaram fundamentais na lógica de reprodução ampliada do capital, sobretudo a partir da sua aparência como moedas fiduciárias fundamentais como meios de pagamento ou meios de circulação.

Mas, se estas forem tratadas de forma isolada pode-se acabar por perder o foco em uma das bases fundamentais de análise do Estado capitalista: a totalidade. Portanto, não se deve ter como base analítica nem a atuação da burguesia industrial (mesmo que focássemos na análise da indústria de armamento), nem tão somente na fração financeira haja vista que “o grupo industrial é sem exceção um grupo financeiro de dominante industrial” (CHESNAIS, 2005, p.492). A afirmação de Chesnais anteriormente destacada tem como base a análise feita por Lenin sobre a rentabilidade do capital, isto é, a forma dinheiro do capital e sua capacidade de tomar formas distintas em momentos diversos de sua reprodução. Portanto,

O movimento do sistema capitalista mundial é comandado antes de mais nada pela reconstituição de forças de concentração do capital-dinheiro tão poderosas quanto inovadoras (os grandes fundos de coleta de poupança e de aplicação financeira), bem como a transferência em benefício dos mercados financeiros nos países centrais, de funções importantes de distribuição de recursos e de regulações econômicas essenciais que durante muito tempo foram controladas pelo Estado. Os grandes grupos industriais tem um papel primordial, mas não são eles que comandam o movimento de acumulação no seu conjunto. Esta é ordenada a partir de gigantescas transferências de valor e de mais valia [mais valor] em benefício do capital-dinheiro vivendo dos dividendos e dos juros sobre os empréstimos (CHESNAIS, 2005, p.488).

O que Chesnais apresenta acima é justamente a capacidade de utilização da ociosidade do capital, isto é, há uma necessidade intrínseca à lógica de reprodução do capital de manutenção de certa ociosidade deste em seu processo de reprodução para a efetivação de reinvestimentos.

No entanto, a exposição de Chesnais pode levar os leitores a não se atentarem para uma questão fundamental: a produção de valor só pode existir no momento de produção do capital, portanto, no momento de produção do mais valor, do trabalho não pago acumulado. Não se tem por objetivo reduzir, no entanto, a importância do capital financeiro nesta lógica de reprodução ampliada do capital, mas acredita-se que seja importante lembrá-los que o capitalismo só subsiste pela expropriação constante de trabalhadores, ou seja, “os capitais que se valorizam na esfera financeira nasceram – e continuam a nascer – no setor produtivo” (CHESNAIS, 2005, p.488).

Essa predominância da fração financeira se materializa na atuação de instituições financeiras que se consolidam ao longo do século XX, especificamente na conjuntura do pós-1945, O Banco Mundial, a OTAN e o FMI, por exemplo, sob a coordenação, sobretudo estadunidense, isto é, “diversas instâncias internacionais de gestão intercapitalista foram implementadas para acomodar vencedores e vencidos e estabelecer as linhas de clivagem com a União Soviética” (FONTES, 2010, p.162).

Além destas, Fontes (2010) apresenta outras instituições que foram fundamentais para a (re) organização econômica necessária às novas necessidades do capital: a) o Bird com a função de “empréstimos para governos e instituições públicas” e; b) a associação internacional de desenvolvimento – AID – a fim de “oferecer créditos a governos e instituições de países pobres, com longo prazo e juros baixos” (FONTES, 2010, p.163).

Estas instituições estavam sob a coordenação dos Estados Unidos em sua grande maioria, potencializando a atuação norte-americana aos mais longínquos territórios, uma marca da dominação econômica imperialista. Mesmo que Chesnais (2008) se posicione de forma a crer que a mundialização é capitalista e não simplesmente norte-americana e como tal ela deve ser combatida, acredita-se que a análise da atuação norte-americana é fundamental para se pensar posteriormente nos meandros do chamado imperialismo recente.

É consenso entre os autores utilizados neste debate que não se pode falar em hegemonia estadunidense antes do fim da II Guerra Mundial, pois é a partir dali que os Estados Unidos se fortalecem tal como potência imperialista de forma que duas das potências envolvidas na guerra, que teriam condições de emergirem enquanto capazes economicamente de disputarem a hegemonia capitalista com os Estados Unidos, se enfraquecem: o Japão e a Alemanha. Além disso, é este o momento em que o poder britânico entra em declínio (HARVEY, 2004).

Segundo David Harvey (2004),

Os Estados Unidos saíram da Segunda Guerra Mundial como, de longe, a potência mais dominante. Eram líderes na tecnologia e na produção. O dólar (apoiando boa parte do estoque de ouro do mundo) reinava supremo e o aparato militar do país era bem superior a qualquer outro. (HARVEY, 2004, p.48)

Além disso, segundo Harvey (2004), a ONU e a UNESCO são criadas como forma de fundar “um universalismo da propriedade privada e dos direitos individuais apropriado a uma segunda etapa de regime político burguês” (HARVEY, 2004, p.53), o que o autor chama de “Novo Imperialismo”. É neste segundo momento do imperialismo que se tem o mundo

bipolarizado, como anteriormente mencionado, no entanto, as estratégias de dominação estadunidenses rompem barreiras e se sobrepõem ao longo do século XX.

O *american way of life*, por exemplo, é difundido, nos anos 20, como forma de consolidar novos mercados com vistas à comercialização focada no departamento III (bens de consumo duráveis), fundamentais ao apoio da classe média a governos que tinham uma relação estreita com os Estados Unidos. O cinema é uma das ferramentas de dominação estadunidense mais eficazes através de uma série de filmes<sup>11</sup> que demonstravam, por exemplo, a luta dos Estados Unidos contra o “mal comunista”.

Além disso, personagens como o Capitão América, Sargento Nick Fury, incrível Hulk, o Homem de Ferro, entre outros representam a relação existente entre os Estados Unidos e a URSS, demarcam o forte caráter militar e luta por direitos civis norte americano, sempre em oposição à URSS. É interessante perceber que estes heróis são criados, em sua maioria, durante a década de 1960, portanto, pós-II Guerra Mundial, momento de bipolarização do mundo.

A exportação de tais ideologias tem como eixo favorito a América do Sul que passa a ser uma espécie de “quintal” dos Estados Unidos em sua busca exasperada por ampliação de eixos de dominação econômica. Neste sentido a educação não estaria de fora da lógica anteriormente mencionada a exemplo do acordo MEC/USAID assinado em 1966<sup>12</sup>.

Os Estados Unidos passam então a conduzir uma lógica de crescimento econômico da América do Sul de forma a sustentar um desenvolvimento econômico desigual e combinado, isto é, os Estados Unidos buscam matéria prima e mão de obra barata neste eixo enquanto exportam seus produtos industrializados – a exemplo da indústria automobilística – como forma de aumentar seu acúmulo de capital e reforçar seu poderio econômico.

Portanto, contesta-se neste tópico o posicionamento adotado por Chesnais quando este minimiza atuação norte-americana em artigo publicado em 2008, obviamente que a chamada mundialização é capitalista e como tal que deve ser combatida, no entanto, esta mundialização – como prefere Chesnais – é perceptivelmente conduzida pelos Estados Unidos e que, portanto, devem ser analisados e caracterizados como potência hegemônica do Capital Imperialismo.

---

<sup>11</sup> Sob o domínio do mal (1962); Moscou contra 007 (1963); Rocky IV (1985); o dia seguinte (1983), entre outros.

<sup>12</sup> Para maiores informações a respeito do acordo MEC/USAID, conferir: PINA, Fabiana. **O acordo MEC-USAID: ações e reações (1966 – 1968)**. Assis: dissertação de mestrado, 2011; GAIO, Daniel Machado. **A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre o MEC e a USAID**. Brasília: Dissertação de mestrado, 2008.

Foi abordada no parágrafo anterior, a menção feita a dois conceitos que retratam o mesmo momento – mundialização, capital imperialismo – além do já mencionado novo imperialismo: o Imperialismo recente. Isto pode gerar uma certa confusão ao leitor, é necessário, então, perceber como os autores constroem seus conceitos.

François Chesnais apresenta dois momentos de interpretação do imperialismo recente. Em 2005 - quando escreve o artigo *A globalização do capital e as causas da ameaça da barbárie* presente na coletânea *O livro negro do capitalismo*, organizada por Gilles Perranault (2005) – o autor opta por caracterizar o imperialismo recente como globalização. O que isto implica?

O termo globalização tem duas frentes de utilização: a) a que defende um mundo sem barreiras do conhecimento e que acredita na relação constante entre as nações de modo a deixar em segundo plano as relações interimperialistas contemporâneas. Esta é uma das formas mais preocupantes de se ler o imperialismo na atualidade a partir da concepção de sociedade do conhecimento. No entanto, Quando Chesnais utiliza este termo em 2005 o autor se alinha a segunda frente de utilização: b) a utilização do termo globalização a partir de uma concepção de ampliação das zonas de dominação (e das formas de se chegar a essa dominação) em relação ao estágio anterior do imperialismo.

No artigo mencionado anteriormente o autor tem como base a elaboração de rentismo do capital feita por Lenin, de forma que demarca a relação estreita entre capital industrial e capital financeiro apontando para a hegemonia deste em relação àquele, destacando que “a valorização, ou ‘frutificação’ da maior parte dos recursos reais captados pelas instituições financeiras, é feita sob a forma de aplicações em obrigações e ações, isto é, em títulos de crédito sobre a atividade econômica futura” (CHESNAIS, 2005, p.489).

Isto significa falar que a forma predominante, segundo o autor, do capital dinheiro é forma “rentável” levando o autor a concluir que

O segmento histórico correspondente àquilo que se chama de “globalização” ou ainda a “globalização do capital” é certamente aquele em que um conjunto de tendências analisadas por Lenin com a ajuda de Hobson se reafirmou numa escala ainda mais gigantesca do que na véspera da Primeira Guerra Mundial (CHESNAIS, 2005, p. 487).

Percebe-se, então, que o autor tem como base de análise as relações imperialistas existentes e como arcabouço teórico de análise as elaborações marxistas em torno do Estado. Esse posicionamento torna eficaz a análise do Estado contemporâneo, no entanto, precisa de uma análise sucinta para que não dê margem a interpretações equivocadas com base no

rompimento de barreiras entre nações, haja vista que o sentimento de pertencimento à nação é uma das bases de consolidação do imperialismo norte-americano na atualidade.

Ainda nesse eixo interpretativo temos a abordagem de Ellen Meiksins Wood (2014). A autora começa sua análise do imperialismo recente apresentando os traços do declínio da hegemonia britânica e analisando a chamada era clássica do imperialismo que, segundo Wood, teria se encerrado em 1918, iniciando o período do novo imperialismo pós-Primeira Guerra Mundial .

O novo imperialismo que viria a surgir do naufrágio do anterior não seria uma relação entre senhores imperiais e súditos coloniais, mas uma interação complexa entre Estados mais ou menos soberanos. O imperialismo capitalista certamente absorveu o mundo em sua órbita econômica, que era, cada vez mais, um mundo de Estados-nação. Os Estados Unidos saíram da Segunda Guerra Mundial como a maior potência militar e econômica e assumira o comando de um novo imperialismo governado por imperativos econômicos e administrado por um sistema de múltiplos estados – com todas as contradições e perigos que tal combinação apresentaria (WOOD, 2014, p.100).

Tem-se, no trecho citado, a impressão de que a autora se alinha à concepção de David Harvey – que será apresentada adiante – de novo imperialismo, no entanto, a adoção deste termo no trecho apresentado é simplesmente com o intuito de demarcar temporalmente o período que a autora trata fazendo contraposição ao “velho” imperialismo, ou imperialismo da era clássica. Então, não tem por base questões teórico-conceituais, mas meramente temporais, na verdade o que se seguiu “foi um período que chamamos de globalização, a internacionalização do capital, seus movimentos rápidos e livres, e mais predatória, a especulação financeira por todo o globo” (WOOD, 2014, p.102).

Portanto globalização para Wood seria o momento de ampliação do processo de internacionalização do capital iniciado em meados do século XX, a globalização que realmente existe significa,

A abertura das economias subordinadas e sua vulnerabilidade ao capital imperial, enquanto a economia imperial continua protegida tanto quanto possível dos efeitos esperados. Globalização não tem nada a ver com liberdade de comércio. Pelo contrário, está associada ao controle cuidadoso das condições de comércio, no interesse do capital imperial. Argumentar, como fazem alguns analistas, que o problema da globalização não é o fato de haver muita liberdade, mas o de não haver suficiente, e que os países pobres precisam de verdadeira liberdade de comércio e acesso aos mercados ocidentais é deixar de perceber a globalização de uma maneira fundamental (WOOD, 2014, p.103).

O controle do comércio mencionado por Wood tem relação direta com a necessidade de ajustes estruturais necessários à nova lógica de acumulação ampliada imprescindível à sustentação do imperialismo recente que tem como princípio fulcral a reprodução com base na atuação das agências financeiras internacionais que mantem a relação de dependência com os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Um exemplo dado pela autora é o Consenso de Washington que tem por função manter a vulnerabilidade econômica em que estavam aquelas economias dependentes.

No que diz respeito à situação destes países em situação de dependência Chesnais (2008) destaca que estes se encontram em uma teia internacional do que autor chama de sociedade mundial. Chesnais aponta que estes países em desenvolvimento “interessam aos grupos industriais de países avançados por três motivos” (CHENNAIS, 2008, p.36): a) por serem fonte de matérias-primas; b) por seu mercado interno e c) por servirem em indústrias intensas em mão de obra de base para operações de subarrendamento fora do local (CHESNAIS, 2008).

Esta análise do autor acerca da sociedade mundial marca a alteração teórico-conceitual adotada pelo mesmo de forma que, como foi visto acima, este atribuía ao imperialismo recente a alcunha de globalização em análise feita em 2005, passando agora a considerá-lo como um momento de mundialização, acreditando que a mundialização do capital “apresenta-se como sendo o quadro onde a relação social dos produtores no conjunto do processo do trabalho aparece mais uma vez e com uma força renovada como uma relação social externa a eles, uma relação entre objetos” (CHESNAIS, 2008, p.30).

Na chamada mundialização, tem-se a utilização do termo mercado como forma de tornar superficial qualquer análise que se proponha sobre o capitalismo recente. Segundo Chesnais esta alcunha dada à lógica do capitalismo acaba por esconder a relação latente entre as frações de capital hegemônicas neste momento: o capital industrial e o capital financeiro.

No entanto, tratar a forma atual do Estado capitalista como mundialização acaba por desfigurar a hegemonia norte-americana neste processo. O termo mundialização remete a uma disputa equitativa entre nações em busca de hegemonia. No entanto, acredita-se no posicionamento até então inabalável da potência imperialista estadunidense.

As bases de análise do autor são convincentes em todos os aspectos apresentados por este da engrenagem capitalista, no entanto, a forma secundária do autor em abordar a atuação norte-americana pode impedir muitos dos leitores de entenderem as relações de dominação fundamentais nesta forma do Estado Capital Imperialista, haja vista que os Estados Unidos,



como demonstrado anteriormente, estão à frente das principais instituições internacionais que organizam diretrizes econômicas que visam a manutenção das relações imperialistas.

Acredita-se que uma superação em nível conceitual é adotada por David Harvey (2004). Esta análise está direcionada a compreender as relações de dominação existentes no final do século XX com foco à disputa em torno do petróleo, de forma a compreender “a situação atual e reagir a ela” (HARVEY, 2004, p. 09).

Assim como Ellen Wood, Harvey atribui à ascensão do imperialismo norte-americano, o fim da II Guerra Mundial, apresentando que neste momento os EUA preferem “um poder suave ao poder duro” (HARVEY, 2004, p.11), além disso, acredita que há certa tolerância multicultural por parte dos EUA em relação ao resto do mundo (HARVEY, 2004). Este posicionamento, segundo o autor, fez com que os EUA conseguissem centralizar a administração em escalas mundiais.

Para demonstrar características específicas dessa nova fase o autor apresenta uma contradição existente nesse momento entre lógica “territorial” de poder e lógica “capitalista” de poder. O autor se refere à conotação dada às zonas de influência em vez de uma dominação territorial necessária como havia em tempos de império colonialista. A hipótese sustentada por Harvey é a de que existe uma predominância capitalista frente à territorial, com a qual se concorda parcialmente.

No entanto, acredita-se que haja uma dominação territorial relacionada à dominação capitalista com base nas zonas de influência econômicas, isto é, os EUA se utilizam frequentemente de estabelecimento de tropas onde não consegue implantar sua lógica de dominação econômica de forma direta, a exemplo do que ocorre no Oriente Médio.

Portanto, crê-se que diferentemente do caminho traçado pelo autor, vive-se em um momento de combinação de estratégias militaristas e econômicas como forma de sustentação da dominação capital imperialista, pois como já foi demonstrado, a indústria bélica também contribui de forma importante para a lógica de reprodução ampliada do Capital Imperialismo.

Neste sentido, isto é, na necessidade de se perceber a importância da “indústria da guerra” que Emir Sader (2010) apresenta sua análise com ênfase nas relações estabelecidas pelos EUA de modo que conclui que o século XX se inicia com guerra, a guerra dos Boêres que se tratava “de um misto de guerra interimperialista – das tantas que o novo século veria – e de guerra tipicamente colonial, porque os britânicos e os Boêres disputavam a hegemonia da dominação sobre a nação negra, movidos mais imediatamente pela grande riqueza natural do país – o ouro” (SADER, 2010, p. 26) e; terminaria em guerra no Iraque, na Iugoslávia e na Chechênia.

Estas guerras são guerras tipicamente capitalistas, obviamente, que demarcam a supremacia norte-americana:

A hegemonia absoluta dos EUA se expressa na proporção dos armamentos vendidos por essa potência – sempre mais de 40% do total -, assim como pelos principais compradores, aliados privilegiados e destinos principais de acordos e ajudas militares norte-americanos (...). Entre as dez principais empresas produtoras de armas no mundo, sete são norte-americanas, incluídas as duas maiores (Lockeed Martin e McDonnell Douglas) (SADER, 2010, p.118).

No entanto, o autor não se limita a esta análise, assim como os autores analisados até o presente momento, Sader (2010) acredita no papel hegemônico do capital financeiro, no entanto, sem se afastar da análise da promoção de guerras como forma de dominação.

Para Sader (2010) este é o momento em que os conglomerados se apoiam em instituições financeiras como forma de ampliarem seus domínios econômicos e sua lógica de acumulação. O capital especulativo se sobressai e apresenta uma nova dinâmica de acumulação de capital. Ademais,

A exportação de capitais substitui a exportação de mercadorias, ganhando predominância e assumindo a forma privilegiada de intercâmbio internacional. Foi ela que propiciou a extensão dos processos de industrialização a áreas da periferia capitalista, da mesma forma que foi ela que gerou os mecanismos de dependência, que tornaram esses processos truncados e deformados (SADER, 2010, p.35).

É importante destacar que, partindo de suas análises tão sucintas a respeito do imperialismo recente, o autor acredita que tem havido abrandamentos nas análises acerca deste período, isto é, a utilização de termos teórico-conceituais formulados recentemente, acaba por esconder a verdadeira face do Estado contemporâneo – sua face capitalista. Segundo Sader (2010),

Além de sua fórmula mais banal – a do “fim da história” -, proliferaram no final do século XX as visões que naturalizam o capitalismo, condenando a humanidade às suas fronteiras, de maneira menos grosseira que aquela tese, mas não menos enganosa. Uma delas foi a de deixar de falar na palavra “capitalismo”, seja confundindo o destino dos homens dentro desse sistema com seu destino como espécie, seja buscando definições que eliminassem os próprios termos do problema, aludindo a uma sociedade pós-capitalista, a uma civilização pós-moderna, a uma economia pós-industrial, com o mesmo sentido anterior, o de deslocar a discussão sobre o período histórico em que se encontra o capitalismo (SADER, 2010, p. 16-17).

De forma alinhada à perspectiva de Emir Sader acredita-se que atribuições conceituais com esvaziamento de análises em torno da acumulação capitalista servem somente para dar

margem a afirmações que prezam pela leitura de fim do capitalismo e emergência de uma nova sociedade com base no rompimento de fronteiras.

Partindo do pressuposto anunciado no parágrafo anterior afirma-se que há a necessidade de reformulação teórico-conceitual, com o objetivo de analisar as nuances da conjuntura atual do Estado capitalista recente, haja vista que a engrenagem capitalista está em constante reformulação, ou seja, as elaborações teóricas do final do século XIX podem – e devem – servir de base às interpretações contemporâneas, no entanto, não dão conta de uma série de modificações que o Estado capitalista passou até aqui.

Um exemplo de reformulação teórico-conceitual fundamental para a compreensão das novas características do imperialismo recente é a elaborada por Virgínia Fontes (2010). A autora parte da elaboração teórica sobre o Estado feita por Antonio Gramsci - o Estado Ampliado - e da análise feita por Lenin do imperialismo as aplicando em um contexto mais recente de acumulação ampliada do capital em que a forma financeira do capital-dinheiro se sobressai.

Em seu primeiro capítulo Fontes (2010) apresenta as bases do capital-imperialismo, a partir da análise de concentração de capital e da expansão das relações sociais. Neste capítulo a autora chama atenção para a reprodução ampliada do capital de modo que nesta reprodução há uma espécie de “isolamento dos grandes proprietários do capital monetário diante do capital funcionante (capital extrator de mais-valor)” (FONTES, 2010, p.22).

Ademais, o imediato pós-1945 é o momento de expansão dos monopólios do capital, ou seja, é o momento de formação dos chamados oligopólios. Levando-se em consideração que os oligopólios formados, sobretudo com base na hegemonia da fração financeira, tem como fração dominante a fração monetarista, isto é, detentora do capital-dinheiro financeirizado.

Como já foi demonstrado, esta fração financeira não se isola por completo, pelo contrário, necessita das demais frações do capital, sobretudo do capital industrial, para fazer se mover a engrenagem da acumulação ampliada capitalista do imperialismo recente. Portanto, neste cenário a produção de mais valor realizada no ciclo de reprodução simples acaba por ser acelerada com o apoio da fração financeira, provocando “um crescimento exponencial da acumulação” (FONTES, 2010, p.28).

Nesta engrenagem os bancos possuem papel fundamental como agentes diretos das mediações entre formas distintas de capital, isto é, são os representantes hegemônicos do capital produtor de juros, essencial para a ampliação da escala acumulativa. Portanto,

A lógica absolutamente irracional da reprodução do capital tende a apresentar o capital monetário como a principal mercadoria do capitalismo.

Expande as relações sociais que permitem a extração de mais-valor ao passo que se descola **ficticiamente** das condições reais da própria vida social (FONTES, 2010, p.35. **grifos nossos**).

Segundo a autora, o termo fictício, em destaque na citação acima, possui um duplo sentido: a) expressa a existência de enormes massas de capital especulativo ou fraudulento e; b) exerce a mais exacerbada pressão sobre o trabalho, embora aparentemente totalmente apartado dele (FONTES, 2010). O segundo ponto apresentado pela autora já demonstramos anteriormente: se trata da produção de mais valor. A forma atual do imperialismo, o capital-imperialismo, apresenta uma aparência que pode levar o leitor a acreditar que a produção de valor em escala ampliada ocorre a partir do capital produtor de juros, fazendo com que haja um esquecimento da forma fundamental da produção de mais valor: a expropriação dos trabalhadores através do trabalho não pago.

Portanto, “não se trata simplesmente da subordinação de capitalistas industriais a capitalistas bancários ou agiotas. Trata-se do ponto máximo da concentração da propriedade capitalista” (FONTES, 2010, p.35). Isto, por conseguinte, pode ter como conclusão que as formas distintas do capital tem como função primordial o acúmulo constante de mais valor a fim de gerar a ociosidade do capital, importante para alimentar os ciclos de reprodução ampliada.

Fontes (2010) também demarca como momento de consolidação do imperialismo recente, o pós-II Guerra Mundial, creditando a este o momento de “gigantesca expansão do imperialismo” de forma “desordenada e desigual” (FONTES, 2010, p.150). Isto é, este é o momento em que “o capitalismo passou a expandir-se sob a forma do imperialismo e, ao fazê-lo, agregou novas determinações” (FONTES, 2010, p.153), como a especulação que se amplia em escalas rápidas. Assim,

Essa consolidação de novas formas econômicas e de políticas organizativas gestadas no bojo do imperialismo precedente, mas entrelaçando desigualmente países e capitais, integra o que estamos denominando capital-imperialismo (FONTES, 2010, p.163).

Nesta dinâmica de novas formas econômicas as multinacionais inseridas no imenso conglomerado oligopolístico são fundamentais, pois modificaram a relação entre o campo e a cidade além da modificação da inserção dos países imperialistas em nível mundial (FONTES, 2010). É neste momento que se percebe a importância dos trustes, das fusões entre empresas, das subsidiárias e outras formas de condensação de capital, para a lógica do capital-imperialismo, levando a uma megaconcentração.

As instituições formais capitaneadas pelos EUA são fulcrais para o redimensionamento necessário da escala de reprodução ampliada. O que se tem, portanto, é: a) uma combinação de frações do capital somada à hegemonia da atuação dos EUA capitaneando as instituições oficiais internacionais; b) a dominação militar estadunidense que também nutre a dinâmica industrial através da produção de armas; c) a ampliação das zonas de influência que reduzem – mas não anulam – a necessidade de dominação pelo viés estritamente territorial; d) a formação de oligopólios financeiros com a abertura de sociedades de crédito que atuam juntamente com a formação bancária clássica e; e) a constante ampliação da produção de mais valor tão necessária à manutenção da lógica de reprodução ampliada do capital através dos ciclos de reprodução simples.

A partir do que foi exposto, acredita-se que a demarcação teórico-conceitual deste período é fundamental para a compreensão da dinâmica do capitalismo em sua forma imperialista. Assim, este trabalho se alinha à perspectiva teórica elaborada por Virgínia Fontes (2010) que corresponde ao capital-imperialismo.

Portanto, a compreensão dessa dinâmica atual do capital é fundamental para que se possa entender a instância educacional através da análise da função da escola que será feita no primeiro capítulo deste trabalho, haja vista que não se pode descolar das relações capitalistas nenhuma instância do cotidiano.

### **Neoliberalismo: a agenda de dominação do capital**

Nas discussões feitas anteriormente foi apresentada a forma imperialista do capitalismo contemporâneo que tem como uma de suas características centrais a formação de oligopólios, além da hegemonia financeira da fração burguesa. Esta, portanto, pode ser considerada a forma recente do capitalismo.

No entanto, esta estrutura necessita de uma organização, ou melhor, de uma diretriz que garanta sua hegemonia por longos períodos de modo que a reprodução ampliada do capital seja garantida e a taxa de lucro seja constantemente elevada. A solução encontrada foi o que conhecemos por neoliberalismo, isto é, a desregulação do mercado de forma a reduzir a intervenção estatal na economia, portanto, um rompimento com o Keynesianismo<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> John Keynes foi um economista inglês que propôs um modelo econômico que tinha como base de ação a intervenção direta do Estado na economia. Suas propostas tinham como objetivo principal a redução do desemprego através da intervenção estatal. Segundo esta teoria a forma mais eficaz para o problema do

Algumas questões podem surgir a partir do que foi exposto nos parágrafos acima: quando o imperialismo foi analisado demonstrou-se que a formação de oligopólios se constitui peça chave na engrenagem da dominação imperialista, pois este tipo de formação garante a expansão do capital em níveis mundiais. O neoliberalismo tem como eixo de sustentação a minimização de ações que possam intervir no livre mercado. Como então resolver esse impasse? O neoliberalismo pode coexistir com a forma capital-imperialista do Estado? Se a resposta à questão anterior for positiva, como podem coexistir? O neoliberalismo e o capital-imperialismo são sinônimos? As respostas a essas perguntas são o tema deste tópico. Portanto, tem-se como objetivo neste momento de escrita apresentar as características principais do neoliberalismo e perceber a sua diferenciação em relação ao que foi discutido até aqui.

Se os dicionários de economia forem utilizados, por exemplo, para que se possa entender do que se trata o neoliberalismo, encontrar-se-á sua denominação como uma “doutrina político-econômica que representa uma tentativa de adaptar os princípios do liberalismo econômico às condições do capitalismo moderno” (SANDRONI, 1999, p.421). Portanto, os neoliberais,

Acreditam que a vida econômica é regida por uma ordem natural formada a partir das livres decisões individuais e cuja mola-mestra é o mecanismo dos preços. Entretanto, defendem o **disciplinamento da economia de mercado**, não para asfixiá-la, mas para garantir-lhe sobrevivência, pois, ao contrário dos antigos liberais, não acreditam na autodisciplina espontânea do sistema (SANDRONI, 1999, p.421. **Grifos nossos**).

O disciplinamento da economia a que se refere Sandroni (1999) nada mais é que medidas em defesa da acumulação de capital, a favor das grandes corporações econômicas, de modo que o Estado aja tão somente em momentos de déficit econômico ou de redução da taxa de lucro, ou ainda, de mera instabilidade econômica que leve a uma conjuntura de baixa capacidade de manutenção dos altos lucros.

Um momento que pode ser considerado como de instabilidade econômica é justamente o fim da Segunda Guerra Mundial que marca o assolamento de diversas economias. Diversos autores consideram este o momento de elaboração e de inserção da ideologia neoliberal na regulação econômica, sobretudo, como resposta ao modelo Keynesiano que propunha uma

---

desemprego seria a redução da taxa de juros e os investimentos públicos. Estas medidas foram adotadas, sobretudo, como resposta à crise de 1929 quando ficou conhecida como Estado de Bem-Estar social.

intervenção direta do Estado na economia, mesmo que este modelo tenha influenciado até meados da década de 1970.

Logo após a Segunda Guerra Mundial tem-se o primeiro movimento a fim de que discussões fossem realizadas em torno da conjuntura econômica daquele período com o objetivo de que soluções fossem apresentadas àquele cenário. Esta primeira tentativa de (re) ordenamento econômico foi realizada em 1947 na Suíça por Hayek, quando este convidou alguns teóricos que se alinhavam à sua perspectiva para uma reunião. Desta reunião surge o que se convencionou chamar de Sociedade de Mont Pelerin.

Segundo Monica Piccolo (2010) a partir de então são publicadas uma série de obras “que apresentam uma ferrenha oposição ao *Welfare State*, ou seja, à intervenção do Estado que se fazia tanto no campo da política fiscal e financeira quanto no campo social através da expansão do emprego público e da criação de vários ‘aparelhos de consumo coletivo’” (PICCOLO, 2010, p.24).

No entanto, a obra que inaugura o posicionamento contrário ao *Welfare State* foi publicada antes mesmo da Sociedade de Mont Pelerin. Em 1944 Hayek publica a obra *O Caminho da Servidão* que lançaria as bases do neoliberalismo a ser consolidado em meados da década de 1970 em diversas partes do mundo.

Nesta obra o autor apresenta características da chamada planificação e da liberdade, opondo-as de forma a sustentar a sua tese de necessidade da individualidade como forma fundamental de reordenamento econômico no pós-II Guerra Mundial. Para Hayek o individualismo tem como característica central “o respeito pelo indivíduo como ser humano, isto é, o reconhecimento da supremacia de suas preferências e opiniões na esfera individual” (HAYEK, 2010, p.40).

Esta forma de se pensar o individualismo dá margem a outra peça fundamental na engrenagem do neoliberalismo: a concorrência. Esta se constitui como mola propulsora na taxação de preços, segundo a ideologia neoliberal. No entanto, foi visto que desde o século XIX o capital monopolista ganha terreno através de fusões, holdings, trustes e cartéis de modo que a liberdade individual passa a ser uma falácia e não uma lógica argumentativa que dê bases reais à dinâmica do capitalismo recente.

Pelo contrário, o individualismo emerge tão somente como forma de reduzir a intervenção estatal na economia combinando a livre ação dos conglomerados industriais e financeiros à expropriação cada vez maior de trabalhadores assalariados e em regime de semiescravidão, sendo, portanto, o mercado livre derivado da falácia do individualismo (UTZ, 1981).

Outra forma de legitimar o mercado livre utilizada por Hayek é a de que esta forma de organização econômica tem como um de seus sustentáculos a oportunidade com base no individualismo.

A transformação de um sistema hierárquico organizado em moldes rígidos num sistema em que os homens podiam pelo menos tentar dirigir a própria vida, tendo a oportunidade de conhecer e escolher diferentes formas de existência, está intimamente ligada ao desenvolvimento do comércio (HAYEK, 2010, p.42).

Quando Hayek se refere a “um sistema hierárquico organizado em moldes rígidos” este está se referindo ao modelo de organização estatal socialista tendo como base argumentativa a consolidação dos Estados totalitários a partir de uma organização socialista do Estado, como forma de sustentar a tese de que o único desdobramento possível de um Estado socialista e planificado seriam as ditaduras.

Isto é, o caminho da servidão que o autor se refere está diretamente relacionado ao socialismo e a planificação econômica, tendo como única forma de resolução para esta servidão, a ampliação cada vez maior da liberdade do indivíduo, sobretudo na esfera econômico-social, sendo o “órgão central de planejamento” substituído por empresários que tem como objetivo central o lucro, sendo a propriedade privada dos meios de produção garantida como forma de garantir também a reprodução ampliada de capital.

Ainda, nesta linha de raciocínio – isto é, do pleno emprego a partir das liberdades individuais – que a ideologia neoliberal defende a não intervenção estatal direta na economia através das privatizações de órgãos públicos apresentando como justificativa, a incapacidade do Estado de gerir em sua totalidade as dimensões econômicas, atribuindo a este a culpa pelo sucateamento da economia, sobretudo em épocas de crises cíclicas em que a margem de lucro decai aceleradamente, isto é, “a coordenação não pode, é claro, ser efetuada por ‘controle consciente’, mas apenas por meio de uma estrutura que proporcione a cada agente as informações de que precisa para um ajuste efetivo de suas decisões às dos demais” (HAYEK, 2010, p.69).

As privatizações se tornaram carro-chefe da ideologia neoliberal, pois garantem a liberdade de atuação do empresariado com uma legislação branda. Além disso, garante um processo de contratação da força de trabalho com mais liberdade suplantando a liberdade dos trabalhadores e a substituindo pela necessidade de emprego mesmo com baixas remunerações que não perpassam por uma regulamentação eficaz. Portanto, a liberdade reivindicada pelo



neoliberalismo nada mais é que a liberdade de atuação dos oligopólios consolidados garantindo ampla atuação do capital multinacional e associado em território nacional.

Neste sentido a teoria da dependência é fundamental, pois garante a abertura da economia sob o argumento de que o desenvolvimento desigual e combinado é necessário à lógica de crescimento econômico de determinados países que ainda se situam na periferia econômica do Capital imperialismo, sendo que o “Estado não faz parte do quadro de uma economia de mercado individualizada ou, quando muito, somente em dependência da economia privada” (UTZ, 1981, p.12). Logo,

Todo processo depende da manutenção da economia aberta, para garantir o controle da inflação e da fuga de capitais. A manutenção a economia aberta exige, por sua vez, a existência de uma “moeda forte”, para garantir as importações e para impedir ataques especulativos contra sua moeda, ainda frágil (GOLDSTAIN *Apud* MARTINS; VALENCIA, 2001, p. 122).

A abertura da economia possibilita a ampliação da concorrência tão ensejada pela lógica neoliberal, de modo que, segundo esta ideologia, possibilita uma forma mais eficaz de organização econômica com base nas oportunidades. No entanto, se for observada a conjuntura econômica atual, nem mesmo os empresários em sua totalidade podem ser oportunizados com base na ideologia neoliberal, haja vista que o capital-Imperialismo oportuniza as ações da fração oligopolística do capital, sendo os pequenos empresários engolidos pelo capital multinacional e associado.

No que diz respeito à concorrência, Hayek defende que a doutrina neoliberal,

[...] é a favor do emprego mais efetivo da concorrência como um meio de coordenar os esforços humanos, e não de deixar as coisas como estão. Baseia-se na convicção de que, onde exista a concorrência efetiva, ela sempre se revelará a melhor maneira de orientar os esforços individuais (HAYEK, 2010, p.58).

Esta seria, então, a melhor forma de fugir do autoritarismo estatal questionado por Hayek. No entanto, o Estado ainda assim teria função neste espaço de mercado livre no que tange à organização legislativa, o que o autor chama de “sistema legal apropriado, estruturado de modo a manter a concorrência e a permitir que ela produza os resultados mais benéficos possíveis” (HAYEK, 2010, p.59).

Nesta tese de redução da atuação estatal e ampliação das liberdades individuais e da livre concorrência qual seria o papel do governo? O governo seria peça de regulação e manutenção das liberdades individuais de modo que este regule as diversas relações econômicas unicamente com o objetivo de manutenção das propriedades individuais e das

“oportunidades” dos indivíduos, isto ocorreria, portanto, no chamado estado de direito, assim, o Estado,

Deve limitar-se a estabelecer normas aplicáveis a situações gerais deixando os indivíduos livres em tudo que depende das circunstâncias de tempo e lugar, porque só os indivíduos poderão conhecer plenamente as circunstâncias relativas a cada caso e a elas adaptar suas ações (HAYEK, 2010, p.91).

Nesta conjuntura, segundo a ideologia neoliberal elaborada por Hayek, a desigualdade econômica é inevitável e deve atingir alguns indivíduos de modo que é até necessária para a manutenção da engrenagem capital-imperialista. No entanto, não haveria, segundo esta ideologia, um objetivo econômico nesta relação indivíduo e Estado neoliberal, mas o objetivo seria a garantia do bem estar deste indivíduo no que diz respeito à sua liberdade individual que ultrapassa os limites das relações econômicas estabelecidas, o interesse econômico seria apenas “o desejo de oportunidades” (HAYEK, 2010, p.102).

Uma das formas mais eficazes de garantir a liberdade individual seria, para Hayek, o dinheiro, pois este garante a possibilidade de escolhas desde os mais pobres aos mais ricos, assim, se constituindo como indispensável à liberdade. Mas não seria uma contradição na elaboração desta ideologia, haja vista que a desigualdade econômica é uma das bases da reprodução ampliada de capital?

Além disso, o alto índice de desemprego gestado a partir do processo de privatização de empresas e o congelamento dos salários a partir da não intervenção econômica do Estado reduzem o número de moeda em circulação e, portanto, as oportunidades tão defendidas pela ideologia neoliberal, causando assim uma estagnação econômica, sobretudo porque o consumo seria reduzido a grande parte do contingente de trabalhadores.

Neste cenário, portanto, “a busca do lucro constitui o princípio moral decisivo porque é apresentado como o único motivo que realiza o interesse geral” (UTZ, 1981, 30), isto é, o interesse geral apresentado por Utz, na verdade, é o interesse da classe dirigente, interesse este subjetivado de diversas formas e representado como necessidade do bem estar humano, pois só assim as oportunidades serão garantidas.

Foi dissertado, portanto, até aqui, sobre os fundamentos teóricos do neoliberalismo que foram elaborados durante a Segunda Guerra Mundial, esse momento se constitui como primeira etapa da trajetória do pensamento neoliberal, que segundo Vera Spínola (2004) se divide em três etapas: a) a clandestinidade – anos 40; b) as ideias começam a ganhar espaço

acadêmico – anos 60 e; c) a passagem do campo teórico para a política – a partir dos anos 70 (SPÍNOLA, 2004, p. 104).

Após a elaboração teórica de Hayek outros autores foram fundamentais para a consolidação da política neoliberal, no entanto consideramos fundamental a análise dos escritos de Milton Friedman como vanguarda da ideologia neoliberal, pois se acredita – assim como Ribeiro (2013) - que entre 1969 e 1970 a política monetária seguiu os preceitos de Friedman e que, portanto, este teórico se situa como fundamental para a compreensão da terceira etapa da trajetória do pensamento neoliberal.

Começa-se, então, pelo papel do governo analisado por Friedman (2014). Segundo este teórico o governo é fundamental na garantia das liberdades individuais e só através dele exercemos nossa liberdade, funcionando o governo como um mediador entre o Estado e os cidadãos, no entanto, “ao concentrar o poder nas mãos dos políticos, o governo também é uma ameaça à liberdade” (FRIEDMAN, 2014, p.03). Como então garantir a nossa liberdade mesmo com a ameaça que emerge do governo através da atribuição de poderes aos políticos?

Segundo Friedman, através da limitação do poder governamental por meio da elaboração de leis e dispersando o poder governamental de forma que este não centralize cada vez mais as funções e fiscalizações.

Através desta rápida constatação Friedman apresenta o tema da obra *Capitalismo e liberdade*, sendo este, portanto, a análise do “papel do capitalismo competitivo como sistema de liberdade econômica e como requisito da liberdade política” (FRIEDMAN, 2014, p. 04).

Friedman apresenta uma discussão mais objetiva e sucinta que seu precursor Hayek, no entanto, a apresenta de modo que não dissocia os âmbitos político, econômico e social, como forma de sustentar que “há uma ligação estreita entre economia e política, que apenas certas combinações de organização política e de organização econômica são possíveis, e, em especial, que uma sociedade socialista não pode ser democrática, no sentido de garantir a liberdade individual” (FRIEDMAN, 2014, p.10).

É perceptível, através do trecho em destaque, que o autor se alinha à perspectiva de Estado de Hayek, pois critica a possibilidade de uma sociedade socialista democrática e que, por conseguinte, a planificação econômica centraliza e estagna a economia, não contribuindo, então, para o crescimento econômico. No entanto, este se diferencia do seu precursor quando atribui uma significativa importância à liberdade econômica, isto é, a liberdade total dos indivíduos só pode ser alcançada a partir da liberdade no âmbito das relações econômicas.

Neste cenário de liberdade econômica fundamental, a divisão do trabalho, as empresas e o dinheiro são considerados por Friedman como peça fundamental de movimentação da

engrenagem do mercado livre, as trocas são garantidas e a ampliação dos lucros se torna constante de modo que a circulação de capital não se inviabiliza. Além dos aspectos anteriormente mencionados Friedman se aproxima da interpretação de Hayek no que tange aos monopólios, pois estes seriam obstáculos à liberdade efetiva.

No entanto, já pode ser percebido que a ideologia neoliberal uma vez já consolidada e adaptada a uma série de conjunturas díspares, a coexistência entre oligopólios e ideário neoliberal é perfeitamente compreensível de modo que o grande mal a ser combatido seria a centralização do poder estatal, evitando todas as interferências possíveis que este poderia ter sobre a vida econômica.

O aspecto central da organização de mercado da atividade econômica é evitar interferências mútuas em relação à maioria das atividades. O consumidor é protegido contra coerções dos vendedores pela existência de outros vendedores dos quais comprar. O vendedor é protegido contra coerções dos consumidores pela existência de outros consumidores aos quais vender. **O empregado é protegido contra a coerção dos empregadores pela existência de outros empregadores para os quais trabalhar** (FRIEDMAN, 2014, p.16-17. **Grifos nossos**).

Essa é a ideia de concorrência do autor. No trecho em destaque pode-se perceber que há uma lógica tida como quase natural no âmbito concorrencial, de modo que este inverte a lógica interpretativa, isto é, o que o autor caracteriza como liberdade e proteção do indivíduo nas diversas relações estabelecidas, nada mais é que a manutenção da desigualdade social como forma de sustentação do ideário neoliberal.

Isto é, a liberdade que o empregado tem, apontada pelo autor, é inexistente, sobretudo por conta do chamado exército industrial de reserva que tem por base a manutenção de uma faixa enorme de desempregados prontos a concorrerem com seus semelhantes em busca de emprego, portanto, muitos se mantêm em condições de trabalho precárias como forma de mantê-lo pela necessidade de garantir o básico para seu sustento.

É visível, então, que mesmo a desigualdade social para Friedman é fundamental neste processo, no entanto, como forma de mascarar o termo desigualdade social o que se tem é uma fórmula de igualdade social com base na competência, isto é, a igualdade social em Friedman tem como base “a existência das mesmas condições iniciais para todos”, apresentando, “resultados distintos e até mesmo necessários para a própria dinâmica da sociedade capitalista” (SPÍNOLA, 2004, p. 106).

Portanto, as regulações – a princípio – são feitas pelo mercado, as regulações que este porventura não dê conta, passa a ser responsabilidade do governo, sendo, então, o papel deste

“fazer algo que o mercado em si não é capaz de realizar, ou seja, determinar, arbitrar e aplicar as regras do jogo” (FRIEDMAN, 2014, p.31).

Em resumo, Friedman denota que:

É desejável que usemos o governo para fornecer arcabouço monetário estável a uma economia livre – como parte da função de garantir estrutura legal estável. Também é almejavél que confiemos no governo para oferecer alicerces jurídicos e econômicos que possibilitem aos indivíduos promover o crescimento da economia, se essa aspiração for compatível com seus valores (FRIEDMAN, 2014, p.43).

Neste sentido a atuação governamental se limitaria à regulação das políticas monetária e orçamentária. Assim, o governo não teria poder decisório centralizado e as relações econômicas seriam mais fluidas de forma a possibilitar a atuação de capital multinacional e associado em território nacional com o objetivo de alcançar altos índices de crescimento econômico e, por conseguinte, a ampliação da margem lucro no processo de reprodução ampliada do capital, garantindo a liberdade de atuação dos grupos econômicos. Assim, a norma monetária mais eficaz seria, portanto, “um sistema de livre flutuação das taxas de câmbio, determinadas pelo mercado, em transações privadas, sem intervenção governamental” (FRIEDMAN, 2014, p.70).

Assim, Friedman determina medidas para um verdadeiro mercado livre: a) o não comprometimento em comprar ou vender ouro a preço determinado; b) não haver restrições ao preço de compra e venda de ouro através da revogação da legislação vigente; c) revogação da legislação que obriga o Federal Reserve System “a manter certificados de ouro em valor correspondente a 25% de seus passivos”; d) descartar todos os estoques de ouro e restabelecer o mercado livre e; e) o não estabelecimento de taxas de câmbio entre o dólar e outras moedas (FRIEDMAN, 2014).

Nota-se, então, que há uma necessidade de afrouxamento constante da política monetária de acordo com Friedman, de modo que “deve-se dirigir cientificamente a evolução da massa de dinheiro em circulação para obter o desenvolvimento e a estabilidade econômica: a inflação e outros fenômenos teriam raízes puramente monetária” (SPÍNOLA, 2004, p.110). A forma mais eficaz de combate à inflação, segundo esta perspectiva, seria, então, a redução dos gastos públicos o que tem como ponto fulcral de reestruturação dos gastos, o congelamento de salários.

No entanto, segundo Ribeiro (2013), para Friedman em curto prazo “elevações no nível geral de preços, ou seja, eventos inflacionários podem resultar em elevações da produção

agregada” e em prazo mais longo “os eventos inflacionários não exercem influência sobre o nível de produção” (RIBEIRO, 2013, p.70).

Um último aspecto merece destaque e análise neste momento de discussão: a relação entre Capital Imperialismo, capital monopolista e neoliberalismo de forma que se possa perceber os meandros do capitalismo contemporâneo e a relação existente entre estas atribuições teóricas.

Discorreu-se, anteriormente, que os monopólios são considerados obstáculos ao livre mercado tão almejado pelo ideário neoliberal desde a origem deste pensamento na obra de Hayek. Friedman desenvolve um capítulo específico sobre os monopólios de modo que acredita que “configura-se monopólio quando determinado indivíduo ou empresa exerce controle suficiente sobre certo produto ou serviço a ponto de impor significativamente as condições de acesso ao item” (FRIEDMAN, 2014, p.124).

Apresentou-se que a estrutura capitalista recente tem como condutora das relações capitalistas a classe dirigente financeira e que esta classe se organiza em forma de oligopólios financeiros que alimentam a reprodução ampliada de capital de forma constante e ascendente. Portanto, alguns grupos financeiros monopolizam parte do mercado inibindo a ação de grupos financeiros menores e, por conseguinte, inibem a tão desejada liberdade de mercado.

No entanto, é interessante a percepção de que este conglomerado de financeiras atua de forma a subsidiar empresas privadas tanto de conglomerados oligopolísticos industriais, quanto de frações menores de capitalistas industriais, possibilitando, portanto a atuação dos diversos grupos e indivíduos no âmbito do capital industrial.

Essa engrenagem, que tem como óleo lubrificante a atuação do conglomerado de financeiras, expande as relações econômicas dos diversos setores capitalistas de modo que a engrenagem permanece em movimento constante ampliando, sobretudo, a margem de lucro, sobretudo do capital privado, haja vista que o ideário neoliberal reduz, a cada ciclo de expansão do capital, a atuação do capital estatal. Segundo Dúmenil e Lévy (2014), em análise do neoliberalismo nos estados Unidos,

A abertura das fronteiras do comércio e do capital inaugurou o caminho para grandes investimentos nas regiões do globo onde as condições sociais prevalentes permitiam altas taxas de retorno, gerando fluxos de capital na direção das classes altas dos Estados Unidos (e de grupos maiores que, até certo ponto, conseguem se beneficiar das rendas de capital). O livre comércio aumentou a pressão sobre os trabalhadores, efeito da competição dos países onde os custos da mão de obra são mais baixos. O endividamento crescente das famílias e do governo também gerou grandes fluxos de renda do capital (DÚMENIL; LÉVY, 2014, p.18).

Com base na análise anterior, fica nítida a possibilidade de coexistência entre o ideário neoliberal como prática de organização do mercado e a estrutura das relações econômicas da forma capital Imperialista da atualidade. Quais seriam então as dificuldades em torno dessa possibilidade de coexistência, segundo Friedman?

Sua análise perpassa por três tipos de monopólio: a) monopólio na indústria; b) monopólio no trabalho e; c) monopólios governamentais e apoiados pelo governo (FRIEDMAN, 2014). Pode-se de imediato perceber que os monopólios detectados e criticados pelo autor não perpassam pela lógica anteriormente citada de coexistência entre capital oligopolístico e neoliberalismo. Este se preocupa com relações que podem embargar a lógica de mercado, mas não critica a atuação dos conglomerados de financeiras, acreditando que estes são até mesmo fundamentais à lógica de reprodução do capital.

Dos três tipos de monopólio citados, a maior preocupação do autor se localiza nos dois últimos, isto é, monopólio no trabalho e monopólios governamentais ou apoiados pelo governo. O foco nestas duas formas de monopólio se justifica pelo caráter de representação de classe e pela possibilidade de ascensão de uma classe que não a burguesa. Por exemplo, Friedman considera que,

Os sindicatos, portanto, não só prejudicam o público em geral e os trabalhadores como um todo, distorcendo a distribuição do trabalho, mas também tornaram a renda da classe trabalhadora mais desigual, ao reduzirem as oportunidades disponíveis para os trabalhadores em condições desvantajosas (FRIEDMAN, 2014, p. 128).

É notável, portanto, que há um interesse político por trás da análise feita por Friedman, isto é, um interesse de classe em defesa da classe burguesa contra a massa de trabalhadores, haja vista que- mesmo com seus percalços – os sindicatos não deixam de ser um órgão de representação da classe trabalhadora que é criticado pelo autor e apontado como obstáculo ao desenvolvimento econômico.

No que tange aos monopólios governamentais ou apoiados pelo governo, acredita-se que seja óbvio que o combate a este tipo de monopólio se justifica pela defesa da minimização da atuação do governo de acordo com a concepção neoliberal de Estado defendida por Friedman e Hayek.

Dúmenil e Lévy (2014) apresentam o neoliberalismo como uma segunda hegemonia financeira - e que, portanto, coexiste com a forma Capital Imperialista de Estado - destacando as seguintes características: a) existência de uma “governança corporativa”; b) uma volta à

economia de mercado; c) desregulamentação em todos os campos econômicos, “particularmente o dos mecanismos financeiros” (DÚMENIL; LÉVY, 2014, p.27).

Esta hegemonia financeira sustentada pelos autores é considerada neste trabalho como o elo entre a forma Capital Imperialista e a agenda de dominação do capital traçada pelo ideário neoliberal de modo que a fração financeira hegemônica na estrutura capital-imperialista é constantemente beneficiada pela agenda neoliberal que preza pela desregulamentação monetária e fiscal, creditando ao Estado o papel de somente a) fornecer uma estrutura jurídica; b) proteger as liberdades individuais e a propriedade privada; c) garantir a execução de contratos livremente estabelecidos e; d) fornecer uma estrutura monetária (RICHTER, 2009).

Foi analisado, então, que na forma atual do Estado capitalista os trabalhadores tem um espaço de atuação reduzido e que o objetivo principal do ideário neoliberal não é o bem estar comum, tampouco garantir as liberdades individuais, mas, sim, garantir a expansão constante da reprodução ampliada de capital.

Segundo René Passet (2002) a única forma de amenizar este cenário seria,

Permitir o acesso dos trabalhadores aos conselhos de administração em posição de igualdade com os representantes do capital – independentemente de qualquer forma de participação acionária, simplesmente em sua qualidade de trabalhadores e representantes de uma das forças vivas da empresa (PASSET, 2002, p.260).

Esta introdução, portanto, demonstra a forma atual do Estado capitalista a fim de que se possa perceber sua dinâmica e sua relação com as demais esferas da sociedade, isto é, com a política, com a educação, com a saúde entre outras questões, mas, sobretudo, com a instância educacional. Isto é, a instância educacional não está isenta de ser atingida pelos tentáculos do capital de forma que esta é peça fundamental para a reprodução da ideologia de dominação do estado capitalista.

Como aparelho eficaz nesta lógica de dominação a escola, portanto, é gestada como instituição responsável por formar novos trabalhadores que se posicionem de forma a não destoar do processo de expropriação e alienação que consolidara na gênese do modo de produção capitalista. Assim, é essencial compreender a dinâmica da reprodução ideológica que será analisada no capítulo 01, ou seja, fundamental para a compreensão do papel da escola na dinâmica do Estado capital-imperialista.

Portanto, este trabalho tem como objetivo central a produção de um *Dicionário de Conceitos e Temas Econômicos para Jovens*, a fim de que se possa fomentar discussões



acerca das relações econômicas contemporâneas, de modo que possa dar subsídio a professores e professoras e a alunos e alunas que atuam no ensino escolar. Para que este objetivo seja alcançado foram necessárias algumas reflexões teórico-metodológicas que estão expostas ao longo deste trabalho e que estão materializadas em discussões organizadas em três capítulos.

### **A estrutura do trabalho**

No primeiro capítulo, “**PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO BURGUESA: estado capital-imperialista e a concepção marxista da educação**”, é realizada uma discussão em torno da relação entre Estado e sociedade, de modo que se subdivide em duas partes: a) a primeira apresenta uma discussão no âmbito do marxismo a respeito do Estado, isto é, parte-se da análise no campo marxista da relação entre Estado e sociedade para que se possa, no segundo momento da análise, tratar sobre a função da escola na engrenagem de reprodução.

Na primeira parte apresenta-se a elaboração marxiana de Estado de forma que é demonstrada a superação dialética realizada por Marx em relação a Hegel. Em *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, Marx desenvolve suas teses a respeito da totalidade e da contradição de modo a demonstrar que a materialidade institucional do Estado é o princípio da formação idealista do Estado superando Hegel, isto é, o Estado não emerge primeiro como instituição ideal para, posteriormente, organizar sua materialidade como demonstrava Hegel, mas a materialidade institucional do Estado que garante as bases para que se possa demonstrar teoricamente sua organização.

Além disso, na primeira parte do capítulo 1 são apresentados alguns aspectos do Estado analisados por Marx com base nas relações econômico-sociais de produção de mais valor e do processo de produção, circulação e consumo como processo concomitante e que tem por finalidade a ampliação contínua da margem de lucro constante e ascendente.

Ainda neste momento da análise apresenta-se a concepção do Estado Ampliado elaborada por Antonio Gramsci. Esta teoria sobre o Estado é a base teórica de análise de todo este trabalho, sendo, portanto, utilizada ao longo de todos os capítulos, além de ser também a sustentação teórica no momento de elaboração do dicionário de conceitos econômicos para jovens.

Antonio Gramsci elabora sua concepção de Estado com base na dualidade dos poderes, isto é, na coerção e no consenso como estratégias de obtenção e manutenção da hegemonia de frações de classe. O conceito de hegemonia demonstra justamente a luta de classes (e frações

de classes) constante no seio da Sociedade Civil de modo que discorre a respeito dos projetos contra hegemônicos em elaboração e nacionalização constantes, o que atribui ao conceito de hegemonia o seu caráter temporário, isto é, enquanto um projeto está hegemônico, há uma série de outros projetos em elaboração e em processo de nacionalização na Sociedade Civil.

Gramsci demonstra que, para que a hegemonia seja alcançada, são necessários alguns aparelhos e instrumentos de criação de consenso em sociedade além de intelectuais orgânicos que possam nacionalizar o projeto elaborado. É neste momento que se passa à segunda parte das elaborações e análises do capítulo 1.

A escola, de acordo com as elaborações teóricas gramscianas, funciona na sociedade capitalista como partido político, isto é, como instituição que dá base e organiza a ação dos intelectuais orgânicos que tem por função organizar a vontade coletiva e nacionalizar os projetos em elaboração. No entanto, considera-se fundamental neste momento da discussão apresentar, também, o posicionamento althusseriano a respeito da função da escola para dialogar com o posicionamento aqui adotado que se alinha à perspectiva de Antonio Gramsci.

Althusser analisa a escola como parte de um complexo de Aparelhos Ideológicos do Estado que reproduz a ideologia dominante assim como a igreja, por exemplo, durante a Idade Média. A crítica que se faz a Althusser se centraliza na sua concepção estruturalista da organização estatal e, por mais que sua discussão em torno do Estado tenha como base as relações sociais de produção, o autor não a vincula de forma imediata à sua elaboração dos Aparelhos Ideológicos de Estado.

Após estas análises, ainda no capítulo 1, há uma discussão em torno das concepções educacionais no âmbito do marxismo, pois estas elaborações são o ponto de partida para pensar o a estrutura burocrática do sistema educacional que será apresentada no capítulo seguinte. Então, são apresentadas as concepções de escola politécnica, de educação onilateral e da escola unitária de modo a fazer uma discussão entre estas a fim de que possa haver um posicionamento teórico alinhado à perspectiva de Escola Unitária gramsciana, que se acredita ser uma junção da concepção politécnica e onilateral, haja vista que mescla momentos de educação tecnológica, para o conhecimento por parte da classe trabalhadora de todos os estágios da produção, com momentos em que se preza pela educação de cultura geral que daria as bases teóricas, portanto aspecto formativo da classe trabalhadora para a tomada do poder.

É importante salientar que o estudo aqui realizado não tem como objetivo uma elaboração teórica em torno do caráter revolucionário, mas parte-se do princípio de que seja parte importante para se pensar a História como disciplina escolar que emerge como

instrumento fundamental de emancipação humana, mesmo que em um modelo de escola que se insere em um regime democrático burguês.

No capítulo 2, **“EXPANSÃO CAPITALISTA COM O OBJETIVO DE DOMINAÇÃO”**: análise do conceito de imperialismo nos livros didáticos, são apresentadas discussões a respeito do sistema educacional brasileiro com ênfase na legislação e organização atuais. Além disso, consta uma discussão em torno do caráter mercadológico dos livros didáticos, além de uma análise dos dois livros didáticos de maior circulação do 9º ano do ensino fundamental com base no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2017.

Como forma de sustentação teórica da análise dos livros didáticos são feitas discussões no que tange ao ensino de História e à história dos conceitos, haja vista que a análise dos livros didáticos é realizada em dois blocos, a saber: no primeiro bloco, uma análise estrutural do livro didático, isto é, a utilização de imagens, as aberturas dos capítulos e unidades, as atividades e boxes explicativos. É importante destacar que o critério de análise estrutural é a utilização de conceitos econômicos nos espaços supramencionados. No segundo bloco, a análise textual destes livros didáticos de modo que a seleção dos capítulos e dos textos para análise tem como base a temática em torno do imperialismo e do neoliberalismo.

Os dois temas mencionados se justificam por ser fundamental sua compreensão para que se possa entender a dinâmica existente entre Estado e sociedade já que, hegemonicamente, a) vive-se sob a égide do imperialismo, portanto, a compreensão de toda dinâmica econômica dos séculos XX e XXI perpassa por um modelo de Estado com base na dominação e expansão dos mercados consumidores e, b) por ser o neoliberalismo a agenda de condução dos governos imperialistas com o objetivo de redução da intervenção estatal na economia para que os grupos oligopolísticos possam atuar constantemente em prol de acumulação de capital ascendente.

O capítulo 3, **“DICIONÁRIO DE CONCEITOS E TEMAS ECONÔMICOS PARA JOVENS: uma ferramenta de análise das relações econômicas contemporâneas para o ensino básico”**, tem como tema o processo de elaboração do *Dicionário de Conceitos e Temas Econômicos para Jovens*. Como base argumentativa e analítica deste capítulo são traçadas discussões em torno da Política Nacional do Livro e da Leitura - PNLL, alguns aspectos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, além de uma discussão no que tange à metodologia da história econômica.

Assim, o capítulo 3 traz dois eixos: o primeiro apresenta discussão em torno dos aspectos legislativos incorporando os PCNs de história e a PNLL. Além disso, traz também uma discussão em torno da utilização de dicionários em sala de aula e um levantamento dos

dicionários históricos produzidos para o ensino básico; o segundo momento apresenta aspectos teóricos e metodológicos do processo de laboração do *Dicionário de Conceitos e Temas Econômicos para Jovens*, isto é, o processo de redação dos verbetes e das seções didáticas que são partes constitutivas deste material de apoio a professores e professoras do ensino básico e a todo o alunado.

É importante salientar que o recorte temporal e temático desta produção pedagógica é a história econômica contemporânea, ou seja, as relações econômicas a partir da segunda metade do século XX. Ao final deste trabalho, o dicionário estará na seção de apêndice com todos os verbetes elaborados e suas respectivas seções didáticas. Este material apresenta verbetes com base no levantamento dos conceitos e temas econômicos encontrados nos dois livros didáticos de maior circulação de acordo com o PNLD/2017. Além dos verbetes foram elaboradas duas seções didáticas intituladas “Você sabia?” e “Vamos pensar um pouco?” a fim de possibilitarem discussões paralelas em torno da temática central abordada nos verbetes.

Este material possibilita discussões em torno de distintas relações econômico-sociais e objetiva aproximar a discussão a respeito do capitalismo contemporâneo ao cotidiano do alunado com idade escolar.

## **CAPÍTULO 01 – PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO BURGUESA: estado capital-imperialista e a concepção marxista da educação**

Pensar acerca das relações que envolvem o Estado significa perpassar por uma série de problemáticas e debates que o envolvem. Dentre esses debates possíveis tem-se um debate central em torno da constituição do que chamamos de Estado: a relação latente entre este e a sociedade.

Inserido no debate central supracitado temos uma série de debates secundários que são de extrema importância, ou seja, não são debates desconectados do debate central, ao contrário, são de grande relevância para a construção de hipóteses que auxiliam na compreensão do conceito de Estado formulado, por exemplo: sociedade civil, poder, soberania, resistência, vontade, entre outros.

Neste capítulo tem-se como temática central a constituição do Estado capitalista em análise em um âmbito macro, isto é, a relação entre Estado e sociedade e as diversas instituições que o compõem. No entanto, como instituição central de análise deste capítulo tem-se a escola.

A hipótese que se pretende sustentar neste capítulo é que a escola é uma instituição burguesa e que, portanto, tem uma função específica no Estado capitalista: a formação de uma classe trabalhadora direcionada ao mercado, limitando cada vez mais o ingresso desta em instâncias do poder e, por conseguinte, disponibilizando funções importantes à classe burguesa que detém vantagens em sua formação em relação à classe trabalhadora.

Como hipótese secundária, temos que o modelo de escola marxista é a forma mais eficaz para que seja atingida a educação libertadora da classe trabalhadora, sendo o ensino de História uma ferramenta importante na construção da Escola Unitária. Para que possamos sustentar nossa hipótese central, temos como objetivos: a) debater sobre a relação entre Estado e sociedade em um primeiro momento deste capítulo e; b) apresentar um debate em torno dos modelos de escola propostos no âmbito do marxismo em um segundo momento deste capítulo.

### **1.1 Entre o espírito e a materialidade: o “claro dia da liberdade ética” e a dominação - embates entre Hegel e Marx**

Muitos teóricos contemporâneos tem discutido sobre concepções de Estado em diversas perspectivas e diversos momentos, sob diversas circunstâncias. No entanto, há produções

clássicas que são verdadeiros tratados de organização e composição de um Estado. Entretanto, antes mesmo de entrar na discussão dos clássicos é necessário um breve comentário a respeito do conceito de Estado.

O Estado contemporâneo comumente tem como demarcação cronológica de seu início a Revolução Francesa (1789) como marco de complexificação das relações entre Estado e sociedade e por ser tomada como exemplo pra diversos movimentos revolucionários e separatistas que surgiram a partir de então. Esse é o momento que se consolida a reflexão em torno da centralização dos poderes, enfim, da reflexão em torno da relação entre Estado e sociedade. Além disso, é o momento que os grupos burgueses se consolidam e ganham espaço nas disputas por poder político a partir de um acúmulo considerável de poder econômico desde fins da Idade Média.<sup>14</sup>

Diversos autores começam a dedicar seus estudos a fim de perceberem essas novas relações que emergem no seio da temática do Estado em fins do século XVIII e, de forma mais latente, durante o século XIX e primeiras décadas do século XX.

Antes de entrarmos nos debates entre os autores é de fundamental importância perceber as principais características que diferem o Estado contemporâneo do Estado moderno, tendo como base de reflexão que devemos trabalhar com a noção de rupturas e continuidades.

Assim, um ponto que deve ser levado em consideração na diferenciação entre Estado moderno e Estado contemporâneo é justamente a consolidação do Estado capitalista durante o século XIX, mais especificamente entre a segunda metade do século XIX e início do século XX que, segundo Gozzi leva a “uma mudança profunda na estrutura estatal e social” (GOZZI, 2009, p. 401).

Como mencionado anteriormente, a diferenciação básica entre o Estado moderno e o Estado contemporâneo reside na consolidação do Estado burguês que proporcionou uma alteração estrutural nas relações político-econômicas estatais e alterações na relação entre Estado e sociedade.

Uma interpretação clássica a respeito do Estado capitalista foi feita por Karl Marx durante o século XIX, que considera o Estado como “a instituição que, acima de todas as outras, tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe<sup>15</sup>” (MILIBAND, 2001, p.133)

---

<sup>14</sup> É importante destacar que essa é uma leitura consagrada a partir da história europeia ocidental que não deve ser tomada como única chave de compreensão em torno da temática aqui adotada.

<sup>15</sup> O conceito de classe é de fundamental importância para que se possa entender a obra marxiana, pois, segundo Bottomore, “Num certo sentido, ele foi o ponto de partida de toda a teoria de Marx, pois foi a descoberta do

Ao longo de suas produções teóricas não encontramos em Marx uma obra específica a respeito da constituição deste Estado, isto é, Marx não escreve um tratado político a respeito do Estado como fizeram os contratualistas, por exemplo, mas acaba por diluir em suas obras análises a respeito deste Estado.

A primeira obra na qual Marx se debruça a respeito deste tema, Segundo Miliband (2001), é a *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, originalmente publicada em 1843. Nesta obra Marx se debruça sobre a concepção de Estado elaborada por Hegel de forma a superá-lo dialeticamente<sup>16</sup>, isto é, aproveitando alguns aspectos de sua concepção de Estado e negando vários outros. Rubens Enderle (2010) na apresentação da crítica da filosofia do direito de Hegel afirma que para Marx “em vez de apontar e recriminar insuficiências do pensamento de Hegel, a verdadeira crítica devia desvendá-las; em vez de lutar contra seu objeto, ela devia ultrapassá-lo, demonstrá-lo em sua verdade” (ENDERLE, 2010, p.12).

Hegel constitui o Estado como base da sociedade civil, pois os homens viviam em sociedade, nutridos por suas vontades, ou seja, para Hegel os homens não eram nem bons nem maus, mas nutridos de vontade própria (KONDER, 1991). O Estado, assim, era responsável por fazer do particular algo universal, não extinguindo as vontades particulares, mas sobrepondo o universal a essas vontades para que os indivíduos em sociedade tivessem suas liberdades garantidas:

O Estado, como realidade em ato da vontade substancial, realidade que esta adquire na consciência particular de si universalizada, é o racional em si e para si: esta unidade substancial é um fim próprio absoluto, imóvel, nele a liberdade obtém o seu valor supremo, e assim este último fim possui um direito soberano perante os indivíduos que em serem membros do Estado têm o seu mais elevado ser. (HEGEL, 1997, p.217).

Quando Hegel se refere aos indivíduos como membros do Estado, percebemos o caráter de gênese do Estado anterior aos seus próprios membros, ou seja, o Estado existe e os membros se inserem neste para salvaguardarem suas liberdades individuais. Em Hegel, o Estado existe como ideia, como pensamento gestado a partir das vontades intrínsecas a esses indivíduos, mas essa vontade, segundo Konder, não é uma simples vontade, mas o momento em que a razão se realiza em um processo de movimento da consciência (KONDER, 1991).

---

proletariado como ‘a ideia do ponto real’ que fez Marx voltar-se diretamente para a análise da estrutura econômica das sociedades modernas e de seu processo de desenvolvimento”. (BOTTOMORE, 2001, p.61)

<sup>16</sup> A superação dialética, segundo Leandro Konder (1991), é uma das elaborações conceituais do próprio Hegel de modo que se pode entender que este conceito significa que se pode “ao mesmo tempo negar algo, aproveitar o conteúdo válido daquilo que está sendo negado e elevá-lo a um nível superior” (KONDER, 1991, p.63).

Leandro Konder em análise da fenomenologia do espírito em Hegel apresenta a descrição das sete figuras necessárias aos movimentos da consciência, a saber: 1) saber imediato; 2) percepção; 3) discernimento; 4) consciência de si/ autoconsciência; 5) razão; 6) o espírito; 7) o saber absoluto. Estas figuras fazem parte de um processo, por conseguinte, da gênese do Estado já que o Estado, para Hegel, “é a realidade em ato da ideia moral objetiva; o espírito como vontade substancial revelada, clara para si mesma, que se reconhece e se pensa e realiza o que sabe e porque sabe” (HEGEL, 1997, p. 216).

O saber absoluto tem seu princípio no saber imediato, ou seja, “a consciência, ao surgir, se dá conta de que algo existe, porém não tem como chegar a conhecer coisa alguma a respeito do que existe” (KONDER, 1991, p.28). O que se acredita conhecer, segundo Hegel, não é conhecido, visualizamos a representação disso. É nesse momento que emerge a segunda figura necessária à consciência: a percepção. Nessa segunda figura entramos em um processo de fuga do imediatismo e passamos a refletir sobre o palpável que tomamos como concreto. Nesse momento de reflexão a respeito do palpável desenvolvemos a terceira figura – o discernimento. É esse o momento em que se inicia a busca do conceito que em Hegel é fundamental, pois o real está diretamente relacionado ao conceito e “provém do movimento que passa a se realizar pela atuação dos homens” (KONDER, 1991, p.66).

No entanto, esta realidade escapa ao sujeito antes que o sujeito desenvolva a “consciência de si” (figura quatro) e confronte sua autoconsciência à de outrem, pois este movimento é particular, jamais universal. O universal e o particular, entretanto, coexistem, pois o sujeito se apresenta dividido em um sujeito livre e ao mesmo tempo incapaz de atingir uma liberdade real, o que é uma dialética perversa, pois o sujeito é senhor e escravo em uma mesma situação e só há uma maneira de superar esta dicotomia: a busca da universalidade (KONDER, 1991).

Para que esta universalidade seja efetiva, tem-se o trabalho como ferramenta fundamental que pode ser caracterizado – dentro deste processo - como “atividade básica pela qual os seres humanos afirmam, inicialmente, o seu poder de intervir na realidade objetiva, dominando-a e pondo-a, astuciosamente, a seu serviço” (KONDER, 1991, p.31). Este é o momento em que a autoconsciência se impõe e dá luz à razão (figura cinco), instante em que o indivíduo se percebe como parte inserida no universal, ou pelo menos, de uma realidade mais universal. Essa percepção do indivíduo inserido em uma realidade mais universal o faz questionar se esta realidade é concreta e nutre a sexta figura – o espírito – que emerge do questionamento da razão.



O próximo passo é atingir o saber absoluto (a figura sete) que é o momento da “conquista do conceito” é “a consciência do movimento que o sujeito humano realiza através das contingências insuprimíveis da história” (KONDER, 1991, p.33), movimento este fundamental para a expressão da liberdade que só é possível, segundo Hegel, em sociedade. Este processo descrito acima está inserido no plano das ideias, do pensamento, para que então possa se atingir o Estado real em Hegel, pois para este “sempre a mesma intenção consigo introduz o pensamento, determinações universais” (HEGEL, 1997, p.220).

Enquanto para Hegel o Estado emerge do pensamento até atingir sua forma real, acreditando, então, que na família e na sociedade civil já há o espírito: “é a universalidade objetiva que nelas aparece” (HEGEL, 1997, p.229); Marx aponta que “família e sociedade civil são os pressupostos do Estado; elas são os elementos propriamente ativos; mas, na especulação, isso se inverte” (MARX, 2010, p.30). Portanto, em Marx temos o Estado emergindo quanto forma organizada – no entanto, carregado de embates constantes - do seio da sociedade civil ou, o que Marx vai conceituar - em obras posteriores – de infraestrutura.

A divisão do Estado em família e sociedade civil é ideal, isto é, necessária, pertence à essência do Estado; família e sociedade civil são partes reais do Estado, existências espirituais reais da vontade; elas são modo de existência do Estado; família e sociedade civil se fazem, a si mesmas, Estado. Elas são a força motriz (MARX, 2010, p.30)

O Estado não pode ser produto da ideia, ao contrário do que Hegel expõe, o Estado surge enquanto conceito – isto é, de forma racionalizada – a partir do momento que se é percebido como esfera de dominação de uma classe sobre outra sendo, portanto, fundamental para legitimar a dominação.

Segundo Hegel o espírito é “objetivo e real em ato, como idealidade e alma interior daquela necessidade e daquele mundo” (HEGEL, 1997, p.230), a necessidade que Hegel se refere aqui é a necessidade do ideal que possui dupla substância: objetiva – o sentimento político e; subjetiva – o “organismo do Estado propriamente político e sua instituição” (HEGEL, 1997, p.230), sendo, por conseguinte, o organismo do Estado a sua constituição política.

Marx critica essa passagem de Hegel demonstrando que,

O verdadeiro resultado a que ele almeja chegar é a determinação do organismo como constituição política. Não se construiu, porém, nenhuma ponte pela qual se possa chegar à ideia determinada do organismo do Estado ou da constituição política a partir da ideia universal de organismo, e tal ponte não pode ser construída nem na eternidade (MARX, 2010, p.35).

Ora, a constituição política do Estado não pode ser substrato do Estado que advém do plano ideal, pelo contrário, a constituição política é o substrato do Estado em sua forma concreta e real, é sua base de organização. Segundo Marx, Hegel “não desenvolveu seu pensamento a partir do objeto, mas desenvolve o objeto segundo um pensamento previamente concebido na esfera abstrata da lógica” (MARX, 2010, p.36), isto é, o sujeito se converte em predicado e o predicado se torna predicado do predicado, “em lugar do conceito da constituição obtemos a constituição do conceito. O pensamento não se orienta pela natureza do Estado, mas sim o Estado por um pensamento pronto” (MARX, 2010, p.38).

Então, para Marx, o Estado emerge a partir de uma materialidade concreta, sem essa materialidade institucional este não pode existir porque é afinal esta materialidade que atribui ao Estado um caráter organizacional e relacional entre este e a sociedade civil. Para Hegel, se posicionava de forma exterior ao Estado em seu sentido político concreto e para Marx o sustentáculo deste Estado, afinal, é na infraestrutura que as vontades e os embates entre classes acontecem de forma latente, portanto, “o Estado e a organização da sociedade não são, do ponto de vista político, duas coisas diferentes. O Estado é o ordenamento da sociedade” (MARX, 2010, p.59).

Segundo Ivo Tonet (2010) “há uma relação essencial de dependência ontológica do Estado para com a sociedade civil (...), Marx afirma que o Estado tem sua raiz no antagonismo das classes sociais que compõem a sociedade civil” (TONET, 2010, p.20) este antagonismo de classes se dá pela exploração burguesa sobre a classe trabalhadora estando a classe burguesa inserida nos aparelhos estatais de forma a reproduzir, através destes, esta dominação.

A explicação feita por Marx a respeito desta dominação se constrói por meio da análise da constituição deste Estado e das relações no âmbito da infraestrutura e da superestrutura e a relação existente entre estas demonstrando o caráter econômico – que Hegel se descuida. Acredita-se ser muito leviano atribuir a Marx uma crítica pautada no chamado *economicismo*, já que este é um dos aspectos da obra marxiana, mas não o único.

A obra de Marx possui momentos de dedicação puramente filosóficas, outros de caráter mais econômico, mas nunca desvinculando o econômico das relações sócio-políticas existentes no Estado contemporâneo.

Quando Marx começa a analisar as relações materiais do Estado contemporâneo, ele o faz com o objetivo de demonstrar o caráter de reprodução da dominação do Estado capitalista, de modo que é necessária uma explicitação das bases materiais deste Estado, o que justifica o

dispêndio de trabalho complexo<sup>17</sup> realizado por Marx no que tange ao capital e suas formas de reprodução.

Para Marx, a chave de compreensão da dominação burguesa tem como base a teoria do valor-trabalho<sup>18</sup>, pois é no momento do trabalho não pago na exploração do trabalhador que se engendra o lucro buscado incessantemente pela classe burguesa, o que Marx acaba por caracterizar como mais valor.

Para desvendar a dominação do capital na lógica do Estado contemporâneo, Marx recua em sua exposição de *O Capital* para a mercadoria e a partir de então desenvolve sua rede de concepções em torno da ordem do capital. Segundo Marx essa mercadoria,

É, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia. Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção (MARX, 1994, p.42).

A mercadoria está diretamente relacionada à sua capacidade de suprir as necessidades humanas sendo, por isso, de grande utilidade, sendo considerada sob um duplo aspecto: a qualidade e a quantidade (MARX, 1994). Além disso, a mercadoria possui uma dupla valoração intrínseca: o valor de uso e o valor de troca. O valor de uso “não depende da quantidade de trabalho empregado para obter suas qualidades úteis (...) o valor de uso só se realiza com a utilização ou o consumo” (MARX, 1994, p.42).

Enquanto o valor de uso está inteiramente ligado ao consumo, à utilização, o valor de troca é uma espécie de aparência do valor real da mercadoria que está diretamente ligado ao trabalho despendido na sua produção.

O tempo de trabalho socialmente necessário é o tempo de trabalho requerido para produzir-se um valor de uso qualquer, nas condições de produção socialmente normais, existentes, e como grau social médio de destreza e intensidade do trabalho (MARX, 1994, p.46)

---

<sup>17</sup> O trabalho complexo é um conceito desenvolvido por Marx em *O Capital* representando o “trabalho simples potencializado ou, antes, multiplicado, de modo que uma quantidade dada de trabalho qualificado é igual a uma quantidade maior de trabalho simples” (MARX, 1994, p.51) sendo o trabalho simples o trabalho “que todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo” (MARX, 1994, p.51).

<sup>18</sup> É importante considerar o contexto de escrita das obras marxianas, haja vista que no momento de escrita dessas obras o capital ainda não havia atingido seu estágio superior – como diria Lenin -, o imperialismo do final do século XIX. A obra chave para compreensão das bases materiais do estado em Marx é o capital que teve sua redação iniciada ainda em 1863 e trabalha até 1879 na obra, portanto, momento inicial da expansão da dominação imperialista.

No processo de troca de mercadorias o valor de troca se sobrepõe ao valor de uso e se expressa como aparência necessária para que a troca seja efetivada.

O valor de troca revela-se, de início, na relação quantitativa entre valores de uso de espécies diferentes, na proporção em que se trocam, relação que muda constantemente no tempo e no espaço. Por isso, o valor de troca parece algo casual e puramente relativo, e, portanto, uma contradição em termos, um valor de troca inerente, imanente à mercadoria” (MARX, 1994, p.43).

É através da quantidade de tempo socialmente necessário – ou do tempo necessário para produzir valor de uso - que medimos a grandeza do valor. Mas como medir o tempo necessário na produção de valores de uso? Ao responder essa questão, Marx desenvolve o duplo caráter do trabalho como trabalho simples e trabalho complexo, sendo o trabalho simples a forma de medir o trabalho humano.

No processo de troca, uma dada quantidade de mercadoria poderia ser correspondente a uma dada quantidade de outra mercadoria, essas quantificações correspondem ao valor de troca dessas mercadorias quando na verdade seu valor real está “escondido”: o dispêndio de força e tempo na sua produção. Acreditamos, então poder dizer que o valor de uso é a essência da mercadoria e o valor de troca sua aparência. Portanto, as mercadorias encarnam uma duplicidade: a) são objetos úteis e; b) veículos de valor (MARX, 1994).

Percebemos, então, que o trabalho humano é essencial na teoria marxiana para a compreensão sobre o valor das mercadorias, que em processo de circulação são fundamentais na geração de lucro devido ao trabalho não pago, evidenciado no processo de sua produção. Então podemos concluir que,

A forma geral do valor, que torna os produtos do trabalho mera massa de trabalho humano sem diferenciações, mostra, através da sua própria estrutura, que é a expressão social do mundo das mercadorias. Desse modo, evidencia que o caráter social específico desse mundo é constituído pelo caráter humano geral do trabalho (MARX, 1994, p.76).

A forma geral do valor, no entanto, ganha uma nova representação quando se obtém um novo padrão do valor de troca – a forma dinheiro. Este passa a reger as relações de troca servindo como valor de troca essencial para que as relações de mercado sejam fluidas e ganhem uma dinâmica acelerada em sua constituição. Ou seja, a mercadoria que já possui sua

forma dinheiro no valor de troca dá lugar a uma nova representação do valor o papel moeda<sup>19</sup>, como equivalente universal:

Então, mercadoria determinada, com cuja forma natural se identifica socialmente a forma equivalente, torna-se mercadoria-dinheiro, funciona como dinheiro. Desempenhar o papel de equivalente universal torna-se sua função específica, seu monopólio social, no mundo das mercadorias (MARX, 1994, p.78).

O equivalente universal acaba por desempenhar o papel – na lógica do capital – de “encarnação universal do trabalho humano” (MARX, 1994, p.85), isto é, todo o valor intrínseco à mercadoria gerado somente pelo trabalho humano possui sua forma aparente em seu equivalente universal.

Essa é a aparência fundamental que sustenta a lógica da exploração presente no Estado capitalista, pois o trabalho humano deixa de ser expresso nas representações de valor e acaba em último plano na lógica do lucro sendo, portanto, o proletariado esquecido e fazendo parte do sistema reprodutor do capital de forma mecanizada.

A garantia dessa engrenagem se dá pela manutenção do Estado burguês, isto é, sendo a classe burguesa a detentora do poder político no aparato estatal que deveria funcionar como ferramenta garantidora das liberdades individuais e dos interesses de toda a população, passa a ser a ferramenta que preserva o interesse da classe burguesa, como classe dirigente que é.

Esse processo de transição de valores de uso e troca à forma equivalente universal faz parte de uma lógica de produção e circulação que determina as relações sociais vigentes, isto é, as relações entre indivíduos em sociedade e a relação deste com a chamada superestrutura estatal.

Para Marx o homem é um ser social haja vista que este emerge do núcleo das relações familiares e começa a interagir em meio à sociedade se inserindo no contexto da lógica de produção, essa produção “é a produção num estágio determinado do desenvolvimento social que nos referimos – à produção de indivíduos vivendo em sociedade” (MARX, 2003, p.227).

No entanto, essa produção não deve ser pensada isoladamente ela é parte de um complexo que a envolve juntamente com a troca, a distribuição e o consumo e coexistem enquanto um processo e não de forma mecânica e simultânea:

Na produção os membros da sociedade adaptam (produzem, dão forma) os produtos da natureza em conformidade com as necessidades humanas; a

---

<sup>19</sup> Interessante perceber que com a nova dinâmica do capital obtemos uma série de novas representações de valor: o cartão (dinheiro de plástico), as ações (através da especulação), etc.

distribuição determina a proporção em que o indivíduo participa na repartição desses produtos; a troca obtém-lhe os produtos particulares em que o indivíduo quer converter a quota-parte que lhe é reservada pela distribuição; no consumo, finalmente, os produtos tornam-se objetos de prazer, de apropriação individual (MARX, 2003, p.232).

Essa produção é imediatamente consumo, assim como o consumo também é produção. O consumo só pode existir pela produção e a produção é justificada pelo consumo, sem a necessidade do consumo não haveria a necessidade de uma nova produção. Neste processo - de produção, troca, distribuição e consumo - se encontra o homem com características distintas - no entanto, relacionais – que em dado momento do processo adquire duplas características, por exemplo, no momento da produção o homem, ao mesmo tempo que produz, ele consome no sentido de que produz uma mercadoria e consome meios de produção necessários àquela produção. O homem produz a mercadoria através do consumo do dispêndio de sua força de trabalho, isto é, este homem produz valores que estarão intrínsecos àquele produto.

Então, no processo de troca e circulação este trabalho ganha sua forma aparente, o seu equivalente universal que vai retirar uma parte do valor do trabalho em forma de lucro aos detentores dos meios de produção – a classe burguesa – haja vista que estes trabalhadores estão regidos pela lógica do trabalho assalariado. Assim, se dá a lógica de apropriação do trabalho pela burguesia.

Portanto, a lógica da reprodução da dominação está inserida ao longo do processo de produção-consumo, tendo os juros, o lucro e salário como as ferramentas necessárias ao aumento do capital:

[...] juros e lucros figuram também enquanto tais na produção, uma vez que são formas nas quais o capital aumenta, cresce, momentos, portanto, de sua própria produção. Juros e lucros como forma de distribuição, subentendem o capital como agente da produção. São, igualmente, modos de reprodução do capital. (...) o salário é exatamente igual ao trabalho assalariado considerado sob outra rubrica; a determinabilidade que o trabalho possui aqui como agente da produção aparece como determinação na distribuição (MARX, 2011, p.49).

Percebe-se que o capital ganha sua forma ampliada a partir da relação – ou mesmo como fruto – dos juros e dos lucros. Acreditamos que os juros e os lucros são ferramentas

fundamentais para compreensão do capital em sua forma financeira que configura a fração dominante da classe dominante do Estado contemporâneo<sup>20</sup>.

Segundo Marx, “parte determinada do capital tem de existir constantemente como tesouro, como capital-dinheiro potencial” (MARX, 1991, p.365), como forma de reserva que possibilita os meios de circulação. Esta lógica pressupõe a existência de um comércio de dinheiro, sobretudo, com o surgimento das casas de câmbio o que atribui ao comércio de dinheiro uma lógica distinta do comércio de mercadorias. Nessa lógica os juros são ferramenta fundamental na reprodução de capital, pois no momento do empréstimo os juros geram o lucro à fração burguesa financeira, portanto, o capital-dinheiro é considerado “capital produtor de juros” (MARX, 1991, p.394).

A partir do que foi discutido até o presente momento (que na verdade é apenas uma parte das análises marxianas da lógica do capital) uma pergunta pode emergir no leitor: qual a relação destas análises com o tema proposto a ser discutido neste trabalho?

Acredita-se que a discussão dessa lógica permite compreender o Estado contemporâneo (capitalista) como reprodutor da lógica de dominação do capital, o que pode ser considerado a partir de alguns pressupostos: a) levando-se em consideração que a análise feita por Marx está situada no âmbito do que este chama de infraestrutura e que esta infraestrutura é a complexidade que perpassa toda sociedade civil de um Estado, sendo fundamental para perceber a estrutura econômico-social do Estado capitalista; b) em segundo lugar, a chamada infraestrutura estatal está localizada, para Marx, no âmbito da sociedade civil, em superação dialética a Hegel que entendia a sociedade civil como desconexa ao Estado. Portanto, entender as relações infraestruturais do Estado significa perceber as características básicas do modelo de Estado capitalista contemporâneo; c) em terceiro lugar, este Estado é a forma garantidora da exploração do proletariado sendo o portador “legítimo” das diretrizes desta reprodução; d) em quarto lugar, o Estado contemporâneo é o momento em que a burguesia detém o poder político tão almejado desde fins da Idade Média, portanto se torna classe dirigente na lógica do capital e; e) sendo a classe burguesa detentora dos instrumentos de dominação, a escola é uma das instituições localizadas na sociedade civil em que esta dominação é garantida de modo a qualificar trabalhadores tão somente para o mercado, excluindo-os de uma formação humanitária.

---

<sup>20</sup> A forma financeira do Estado contemporâneo apresenta diversas características ao longo das décadas, por exemplo, enquanto Marx atribui a essa forma um consórcio entre capital mercantil e capital industrial; Lênin denota que esta forma é um consórcio entre capital industrial e capital bancário. Isso se explica pela superação do capital em cada ponto de inflexão que envolve crises cíclicas.

A partir das considerações expostas, pode-se concluir que o Estado é um espaço de lutas constantes entre classe trabalhadora e classe burguesa. Sendo, para Marx, a classe trabalhadora a verdadeira detentora da legitimidade de condução deste Estado, afinal esta que tudo produz e que, portanto, a tudo tem direito.

## **1.2 Duas visões sobre o Estado capitalista: o Estado de dominação visto de dois ângulos**

Marx, a partir de suas elaborações, acaba por fundar uma nova corrente de interpretação do Estado contemporâneo, o chamado marxismo, mesmo que este não se considerasse membro do que se convencionou chamar de marxismo. Esta corrente interpretativa inaugura não somente uma interpretação a respeito do Estado com base na luta de classes, mas uma visão de mundo que acaba por nutrir o sentimento de luta e libertação humana das amarras da exploração capitalista.

O marxismo não se constitui como corpo homogêneo, havendo embates constantes entre teóricos neste campo. Como exemplo, temos o conflito histórico entre Rosa Luxemburgo e Berstein, sendo este comumente caracterizado por aquela como reformista. Tal debate, todavia, não é o objetivo principal deste trabalho, já que está sendo aqui proposto analisar a diversificação do campo marxista com as bases da luta social em defesa da classe trabalhadora. Portanto, o marxismo pode ser considerado

O conjunto de ideias, dos conceitos, das teses, das teorias, das propostas de metodologia científica e de estratégia política e, em geral, a concepção do mundo, da vida social e política consideradas como um corpo homogêneo de proposições até constituir uma verdadeira e autêntica “doutrina”, que se podem deduzir das obras de Karl Marx e Friedrich Engels (BOBBIO, 2009, p.738).

Acreditamos que quando Norberto Bobbio se refere à homogeneidade das proposições, refere-se às bases do marxismo, como a luta de classes, a revolução, a tomada do poder, entre outros. No entanto, os caminhos propostos pelos autores no campo do marxismo se diversificam muitas vezes, por exemplo, no que tange às estratégias necessárias à tomada do poder.

Além disso, a base fundamental de compreensão marxista atribuí ao Estado a característica de dominação de classe, revelando o embate constante entre classe dominante e classe dominada. Bobbio (2009) observa que havia uma dependência existente entre sociedade civil e Estado e acaba por sublinhar o caráter de dominação de classe do Estado Capitalista, que se manifesta da seguinte forma:



A sociedade civil é o lugar onde se formam as classes sociais e se revelam seus antagonismos, e o Estado é o aparelho ou o conjunto de aparelhos dos quais o determinante é o aparelho repressivo (o uso da força monopolizada), cuja função principal é, pelo menos em geral e feitas algumas exceções, de impedir que o antagonismo degenerem em luta perpétua (o que seria uma volta pura e simples ao estado de natureza), não tanto mediando os interesses das classes opostas mas reforçando e contribuindo para manter o domínio da classe dominante sobre a classe dominada (BOBBIO, 2009, p.741).

Essa perpetuação do antagonismo e, por conseguinte, da dominação de classe é intrínseca ao Estado capitalista contemporâneo, no entanto, a forma de organização e a própria reprodução do capital e da luta de classes ganham formas variadas de acordo com a complexificação da lógica do capital. Para tanto, utilizaremos duas interpretações do campo do marxismo para demonstrar que: primeiro, as teorias marxistas possuem aspectos distintos em sua interpretação e; segundo, o momento histórico vivido atribui a essas visões de mundo características que as relacionam, mas também, as diferem.

V. I. Lenin começa suas elaborações em finais do século XIX e primeira década do século XX, na Rússia. Atribui aspectos distintos dos apresentados pelo segundo teórico a ser analisado aqui: Antonio Gramsci, que tem suas elaborações teóricas produzidas ao longo da década de 1930 do século XX na Itália fascista de Mussolini. Começamos, então, por Lenin.

Lenin em (2007) tem como objetivo o “restabelecimento da verdadeira doutrina de Marx e Engels sobre o Estado e o papel da ditadura do proletariado na revolução socialista” (FERNANDES, 2007, p.08). Para Lenin era fundamental o esclarecimento das massas trabalhadoras a respeito da revolução, caminho para implementação da ditadura do proletariado. O marxismo, assim, era considerado como a estratégia política real para a emancipação humana, pois enquanto o Estado fosse “um produto do antagonismo inconciliável das classes” (LENIN, 2007, p.24) a emancipação humana não seria possível.

É importante destacar que a forma do Estado capitalista que Lenin analisa já tomou proporções mais complexas que a forma do Estado analisada por Marx. A forma imperialista<sup>21</sup> que Lenin considera como “fase superior do capitalismo” já está estruturada e regida, sobretudo, pela sua forma financeirizada, ou seja, “o capitalismo transformou-se num sistema universal de subjugação colonial e de estrangulamento financeiro da imensa maioria da população do planeta por um punhado de países avançados” (LENIN, 2008, p.11).

---

<sup>21</sup> O imperialismo ganha terreno próprio de intensos debates no que tange à sua forma e atuação desde fins do século XIX tendo Lenin e Rosa Luxemburgo como principais teóricos neste campo de debates. Ao longo do século XX temos reformulações deste conceito feitas por exemplo por David Harvey, Virginia Fontes, Ellen Wood, Emir Sader, François Chesnais, entre outros. Para maiores informações, conferir a introdução a este trabalho.

O Estado burguês analisado por Lenin já apresenta sua estrutura de capital financeiro distinta da forma elaborada por Marx (capital mercantil em consórcio com o capital industrial), esta organização é um consórcio entre capital bancário e capital industrial tendo, pois, o capital produtor de juros se dinamizado para além das esferas de atuação das simples casas de câmbio. Os bancos já se consolidam neste campo de atuação fazendo a forma equivalente universal produzir lucro de modo muito mais acelerado e em escala muito mais ampliada.

Esta, pois, é a fase do capital de tipo monopolista em que o capital multinacional e associado começa a ultrapassar as fronteiras das nações em processo de transnacionalização, ou seja, a livre concorrência cede lugar à atuação do monopólio, “lei fundamental da presente fase do capitalismo” (LENIN, 2008, p.21), tendo este o seu primeiro momento ainda na década de 60 do século XIX, segundo Lenin.

Os bancos, segundo Lenin, tem papel fundamental na concentração de capital e na formação dos monopólios, sobretudo por sua estreita relação com as indústrias. No que tange a essa estreita relação Lenin demonstra que,

É precisamente nessa esfera que se manifesta (...) o novo papel dos bancos. Se o banco desconta as letras de um empresário, abre-lhe conta corrente etc., essas operações, consideradas isoladamente, não diminuem em nada a independência do referido empresário e o banco não passa de um modesto intermediário. Mas se essas operações se tornam cada vez mais frequentes e firmes, se o banco reúne nas suas mãos capitais imensos, se as contas correntes de uma empresa permitem ao banco (...) conhecer, de modo cada vez mais pormenorizado e completo, a situação econômica de seu cliente, o resultado é uma dependência cada vez mais completa do capitalista industrial em relação ao banco (LENIN, 2008, p.41).

É notória a complexificação do Estado capitalista decorrente das proporções dadas pelo imperialismo, ou seja, o Estado de dominação se reproduz e se amplia no início do século XX, o que não inibe a possibilidade de ‘morte’ deste Estado e posterior instauração do socialismo.

No entanto, para a instauração do socialismo seria necessária uma violenta revolução para que se efetivasse a tomada do poder de assalto pelos trabalhadores com o objetivo de tomarem posse dos meios de produção, há muito tempo controlados pela classe burguesa. Este é um dos pontos que difere a elaboração de Lenin das elaborações feitas, por exemplo, por Antonio Gramsci, que muitas vezes vai ser considerado reformista no âmbito da luta de classes marxista.

Lenin considera o Estado como “uma força especial de repressão” (LENIN, 2007, p.35) que deve ser substituída pela ditadura do proletariado para que o Estado deixe de existir

enquanto Estado (LENIN, 2007), acreditando que essa revolução, isto é, essa tomada de poder pelos trabalhadores, não poderia acontecer de outra forma que não fosse através do uso da violência. Só assim o proletariado se constituiria enquanto classe dominante e detentora dos meios de produção.

Os trabalhadores só tem necessidade do Estado para quebrar a resistência dos exploradores, e só o proletariado tem envergadura para quebrá-la, porque o proletariado é a única classe revolucionária até o fim e capaz de unir todos os trabalhadores e todos os explorados na luta contra a burguesia, a fim de a suplantarem definitivamente (LENIN, 2007, p.43).

Para tanto, ou seja, para que o proletariado possa se tornar classe dominante e “quebrar a resistência dos exploradores”, precisa conquistar o poder político que só será possível a partir do momento em que se reunir em uma organização centralizada, obtida através da conscientização da massa proletária por meio de sua educação na luta.

Essa educação pode em muito ser eficaz a partir do momento que os intelectuais (o verdadeiro social democrata) desempenhem seu papel na luta, utilizando “seus conhecimentos políticos em forma de denúncia para que a classe trabalhadora tenha conhecimento” (LENIN, 2010, p.140). Estas denúncias políticas são consideradas por Lenin como fundamentais no processo revolucionário, pois são peça-chave no processo educacional dos trabalhadores para a vida política.

Após a quebra da resistência da classe dominante, atinge-se um estado transitório ao comunismo, a ditadura do proletariado, ou seja, o momento de “restrição à liberdade dos opressores, dos exploradores, dos capitalistas” (LENIN, 2007, p.106). Todavia, o definhamento do Estado capitalista é um processo de longa duração.

Assim, a classe proletária seria detentora dos meios de produção e iniciaria o processo de socialização destes na fase do socialismo. Então,

Cada membro da sociedade, executando uma certa parte de trabalho socialmente necessário, recebe um certificado constando que efetuou determinada quantidade de trabalho. Com esse certificado ele recebe, nos armazéns públicos, uma quantidade correspondente de produtos (LENIN, 2007, p.109).

Percebemos, portanto, que a concepção de Estado leninista perpassa pelas matrizes econômica, política e social de forma que a dominação neste Estado, assim como para Marx, é realizável através da posse dos meios de produção. Na concepção leninista, no entanto, requer uma luta política central e organizada pelo povo (proletariado e camponeses), tendo Lenin, portanto, renovado “teoricamente o debate sobre a revolução – e nela, a questão da

organização política do proletariado, a sua relação com o Estado – acentuando a necessidade de criação de uma organização revolucionária disciplinada, coesa e preparada politicamente para se assumir como vanguarda do proletariado” (BRAZ, 2006, p.10).

Antonio Gramsci também segue na linha de interpretação da tomada do poder pela classe trabalhadora, no entanto, as estratégias adotadas para que o objetivo seja alcançado difere da proposta de uma revolução por meio do uso da força dissertado por Lenin. Uma das explicações para essa diferenciação pode ser o contexto histórico de escrita e a situação pela qual passava o próprio Gramsci. *Os cadernos do cárcere*, como o próprio título da obra sugere, foram escritos a partir de 1929 enquanto Gramsci se encontrava preso, a mando do regime fascista de Mussolini na Itália. Antes de chegarmos à tese de Gramsci a respeito da tomada do poder é importante que seja feita a análise da concepção de Gramsci do Estado como um todo.

Gramsci também parte da análise marxiana de Estado enquanto elemento de dominação da classe dominante sobre a classe dominada, no entanto, a sua concepção de Estado se diferencia das demais no que tange à relação existente entre Sociedade Civil e Estado em seu sentido restrito. Enquanto para Marx, como visto anteriormente, o Estado é composto de uma superestrutura e de uma infraestrutura que se relacionam constantemente, para Gramsci, a Sociedade Civil é parte constituinte deste Estado, portanto uma ampliação deste e identificada como parte da superestrutura em Marx.

Em Gramsci, o termo “sociedade civil” designa, ao contrário, um momento ou uma esfera da “superestrutura”. Designa, mais precisamente, o conjunto das instituições responsáveis pela representação dos interesses de diferentes grupos sociais, bem como pela elaboração e/ou difusão de valores simbólicos e de ideologias” (COUTINHO, 2008, p. 53-54)

A superestrutura em Marx é caracterizada em Gramsci como Sociedade Política ou Estado Restrito e a Sociedade Civil, espaço também carregado de disputas entre as frações da classe dominante a fim de que se tornem classe dirigente deste Estado. Em Gramsci, temos uma concepção ampliada do Estado, o que pode ser interpretado como uma superação dialética de Gramsci em relação à obra marxiana. Segundo Gramsci existem dois grandes planos “superestruturais”

O que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado” planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico” (GRAMSCI, 2014, p.21)

É no seio da Sociedade Civil que são elaborados projetos que se pretendem hegemônicos na condução das diretrizes do Estado Restrito. Existe um elemento fundamental na nacionalização deste projeto, que também emerge da Sociedade Civil: os Intelectuais Orgânicos.

O conceito de Intelectual Orgânico em Gramsci se difere do conceito de intelectual em Lenin por conta da essência deste intelectual nas duas concepções: em Lenin o intelectual seria responsável pela denúncia – como já foi mencionado – que serviria como construção do conhecimento necessário à educação da classe trabalhadora na luta. Em Gramsci, o intelectual transita entre a Sociedade Política e a Sociedade Civil, sendo peça fundamental no momento de nacionalização do projeto. Embora não precise ter um conhecimento vasto a fim de nacionalizar o projeto.

Uma vez nacionalizado o projeto, este garante um estado de Hegemonia, haja vista que em Gramsci um projeto hegemônico está em constante ameaça pelos projetos contra-hegemônicos, em elaboração no âmbito da Sociedade Civil, havendo, assim, crises de hegemonia constantes causadas,

[...] Ou porque a classe dirigente fracassou em algum empreendimento político para o qual pediu ou impôs pela força o consenso das grandes massas ou porque amplas massas passaram subitamente da passividade política para uma certa atividade e apresentam reivindicações que, em seu conjunto desorganizado, constituem uma revolução (GRAMSCI, 2012, p. 61).

No que tange à Hegemonia temos uma série de ferramentas apresentadas por Gramsci no âmbito da Sociedade Civil que a garantem, ou dizem respeito a alcançá-la ou mantê-la. Os Partidos em Gramsci, por exemplo, são responsáveis por dar base à organização da vontade coletiva essencial para a hegemonização de determinado projeto. Portanto, o Partido Político é a “primeira célula na qual se sintetizam germes da vontade coletiva que tendem a se tornar universais e totais” (GRAMSCI, 2012, p.16).

Os partidos políticos não significam partido enquanto legenda e agem tanto no âmbito da grande política quanto da pequena política, sendo centrais tanto na fundação de novos Estados (Grande Política) quanto em alterações de projeto que conduziriam as diretrizes estatais (Pequena Política). Dessa forma, o conceito de partido está diretamente ligado ao conceito de Vontade Coletiva que, para Gramsci, seria “a vontade como consciência operosa da necessidade histórica, como protagonista de um drama histórico real e efetivo” (GRAMSCI, 2012, p.17). Sobre o Partido Político temos que,

[...] é precisamente o mecanismo que realiza na sociedade civil a mesma função desempenhada pelo Estado, de modo mais vasto e mais sintético, na sociedade política, ou seja, proporciona a soldagem entre intelectuais orgânicos de um dado grupo, o dominante, e intelectuais tradicionais; e esta função é desempenhada pelo partido precisamente na dependência de sua função fundamental, que é a de elaborar os próprios componentes, elementos de um grupo social nascido e desenvolvido como “econômico”, até transformá-los em intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade integral, civil e política (GRAMSCI, 2014, p.25)

A organização da Vontade Coletiva é fruto da ação dos Partidos Políticos, que agem a partir do Consenso criado em torno de um determinado projeto. Os Aparelhos Privados de Hegemonia são os responsáveis por criar consenso em sociedade em torno de determinado projeto que se pretende hegemônico. Um dos Aparelhos Privados de Hegemonia fundamentais na criação de Consenso é a mídia. Esta funciona como uma ferramenta de convencimento da sociedade no que tange à eficácia de determinado projeto.

Os aparelhos descritos até aqui fazem parte da esfera de manutenção do poder de forma consensual, em que as relações de poder e de força são constantes. Supõe-se que o Consenso é, portanto, “permanentemente ativo, a ponto de que aqueles que consentem poderiam ser considerados como ‘funcionários’ do Estado” (GRAMSCI, 2012, p.84), constituindo-se em um dos graus fundamentais da dupla perspectiva do Estado Ampliado: a ação política e a vida estatal (GRAMSCI, 2012)

[...] correspondentes à natureza dúplice do centauro maquiavélico, ferina e humana, da força e do consenso, da autoridade e da hegemonia, da violência e da civilidade, do momento individual e daquele universal, da agitação e da propaganda, da tática e da estratégia (GRAMSCI, 2012, p.34)

No que diz respeito à tomada de poder em Gramsci alguns conceitos são fundamentais para sua compreensão: Conjuntura Estratégica, Revolução Permanente, Guerra de Posição, Guerra de Movimento. Entretanto, é fundamental perceber que, na verdade, a tomada de poder em Gramsci se configura na nacionalização de um projeto fundamentado em movimentos contra hegemônicos.

Gramsci parte do conceito formulado por Lenin de Revolução Permanente, percebendo esta como uma

Fórmula própria de um período histórico em que não existiam ainda os grandes partidos políticos de massa e os grandes sindicatos econômicos, e a sociedade ainda estava, sob muitos aspectos, por assim dizer, no estado de fluidez (GRAMSCI, 2012, p.24)

Portanto, Gramsci supera a elaboração feita por Lenin de revolução permanente percebendo que os Partidos Políticos tem uma eficácia grande no projeto contra hegemônico a partir do instante que organizam a Vontade Coletiva e, ainda, nacionalizam o projeto por meio da atuação dos Intelectuais Orgânicos.

As relações de força constantes na concepção de Estado Ampliado são resultantes das disputas constantes entre projetos que pretendem estar hegemônicos, perceptíveis em vários níveis da Grande Política e da Pequena Política. Segundo Gramsci, no terceiro grau dessas relações de força temos - atrelado ao conceito de Guerra de Posição - a chamada Conjuntura Estratégica, fundamental na organização da luta e no início da chamada Guerra de Movimento, isto é, as possibilidades políticas são criadas durante um período “longo” para que seja efetivada a estratégia da Guerra de Posição, seria, portanto, a

Preparação estratégica do teatro da luta, um de cujos principais elementos é fornecido pelas condições qualitativas do pessoal dirigente e das forças ativas que podem ser chamadas de primeira linha (...) tende a reduzir a zero os chamados “fatores imponderáveis”, isto é, as relações imediatas, de surpresa, assumidas num determinado momento por forças tradicionalmente inertes e passivas (GRAMSCI, 2012, p.68)

Percebe-se, então, a estreita relação entre a necessidade de se criar uma Conjuntura Estratégica para a eficácia da chamada Guerra de Posição, isto é, a adoção de estratégias no âmbito das relações de força constantes para a efetivação da Hegemonia de determinado projeto.

A Guerra de Posição faz frente à chamada Guerra de Movimento, ou à clássica tomada do poder de assalto, com uso de força, de violência, não levando em consideração as eventualidades do curso histórico.

Essas concepções acerca do Estado Ampliado em Gramsci não são elaborações de luta que tenham uma aplicação universal, isto é, estão limitadas a um tipo específico de Estado denominado por Gramsci como Estado de tipo Ocidental. Essa interpretação em nada tem relação com a interpretação geográfica de ocidente e oriente. Nos Estados Ocidentais a Sociedade Civil “tornou-se uma estrutura muito complexa e resistente às ‘irrupções’ catastróficas do elemento econômico imediato (crises, depressões, etc); as superestruturas da sociedade civil são como o sistema das trincheiras na guerra moderna” (GRAMSCI, 2012, p.73). Já nos Estados de tipo Oriental, a Sociedade Civil não possui capacidade organizativa suficiente para a nacionalização de projetos, portanto, incapaz de alcançar a Hegemonia.

Então, a partir do exposto nas páginas anteriores, a concepção de Estado gramsciana é elaborada em diálogo constante com o conceito de lutas de classe constantes, elaborado por

Marx. Além disso, no que tange à revolução, Gramsci dialoga com Lenin de forma a superá-lo dialeticamente partindo do conceito de Revolução Permanente. Isto posto, temos que a concepção de Estado em Gramsci se explica pela dinamização e complexificação da esfera da Sociedade Civil em tempos de capitalismo estruturado na sua forma imperialista.

O que foi apresentado até o presente momento se trata de uma discussão a respeito do Estado capitalista contemporâneo e sua devida relação com a sociedade. Vale destacar um aspecto fundamental para que se possa compreender o que se apresentar no segundo momento deste capítulo, isto é, o lugar da escola na sociedade capitalista: Quem são os sujeitos históricos fundamentais no sociometabolismo do Estado capitalista? Como se dão as relações entre estes sujeitos?

A primeira pergunta pode ser considerada retórica por se tratar de uma resposta óbvia. Os sujeitos fundamentais nessas relações existentes no Estado capitalista são a burguesia e o proletariado que, já respondendo ao segundo questionamento, se relacionam constantemente no processo de produção do capital através do processo de produção (entenda-se processo de produção como um processo dialético e contraditório que envolve produção, troca, circulação e consumo de forma concomitante).

Entender a relação desses sujeitos em sociedade é fundamental para que se possa compreender a elaboração marxista do papel da escola no Estado capitalista e sua tese quanto modelo de escola fundamental para a emancipação humana.

### **1.3 Educação e capital: a emancipação humana através da escola**

Na seção anterior foi demonstrado que é fundamental a compreensão das relações entre os sujeitos históricos no âmbito da complexidade das relações capitalistas. O proletariado enquanto classe é a grande ferramenta de produção de valor em sociedade, segundo Marx. Portanto, movedora da engrenagem que produz lucro constante à classe burguesa.

Essa rápida constatação permite afirmar que a apropriação do trabalho realizada pelo capital aprisiona o trabalhador às relações de produção, de modo que este fica impossibilitado de ter uma formação que o faça ter consciência de classe em si e para si<sup>22</sup>, culminando no

---

<sup>22</sup> Marx utiliza esta elaboração conceitual com base na dialética hegeliana. É constante nas elaborações hegelianas a sistematização do pensamento através do uso dos conceitos de *em si* e *para si*. Um exemplo que pode ser apresentado diz respeito à *vontade livre*: para Hegel (1997) a vontade livre pode ser pensada em si e para si. A vontade livre em si “é a vontade do sujeito, a vontade individual, encerrada em si mesma” (HEGEL, 1997, p.39), portanto uma vontade imediata, não sistematizada. Na vontade livre para si “o universal, ao apresentar-se como formal, é a simples relação, consciente de si embora sem conteúdo, com a sua



chamado processo de alienação. Neste processo de subsunção do trabalho ao capital a educação “tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes” (SADER, 2008, p. 15). Sendo assim, “em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema” (SADER, 2008, p. 15).

O trabalhador é visto pelo capitalista como simples capital variável, isto é, força de trabalho, a ser utilizado no momento da produção do processo de reprodução do capital. Portanto, seu trabalho é ferramenta necessária à acumulação de capital. Isto é, o caráter humanitário do trabalhador está subsumido às determinações de sua função social enquanto classe em si.

Nesta dinâmica de reprodução do capital, Marx analisa o indivíduo a partir da teoria do valor – trabalho, isto é, como força de trabalho alienado. No entanto, é preciso destacar que, para Marx, o trabalhador deve buscar sua emancipação através da revolução, isto é, por meio da apropriação dos meios de produção. Neste processo revolucionário, a educação é fundamental, haja vista a necessidade de uma formação para a tomada do poder através da apropriação dos meios de produção, que são vitais para o processo de reprodução do capital e, por conseguinte, ferramenta – na sociedade burguesa – de exploração dos trabalhadores. Assim, na sociedade capitalista, o indivíduo “aparece desprendido dos laços naturais” (MARX, 2011, p.39).

Em análise feita por Marx da relação geral entre produção, distribuição, troca e consumo, o indivíduo (enquanto trabalhador) é analisado sob a perspectiva de parte integrante deste processo, como meio de produção, desligado das suas vontades como ser social que possui necessidades para além daquele processo, ou seja, “um indivíduo que participa da produção na forma de trabalho assalariado participa na forma do salário nos produtos, nos resultados da produção”, este indivíduo, portanto, “originalmente (...) não tem nenhum capital, nenhuma propriedade (...)” (MARX, 2011, p.44). Assim, o sujeito é coisificado no processo de reprodução do capital e “o caráter social da atividade, assim como a forma social

---

individualidade própria” (HEGEL, 1997, p.39), portanto, formalizada e sistematizada a partir da percepção da existência de si mesma. A noção de classe em si e para si, utilizada por Marx, trata da classe enquanto grupo que possui identificação entre si, enquanto grupo que percebe interesses em comum, e que, portanto, em si já apresenta uma organização social com base nestes interesses (classe em si), organização possível pelo contexto histórico em que vive. Mas este grupo ainda não é dotado de uma consciência a ponto de poder adotar estratégias de organização sistematizada, isto é, o conceito de classe para si está diretamente relacionado à consciência de classe e que, portanto, requer uma estrutura pautada na ação sistematizada, no caso do proletariado, sistematização com base na luta contra exploração.

do produto e a participação do indivíduo na produção, aparece aqui diante dos indivíduos como algo estranho, como coisa” (MARX, 2011, p.105).

É na troca que o indivíduo alcança sua conexão social. Haja vista que,

A dependência recíproca e multilateral dos indivíduos mutuamente indiferentes forma sua conexão social. Essa conexão social é expressa no *valor de troca*, e somente nele a atividade própria ou o produto de cada indivíduo devem uma atividade ou produto para si; o indivíduo tem de produzir um produto universal – o *valor de troca*, ou este último por si isolado, individualizado, dinheiro (MARX, 2011, p.105).

Dessa forma, é nítido que o caminho percorrido por Marx para analisar o indivíduo em sociedade a partir das relações sociais de produção, sendo a teoria do valor trabalho peça fundamental neste processo analítico ontológico. Assim, o trabalho é a mola propulsora da produção – o trabalho é o que de fato interessa ao capitalista, não o trabalhador. Neste processo de coisificação do trabalhador, ocorre a humanização do capital como expoente que merece maior atenção, haja vista que a reprodução ampliada<sup>23</sup> do capital deve ser constante e o dinheiro é a representação de valor universal que mantém esta engrenagem.

Além disso, o dinheiro como equivalente universal serve ao trabalhador como valor de troca. Segundo Marx, o trabalhador pode acumular dinheiro a partir do momento em que recebe a moeda como valor de troca, portanto, o trabalhador “renuncia ainda mais ao repouso, renuncia completamente ao seu ser como algo separado de seu ser como trabalhador e, na medida do possível, só é como trabalhador” (MARX, 2011, p.223). Portanto, o trabalho emerge como *conditio sine qua non* à existência do trabalhador enquanto ser. Portanto,

Ao fazer da riqueza a sua finalidade, em lugar do valor de uso, o trabalhador, portanto, não só não alcançaria nenhuma riqueza, mas perderia, além disso, o valor de uso na compra. Pois, de modo geral, o máximo de laboriosidade, de trabalho, e o mínimo de consumo – e esse é o máximo de sua renúncia e de seu poder de fazer dinheiro – não poderiam levar a mais nada senão a que o trabalhador recebesse um mínimo de salário por um máximo de trabalho (MARX, 2011, p.224).

Nesse processo de subsunção real do trabalho ao capital e de alienação do trabalhador, se faz de extrema necessidade e de caráter urgente a emancipação do trabalhador por meio da

---

<sup>23</sup> Duas características são fundamentais neste processo de reprodução ampliada, segundo Luxemburgo: a) ela se torna lei obrigatória para o capitalista individual, no sentido de uma necessidade de ampliação incessante e; b) a produção capitalista, em uma escala ampliada, tem como objetivo a produção de mais-valor e não o consumo (LUXEMBURGO, 1985). Portanto, a capitalização do mais valor é fundamental na reprodução ampliada. O capital-dinheiro é o começo e o fim deste processo.

revolução, sendo somente por meio desta que o trabalhador poderá se livrar das amarras às quais estão presos na lógica de reprodução do capital.

Neste sentido, Rosa Luxemburgo (2015) aponta que “é por mover-se o desenvolvimento capitalista através de contradições que o proletariado (...) deve apossar-se do poder político e suprimir completamente o sistema capitalista” (LUXEMBURGO, 2015, p.105).

No entanto, para que possa tomar o poder político, a classe trabalhadora deve desenvolver a sua consciência de classe em si e para si para organizar a ação que a possibilitará tomar os meios de produção de posse da classe burguesa. Neste sentido, Lenin (2010) exalta a necessidade de formação teórica alinhada à prática política. As instituições de formação e representação dos trabalhadores possuem um papel central nesta formação, isto é, a educação funciona como educação política capaz de organizar a luta dos trabalhadores.

Lenin, ao fazer esta abordagem, não inaugura o princípio da união trabalho e ensino, Marx e Engels já haviam feito esta análise em algumas de suas publicações. É importante destacar que estes não elaboraram nenhuma proposta pedagógica específica à educação proletária, no entanto, ao longo de suas análises, estão presentes críticas que perpassam pelo modo de produção e pela situação da classe trabalhadora frente ao projeto de educação burguesa. Isto é, a análise da educação feita por ambos não está descolada do modo de produção, pelo contrário, é a partir da análise do modo de produção capitalista que é possível analisar a questão educacional.

A educação pode ser considerada uma ferramenta que garante a perpetuação da dominação da classe trabalhadora. No entanto,

Limitar uma mudança radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p.27).

Assim, considera-se fundamental a emancipação da classe trabalhadora por meio de um modelo de escola que possibilite ao proletariado conhecer todo o processo de produção e ainda ter uma formação de cultura geral, neste sentido a concepção de escola unitária elaborada por Gramsci supre as necessidades supracitadas.

Partimos então deste princípio para dar prosseguimento às análises: a escola é uma ferramenta de dominação da classe trabalhadora, assim, requerendo atenção neste momento

deste trabalho, de modo que esta análise deve estar centralizada na função social da escola no âmbito das relações do sociometabolismo do capital no Estado capitalista.

A escola ganha um caráter central na formação dos trabalhadores como sujeitos históricos conscientes capazes de uma ação política organizada que possa definir o processo de subordinação real do trabalho ao capital. No entanto, a escola enquanto instituição diretamente vinculada ao Estado Restrito emerge como instituição em que há a reprodução de interesses da classe burguesa às novas gerações perpetuando, assim, a lógica de reprodução do capital, ideologicamente. Assim,

Não se pode entender a educação, ou qualquer outro aspecto e dimensão da vida social sem inseri-la no contexto em que surge e se desenvolve, notadamente nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe (LOMBARDI, 2010, p.222).

José Claudinei Lombardi, em tese de doutoramento defendida em 2010 na Unicamp, se propõe a analisar a educação e o ensino nas obras de Marx e Engels, apresentando o posicionamento destes durante o século XIX a respeito da escola, como instituição que garante a dominação burguesa.

No entanto, como mencionado anteriormente, a análise do modo de produção é central nas abordagens feitas por Marx e Engels, pois é a partir da análise do modo de produção que se pode perceber “o processo de desenvolvimento real dos homens, realizado sob condições historicamente determinadas” (LOMBARDI, 2010, p.229).

Então, Lombardi (2010) analisa a educação a partir da sua relação com o modo de produção capitalista partindo do princípio de que,

A educação é um campo da atividade humana e os profissionais da educação não construíram esse campo segundo ideias próprias, mas em conformidade com condições materiais e objetivas, correspondendo às forças produtivas e relações de produção adequadas aos diferentes modos e organizações da produção, historicamente construídas pelos homens e particularmente consolidadas nas mais diferentes formações sociais (LOMBARDI, 2010, p.231)

A partir deste princípio que se delineiam as análises marxianas e engelsianas sobre a educação e o ensino no Estado burguês. Marx e Engels, assim, analisam a situação da classe trabalhadora em todas as dinâmicas da reprodução do capital de modo que perpassam pela condição de trabalho das crianças nas fábricas durante o século XIX.

Naquele momento as crianças e as mulheres são inseridas na produção industrial como forma de garantir o sustento familiar, já que a revolução industrial – a partir da inserção de máquinas – altera a lógica do mais valor. O mais valor absoluto acaba por ser reduzido pela

exploração dos trabalhadores na forma de mais valor relativo, ou seja, a exploração do trabalhador ocorre por meio do aumento da produtividade gerada pela inserção das máquinas e não mais pelo aumento das horas de trabalho.

Neste sentido, a divisão do trabalho se altera e as crianças passam a ser fundamentais em determinados setores da produção, por exemplo, no manejo e tratamento dos fios para posterior utilização na produção de tecidos que fica a cargo da mão de obra adulta masculina.

É importante destacar que a mão de obra infantil gera uma ampliação do mais valor absoluto: as crianças trabalhavam cerca de doze horas e recebiam menos por hora de trabalho que os homens adultos. Mesmo com as leis fabris, fruto da luta do proletariado, a exploração de crianças se dinamizava cada vez mais a partir de uma série de aspectos das leis que permitiam brechas para ação da burguesia. Um aspecto importante das leis fabris que poderia ter amenizado a exploração infantil seria a obrigatoriedade do ensino às crianças.

No entanto, a escola formada a partir daquele momento tem como sustentáculo os interesses da classe burguesa e acaba por consolidar sua dominação de modo que tem como pilar o ensino profissionalizante. Assim, naquele momento, a educação institucionalizada,

Serviú – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p.35).

Marx e Engels não negam a educação com base no trabalho, mas reformulam esta concepção para uma lógica de conhecimento de todas as fases do meio de produção para a classe trabalhadora, o que será conhecido como princípio da união trabalho e ensino como forma de emancipação da classe trabalhadora.

Shulgin (2013) faz uma crítica à escola do trabalho russa de modo a perceber, de forma alinhada às elaborações de Marx e Engels, que a escola do trabalho requer uma reestruturação, haja vista que o trabalho em sua base está voltado para uma educação profissional e não de caráter de superação das contradições do capitalismo. Isto é,

A escola do trabalho é a escola para as classes mais baixas; é a escola profissional, e nela o trabalho é uma disciplina de ensino; além disso, é a escola de artesanato, e a sua tarefa é criar um artesão obediente e que conheça sua tarefa (SHULGIN, 2013, p. 22).

O que Shulgin aponta é que não basta inserir o trabalho no currículo escolar é necessária uma educação que construa um elo entre a teoria ensinada na escola e a vida prática, cotidiana. Isto é, é necessária a aplicação do trabalho socialmente necessário em prol do desenvolvimento da vida social de forma igualitária, com base no benefício da comunidade, isto justamente porque “as determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais” (MÉSZÁROS, 2008, p.43), portanto, “elas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais” (MÉSZÁROS, 2008, p.43).

Assim, a partir do que foi exposto até aqui, a educação “convertia-se em instrumento de dominação ideológica, um meio para que a burguesia se consolidasse como classe hegemônica e, nessa condição, exercesse o poder” (LOMBARDI, 2010, p.336). Portanto, a escola emerge como instituição que dá subsídio à organização da dominação ideológica burguesa sobre a classe trabalhadora.

Segundo Louis Althusser (1985) a escola funciona como Aparelho Ideológico de Estado, isto é, como aparelho que reproduz ideologicamente a dominação burguesa. Ou seja, reproduz a lógica de produção do capital ideologicamente. É conveniente destacar que para Althusser os Aparelhos Ideológicos de Estado são múltiplos em distintas conjunturas históricas, no entanto, no capitalismo a escola é o aparelho central de reprodução ideológica da dominação burguesa.

Althusser parte da concepção de ideologia marxiana para fazer sua análise dos Aparelhos Ideológicos, isto é, a ideologia aqui não se alinha a uma perspectiva hegeliana, por exemplo. A ideologia “tem uma existência material” (ALTHUSSER, 1985, p.88) que no Estado capitalista tem como base as relações sociais de produção e que, portanto, são fundamentais para a compreensão da dominação ideológica.

O mencionado teórico sustenta sua análise a partir da concepção marxiana de superestrutura e infraestrutura, no entanto, a supera dialeticamente ao incorporar à sua análise a concepção de Estado Ampliado gramsciana, fazendo com que este descreva a escola da seguinte maneira:

Ela se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal, e desde o maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (...), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro. Por volta do 16º ano, uma enorme massa de crianças entra “na produção”: são os operários ou os pequenos camponeses. Uma outra parte da juventude escolarizável prossegue: e, seja como for, caminha para os cargos

dos pequenos e médios quadros, empregados, funcionários pequenos e médios, pequenos burgueses de todo tipo. Uma última parcela chega ao final do percurso, seja para cair num semi-desemprego intelectual, seja para fornecer além dos “intelectuais do trabalhador coletivo”, os agentes da exploração (capitalistas, gerentes), os agentes da repressão (militares, policiais, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (ALTHUSSER, 1985, p.79).

A partir da exposição feita, pode-se considerar que a lógica de reprodução de dominação da burguesia através da formação de novos trabalhadores na atualidade não se difere da elaborada por Althusser, mesmo que analisemos as escolas privadas – geralmente locais onde apesar de haver uma formação mais direcionada à educação continuada, estas ainda assim buscam uma formação que capacite estudantes a ingressarem no mercado de trabalho a um prazo mais longo, ou seja, ainda assim temos uma educação para o trabalho.

O que difere a educação para o trabalho da escola privada e da escola pública é justamente o imediatismo da inserção dos jovens da escola pública em um mercado de trabalho, em cargos mais baixos e mal remunerados.

No entanto, a estrutura curricular dos cursos do ensino básico reaproxima as escolas públicas e privadas, isto é, a estrutura do ensino escolar preza por uma educação técnica e cronometrada no sentido de haver uma despreocupação quanto à criticidade necessária aos conteúdos, fazendo com que os estudantes sejam um repositório de informações que devem ser acumuladas, necessárias aos exames tanto para a formação continuada (ensino superior) quanto para o ingresso imediato no mercado de trabalho (as entrevistas de emprego).

Acredita-se, então, poder sustentar a hipótese de que a educação contemporânea preza, assim, pela formação para o trabalho dividida em duas formas: a) a educação que forma trabalhadores para ocuparem cargos de chefia (filhos da classe média que apresentam possibilidades de uma formação continuada) e; b) a educação que forma trabalhadores para cargos de baixa remuneração que precisam se inserir no mercado de trabalho imediatamente após a formação básica para garantir parte do sustento familiar.

É neste sentido que o trabalho possui uma característica contraditória em si: ao mesmo tempo em que é o meio de produção de riqueza necessária à reprodução do capital, é também parte fundamental da estratégia de superação das amarras capitalistas, pois, na forma de trabalho socialmente necessário, possibilita a ação de caráter emancipador na sociedade.

Assim, segundo Shulgin (2013) o trabalho, a) “é a melhor forma de introduzir as crianças na vida laboral, ligar-se com a classe construtora, e não apenas entendê-la, mas viver sua ideologia, aprender a lutar, aprender a construir”; b) “é o fundamento da vida, o fundamento do trabalho educacional, é a melhor maneira de ensiná-los a viver com a

atualidade de ensinar (...) a fábrica é o melhor e mais sensível registro da atualidade” (SHULGIN, 2013, p. 41).

No entanto, o trabalho tem sido utilizado como forma de consolidar a Hegemonia burguesa em diversas instâncias, entretanto, no que tange à educação, para que a reprodução da ideologia burguesa possa se efetivar, a escola precisa ter uma apresentação de neutralidade falseada, isto é,

Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a escola como neutra, desprovida de ideologia (ALTHUSSER, 1985, p.80).

Recentemente pudemos presenciar no Brasil o movimento Escola sem partido<sup>24</sup>, que reivindica uma escola livre de posicionamentos críticos em relação à dinâmica social, e que, portanto, vê a escola como ambiente que se assemelha a um banco do conhecimento em que os estudantes são os cofres bancários e os professores os depositadores de informações que serão acumuladas e, segundo a perspectiva do movimento supracitado, renderão percentuais de conhecimento em um dado momento.

Este movimento nada mais é que uma estratégia de dominação burguesa para conservação da estrutura escolar como Aparelho Ideológico do Estado capitalista consolidado há dois séculos, inibindo, assim, qualquer movimento contra hegemônico de organização de uma estrutura que historicamente surge como forma de reprodução de sua ideologia.

Uma vez garantida a reprodução ideológica da dominação burguesa estarão garantidas, também, por conseguinte, as relações de produção que, para Althusser, estão asseguradas “pelo exercício do poder do Estado nos Aparelhos de Estado, o Aparelho (repressivo) do Estado, por um lado, e os Aparelhos Ideológicos do Estado, por outro” (ALTHUSSER, 1985, p.73).

---

<sup>24</sup> O movimento escola sem partido possui um site com manifesto intitulado “por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”. Este manifesto traz logo no início um trecho que nos remete à análise feita por Althusser a respeito da “neutralidade” que a classe dirigente acredita que a escola precisa ter: “A doutrinação política e ideológica em sala de aula ofende a liberdade de consciência do estudante; afronta o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado; e ameaça o próprio regime democrático, na medida em que instrumentaliza o sistema de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de um dos competidores”. (<http://www.programaescolasempartido.org/saiba-mais>. Acessado em 15.07.2017). Vimos que esta neutralidade não passa de uma pseudoneutralidade que interessa à classe burguesa para perpetuação de sua dominação através do que Althusser considera como aparelho ideológico central na sociedade contemporânea, haja vista que a própria defesa de uma pseudoneutralidade já devém um posicionamento isento da própria neutralidade objetivada.



Portanto, haja vista o duplo caráter dos Aparelhos Ideológicos de Estado, é possível se chegar à conclusão de que há uma estreita relação entre estes aparelhos de modo que “os Aparelhos Ideológicos do Estado funcionam principalmente através da ideologia, e secundariamente através da repressão seja ela bastante atenuada, dissimulada, ou mesmo simbólica” (ALTHUSSER, 1985, p.70).

Thompson (1981) considera a obra althusseriana “um planetário de erros”, de modo que a sua teoria está imbricada de aspectos ideológicos “isolados”, isto é, sem conexão com conjunturas históricas específicas e, portanto, sem sujeitos históricos. Ao longo de sua crítica, Thompson (1981) elenca oito hipóteses a respeito da obra de Althusser que serão analisadas ao longo de seu ensaio.

Primeira hipótese, a invariabilidade geral da epistemologia de Althusser. Segundo o historiador inglês a obra de Althusser está vinculada a “um tipo limitado de processo acadêmico de aprendizagem” (THOMPSON, 1981, p.11), isto é, sua produção intelectual é cercada de estruturas limitadas de pensamento que muitas vezes recai em um processo de análise idealista, que é a segunda hipótese sustentada por Thompson.

Não tem a categoria (nem um meio de “tratar”) da “experiência (ou a influência do ser social sobre a consciência social); por isso, falsifica o “diálogo” com a evidência empírica inerente à produção do conhecimento e à prática do próprio Marx, incidindo portanto, continuamente, em modos de pensar que a tradição marxista chama de “idealistas” (THOMPSON, 1981, p.11).

É sabido que a categoria da “experiência” é fundamental na obra marxiana e que, assim, pode ser considerada central na exposição de análises do materialismo histórico, pois ressalta a importância de analisar a atuação dos sujeitos históricos em meio às estruturas. Althusser, então, faz parte de um grupo considerado estruturalista<sup>25</sup> no âmbito do marxismo que acaba por se reaproximar do idealismo que Marx superou dialeticamente, terceira hipótese de Thompson que considera o estruturalismo de Althusser “um estruturalismo de estases, desviando-se do método histórico do próprio Marx (THOMPSON, 1981, p. 11).

---

<sup>25</sup> Segundo Tom Bottomore (2001), o estruturalismo é um método de investigação que tem como característica central “tomar como seu objeto de investigação um ‘sistema’, isto é, as relações recíprocas entre um conjunto de fatos e não fatos particulares examinados isoladamente; seus conceitos básicos são os da totalidade, auto-regulação e transformação” (BOTTOMORE, 2001, p.141). É neste método investigativo que Althusser faz sua trajetória de análise teórica fazendo questão de reforçar sempre sua base materialista de análise, no entanto, cada vez mais negando as evidências históricas fundamentais para a compreensão da dinâmica do capital. Neste sentido os indivíduos na, análise de Althusser, “não são os autores ou os sujeitos desse processo que, descentrado, não tem sujeito que o acione. São apoios efetivos das estruturas e das relações de formação social” (GERAS, 2001, p. 10).

Como consequência desta terceira hipótese, Thompson (1981) aponta as hipóteses quatro e cinco no que tange ao “planetário de erros” de Althusser que dizem respeito ao empirismo e ao “historismo”. De acordo com Thompson (1981), Althusser “confunde o necessário diálogo empírico com o empirismo, e faz consistentemente uma representação falsa (de formas as mais ingênuas) da prática do materialismo histórico (inclusive a própria prática de Marx) (THOMPSON, 1981, p.11). Portanto, Althusser se posiciona de forma a intrinsecamente fazer oposição ao historicismo presente na corrente marxista o que o aproxima, mais uma vez, de uma vertente analítica que se reaproxima do idealismo, isto é, a sua análise parte de planos estruturais postos em forma de abstrações para que atinja o real, vale destacar que o real atingido por Althusser é um real parcial de modo que há uma ausência constante das análises dos sujeitos neste processo.

É, então, neste sentido que “essas debilidades críticas explicam por que Althusser tem de se calar (ou ser evasivo) quanto a outras categorias importantes, entre as quais a de ‘econômico’ e a de ‘necessidades’ (hipótese seis) (THOMPSON, 1981, p.11), não tendo a elaboração conceitual de Althusser “categorias adequadas para explicar a contradição, mudança ou luta de classes” (hipótese sete) (THOMPSON, 1981, p.11). conclui, então, Thompson (1981), que “Althusser (e sua progênie) se veem incapazes de lidar, exceto de maneira mais abstrata e teórica, com questões de valor, cultura – e teoria política” (THOMPSON, 1981, p.11).

A concepção de Aparelhos de Estado de Althusser, dividindo-os em repressivos e ideológicos, tem por base a dualidade de poderes existente no Estado, elaborada por Antonio Gramsci, nos seus *Cadernos do Cárcere: O Estado coercitivo e o Estado consensual*. Os Aparelhos Repressivos de Estado estão inseridos no âmbito do Estado coercitivo enquanto os Aparelhos Ideológicos de Estado estão inseridos no âmbito do Estado consensual. Segundo Albuquerque, em texto introdutório à publicação de Althusser, realizada pelas edições Graal, a influência de Gramsci na obra de Althusser se dá da seguinte maneira:

As instituições, e com elas, a cultura, as ciências, deixam de ser instrumentos neutros do progresso da humanidade, para tornarem-se lugar de luta de classes pela direção da sociedade. A universidade e a escola, particularmente, deixam de ser uma conquista da humanidade a ser preservada das querelas pequeno-burguesas, para se tornarem não mais instrumentos de saber, mas máquinas de sujeição ideológica (ALBUQUERQUE, 1985, p.17).

Ainda que haja esta influência das elaborações gramscianas na obra de Althusser é importante salientar que uma questão fundamental presente na obra do teórico sardo está

ausente na obra de Althusser: a formação da consciência social e do ser social. A investigação althusseriana, com base na estrutura, não apresenta a característica humanista que é central na obra de Gramsci, os sujeitos não atingem as estruturas, não as organizam, mas são parte desta.

A epistemologia de Althusser, então, é carregada de especialização acadêmica, de idealismo e se organiza em generalidades I, II e III que, de acordo com Thompson (1981), carrega problemas no que tange à experiência. Portanto, Althusser

Ofereceu-nos ele menos uma epistemologia que leva em conta os movimentos formativos reais da consciência do que uma descrição de certos procedimentos da vida acadêmica. Abandonou o estúdio iluminado por uma lâmpada e interrompeu o diálogo com uma mesa exausta: está agora nos limites da École Normale Supérieure. Os dados chegam obedientemente processados por graduados e por assistentes de pesquisa, num nível bastante inferior de desenvolvimento conceptual (GI), foram interrogados e separados em categorias por um rigoroso seminário de professores aspirantes (GII), e os GIII estão na iminência de subir à tribuna e propor as conclusões do conhecimento concreto (THOMPSON, 1981, p. 16).

Pode-se, portanto, descrever as generalidades da seguinte forma: a generalidade I é o momento da interrogação, isto é, momento de elaboração das questões-problema - com base em fatos que já possuem em si uma natureza ideológica - que serão relacionadas à prática teórica (Generalidade II), ou seja, elaborações de hipóteses com base na análise das estruturas, para, enfim, atingir a generalidade III, momento de elaboração conceitual “estrutural de conhecimento concreto” (THOMPSON, 1981, p.18). Esta epistemologia que afasta Althusser das elaborações gramscianas por culminar em uma análise de tipo estrutural.

Assim, tendo percebido a influência de Gramsci nas elaborações de Althusser, considera-se fundamental a compreensão da formulação teórica do autor italiano a respeito da função da escola na sociedade capitalista.

Foi analisada na seção anterior, a concepção de Estado elaborada por Antonio Gramsci em superação dialética à concepção de Estado elaborada por Marx, a concepção de Estado Ampliado. Nesta concepção o conceito de Hegemonia é central, de forma que ligado a este conceito, os conceitos de Sociedade Política e de Sociedade Civil são vitais para a compreensão da dinâmica dos embates entre classes existentes.

Como meio de se obter a hegemonia dos projetos (mesmo que temporária) há uma série de instrumentos de ação das classes no âmbito da Sociedade Civil, como os Aparelhos Privados de Hegemonia e os Partidos Políticos.

Convém aqui lembrar que a intelectualidade adquire papel central nas elaborações gramscianas a respeito da dominação de classe haja vista que os Intelectuais Orgânicos são

responsáveis pela nacionalização dos projetos até então contra hegemônicos, isto é, são os responsáveis por tornar nacional um projeto de uma classe ou fração de classe.

É neste momento que as escolas são parte fundamental na lógica de construção de Hegemonia, isto é, responsáveis por criar as bases em sociedade a respeito da reprodução da base ideológica do projeto que objetiva a hegemonia, funcionando, assim, como Partido Político na lógica da elaboração teórica de Antonio Gramsci. Crê-se, então, que dois conceitos são passíveis de análise neste momento para a compreensão da elaboração teórica de Gramsci em torno da escola: o conceito de Intelectuais Orgânicos e o conceito de Partido Político.

Em seu caderno 12, escrito em 1932, intitulado *Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais*, Gramsci (2014) aponta a respeito da existência de duas formas de intelectuais, a primeira:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (GRAMSCI, 2014, p.15).

Essa camada de intelectuais, criada pelo grupo social, é responsável por organizar a Vontade Coletiva, isto é, tem uma “certa capacidade dirigente e técnica” e, portanto, “deve ser um organizador de massa de homens, deve ser um organizador da ‘confiança’ dos que investem em sua empresa<sup>26</sup>, dos compradores de sua mercadoria” (GRAMSCI, 2014, p.15), os intelectuais criados por determinado grupo social são, portanto, os Intelectuais Orgânicos, que possuem como função central a organização da Vontade Coletiva e a nacionalização, posteriormente, deste projeto de classe.

A segunda forma de existência dos intelectuais se dá da seguinte maneira:

Todo grupo social “essencial”, contudo, emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou (...) categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais políticas (GRAMSCI, 2014, p.16).

Portanto, “seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens tem na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 2014, p.18), isto é o que

---

<sup>26</sup> Gramsci menciona a empresa neste momento, pois utiliza os empresários como exemplo de grupo social que cria intelectuais orgânicos a fim de garantir a organização da vontade coletiva em torno do seu projeto.

Gramsci conceitua de intelectuais tradicionais frente ao conceito anteriormente demonstrado de Intelectuais Orgânicos.

Percebemos, a partir do conceito de intelectuais em Gramsci, que as elaborações feitas por Althusser falham na localização do sujeito histórico, isto é, há certa preocupação por parte de Althusser em demonstrar as instituições de defesa dos interesses da classe burguesa, entretanto, apresenta sua dinâmica a partir da sua relação com o Estado, mas não demonstra sua constituição interna, isto é, sua dinâmica de formação e de construção de sua hegemonia como Aparelho de Estado, mesmo demonstrando sua função como reprodutora ideológica da dominação.

Althusser, então, destoa da prática analítica do materialismo histórico de modo que “afasta a agência humana da história, que se torna então um ‘processo sem sujeito’” expulsando, então, “da história o processo” (THOMPSON, 1981, p. 127), reaparecendo a história de duas maneiras: a) como uma “infinidade (uma má infinidade) de acontecimentos humanos e colisões das vontades humanas, que, porém, sendo desprovidos de forma, não são ‘históricos’” (THOMPSON, 1981, p.127) e; b) como a “alma: os fatos históricos são ‘os fatos que afetam com uma mutação as relações estruturais existentes’” (THOMPSON, 1981, p.127).

Gramsci analisa com maestria a relação constante entre Intelectuais Orgânicos e o Estado Restrito, de modo que apresenta sua função e sua gestação enquanto Intelectuais Orgânicos conforme trechos citados, anteriormente, isto é, estes emergem como Intelectuais Orgânicos a partir da sua relação constante com todos os grupos sociais e, de forma mais latente, com os grupos sociais inseridos no Estado Restrito, com as frações burguesas que se constituíram quanto classe dirigente.

Foi visto, então, que a categoria dos intelectuais é fundamental na compreensão da dinâmica de elaboração de projetos a serem nacionalizados, no entanto, nos resta uma questão-problema a resolver: quais os fundamentos da escola que tem conexão direta com o conceito de Intelectuais Orgânicos em Gramsci? E mais, qual a função da escola na dinâmica de nacionalização dos projetos, base da construção da Hegemonia de acordo com o teórico italiano?

A escola funciona como instituição dotada de meios organizados para a formação dos Intelectuais Orgânicos, assim, segundo a concepção de Antonio Gramsci, as escolas funcionam como Partido Político que aciona as bases organizativas à nacionalização do projeto realizada pelos intelectuais orgânicos, isto é, “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (GRAMSCI, 2014, p.19).

Convém lembrar que a escola elabora os intelectuais tradicionais que poderão exercer funções de Intelectuais Orgânicos em sociedade, ou seja, “a relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata (...) mas é ‘mediatizada’, em diversos graus, por todo tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os ‘funcionários’” (GRAMSCI, 2014, p.20).

Neste sentido, a escola cria uma das bases possíveis para formação dos intelectuais, mesmo que os Intelectuais Orgânicos não necessariamente precisem da educação formal como prerrogativa de sua existência e de sua função nos embates entre classes. No entanto, no jogo da disputa por Hegemonia exercem a função, como anteriormente mencionado, de Partido Político, isto é,

É precisamente o mecanismo que realiza na sociedade civil a mesma função desempenhada pelo Estado, de modo mais vasto e mais sintético, na sociedade política, ou seja, proporciona a soldagem entre intelectuais orgânicos de um dado grupo, o dominante, e intelectuais tradicionais; e esta função é desempenhada pelo partido mais precisamente na dependência de sua função fundamental, que é a de elaborar os próprios componentes, elementos de um grupo social nascido e desenvolvido como “econômico”, até transformá-los em intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade integral, civil e política (GRAMSCI, 2014, p.24).

Assim, a escola funciona como organismo diretivo das vontades da classe dirigente como vontade geral, portanto, reprodutora – através dos Intelectuais Orgânicos – do projeto burguês. Aqui se destaca precisamente o formato da escola na sociedade contemporânea que objetiva o acúmulo de conteúdos em detrimento de uma educação sistematizada e planejada em torno da educação humanitária e de caráter emancipador, sobretudo, por não ser interesse da classe burguesa uma educação que Gramsci chamara de unitária. Então, ao longo das diversas conjunturas históricas foram criadas escolas que direcionavam o ensino à profissionalização necessária à reprodução da engrenagem do sociometabolismo do capital, portanto,

Ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação. Pode-se dizer, aliás, que a crise escolar que hoje se difunde liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente estabelecido (GRAMSCI, 2014, p.33).

Crê-se na precisão da análise gramsciana apenas destacando uma ressalva: há uma série de princípios estabelecidos de forma subliminar na educação de modo a orientar o ensino para a subsunção real do trabalho ao capital, isto é, a formação tem como princípio a formação do exército industrial de reserva capacitado ao mercado de trabalho como forma de garantir a expropriação da massa de trabalhadores que são levados à competição constante em busca de formas de emprego precárias existentes.

A partir da constatação da crise da escola, Antonio Gramsci elabora sua proposição a respeito da organização escolar com base na união trabalho e ensino, elaborada por Marx e Engels. Assim, considera-se fundamental a análise do princípio da união trabalho e ensino para que possamos retornar à elaboração gramsciana de Escola Unitária.

O princípio da união trabalho-ensino foi elaborado por Marx como meio de superação da educação formal tida pela classe operária durante o século XIX que tinha como principal objetivo a educação para o capital, isto é, a qualificação da classe trabalhadora para a produção.

As análises marxianas então se voltam a esta questão de forma a superar o modelo educacional burguês com o objetivo de propor uma educação que promovesse a emancipação da classe trabalhadora, modelo este que seria fundamental para as elaborações posteriores de um modelo de “educação para além do capital” como sugeriria um século depois István Mészáros.

É válido lembrar que Marx não possui uma obra direcionada especificamente a este tema, no entanto, ao longo das suas análises a respeito do modo de produção capitalista em diversas obras, acaba por se debruçar em críticas ao modelo educacional burguês, pois este é um dos aspectos da lógica de reprodução da dominação da classe burguesa.

Segundo Lombardi (2010), o tema da educação é discutido por Marx e Engels a partir de “três movimentos articulados (ou indissociados)” (LOMBARDI, 2010, p.231): a) uma crítica do ensino burguês; b) análise da educação do proletariado a partir da análise do modo de produção capitalista e; c) o delineamento de “premissas gerais para a educação do futuro” (LOMBARDI, 2010, p.231).

A partir deste trajeto de análise, Marx chega-se à conclusão de que a categoria trabalho é fundamental para se pensar uma “educação para o futuro” de modo diverso do trabalho na dinâmica educacional burguesa, o trabalho relacionado ao ensino é fundamental para formação do proletariado como sujeito histórico emancipado. Portanto, para que o proletariado pudesse reverter o quadro de dominação existente deveria conhecer todos os

estágios da produção. Só assim o proletariado estaria apto a conduzir a revolução em direção à tomada dos meios de produção sob o monopólio da burguesia industrial.

Assim, a categoria do trabalho em Marx na concepção educacional tem que estar vinculada ao ensino teórico, de modo que seja superada a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual imposta pelo modo de produção capitalista como forma de subsumção do trabalho ao capital. Logo, “Marx, na perspectiva da práxis, ocupa-se da natureza e do sentido (alienador ou emancipador) dos processos educativos imanentes a todas as práticas e atividades humanas à questão da escola” (FRIGOTTO, 2010, p.09). Assim, a categoria trabalho,

Ilustra bem essa relação contraditória em face do processo de formação humana: de um lado, a negação do homem e, ao mesmo tempo, criação de possibilidades para a emancipação social. Essa contradição que perpassa toda a sociabilidade estranhada, coloca-se também, logicamente, na perspectiva da educação. No contexto das relações estranhadas, o processo amplo de formação do homem encontraria a possibilidade de superar as relações vigentes, erigindo uma nova ordem social, na qual seja possível viabilizar o livre desenvolvimento das potencialidades humanas. Em decorrência disso, o problema fundamental da educação, no entendimento de Marx, vai localizar-se essencialmente no processo de formação do proletariado, por ser esse o agente que sofre mais intensamente a opressão do capital e por ser ele, conseqüentemente, o portador das condições mais favoráveis para conduzir o processo das relações estranhadas (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 25-26).

A questão da educação em Marx está, então, direcionada à revolução, à emancipação do homem em uma perspectiva ontológica e não somente como classe. Obviamente que por se tratar de um Estado em que a luta de classes é constante, a análise marxiana parte da emancipação da classe trabalhadora a partir de sua conscientização enquanto classe em si e para si. No entanto, a proposta é de uma educação para o futuro, isto é, para uma sociedade que caminhará para a extinção das classes. Assim,

Mais do que tudo, aqui o conceito de revolução assume de maneira especial uma perspectiva pedagógica, porque indica uma transformação jamais vista, pois pela primeira vez o homem passaria por um processo de educação cuja finalidade seria a de criar pela ação teleológica, ou seja, pensada, planejada, definida conscientemente pelo próprio homem segundo suas necessidades e anseios de liberdade, uma sociabilidade nova, sob o controle da coletividade livre (SOUSA JUNIOR, 2010, p.26).

Neste processo educacional os trabalhadores são figuras centrais como intelectuais responsáveis pela direção do movimento revolucionário não somente pegando em armas, mas criando consenso através do caráter organizativo da educação libertadora. É nesta perspectiva que emerge o princípio da união trabalho-ensino, sendo, portanto, “no seio da luta de classes



em disputa pela posse e controle das forças produtivas que são geradas as teorias sobre como os homens devem ser educados e em qual direção” (PEIXOTO, 2014, p.243).

A direção que deve ser seguida para a emancipação do homem, portanto, requer então um rompimento com a estrutura do sociometabolismo do capital, esse rompimento só pode acontecer por meio da emancipação do homem com uma educação estruturada de acordo com as pautas revolucionárias, que, segundo Sousa Junior (2010), se dividem em dois momentos: a) o primeiro relacionado à formação teórico-política dos sujeitos e; b) a segunda que tem como base a reorganização da sociedade que surge após a práxis revolucionária.

Assim, o princípio da união trabalho-ensino, surge como “proposta para atenuar as mazelas causadas pelas condições do trabalho” e como “proposta que se apresenta vinculada diretamente ao mundo contraditório do trabalho abstrato” (SOUSA JUNIOR, 2010, p.44). É perceptível, então, que a proposta educacional de Marx deve ser aplicada em um estágio de transição às lutas revolucionárias, haja vista que é fundamental, como discutido, no processo de educação teórica e prática dos sujeitos históricos envolvidos na condução do processo revolucionário.

Portanto, diferentemente do que alguns teóricos da educação possam pensar, a elaboração marxiana da educação não preza somente pela sua aplicação em um Estado em que o socialismo esteja consolidado como estágio transitório ao comunismo (isso seria o segundo momento – a chamada onilateralidade), pelo contrário, é uma das bases de organização para se chegar à revolução, bases essas fundamentadas no tripé: trabalho, escola e práxis político-educativa (SOUSA JUNIOR, 2010, p.56), que deve, portanto, ser seguido e aplicado em uma sociedade capitalista em que as contradições no mundo trabalho são constantes e a exploração a mola propulsora da engrenagem da dominação capitalista.

Mészáros (2008) analisa o modelo educacional sob a égide do Estado capitalista e aponta a principal estratégia do capital, no campo educacional, para a reprodução da dominação de classe, a “internalização”, ou seja, “assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possível do sistema (MÉSZÁROS, 2008, p.44), isto é,

“internalização” pelos indivíduos (...) da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno (MÉSZÁROS, 2008, p.44).

Neste processo de internalização os estabelecimentos educacionais formais possuem centralidade, no entanto não são únicos neste processo. Sua função é a de dar as bases

organizativas para a perpetuação da dominação burguesa através da criação de Consenso, do fornecimento de estruturas que possibilitem a organização da vontade coletiva. Há, portanto, a necessidade de confrontar “todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões visíveis e ocultas” (MÉSZÁROS, 2008, p.47), assim,

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital (MÉSZÁROS, 2008, p.48).

Neste sentido que surgem as diversas concepções - isto é, no sentido de organização de uma ação de “’contrainternalização’, coerente e sustentada, que não se esgote na negação” (MÉSZÁROS, 2008, p.56) - em torno da escola que daria os fundamentos à classe trabalhadora para a superação da sociedade capitalista e a implementação, por meio da revolução, de uma sociedade em que a classe trabalhadora seria detentora dos meios de produção e conhecedora de todos dos estágios da produção, rompendo com a divisão do trabalho que cada vez mais eleva a taxa de mais valor (tanto absoluto quanto relativo). É, portanto, a partir deste pressuposto que emergem algumas concepções de escola que pretendem dar centralidade à luta dos trabalhadores: a) a escola politécnica e; b) a escola unitária.

Relacionado ao conceito de Politecnia, tem-se o conceito de Onilateralidade que “são dois conceitos distintos que se opõem mutuamente, mas que, na proposta de Marx se complementam” (SOUSA JUNIOR, 2010, p.74). Assim,

Enquanto a politecnia diz respeito a um tipo de formação do indivíduo trabalhador no âmbito da produção capitalista, a onilateralidade se refere à formação do homem mesmo, ou seja, do homem que se libertou das determinações da sociedade burguesa negadora da humanidade livre (SOUSA JUNIOR, 2010, p.74).

Pode-se, então, considerar o conceito de Politecnia diretamente relacionado ao modo de produção capitalista, não como modelo educacional burguês, mas como modelo gestado a partir das contradições do capital necessário à superação da sociedade burguesa a caminho da Onilateralidade.

O modelo politécnico de educação preza pelo conhecimento universal dos estágios da produção pelos trabalhadores, capacitando o trabalhador para a apropriação dos meios de produção, portanto vinculado à “realidade da produção burguesa” (SOUSA JUNIOR, 2010, p.80), enquanto a Onilateralidade

Diz respeito a uma formação humana de carácter mais amplo, que depende da ruptura com a sociabilidade burguesa, com a correspondente divisão social do trabalho, com as relações de alienação e estranhamento, com o fetichismo, com o antagonismo de classes (SOUSA JUNIOR, 2010, p.80).

Pistrak (2015) aponta a respeito das características necessárias a uma escola politécnica para que o objetivo desta seja alcançado: a) a participação direta das crianças no trabalho produtivo; b) o conhecimento na teoria e na prática dos princípios científicos gerais de todos os processos de produção; c) a união do trabalho produtivo com a educação física e o desenvolvimento intelectual (PISTRAK, 2015, p. 21).

A participação da criança no trabalho produtivo, com carga horária reduzida, leva a uma formação para a compreensão da dinâmica da produção em seus diversos estágios. Este princípio é fundamental para a posterior manutenção dos meios de produção pela classe trabalhadora. O desenvolvimento intelectual, então, se faz necessário como modo de garantir a hegemonia do projeto proletário em suas dimensões político-sociais que possibilitará a reorganização das relações econômico-sociais em torno da organização da sociedade nova que emergirá após o movimento proletário revolucionário.

Esta análise feita por Pistrak recebe críticas de seu colega de trabalho na Escola-Comuna Experimental Demonstrativa do Comissariado do Povo para a Educação em Moscou, Victor Nikolawich Shulgin. Segundo Freitas (2013) a principal crítica de Shulgin a Pistrak diz respeito à organização e aplicação da escola politécnica no campo e na cidade: enquanto Pistrak (2015) acreditava que “a distinção entre cidade e campo é uma das peculiaridades a serem consideradas na criação prática da escola politécnica” (FREITAS, 2013, p.09), Shulgin (2013) afirma que “o politecnismo deveria obrigatoriamente ser construído de forma simultânea e equivalente no campo e na cidade (FREITAS, 2013, p.09).

Como apontado anteriormente, Shulgin parte da análise da Escola do trabalho para desenvolver sua tese a respeito do Politecnismo que tem como eixo de sustentação o trabalho socialmente necessário. Em seu trajeto de análise Shulgin (2013) considera a escola do trabalho com bases burguesas um imbróglio ao desenvolvimento real da educação com base no trabalho socialmente necessário e que, portanto, uma escola do trabalho que objetiva a superação da educação burguesa é uma escola que

Cria lutadores pelos ideais de classe operária, construtores da sociedade comunista, está toda impregnada de cima a baixo com a atualidade. Ela é organizada pelos estudantes com ajuda de dirigentes com base no trabalho, é conduzida pela trajetória de vida do desenvolvimento econômico; esta escola é a Escola Politécnica Operária, que é a demonstração de que a sociedade burguesa está morrendo, que a classe-construtora vem para substituí-la, que

os seus objetivos são os objetivos desta, e que ela os põe em prática (SHULGIN, 2013, p.42).

É importante destacar que a classe-construtora que Shulgin destaca é a classe trabalhadora que trabalha lado a lado com os estudantes na condução da escola politécnica, tendo como preocupação central a efetivação do trabalho socialmente necessário em concordância com a educação formal, portanto, educação e trabalho na obra de Shulgin caminham lado a lado no intuito de emancipar o homem, de superar as amarras do modo de produção capitalista rumo ao comunismo.

O segundo ponto analisado por Shulgin diz respeito ao conceito formulado pelo autor de Complexos Sentados. Segundo o autor, a escola formal é um lugar em que os complexos são ensinados em salas de aula sem nenhuma conexão com a vida das crianças, com as relações econômicas e sociais da comunidade. Portanto, estudantes sentam-se nas escolas desanimados com o que é ensinado por acharem que não tem aplicabilidade no cotidiano em que vivem. A partir desta constatação Shulgin acredita que a pesquisa seja um caminho para superar este desânimo por parte dos alunos sendo, portanto,

O primeiro passo para realizar o programa, já que ela inevitavelmente leva à assimilação do significado do programa, do eixo principal e, ao mesmo tempo, coloca o professor e a escola ante a inevitável necessidade, a urgência de intervenção na vida real no sentido de sua reestruturação, de sua alteração, influenciando nela (SHULGIN, 2013, p.48)

Esse é o primeiro passo, como destacou Shulgin, para o desenvolvimento da organização do trabalho socialmente necessário por parte das crianças. Cada estudante deve, assim, cumprir uma função na vasta rede de necessidades de dada comunidade de acordo com suas capacidades relacionadas à sua faixa etária, de acordo com suas possibilidades, mas jamais se eximir da construção de uma sociedade socialista. Logo, a essência do trabalho socialmente necessário,

Consiste em que a escola faça realmente um trabalho socialmente necessário, o essencial consiste em que o conhecimento que a escola dá, que é necessário, seja realmente útil nestas condições; o essencial é que a expansão e aprofundamento destes conhecimentos sejam ditados não apenas por considerações abstratas, mas pela prática real; consistem em que os conhecimentos sejam imediatamente convertidos em prática, definindo-se, concretizando-se; o fato é que uma, um pedaço de vida empurra para o estudo do todo, que o dado é estudado ao longo do tempo, em mudança, no movimento, em contradições. E se daí deriva a fixação do conhecimento, isso é sem dúvida uma consequência, e não a essência, não o objetivo (SHULGIN, 2013, p.67).

É perceptível, portanto, uma latente reivindicação do caráter revolucionário da educação para Shulgin. Este acredita em medidas imediatas de superação da desigualdade através do trabalho socialmente necessário imbricado a práticas pedagógicas que aproximem os estudantes ao cotidiano em que estão inseridos, além disso, que estes estudantes possam se perceber como agentes de intervenção e reestruturação do real. Sendo assim, existe uma forte percepção de Shulgin no que tange à escola como instituição dotada de recursos humanos capazes de superar a desigualdade social. É neste ponto que Shulgin e Pistrak elaboram uma análise que foge ao modelo de análise que Althusser faria décadas depois, uma análise com base na estrutura completamente vazia de sujeitos capazes de intervenção no meio social.

Chega-se, portanto, na chave de compreensão da Escola Unitária de Antonio Gramsci: o desenvolvimento intelectual, associado, obviamente à práxis revolucionária. Foi demonstrado anteriormente que a função da escola na sociedade capitalista, de acordo com a concepção gramsciana, é dar base organizativa à ação dos Intelectuais Orgânicos de modo a criarem consenso na massa de homens em torno do projeto de uma fração de classe. Isto leva a escola a possuir uma estrutura que beneficie, portanto, a classe burguesa de modo que garanta as bases do Consenso de seu projeto que, por conseguinte, estruturará a escola em torno de uma formação puramente técnica que inibirá a emancipação do homem a partir de uma educação humanista.

Assim, Gramsci detecta uma crise da escola propondo então um novo modelo organizativo que possibilite uma formação universalista e humanitária. Para Gramsci (2014), portanto, a solução para a crise da escola seria uma,

Escola crítica de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 2014, p.34).

É notável, através do trecho em destaque, que o princípio da união trabalho-ensino, elaborado por Marx, está presente na obra gramsciana; e que as crianças na concepção da Escola Unitária precisariam compreender a dinâmica da produção capitalista desde as séries iniciais para uma posterior superação desta através da formação teórica combinada ao trabalho.

No que tange ao currículo escolar, Gramsci traz a perspectiva de uma educação conforme a faixa etária da criança, demonstrando que são necessários vários níveis desta educação escolar com o objetivo de “inserir os jovens na atividade social” (GRAMSCI, 2014, p.36) após um período de formação de cultura ampla e humanista. Para tanto haveria a

necessidade de ampliação do corpo docente para que os diversos níveis educacionais fossem atendidos satisfatoriamente em suas diversas modalidades de ensino: tanto o ensino de conhecimento das forças produtivas quanto o ensino de cultura geral.

Ainda no que diz respeito à estrutura curricular da escola Gramsci disserta que,

O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos “direitos e deveres” atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas<sup>27</sup>. O problema didático a resolver é o de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze ou dezesseis anos, já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária (GRAMSCI, 2014, p.37-38).

Quando destaca a respeito da necessidade das concepções de Estado e sociedade como “elementos primordiais de uma nova concepção do mundo” podemos perceber que o caráter formativo em Gramsci é necessário no seio das relações de produção capitalistas, o que demonstra sua aproximação com a concepção de Politécnica como modelo a ser aplicado antes da transição socialista ao comunismo, a escola funciona então como ferramenta formativa revolucionária.

Esta aproximação da Escola Unitária gramsciana com a escola politécnica se dá, sobretudo, com uma estreita relação com o modelo de “escola de estudos para a escola do trabalho social” elaborada por Shulgin. Para este a escola de estudos deve assumir um papel de organizar o trabalho socialmente necessário, deve “calcular o tempo que levará o trabalho, o volume de forças que exigirá, o grau de preparação das crianças para ele, a duração de cada etapa” (SHULGIN, 2013, p.151). Pretende-se aqui, então, apontar que enquanto as crianças estão em processo de formação para a compreensão da realidade, isto é, em formação para o desenvolvimento de uma visão de mundo de acordo com a primeira etapa da Escola Unitária gramsciana, a escola de estudos (SHULGIN, 2013) estaria em processo de organização do trabalho socialmente necessário a ser executado por estas crianças em formação.

---

<sup>27</sup> O conceito de folclore em Gramsci tem uma estreita relação com o senso comum e filosofia. De modo que pode ser considerado até um mosaico de concepções de mundo não sistematizadas. Segundo Boninelli (2017) em verbete escrito no Dicionário Gramsciano “instaura-se uma imediata ligação entre folclore, senso comum e filosofia, relação que constitui o primeiro bloco de termos (visão e concepção do mundo, religião, bom senso, conformismo, tradição, moral etc.) que vão compondo uma rede conceitual em torno do lema “ideologia” (BONINELLI, 2017, p.307).

O que se pretende aqui, portanto, é perceber uma possibilidade de imbricação do modelo escolar dos dois teóricos em questão de forma a desenvolver uma escola politécnica unitária, isto é, conectar o primeiro passo proposto por Gramsci e Shulgin de modo que aconteçam simultaneamente, mas em instâncias distintas, isto é, os dirigentes estudam a organização enquanto as crianças estão em processo de formação para se chegar ao objetivo comum: a revolução educacional (proposta por Gramsci) - como forma de superação da subsunção real do trabalho ao capital – para a efetivação do trabalho socialmente necessário (proposto por Shulgin).

Assim, a Escola Unitária tem uma relação estreita com os aspectos econômicos da sociedade capitalista; e a compreensão da engrenagem capitalista se faz, portanto, fundamental aos jovens em formação. Eis, portanto, a preocupação existente neste momento em analisar os conceitos econômicos da contemporaneidade mais utilizados nos livros didáticos da escola formal burguesa como forma de superação da barreira existente no ensino básico ao ensino de história econômica.

O objetivo aqui proposto não é o de sistematizar um ensino politécnico ou de Escola Unitária neste momento, mas minimamente trazer discussões em torno do modo de produção capitalista que possam permitir aos estudantes do ensino básico o mínimo de conhecimento a respeito da economia contemporânea tão negligenciada no ensino básico. No entanto, esta é uma discussão posterior.

Além do que já foi mencionado a respeito da Escola Unitária, é fundamental perceber que ela não se encerra em si, sendo necessário que haja uma série de outras instituições que dêem subsídio ao funcionamento desta escola, para que mesmo antes de entrarem na escola unitária as crianças possam ter experiências de coletividade, como em uma rede creches que já possuam uma organização introdutória à vida escolar.

Uma problemática em torno do conceito de Escola Unitária diz respeito à análise gramsciana da função do Estado em relação ao funcionamento desta instituição, de modo que Gramsci considera que a Escola Unitária

Requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos de castas (GRAMSCI, 2014, p. 37).

Quando foi feita a referência à problemática no conceito de Escola Unitária e a função do Estado neste sistema educacional, trata-se do seguinte questionamento: se o Estado precisa exercer esta função no que tange ao funcionamento da Escola Unitária e, partindo do pressuposto que, assim como a escola politécnica, o modelo de escola elaborado pelo teórico sardo requer estruturação no seio do Estado capitalista, como poderia este Estado fazer investimentos educacionais em um sistema escolar que objetiva sua superação?

A única solução a essa problemática é que o modelo de Escola Unitária perpassa pelos modelos de educação anteriormente mencionados, isto é, o modelo politécnico e o modelo educacional onilateral, pois, ao mesmo tempo em que preza pela educação técnica, a Escola Unitária objetiva a educação da cultura de forma ampla e universalista. Assim, mesclando momentos distintos de desenvolvimento do Estado, isto é, a aplicação durante o modelo de Estado capitalista e o momento de sua superação pela via revolucionária, mesmo que a via revolucionária em Gramsci não tenha uma base marxista-leninista, mas pela via de construção de Consenso a partir de estratégias que garantam a Hegemonia de projetos elaborados no âmbito da Sociedade Civil.

A partir desta perspectiva, então, é necessária uma luta pelo politecnismo com base em um “sistema inteiro de reeducação não apenas das crianças” (SHULGIN, 2013, p.214), mas de toda uma sociedade engajada na luta pela superação da dominação burguesa. A massa de trabalhadores juntamente com estudantes em prol da organização do trabalho socialmente necessário que desenvolva uma economia com base na igualdade.

Viu-se, portanto, neste capítulo – na primeira seção – a relação existente entre Estado capitalista e a sociedade de modo que apresentamos as concepções que delineiam a visão de mundo em torno desta relação. Na segunda seção temos dois momentos, o primeiro diz respeito à função da escola na sociedade capitalista e o segundo momento diz respeito aos modelos educacionais que pretendem superar a dinâmica da escola burguesa de modo a proporcionar aos trabalhadores uma educação humanista e de cultura geral vinculada ao mundo do trabalho a fim de que a classe trabalhadora tenha uma base sólida de ação à práxis revolucionária.

Os temas discutidos neste capítulo são justificados a partir do objetivo de apresentar a concepção em torno da educação na contemporaneidade deste trabalho, de modo que há um alinhamento à perspectiva marxista gramsciana da educação e ao modelo de escola politécnica elaborada por Shulgin. Isto é, acredita-se que seja fundamental uma educação de cultura ampla e geral vinculada ao mundo trabalho, ou seja, vinculada ao conhecimento dos estágios das relações de produção por parte das crianças a fim de que possamos ter gerações



que possam se posicionar criticamente frente às relações capitalistas contemporâneas e que, além disso, possam se perceber quanto sujeitos históricos capazes de intervir e reestruturar a realidade em que vivem. Acredita-se, então, assim como Mészáros (2008) que

Inevitavelmente, os primeiros passos de uma grande transformação social na nossa época envolvem a necessidade de manter sob controle o estado político hostil que se opõe, e pela sua própria natureza deve se opor, a qualquer ideia de uma reestruturação mais completa da sociedade. Nesse sentido, a negação radical de toda a estrutura de comando político do sistema estabelecido deve afirmar-se, na sua inevitável negatividade predominante na fase inicial da transformação a que se vise. Mas, mesmo nessa fase, e na verdade antes da conquista do poder político, a negação necessária só é adequada para o papel assumido se for orientada efetivamente pelo alvo global da transformação social visada, como uma bússola para toda a caminhada. Portanto, desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática” do estado capitalista que defende seus próprios interesses (MÉSZÁROS, 2008, p.61).

Tendo percebido esta deficiência no ensino básico atual, o processo de internalização talvez seja o eixo principal desta deficiência, que nos propomos a discutir conceitos econômicos fundamentais para compreensão da dinâmica capitalista contemporânea, para que se possa obter a relação entre os “complexos sentados” e a vida prática.

Não se quer, obviamente, reduzir esta dinâmica ao economicismo vulgar, mas tratá-lo como fundamental para a compreensão da dinâmica social do Estado capitalista, pois é este o modo de produção que conduz as instâncias política, social e econômica de toda a sociedade contemporânea. Sendo, portanto, fundamental para que os estudantes possam desenvolver a prática da crítica socioeconômica.

## **CAPÍTULO 02 – “EXPANSÃO CAPITALISTA COM O OBJETIVO DE DOMINAÇÃO”: análise do conceito de imperialismo nos livros didáticos**

A História enquanto disciplina do saber escolar é fundamental para a concepção de escola que se tem como base para pensar todo este trabalho, a Escola Unitária gramsciana. Esta hipótese não pretende admitir que neste momento houvesse uma possibilidade de construção da escola como uma Escola Unitária, mas se acredita que um dos passos para se pensar no ensino de cultura geral, como propõe Gramsci, é pensar a História enquanto disciplina escolar, como ferramenta de emancipação do homem a partir da construção de uma consciência histórica que o permita ter um olhar crítico sobre a sociedade em que vive, em que a engrenagem capital-imperialista possui sustentáculos em diversos âmbitos, não escapando, portanto, a educação da atuação de suas engrenagens de dominação.

No capítulo anterior foi observado que a forma atual da educação burguesa e como a escola é fundamental para a organização da Vontade Coletiva, pois esta dá as bases para a atuação de Intelectuais Orgânicos, funcionando, assim, como Partido Político, que pode ser fundamental na organização da Vontade Coletiva, na concepção gramsciana, em torno de um projeto burguês ou mesmo de um projeto contra hegemônico em defesa de uma educação “potenciadora”.

Neste cenário de educação “potenciadora” os professores são componente fundamental, pois são responsáveis pela mediação didática entre os saberes acadêmico e escolar, além de serem formadores de sujeitos históricos capazes de intervirem na realidade que os cerca. Para tanto, é preciso lutar por uma educação humanista e emancipadora e “humanizar o homem é percebê-lo em sua organização social de produção, mas também no conteúdo específico dessa produção” (PINSKY; PINSKY, 2005, p.21).

Portanto, segundo Pinsky e Pinsky (2005), um ensino de História mais construtivo deve ter por objetivos: a) demonstrar que alguns conteúdos possuem atualidade a fim de despertar o interesse dos alunos; b) preparar os estudantes para análises conceituais que envolvam contextualização; c) denotar sobre certos “usos” e “abusos” da História; d) possibilitar que os estudantes reconheçam certos preconceitos e o desenvolvimento destes e; e) “possibilitar a crítica a dogmatismos e ‘verdades’ absolutas com base no reconhecimento da historicidade de situações e formas de pensamento” (PINSKY; PINSKY, 2005, p. 25-26).

No ambiente escolar, inúmeras são as ferramentas que auxiliam no processo ensino-aprendizagem e na própria mediação didática efetivada pelos professores e professoras de

História. No entanto, o livro didático ainda funciona como uma das ferramentas fundamentais nesse processo, merecendo, portanto, ser objeto central de análise deste capítulo.

Assim, neste capítulo tem-se por objetivo central analisar o livro didático no que tange à utilização de conceitos econômicos, isto é, analisar a abordagem destes conceitos, as relações que são estabelecidas entre Estado e sociedade através destes conceitos. Além disso, tem-se como objetivo secundário, perceber quais recursos são utilizados pelas editoras para uma facilitação da compreensão dos discentes no que diz respeito aos conceitos econômicos, haja vista que ainda há uma hegemonia da história política no ensino básico e que, portanto, o alunado não está habituado a discussões em torno da instância econômica do Estado contemporâneo.

Para que haja uma análise sucinta e objetiva foram realizados alguns recortes. Um conceito econômico foi selecionado: imperialismo. A seleção deste conceito é justificada por ser a forma econômica hegemônica durante o século XX. No século XIX, o imperialismo se organizou enquanto forma do capitalismo eficaz no processo de acumulação de capital consolidando-se no início do século XX, alterando sua estrutura no pós-II Guerra Mundial para a forma capital-imperialista a qual se mantém até a contemporaneidade. Portanto, o conceito selecionado é fundamental para compreensão da dimensão econômica de todo o século XX e início do século XXI.

Ademais, são fundamentais para que possa ser entendida a relação entre Estado, economia e sociedade de modo que possa ser compreendida a totalidade das ações dos sujeitos históricos sem que se encerrem as análises em torno da dimensão política, tendo uma simples compreensão de causa e consequência dos dados e fatos históricos.

O segundo recorte diz respeito à quantidade de livros didáticos em análise. Este recorte se justifica pelo pouco espaço que se tem neste trabalho para uma análise mais volumosa destes materiais. Assim, como critério de seleção tem-se a tiragem das editoras de acordo com os dados estatísticos do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2017. Portanto, os dois livros com maior tiragem foram *História, sociedade & cidadania* (2015) de autoria de Alfredo Boulos Júnior e a coleção *Projeto Araribá – História*, organizado pela editora Moderna (2014), assim, se constitui enquanto obra coletiva em que os direitos são reservados à editora.

Entretanto, para que possa ser efetivada a análise do livro didático, acredita-se que seja fundamental uma rápida apresentação e análise da legislação educacional brasileira como forma de compreensão até mesmo do lugar da História neste cenário, além do entendimento do currículo desta disciplina no ensino básico. Por conseguinte, o capítulo se divide em duas

partes: a primeira, prima pela análise da legislação educacional brasileira com ênfase no Plano Nacional de Educação e a segunda traz o objetivo central do capítulo, isto é, analisar os conceitos econômicos nos livros didáticos de História.

## **2.1 O aparelho burocrático educacional: a organização do ensino para o mundo do trabalho**

A burocracia estatal tem sido largamente utilizada como forma de organizar as diretrizes de atuação estatal em diversas instâncias no mundo contemporâneo<sup>28</sup>. No que diz respeito à educação no Brasil não poderia ser diferente. No entanto, vimos que a escola, por exemplo, funciona como partido político que possibilita as bases organizativas da vontade coletiva, isto é, a organização que a burocracia realiza não pode ser vista de forma alheia à dominação realizada pelo Estado capitalista.

Assim, pode-se considerar o corpo burocrático estatal como Partido Político que garante as bases de sustentação para atuação de Intelectuais Orgânicos para que nacionalizem projetos garantidores dos interesses da fração de classe dirigente. Portanto, o legislativo não pode ser visto apenas com caráter de oficialidade, alheio a parcialidades existentes.

Nos dicionários de língua portuguesa é possível encontrar o verbete *burocracia* relacionando-o, por exemplo, a “administração de coisa pública por funcionários, sujeitos a hierarquia, rotina e regulamentos inflexíveis” (FERREIRA, 2001, p. 112) ou, ainda, a “morosidade ou complicação no desempenho de serviço administrativo, decorrente do poder abusivo da burocracia” (FERREIRA, 2001, p. 112).

Há um aspecto em comum entre as duas sentenças em destaque: a administração. Portanto, a burocracia comumente se confunde com a administração, com os órgãos estatais (e/ou privados) que organizam determinada demanda administrativa. No entanto, acredita-se que esta seja a forma mais simplória de conceituação da burocracia que necessita de um pouco mais de atenção neste momento do trabalho<sup>29</sup>.

De acordo com Girglioli (2009) há uma discussão em torno da burocracia que remete às produções intelectuais de Max Weber denotando a formulação de burocracia weberiana a

---

<sup>28</sup> O recorte temporal aqui utilizado pra demarcar “mundo contemporâneo” - no que tange à burocracia – é a Revolução Francesa de 1789, para além das diversas discussões a respeito da mencionada revolução.

<sup>29</sup> A proposta neste momento da escrita não é uma exaustiva discussão em torno do conceito de burocracia, no entanto, acredita-se que é necessário um posicionamento a respeito deste termo tão controverso.

partir da noção de tipo ideal formulada por este teórico. Assim, a burocracia, enquanto conceito pode ser caracterizada como

[...] relações de autoridade entre posições ordenadas sistematicamente de modo hierárquico, por esferas de competências claramente definidas, por uma elevada divisão do trabalho e por uma precisa separação entre pessoa e cargo no sentido de que **os funcionários e os empregados não possuem, a título pessoal, os recursos administrativos**, dos quais devem prestar contas, e não podem apoderar-se do cargo (GIRGLIOLI, 2009, p. 125. **Grifos nossos**).

Esta concepção anula, assim, a tese de que há um jogo de interesses forte imbricado à execução da função burocrática no corpo estatal, isto é, quando parte da concepção de que “os funcionários e os empregados não possuem, a título pessoal, os recursos administrativos”, acaba por neutralizar suas ações de modo que estas parecem ser sempre ações imparciais e impessoais, sem identificação com determinada classe social que este indivíduo faz parte.

Como exemplo de imbricação constante do corpo legislativo (segmento da burocracia estatal) com os interesses de classe pode-se destacar o desmonte da educação no Brasil a partir da aprovação, pelo CNE, da Base Nacional Comum Curricular – ensino fundamental em 15 de dezembro de 2017 que teve sua homologação pelo MEC em 20 de dezembro de 2017.

Algumas disciplinas do ensino fundamental centrais para uma formação humanista deixaram de ser obrigatórias, como filosofia, por exemplo. Esta é uma clara demarcação de classe. Não é de interesse da fração de classe dirigente que os indivíduos possam ter uma compreensão da sociedade com base na totalidade, formulando, assim, uma concepção educacional cada vez mais tecnicista com base na preparação para o mercado de trabalho.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (**considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho**), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13, grifos nossos).

Percebe-se, então, o claro envolvimento da burocracia do legislativo com o mundo do trabalho, com a acumulação capitalista e perpetuação da exploração de frações de classes dominadas. Assim, é fundamental que seja apresentada a concepção de burocracia que este

trabalho tem como referência, em oposição à concepção weberiana anteriormente apresentada<sup>30</sup>.

Este trabalho se alinha à concepção marxista de burocracia quando percebe esta vinculada à apropriação jurídica, isto é, o legislativo é organizado de acordo com as necessidades de dominação de classe, sendo instrumento de organização da Vontade Coletiva.

Segundo Hegedüs (2001)

Marx deduz a noção de burocracia da relação burocrática existente entre as instituições detentoras do poder e os grupos sociais a elas subordinados, que define como uma relação social essencial que domina os próprios responsáveis pelas decisões. Assim, de acordo com Marx, a administração de Estado burocrática, mesmo que atue com a melhor das intenções, a mais profunda humanidade e a maior inteligência, não pode cumprir a sua tarefa prática, e sempre reproduz o fenômeno que, na vida cotidiana, é chamado de burocratismo. **Os aparelhos burocráticos atuam de acordo com os seus próprios interesses particulares, que apresentam como interesses públicos ou gerais, impondo-se dessa forma à sociedade** (HEGEDÜS, 2001, p.40. Grifos nossos).

De acordo com o destaque acima é possível que seja feita a seguinte afirmação: o interesse da fração da classe dirigente passa a ser interesse geral a partir do momento que este interesse se torna institucional, isto é, nacionalizado através dos Intelectuais Orgânicos que compõem o corpo legislativo estatal.

Esta concepção se insere na matriz teórica marxista e tem como base as elaborações do italiano Antonio Gramsci, sendo considerada como “o conjunto de funcionários civis e militares de um Estado ou de uma organização partidária” (FILIPPINI, 2017, p.81) e “uma vez tornada burocracia, possui uma função dirigente” (FILIPPINI, 2017, p.82).

Assim, é preciso ter em mente que qualquer análise que perpassa pela instância legislativa do Estado precisa ter como ponto de partida a noção de que não há neutralidade na redação das leis, tampouco, imparcialidade. Logo, a legislação educacional não poderia estar de fora desta análise. Abud (2011) sustenta a hipótese de que há uma “permanência de um código curricular desde o início da história na escola” (ABUD, 2011, p. 165), tendo sido permanente a reprodução da história dos grupos dominantes e muitas vezes legitimada pelas “narrativas dos feitos daquela classe, comprovados pelos documentos que os mesmos protagonistas produziam” (ABUD, 2011, p. 167).

---

<sup>30</sup> É sabido que uma discussão a respeito da concepção weberiana de burocracia não pode se limitar a este pequeno espaço destinado neste trabalho, no entanto, este não é o tema central de discussão. Por isso, para maiores informações sobre o tema conferir: WEBER, Max. **Parlamento e governo na Alemanha reordenada: crítica política da burocracia e da natureza dos partidos**. Petrópolis: Vozes, 1993; WEBER, Marx. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Editora Cultrix Ltda, 2004.

Para sustentar esta hipótese, a autora recua no tempo até o Brasil da primeira metade do século XIX, por considerar que este é o momento do “início das formas institucionais de escolarização e ensino, sob responsabilidade do Estado” (ABUD, 2011, p.164), e que, portanto, foi o primeiro momento de elaboração de um código curricular que ainda objetivava a construção da identidade nacional brasileira, sobretudo sob a atuação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro em 1837.

Peter Burke (1992) aponta que neste momento de sua escrita, a História dita nacional estava em plena competição com a história mundial e com a história regional, paradigma este que, como foi apresentado a partir da concepção de Abud, acabava por se transpor ao ensino de História na educação básica. Além disso, esta história prezava pela narrativa dos acontecimentos com base nos grandes feitos dos “homens de Estado” e com base na escrita da História a partir de documentação oficial, impossibilitando que os estudantes do ensino básico se vissem como sujeitos ativos na história.

Como resposta a esta escrita da História, hoje considerada como tradicional, e que perdura por todo o século XIX, emerge a chamada “nova História”, corrente historiográfica que prima pela escrita da História que marca a incorporação das camadas populares aos estudos históricos, isto é, não objetiva analisar a História a partir de uma narrativa sequenciada de acontecimentos, mas pela análise estrutural (BURKE, 1992).

Burke (1992) apresenta alguns pontos contrastantes entre a História tradicional e a assim chamada “nova História”: a) enquanto a História tradicional tinha como preocupação uma política estatal, a “nova História” tinha interesse “por toda atividade humana” (BURKE, 1992, p.11); b) a História tradicional prezava pela narrativa dos acontecimentos enquanto a “nova História” apresentava uma análise com base nas estruturas; c) por ter como foco as políticas de Estado, a História tradicional poderia ser considerada como “vinda de cima” enquanto a “nova História” se ocupava da realidade social e, portanto, poderia ser considerada “vinda de baixo”; d) o quarto ponto contrastante diz respeito à utilização das fontes para a escrita da História: a nova História passa a utilizar fontes negligenciadas pela História tradicional que acreditava que a verdade só poderia ser narrada a partir das fontes tradicionais<sup>31</sup>; o quinto ponto contrastante tem uma relação imediata com o ponto contrastante

---

<sup>31</sup> Não utilizamos o termo “verdade” aqui com o intuito de fazer uma oposição entre história tradicional e “nova história”, isto é, não queremos denotar que havia uma busca pela verdade por meio da “nova história” a partir da utilização de novas fontes, mas utilizamos no sentido de apontar que para a história tradicional havia a possibilidade de narrar os fatos verdadeiramente e isto só poderia acontecer por meio da utilização de fontes oficiais. Para maiores informações sobre história e verdade, conferir: SHAFF, Adam. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

anteriormente apresentado, isto é, partindo do princípio de que uma fonte oficial creditaria verdade à narrativa, a História tradicional acaba por defender uma objetividade da História, enquanto a “nova História” traz como perspectiva um relativismo cultural.

É importante destacar que a “nova História” não pode ser mais considerada tão nova assim. O destaque dado a esta corrente no campo da História neste momento do texto serve para que possam ser percebidas as constantes renovações que a História, enquanto ciência, tem passado e *pari passu* a estas renovações no campo da teoria da História, temos as renovações no saber escolar.

O primeiro marco de grandes reformas data da reforma feita por Francisco Campos (Ministro da Educação e Saúde no Governo Vargas) em 1931 que, segundo a autora, “transformou radicalmente o ensino” dando “autonomia às escolas” (ABUD, 2011, p.167). Aproximadamente em 1937, há uma tentativa de conciliar os “períodos da história nacional brasileira aos períodos da história da civilização” (ABUD, 2011, p.166). O segundo marco de renovações data de 1942 – reforma Gustavo Capanema (Ministro da Educação) - que, segundo Abud, “não modificou os aspectos essenciais dos programas de História para o curso ginásial” (ABUD, 2006, p. 168).

Em 1961 a lei 4024/61 (de diretrizes e bases da educação brasileira) modifica a estrutura curricular e, segundo Abud (2011) “criou e eliminou disciplinas; alterou sua divisão por diferentes séries; modificou a carga horária” (ABUD, 2011, p.168). Dez anos depois, uma nova inflexão na estrutura curricular ocorre a partir da lei 5692/71 de modo que as disciplinas de História e Geografia são substituídas pelos Estudos Sociais (ABUD, 2011).

Esta foi uma saída adotada pelo governo militar (Médici) como forma de diluição das duas disciplinas que, segundo este governo, poderiam ser uma ameaça à formação das crianças, isto é, poderiam desenvolver um olhar crítico que fugia da sua concepção de escola para a formação, de cidadãos subservientes tão necessários aos condutores do regime.

Este é um claro exemplo da função da escola como Partido Político, isto é, enquanto instituição que dá as bases para a formação e atuação dos Intelectuais Orgânicos do modelo de escola burguesa que reforça o projeto da fração dominante condutora do Estado durante a ditadura Empresarial-Militar<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Há um intenso debate a respeito da orquestração do golpe e da condução do regime que se instaura em 1964 no Brasil com vertentes interpretativas díspares a respeito do tema. vejamos: a) a vertente que elabora uma concepção de golpe e regime militares; b) a vertente que interpreta o golpe como civil-militar e o regime como exclusivamente militar; c) a vertente que apresenta o golpe e o regime como civil-militar e; a vertente que interpreta o golpe e o regime como Empresarial-Militar, à qual este trabalho é favorável. Alinhamo-nos à perspectiva de análise que, com base na obra de René Dreifuss *1964: a conquista do Estado. Ação política,*



Os anos 1980 foram fulcrais para uma renovação na dimensão do ensino escolar, haja vista que este é o momento de enfraquecimento da ditadura empresarial-militar e, a partir de 1985, início do chamado processo de redemocratização, possibilitando uma “discussão em torno da necessidade de promoção de mudanças no ensino de história” (LIMA, 2014, p.53), culminando no que anteriormente foi apresentado como momento de estreita relação entre história e política objetivando a formação de cidadãos críticos.

Na Constituição federal de 1988<sup>33</sup> tem-se que os fundamentos da República Federativa do Brasil são: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político (BRASIL, 2017). A educação é parte vital para a garantia destes fundamentos, sobretudo no que tange aos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, ou seja, a estrutura organizada em defesa da educação tem como objetivo a formação para o trabalho, principalmente, quando se pensa em uma educação direcionada às massas.

A educação é considerada na Constituição Federal como um dos direitos sociais e “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2017, p. 160) sendo organizada com base nos seguintes princípios: a) igualdade de condições para o acesso e permanência; b) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; c) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; d) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; e) valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; f) gestão democrática do ensino público, na forma da lei; g) garantia de padrão de qualidade; h) piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 2017, p.161).

É sabido que vários destes princípios fundamentais são descumpridos pelo sistema educacional brasileiro e que, quando muito, é garantida a formação até o ensino médio como

---

*poder e golpe de classe* – lançada pela editora vozes em 1987, sustenta a hipótese de que o golpe e o regime tiveram como seus condutores grupos de empresários (que Dreifuss nomeia de tecnopresários) e o corpo militar. Para maiores esclarecimentos a respeito deste debate conferir: MELO, Demian Bezerra de. Ditadura “civil-militar”?: controvérsias historiográficas sobre o processo político brasileiro no pós-1964 e os desafios do tempo presente. **Espaço Plural**, Cascavel, ano XIII, nº27, 2º sem, 2012, p.39-53.

<sup>33</sup> A versão aqui utilizada da Constituição Federal é a mais recente publicada, data de 2017 com atualizações até a emenda constitucional n. 97/2017.

garantia da qualificação para o trabalho. É importante destacar que se pensa neste momento de análise no sistema público de ensino que é dirigido às classes menos abastadas da sociedade.

Quando são analisados os anos de estudo da população a informação acima destacada fica mais clara.

**Tabela 1 - Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por sexo, segundo os grupos de anos de estudo - Brasil – 2015\***

| <b>Grupos de anos de estudo</b>       | <b>Total</b> | <b>Homens</b> | <b>Mulheres</b> |
|---------------------------------------|--------------|---------------|-----------------|
| <b>Não determinados</b>               | 0,1          | 0,1           | 0,1             |
| <b>Sem instrução e menos de 1 ano</b> | 11,1         | 11,4          | 10,8            |
| <b>1 a 3 anos</b>                     | 9,5          | 10,0          | 9,1             |
| <b>4 a 7 anos</b>                     | 21,7         | 22,5          | 21,0            |
| <b>8 a 10 anos</b>                    | 13,9         | 14,5          | 13,3            |
| <b>11 a 14 anos</b>                   | 30,7         | 30,0          | 31,4            |
| <b>15 anos ou mais</b>                | 13,0         | 11,6          | 14,3            |

\*Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2015. Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/anos-de-estudo-e-sexo.html>.

É possível perceber que grande parte da população com 25 anos ou mais de idade tem entre 11 e 14 anos de estudo o que significa que sua formação praticamente se encerrou no Ensino Médio e que, portanto, precisou se inserir no mercado de trabalho de acordo com uma das finalidades da Constituição Federal de 1988.

No entanto, o que se pretende afirmar é que há uma despreocupação por parte do Estado com uma formação com qualificação para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos pautada em uma educação humanista de caráter total. Assim, o mundo do trabalho é incorporado à esfera educacional de modo que possa ser considerada a vontade coletiva, nacionalizada por meio do corpo burocrático legislativo que atua como Intelectual Orgânico.

Como forma de garantir a organização do sistema educacional brasileiro é promulgada a lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1996, p.01), cuja concepção de educação “abrange os processos

formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p.01), tendo como obrigatoriedade a vinculação “ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996. P.01).

No capítulo II, que trata da educação básica, é inserida a necessidade de desenvolvimento do educando para estudos posteriores, mas, de acordo com os dados supracitados (tabela 1), não há o cumprimento da demanda do ensino superior, de modo que há o predomínio dos estudos básicos como formação máxima de maior parte da população.

Assim como a lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDB e, assim como a própria constituição federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente promulgado através da lei nº 8069 de 13 de julho de 1990, em seu capítulo IV observa que “a criança e o adolescente tem direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, p.20).

O que se tem demonstrado até aqui é a apropriação jurídica e a organização do aparelho burocrático de Estado em defesa de interesses que propiciam a acumulação de capital e a perpetuação da exploração, além de consolidar a inserção do mundo do trabalho nos currículos escolares.

Para que a concepção acima pudesse ser efetivada, a LDB organiza toda a estrutura educacional considerando esta obrigatória e gratuita “dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (BRASIL, 1996, p.02) organizada a partir de três eixos: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio distribuídos entre a União, os estados e o distrito federal e os municípios. No entanto, o foco de análise a partir deste momento será o ensino fundamental tendo em vista que na seção seguinte (análise dos livros didáticos) serão trabalhadas obras voltadas ao ensino de História no 9º ano do ensino fundamental.

O ensino fundamental pode ser de responsabilidade dos estados e distrito federal e/ou dos municípios, isto é, estados, distrito federal podem atuar em colaboração mútua no e/ou ao ensino fundamental ou, ainda, este segmento pode ficar sob responsabilidade unicamente dos municípios. Segundo a LDB, dentre as atribuições dos estados tem-se que estes podem incumbir-se de

[...] definir, com os municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do poder público (BRASIL, 1996, p. 04).

No entanto, muitos municípios de diversos estados brasileiros já se responsabilizaram pelo ensino fundamental, como no Maranhão, por exemplo. Portanto os municípios incumbir-se-ão de

oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996, p. 05).

Assim, os municípios se responsabilizam por garantir 800 (oitocentas) horas anuais para o ensino fundamental em 200 dias letivos no mínimo, “excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 1996, p.08).

Ainda no que diz respeito ao ensino fundamental, segundo a LDB, tem como objetivo a “formação básica do cidadão” (BRASIL, 1996, p.12), atendendo: a) o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; b) a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; c) o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores e; d) o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, p. 12-13).

Assim, como meio de efetivação dos objetivos propostos na LDB, o Estado formula o Plano Nacional de Educação – PNE com metas e estratégias a serem atingidas entre os anos de 2014 e 2024. Assim como o realizado acerca da legislação anterior, pretende-se focar na análise do PNE com base em determinações direcionadas ao ensino fundamental. Segundo Henrique Eduardo Alves<sup>34</sup> (2014) o PNE

---

<sup>34</sup> Presidente da câmara dos deputados em 2014. Segundo secretário da Câmara até 1976; ingressou no Partido Popular (PP), tornando-se presidente do diretório regional do partido de 1980 a 1981. Durante a legislatura foi primeiro vice-presidente da Comissão de Economia, Indústria e Comércio, titular da Comissão do Interior e suplente na Comissão de Constituição e Justiça; Em fevereiro de 1982, com a incorporação do PP pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), foi eleito para a presidência do diretório regional do partido sucessor do MDB; Presidente da Comissão de Comunicação, em 1983, fez parte também da Comissão de Esporte e Turismo; deputado federal constituinte 1987; Com a promulgação da nova Constituição, em 5 de outubro de 1988, atuou na Comissão de Ciência e Tecnologia, Comunicação e Informática (1989-1991) e na comissão mista de Orçamento (1990); Reeleito em outubro de 1990 na legenda do PMDB, tomou posse em fevereiro de 1991. Ocupando a vice-liderança do partido, tomou parte na Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Em 1992 integrou a comissão mista de Planos, Orçamentos Públicos e Fiscalização (1992) e a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) sobre a crise na Universidade de Brasília (1992); Titular da Comissão de Viação e Transportes, nas votações das emendas constitucionais propostas pelo governo Fernando Henrique Cardoso em 1995, votou pelo fim do monopólio estatal nos setores de telecomunicações, exploração de petróleo, distribuição de gás canalizado e navegação de cabotagem. Também foi a favor da alteração no conceito de

É um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas no setor. Neste novo texto, fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos (ALVES, 2014, p.07).

O PNE surge como proposta de Plano de Estado, entretanto, acaba por se tornar um plano de governo por diversas alterações que sofre em seu texto ao longo dos governos presidenciais, sendo este (2014-2024) o segundo PNE aprovado. Segundo a Carta Magna de 1988

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela EC n. 59/2009) I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela EC n. 59/2009) (BRASIL, 2017, p. 163).

Assim, de acordo com a Constituição Federal, o PNE é responsável por articular as instâncias de ensino e superar déficits educacionais condensados ao longo dos anos, ficando a sua elaboração a cargo da União, segundo LDB (lei nº 9394/96). Desse modo, funciona - como as legislações apresentadas até o presente momento - como ferramenta que baliza a organização da Vontade Coletiva no âmbito educacional.

Como mencionado anteriormente, este é o segundo Plano Nacional de Educação em vigor pautado no planejamento específico em diversas áreas do ensino, sendo a concepção de planejamento adotada como

---

empresa nacional e da prorrogação da vigência do Fundo Social de Emergência (FSE); Vice-líder do PMDB (1995) fez parte das comissões de Viação e Transporte (1995), de Desenvolvimento Urbano e Interior (1996), e de Constituição e Justiça (1997). Exerceu também a vice-liderança do bloco PMDB/Partido de Reedificação da Ordem Nacional (PRONA), de 1996 a 1998; Nas eleições de 2002, ele acabou se candidatando mais uma vez a deputado federal, obtendo seu sexto mandato consecutivo; Reeleito deputado federal em outubro de 2006, assumiu seu sétimo mandato em fevereiro de 2007; Em 2009, foi nomeado relator na Comissão Especial que discutiu o PL 2502/07, referente ao modelo de partilha dos royalties e recursos oriundos da exploração do petróleo da chamada “camada do pré-sal”; Em Novembro de 2012, foi oficializado pelo PMDB como candidato do partido para a presidência da Câmara dos Deputados no biênio 2013-2014. Foi eleito em Fevereiro de 2013. (Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/henrique-eduardo-lira-alves>. acessado em 19/01/2018).

modelo teórico para a ação, ou método para sua racionalização, o planejamento envolve um esforço metódico e consciente ao selecionar e orientar os meios e as estratégias para atingir os fins previamente definidos, com o objetivo de aproximar a realidade do ideal expresso pelo modelo (SENA, 2014, p. 10).

O planejamento é um conceito vinculado à esfera econômica que, portanto, prima pela intervenção governamental nas ações que pretendem organizar as diretrizes estatais. Assim, por mais que Paulo Sena<sup>35</sup> (2014) aponte que o “PNE não é vinculado, a não ser por analogia, ao planejamento da ordem econômica” (SENA, 2014, p. 10), acredita-se que as instâncias política, econômica e social não podem ser desassociadas.

Pelo contrário, há uma imbricação latente entre estas instâncias, sobretudo por se tratar de um Estado em que os interesses econômicos perpassam diversas instâncias, inclusive a esfera educacional. Assim, para que o planejamento contido no PNE se concretize são responsáveis por seu monitoramento o Ministério da Educação (MEC), as comissões de educação da Câmara dos Deputados, comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Fórum Nacional de Educação (BRASIL, 2014, p. 11).

O PNE vigente teve sua elaboração inicial em 20 de dezembro de 2010 e seria efetivado no decênio 2011-2020, no entanto, o processo de promulgação teve uma série de percalços por conta da estrutura do texto que foi a debate entre diversos atores sociais e instâncias estatais tendo sua redação final aprovada em 2012. A partir da então

Um substitutivo foi elaborado pela Casa revisora e o PL voltou para a Câmara em 2 de janeiro de 2014. A comissão especial reuniu-se em 22 de abril de 2014, em razão da aprovação de seis destaques pela comissão, foi concluído o parecer reformulado. Em 28 de maio de 2014, iniciou-se a discussão no Plenário, concluída em 3 de junho de 2014, com a aprovação do PNE (SENA, 2014, p. 17).

No processo de aprovação do PNE em vigência participaram atores governamentais, conselhos e fóruns de educação institucionais, movimentos sociais, sociedade civil (gestores), sociedade civil vinculada ao setor privado na área educacional e organizações da sociedade

---

<sup>35</sup> Consultor legislativo da Câmara dos deputados. Em 24 de setembro de 2016 Paulo Sena concede uma entrevista à ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e uma das perguntas tratava do PNE: “O PNE está, ou deveria estar, na ordem do dia na esfera municipal, tendo em vista as eleições de outubro. Como a PEC 241 impacta especificamente no PNE e em sua garantia de expansão e qualidade da Educação?” a resposta dada por Sena só demonstra a imbricação constante entre economia, política e sociedade: “Nos termos em que está, e com o prazo de vinte anos, estabelecido no art. 101 - prazo de cinco PPAs, de cinco governos e dois PNEs - é inviabilizado o financiamento do PNE em vigor e do próximo PNE (2024-2034)” (disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-paulo-sena-pec-241>. Acessado em:20/01/2018).

civil e *think thanks* voltadas à formulação de políticas públicas (SENA, 2014). No entanto, algumas polêmicas permaneceram mesmo depois de anos de reformulação da proposta inicial.

Segundo Sena (2014) cinco polêmicas persistiram: a) a questão do financiamento; b) a educação especial; c) a alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais; d) a substituição da expressão “expectativas de aprendizagem” e; e) o IDEB. No que tange à questão do financiamento o ponto principal desta polêmica está relacionado à porcentagem do Produto Interno Bruto - PIB à educação. Ao longo dos anos tem sido exigido 10% do PIB para investimentos educacionais, no entanto, este índice ainda não foi atingido. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), atualizados em 2016, demonstram que até o ano de 2014 o percentual máximo do PIB destinado à educação soma 6%.

**Tabela 2 - Percentual do Investimento Público Total em relação ao PIB**  
(%)\*

| Ano                                | Percentual do Investimento Público Total em relação ao PIB (%) |                  |                   |                    |     |              |                   |
|------------------------------------|--|------------------|-------------------|--------------------|-----|--------------|-------------------|
|                                    | Todos os Níveis de Ensino                                      | Níveis de Ensino |                   |                    |     |              |                   |
|                                    |  | Educação Básica  | Educação Infantil | Ensino Fundamental |     | Ensino Médio | Educação Superior |
| De 1ª a 4ª Séries ou Anos Iniciais | De 5ª a 8ª Séries ou Anos Finais                               |                  |                   |                    |     |              |                   |
| 2000                               | 4,6  | 3,7              | 0,4               | 1,5                | 1,2 | 0,6          | 0,9               |
| 2001                               | 4,7  | 3,8              | 0,4               | 1,4                | 1,3 | 0,7          | 0,9               |
| 2002                               | 4,7  | 3,8              | 0,3               | 1,6                | 1,3 | 0,5          | 1,0               |
| 2003                               | 4,6  | 3,7              | 0,4               | 1,5                | 1,2 | 0,6          | 0,9               |
| 2004                               | 4,5  | 3,6              | 0,4               | 1,5                | 1,2 | 0,5          | 0,8               |
| 2005                               | 4,5  | 3,6              | 0,4               | 1,5                | 1,2 | 0,5          | 0,9               |
| 2006                               | 4,9  | 4,1              | 0,4               | 1,6                | 1,5 | 0,6          | 0,8               |
| 2007                               | 5,1  | 4,2              | 0,4               | 1,6                | 1,5 | 0,7          | 0,9               |
| 2008                               | 5,3  | 4,4              | 0,4               | 1,7                | 1,6 | 0,7          | 0,8               |
| 2009                               | 5,6  | 4,7              | 0,4               | 1,8                | 1,7 | 0,8          | 0,9               |
| 2010                               | 5,6  | 4,7              | 0,4               | 1,8                | 1,7 | 0,8          | 0,9               |
| 2011                               | 5,8  | 4,8              | 0,5               | 1,7                | 1,6 | 1,0          | 1,0               |
| 2012                               | 5,9  | 4,9              | 0,6               | 1,7                | 1,5 | 1,1          | 1,0               |
| 2013                               | 6,0  | 4,9              | 0,6               | 1,6                | 1,5 | 1,1          | 1,1               |
| 2014                               | 6,0  | 4,9              | 0,7               | 1,6                | 1,5 | 1,1          | 1,2               |

\*Fonte: INEP. Disponível em: <http://inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais>. Acessado em: 20/01/2018.

A segunda problemática apontada por Sena (2014) diz respeito à educação especial prevalecendo as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – Apaes, quando a educação especial deveria fazer parte do cotidiano escolar, ou seja, deveria existir integração entre os alunos regulares e os alunos com necessidades especiais. No entanto, o autor considera como a mais problemática das polêmicas a superação das desigualdades educacionais, sobretudo, pela retirada da “ênfase na promoção da ‘igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual’” (SENA, 2014, p. 22).

No que tange a essa problemática César (2009) aponta que

Se tomarmos como certo o lugar da sexualidade na instituição escolar, é importante que demarcar os temas que envolvem o trabalho na instituição escolar. Pesquisas realizadas com professoras/es e alunas/os vêm demonstrando a necessidade de uma formação específica tendo em vista a diversidade sexual presente no universo escolar. Alunas/os e professoras/es *gays*, lésbicas, bissexuais e transexuais compõem a diversidade contemporânea da instituição escolar; entretanto, para esta instituição que nasceu disciplinar e normatizadora, a diferença, ou tudo aquilo que está fora da norma, em especial, a norma sexual, mostra ser insuportável por transbordar os limites do conhecido. Assim, um trabalho que assuma como princípio a diversidade sexual marca a entrada em um “campo epistemológico” desconhecido, na medida em que a “epistemologia” reconhecível é a do sistema heteronormativo de correspondência entre sexo-gênero (CÉSAR, 2009, p. 48).

O que a autora destaca é a emergência em se debater sobre gênero e sexualidade na escola, principalmente por fazer parte do cotidiano escolar. Esta é uma forma de promover a igualdade no ensino básico que tem sido pauta de discussão e veementemente rebatida pelo movimento “escola sem partido” que contraditoriamente tem exercido a função de partido com o intuito de organizar a vontade coletiva em defesa de um projeto educacional descabido que almeja a imparcialidade utópica nas escolas<sup>36</sup>.

No que tange à quarta polêmica supracitada, as “expectativas de aprendizagem”, foram alteradas a partir da redação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC que alterou a maior parte dos objetivos pretendidos, principalmente pela supressão de disciplinas e

---

<sup>36</sup> O movimento “escola sem partido” utiliza do discurso da imparcialidade do ensino afirmando que as salas de aula tem sido utilizadas como ambiente de doutrinação marxista. A partir disso, tem reivindicado que docentes do ensino básico não se posicionem frente ao que é ensinado. No que tange à disciplina de História é sabido que os currículos tem privilegiado a reprodução de conteúdos de forma acelerada sob o argumento de que é necessária uma formação para o mercado de trabalho, reduzindo, assim, a possibilidade de longas abstrações em torno do que é ensinado e, sobretudo, a formação com base nas categorias marxianas. Além disso, a imparcialidade é inatingível desde o momento da estruturação curricular já que os conteúdos selecionados pelos parâmetros curriculares nacionais possuem critério de seleção com base no que seria “importante” ser ensinado. Ademais, os docentes do ensino básico possuem uma base formativa que não pode ser desvinculada do ensino escolar, pelo contrário, é fundamental para que se faça uma mediação didática (se possível dialética) entre a formação acadêmica e a educação escolar. Assim, afirma-se que a imparcialidade no ensino básico é inatingível.



reconfiguração de outras no ensino básico, de modo que o cerceamento ocorrido suprime a potencialidade crítica e analítica do alunado do ensino fundamental, o que contradiz o estabelecido na Carta Magna de 1988, isto é, a formação de cidadãos.

A quinta polêmica gira em torno do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Segundo Soares e Xavier (2013)

A formação da proposta encaminhada pelo Executivo erigia este índice à condição de centro de avaliação, tanto no *caput* do art. 11, como na meta 7, em que a média do índice se transformou na meta de avaliação da qualidade. Desde o primeiro substitutivo na Câmara, o art. 11 foi elaborado de mais abrangente, constituindo um sistema nacional de avaliação da qualidade da educação básica, com indicadores de avaliação institucional, que incluem o perfil do alunado – o que abre espaço para suprir uma das lacunas do Ideb (SOARES; XAVIER, 2013 *Apud* SENA, 2014, p.22).

Assim, o PNE se configura como uma ferramenta que originalmente possuía mais abrangências no que diz respeito ao processo avaliativo. Uma pergunta se assoma a partir da análise de Soares e Xavier (2013): qual a grande problemática em torno do IDEB?

Pode-se considerar o processo avaliativo aprovado como falho no que tange a uma análise qualitativa do ensino básico. Quando são almejados somente índices, perdem-se as análises mais profundas e de casos distintos, o que possibilitaria diagnósticos educacionais mais concisos do processo de ensino-aprendizagem.

Até o presente momento foram vistas concepções gerais em torno da elaboração do PNE, seus objetivos principais e algumas problemáticas mapeadas por Sena (2014) a respeito do texto aprovado. A partir de agora o que é proposto é uma discussão em torno das diretrizes do PNE e uma comparação com relatório elaborado pelo observatório do PNE em 2017 com análise dos três primeiros anos de vigência deste.

Assim, o PNE tem como diretrizes: a) erradicação do analfabetismo; b) universalização do atendimento escolar; c) superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; d) melhoria da qualidade da educação; e) formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; f) promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; g) promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; h) estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; i) valorização dos (as) profissionais da educação; j) promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, p. 43).

Algumas das diretrizes já foram discutidas anteriormente (c; d; e; h e j) assim, o foco será destinado às diretrizes a e b que envolvem questões direcionadas à melhoria dos índices educacionais brasileiros para que se possa compreender a situação atual do sistema educacional.

No que diz respeito à erradicação do analfabetismo é importante destacar que esta diretriz está diretamente vinculada à meta 9, a saber: “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional” (BRASIL, 2014, p. 68).

De acordo com Catelli Jr. E Lima (2017) - em relatório que consta no Observatório do PNE - o analfabetismo no Brasil continua sendo um problema, os índices almejados pelo PNE não foram atingidos tanto para o analfabetismo absoluto quanto para o analfabetismo funcional.

Em 2015, em meio à crise econômica, foram reduzidos os recursos e vagas destinadas ao programa<sup>37</sup>, fazendo com que o país ficasse ainda mais distante da possibilidade de cumprir a meta do PNE. Em 2017, um comunicado da coordenação do Programa Brasil Alfabetizado tornou ainda mais restrito o acesso ao programa, uma vez que estabeleceu que apenas os municípios com taxa de analfabetismo superior a 24,6% receberiam recursos. Isto quer dizer que menos de um terço dos municípios brasileiros serão atendidos por programas de alfabetização de adultos a partir desse ano. A nova diretriz limita também o programa a 100 vagas por município (CATELLI JR; LIMA, 2017, p. 44).

Segundo o trecho em destaque acima, a justificativa dada para o não cumprimento do PNE é a crise econômica de 2015 que acarretou em corte nos gastos públicos. É necessário salientar que toda medida econômica em resposta a crises cíclicas do capital não pode ser tomada como natural, principalmente a diretriz que define que o único caminho para sanar o problema da crise são cortes drásticos em assistência social.

Este é apenas um caminho, dentre vários que podem ser seguidos. A ortodoxia adotada é típica de governos neoliberais que tomam como diagnóstico inflacionário a liquidez, creditando à circulação monetária em excesso um dos grandes embargos a um ajuste econômico.

Como o documento utilizado se trata de um conjunto de relatórios elaborados ao Observatório do PNE, portanto, vinculados à oficialidade do Estado, credita-se esse posicionamento a este elemento: são textos encomendados que não podem se desvincular, em

---

<sup>37</sup> O programa a que se faz referência aqui é o Programa Brasil Alfabetizado – PBA.

sua totalidade, dos interesses da burocracia estatal. Assim, o diagnóstico é feito com dados precisos que auxiliam a análise da situação do analfabetismo no Brasil com uma análise que não fuja do alinhamento às diretrizes de condução do Estado neoliberal.

Além disso, é importante destacar que a meta 9 do PNE tem vínculo direto com a diretriz em análise, a saber: “elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional” (BRASIL, 2014, p. 68).

Sobre a universalização do ensino escolar (a segunda diretriz do PNE) é importante destacar que a diretriz em análise está diretamente relacionada às metas 1, 2 e 3. A meta 1 objetiva “universalizar até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p. 49).

Já a meta 2 pretende “universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p. 51).

A meta 3 propõe-se a “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento” (BRASIL, 2014, p. 53).

Como forma de análise mais concisa recorreu-se ao site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep para que se possa ter um cenário da universalização da educação escolar a partir de dados estatísticos atualizados. Para uma análise eficaz adota-se uma perspectiva comparada entre os anos de 2013 (último ano antes da vigência do PNE) e 2017.

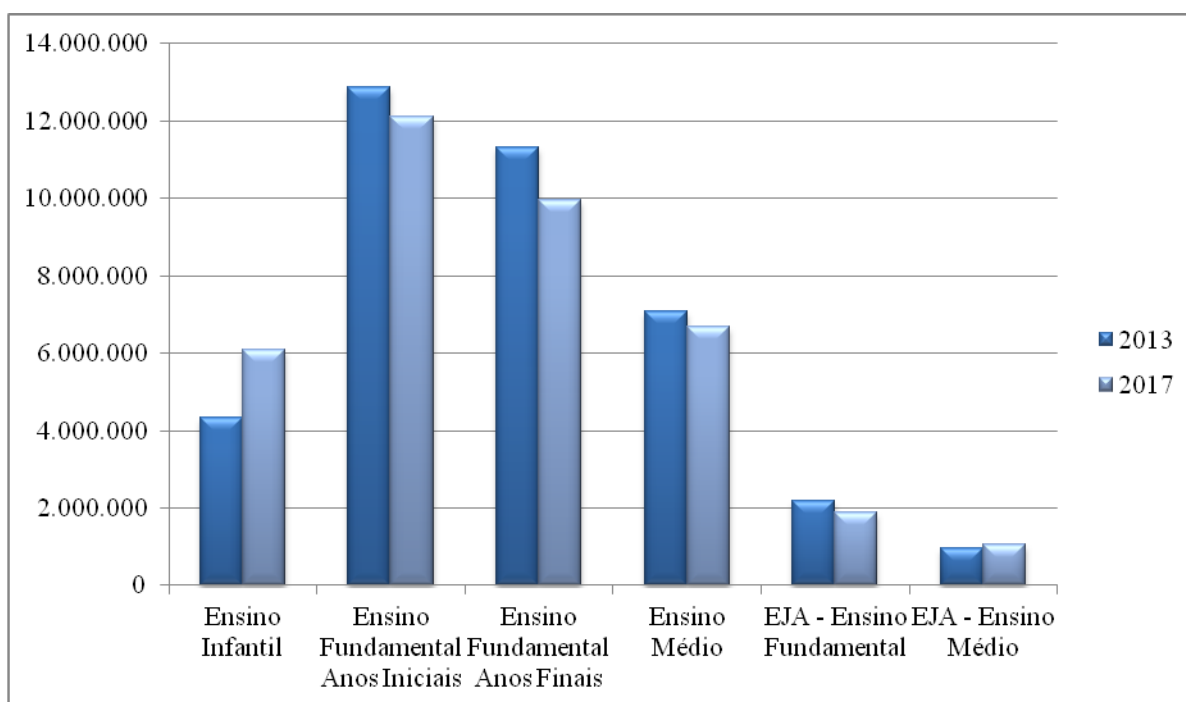
Através dos dados expostos nas tabelas três e quatro pode-se perceber uma redução no número de matrículas do ensino fundamental tanto nos anos iniciais (12.876.507 em 2013 e 12.108.051 em 2017) quanto nos anos finais (11.313.862 em 2013 e 9.948.364 em 2017), além da redução do número de matrículas no ensino médio do ensino regular (7.066.417 em 2013 e 6.682.427 em 2017). Houve um crescimento somente na educação infantil (4.336.658 em 2013 e 6.082.547 em 2017).

Quando se trata do Ensino de Jovens e Adultos – EJA percebe-se que houve uma redução no ensino fundamental (2.170.434 em 2013 e 1.882.601 em 2017) e um aumento do número de matrículas no ensino médio (971.132 em 2013 e 1.046.357 em 2017).

É interessante perceber, também, a disparidade existente entre o número de matrículas na área urbana e rural, de modo que há uma concentração de matrículas na área urbana tanto no que tange à rede municipal quanto à rede estadual, além da discrepância existente entre o número de matrículas entre a rede municipal e estadual.

Para uma simplificação dos dados, segue gráfico que apresenta os índices de cada segmento de forma comparada entre os anos de 2013 e 2017 de acordo com soma realizada do ensino parcial e integral de cada segmento de ensino obtendo o resultado final destes. Para que se possa ter uma análise pormenorizada seguem as tabelas 3 e 4.

**Gráfico 1 - Resultados finais do censo escolar - 2013 e 2017 (redes estaduais e municipais)\***



\*Fonte: Ideb. Elaboração própria.

**Tabela 3 - Resultados finais do censo escolar - 2013 (redes estaduais e municipais)\***

Os resultados referem-se à matrícula inicial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), no Ensino Regular e na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino. As matrículas da Educação Especial constam no Anexo II.

Os resultados são apresentados por Unidade da Federação, em ordem alfabética, segundo os municípios.

| Unidades da Federação<br>Municípios<br>Dependência<br>Administrativa | Matrícula inicial |           |             |          |                    |           |             |           |           |          |                |          |         |          |
|--|-------------------|-----------|-------------|----------|--------------------|-----------|-------------|-----------|-----------|----------|----------------|----------|---------|----------|
|  | Ensino Regular    |           |             |          |                    |           |             |           |           |          | EJA            |          |         |          |
|  | Educação Infantil |           |             |          | Ensino Fundamental |           |             |           | Médio     |          | EJA Presencial |          |         |          |
|  | Creche            |           | Pré- escola |          | Anos Iniciais      |           | Anos Finais |           |           |          | Fundamental    |          | Médio   |          |
|  | Parcial           | Integral  | Parcial     | Integral | Parcial            | Integral  | Parcial     | Integral  | Parcial   | Integral | Parcial        | Integral | Parcial | Integral |
| BRASIL   |                   |           |             |          |                    |           |             |           |           |          |                |          |         |          |
| Estadual Urbana  | 1.627             | 2.785     | 39.255      | 3.381    | 1.920.036          | 262.293   | 5.228.005   | 487.844   | 6.432.722 | 284.432  | 602.772        | 697      | 927.481 | 82       |
| Estadual Rural   | 416               | 46        | 6.962       | 43       | 150.591            | 25.085    | 253.022     | 36.243    | 272.218   | 14.850   | 46.049         | 409      | 23.678  | 48       |
| Municipal Urbana   | 512.893           | 1.052.414 | 2.561.284   | 311.398  | 6.807.245          | 1.232.321 | 3.630.677   | 479.286   | 51.981    | 749      | 1.129.719      | 313      | 18.017  | 0        |
| Municipal Rural  | 113.050           | 38.652    | 673.588     | 18.864   | 2.173.435          | 305.501   | 1.021.512   | 177.273   | 8.665     | 800      | 390.204        | 271      | 1.753   | 73       |
| Estadual e Municipal   | 627.986           | 1.093.897 | 3.281.089   | 333.686  | 11.051.307         | 1.825.200 | 10.133.216  | 1.180.646 | 6.765.586 | 300.831  | 2.168.744      | 1.690    | 970.929 | 203      |

\*Fonte: Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acessado em: 21/01/2018.

**Tabela 4 – Resultados finais do censo escolar - 2017 (redes estaduais e municipais)\***

Os resultados referem-se à matrícula inicial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), no Ensino Regular e na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino. As matrículas da Educação Especial constam no Anexo II.

Os resultados são apresentados por Unidade da Federação, em ordem alfabética, segundo os municípios.

| Unidades da Federação<br>Municípios<br>Dependência<br>Administrativa | Matrícula inicial |           |             |          |                    |           |             |           |           |          |                |           |         |          |
|--|-------------------|-----------|-------------|----------|--------------------|-----------|-------------|-----------|-----------|----------|----------------|-----------|---------|----------|
|  | Ensino Regular    |           |             |          |                    |           |             |           |           |          | EJA            |           |         |          |
|  | Educação Infantil |           |             |          | Ensino Fundamental |           |             |           | Médio     |          | EJA Presencial |           |         |          |
|  | Creche            |           | Pré- escola |          | Anos Iniciais      |           | Anos Finais |           |           |          | Fundamental    |           | Médio   |          |
|  | Parcial           | Integral  | Parcial     | Integral | Parcial            | Integral  | Parcial     | Integral  | Parcial   | Integral | Parcial        | Integral  | Parcial | Integral |
| BRASIL   |                   |           |             |          |                    |           |             |           |           |          |                |           |         |          |
| Estadual Urbana  | 1.387             | 1.946     | 41.003      | 1.488    | 1.660.427          | 216.071   | 4.264.154   | 436.270   | 5.849.769 | 475.181  | 537.205        | 995.795   |         |          |
| Estadual Rural   | 805               | 51        | 8.713       | 51       | 127.253            | 18.893    | 221.337     | 29.819    | 286.495   | 24.228   | 52.331         | 35.410    |         |          |
| Municipal Urbana   | 713.961           | 1.286.258 | 2.794.255   | 355.031  | 6.447.996          | 1.477.645 | 3.226.034   | 637.272   | 40.268    | 1.115    | 967.139        | 13.882    |         |          |
| Municipal Rural  | 156.411           | 48.963    | 648.068     | 24.156   | 1.662.684          | 497.182   | 853.550     | 279.928   | 4.907     | 464      | 325.926        | 1.270     |         |          |
| Estadual e Municipal   | 872.564           | 1.337.218 | 3.492.039   | 380.726  | 9.898.360          | 2.209.791 | 8.565.075   | 1.383.289 | 6.181.439 | 500.988  | 1.882.601      | 1.046.357 |         |          |

\*Fonte: Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acessado em: 21/01/2018.

Com os dados anteriormente expostos, pode-se constatar que a diretriz que trata da universalização da educação básica no Brasil não tem sido seguida, havendo até um retrocesso no que concerne à universalização da educação, não obtendo êxito, portanto, na efetivação das metas, sobretudo das metas 1 e 3 que tinham como prazo o ano de 2016.

Cisele Ortiz (2017) aponta que até o ano de 2015 a universalização do ensino não parecia distante, no entanto, havia ainda uma preocupação com a qualidade do ensino já que dados estatísticos só apresentam avaliações quantitativas.

Os dados mais recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), que são de 2015, mostram que no Brasil a taxa de atendimento das crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil é de 90,5%. Esse percentual faz com que a universalização – que deveria ser garantida até 2016, segundo a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 – não pareça distante para o país. Esses dados, porém, só poderão ser aferidos quando a Pnad 2016 for divulgada, provavelmente no final de 2017. Entretanto, é preciso ressaltar que esse percentual de 9,5% restante representa cerca de 500 mil crianças dessa faixa etária fora da escola. Além disso, as desigualdades entre as regiões, as diferentes faixas de renda e grupos étnicos no acesso são marcantes. É preciso salientar, ainda, que o foco não pode se restringir à garantia de vagas, uma vez que é fundamental atentar para a qualidade do ensino para garantir que as crianças tenham, de fato, um bom ambiente para o seu pleno desenvolvimento (ORTIZ, 2017, p. 29).

No que concerne ao ensino fundamental pode-se perceber um saldo negativo no número de matrículas entre os anos de 2013 e 2017 contabilizando, assim, uma redução de 2.134.984 estudantes em sala de aula. Esta análise não pretende reduzir a importância de um Plano Nacional de Educação, entretanto, percebe-se uma ausência completa de interesse do poder público em atingir as metas do plano.

Este retrocesso na execução do PNE pode ser explicado pelas medidas restritivas na área da educação adotadas pelo governo de Michel Temer<sup>38</sup>, empossado em 31 de agosto de

---

<sup>38</sup> Segundo Ivana Jinkings (2016) o que ocorreu no Brasil no ano de 2016 e leva à direção do Estado o então Vice Presidente Michel Temer foi “um processo político baseado em leituras elásticas da constituição e artimanhas jurídicas de diversos matizes, que tentam mostrar como lícito o conluio do judiciário com um parlamento em sua maior parte corrupto e uma mídia corporativa a serviço das elites financeiras” (JINKINGS, 2016, p. 12). Para além da estratégia adotada para destituir a presidente legitimamente eleita, acredita-se que com o golpe de 2016 é o retorno ao neoliberalismo mais radical. Não se pretende aqui sustentar a hipótese de que o neoliberalismo esteve ausente na agenda dos governos anteriores, entretanto, esteve associado a medidas de assistência social que minimizou as ações neoliberais. Segundo Boito Jr. (2016) o cenário brasileiro atual apresenta um “conflito distributivo, pela apropriação da riqueza, e ele envolve diversas classes e frações” (BOITO JR., 2016, p.25). O que se tem, portanto, a partir do golpe de 2016, é um retorno à ortodoxia econômica, o abre-alas do neoliberalismo. Isto é, o neoliberalismo volta a ser agenda central que conduz as ações estatais nos diversos âmbitos, inclusive na educação, cortando gastos nos setores que provam o mínimo de equidade entre os cidadãos. Para mais informações, conferir: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. **Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2016.

2016. Ainda em 10 de agosto de 2017 a Rede Brasil Atual – RBA publicou artigo sobre o desmonte do PNE provocado por medidas ortodoxas efetivadas naquele período.

O governo Temer decidiu vetar artigo da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) que incluía entre as prioridades para 2018 o plano cumprimento das metas previstas pelo Plano Nacional de Educação (PNE). A LDO, que estabelece as metas e prioridades do governo para o ano seguinte e orienta a elaboração da lei orçamentária anual, foi sancionada nesta quarta-feira (9), com vetos pelo presidente (REDE BRASIL ATUAL, 2017, on-line).

Ao analisar a Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO de 2018 pode-se constatar a debilidade na abordagem dada ao ensino básico quando esta não o trata como prioridade. A única referência feita ao ensino básico tem relação somente com gastos ao ensino infantil, sendo que este entra como exceção ao padrão de gastos constantes na LDO de modo que só podem ser direcionados gastos ao ensino infantil se forem devidamente justificados, ou seja, “desde que o gasto seja discriminado em categoria de programação específica ou comprovada a necessidade de execução da despesa” (BRASIL, 2017, p. 06).

Quando no anexo III foi verificada a lista de prioridades da LDO – 2018 não foi encontrada referência ao ensino básico de modo que, no âmbito da educação, foram encontradas referências somente ao ensino de educação profissional e tecnológica, ainda assim meta intitulada “educação para todos”.

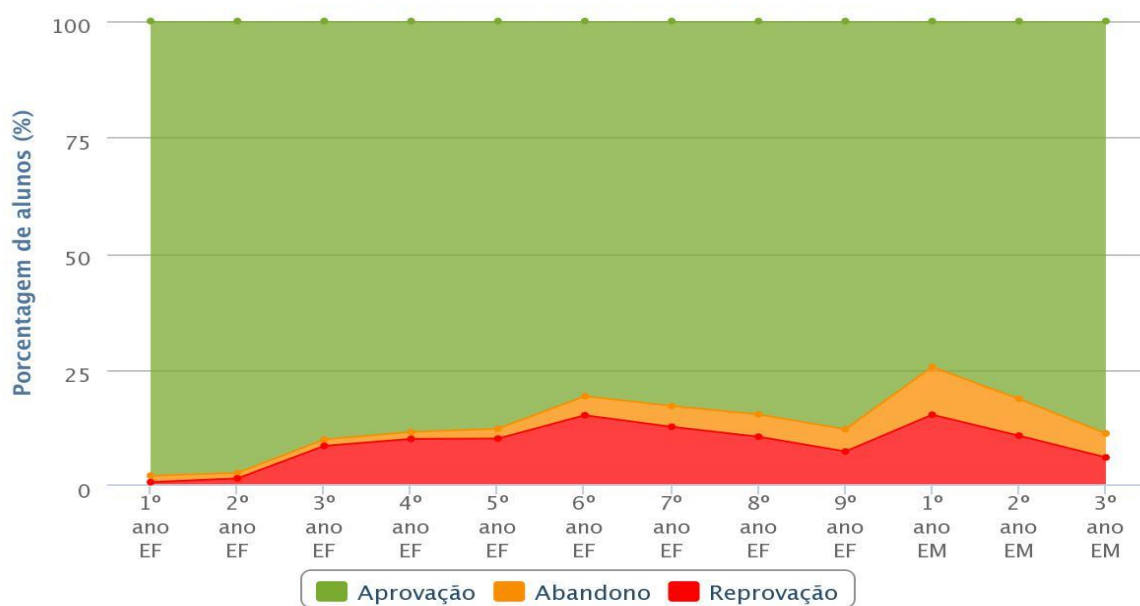
Passando das resoluções nacionais às resoluções estaduais, o Maranhão elaborou Plano Estadual de Educação - PEE, conforme previsto na LDB, que instituiu que os estados devem “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus municípios” (BRASIL, 1996, p. 04).

Assim, no que respeita ao ensino fundamental, é meta do PEE – MA “universalizar o ensino fundamental de nove anos, para toda a população de 06 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência deste PEE” (MARANHÃO, 2014, p.16).

Segundo índices do Qedu<sup>39</sup>, retirados do censo escolar de 2016 realizado pelo Inep, há uma declínio no que tange ao abandono do alunado nas séries finais do ensino fundamental sendo o maior índice no 6º ano (6.205 abandonos) e o menor índice no 9º ano (5.800 abandonos), conforme gráfico abaixo.

---

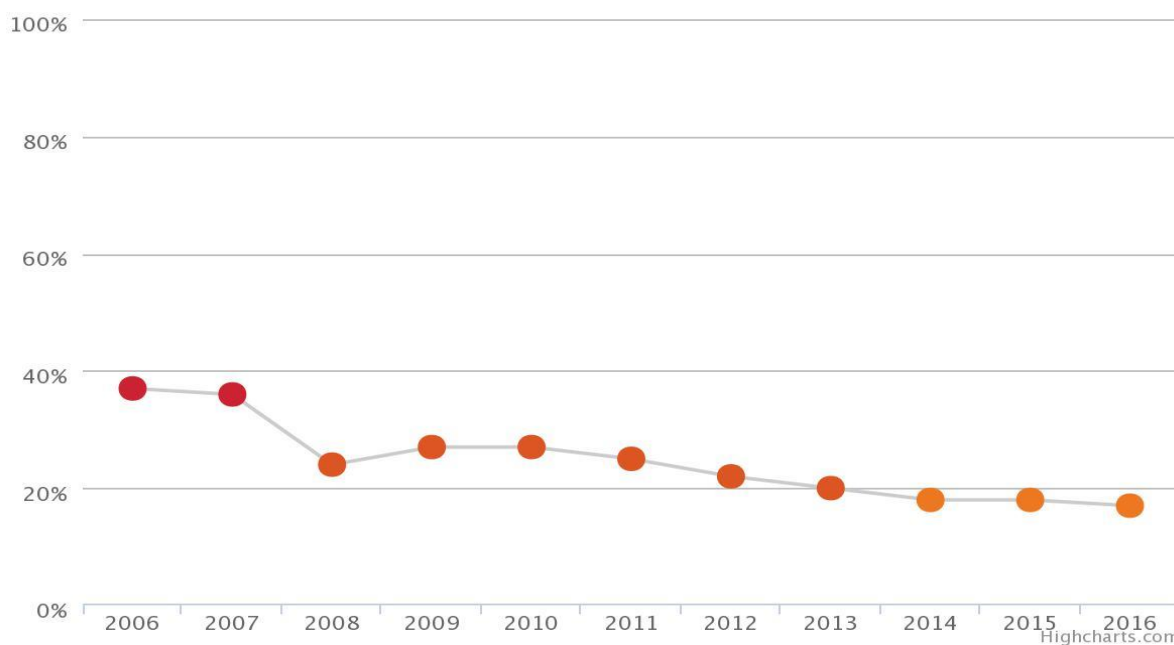
<sup>39</sup> O Qedu é um portal com dados educacionais da educação pública com realização da Fundação Lemann.

**Gráfico 2 - Taxa de rendimento por etapa escolar\***

Highcharts.com

\*Fonte: Censo Escolar 2016, Inep. Disponível em: <http://qedu.org.br/estado/110-maranhao/taxas-rendimento>.

No que tange à distorção idade-série os números também demonstram uma curva que declina desde o censo 2006 no Maranhão, de acordo com o gráfico abaixo.

**Gráfico 3 - Distorção Idade-Série\***

\*Fonte: Inep, 2015. Organizado por QEDu, 2015. Disponível em: [http://qedu.org.br/estado/110-maranhao/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=0&stageId=initial\\_years&year=2016](http://qedu.org.br/estado/110-maranhao/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=0&stageId=initial_years&year=2016).

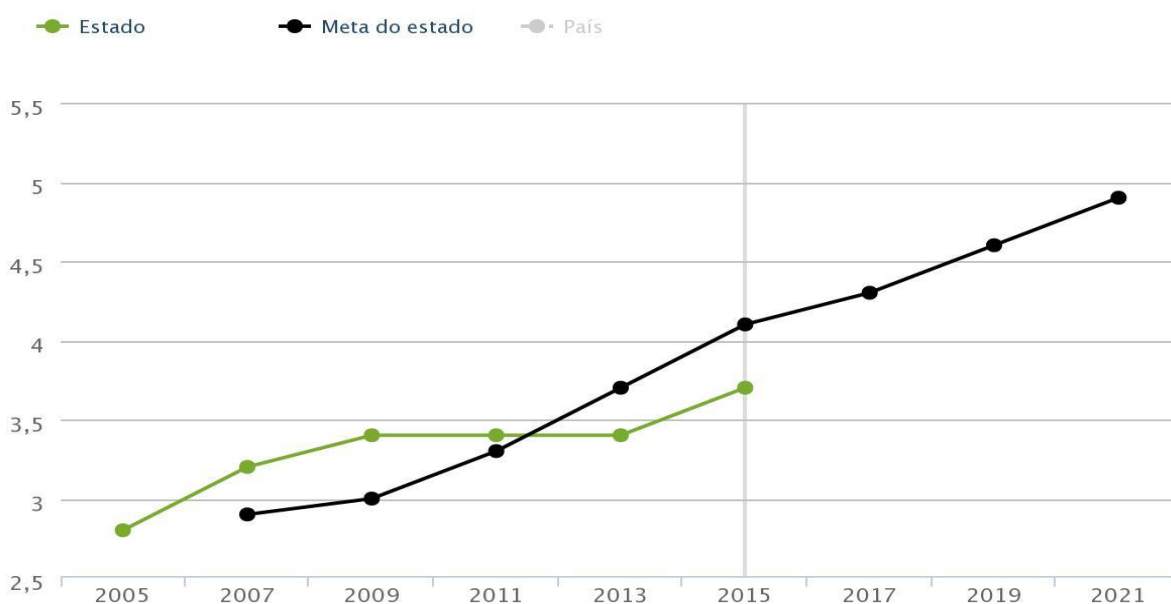


Assim, de acordo com os índices apresentados, pode-se constatar uma efetiva execução da meta do PEE supramencionada, de modo que se acredita que até o final da vigência do PEE (2014) haverá uma redução dos números de estudantes fora das escolas do ensino fundamental. No entanto, é preciso alarmar que ainda há um grande número de reprovações do alunado, além disso, o número de aprovações pode não demonstrar a qualidade do ensino haja vista que dados estatísticos apontam análises quantitativas e não qualitativas do ensino.

Em sua meta oito o PEE – MA (2014) pretende “atingir as metas dos índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB para a educação básica do estado do Maranhão” (MARANHÃO, 2014, p. 20). Segundo números do Ideb<sup>40</sup> o Maranhão deveria ter atingido um índice geral no ensino fundamental de 4,1%.

**Gráfico 4 – Evolução do Ideb\***

**EVOLUÇÃO DO IDEB**



\*Fonte: QEDU.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015). Disponível em: <http://qedu.org.br/estado/110-maranhao/ideb>.

No entanto, como o gráfico acima demonstra, o Maranhão atinge taxa de 3,7%, ficando abaixo da meta estipulada pelo Ideb. O que demonstra o não cumprimento da meta oito conforme estabelecido no PEE – MA.

<sup>40</sup> O Ideb, segundo informações do site do Inep, “foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações”. O seu cálculo é feito “a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios”. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>.

Foi possível perceber, então, que tanto em nível nacional quanto em nível estadual, os planos educacionais podem ser considerados fundamentais para uma gradativa melhoria da educação básica pública. Entretanto, os índices não têm sido cumpridos conforme metas estipuladas nestes documentos, o que faz destas estratégias, malfadadas.

Além disso, uma questão essencial permeia os dois planos educacionais analisados nesta seção: a sua alteração conceitual de planos de Estado para planos de governo. O que isso significa? De acordo com os interesses dos governantes nas esferas de poder<sup>41</sup>, estes planos sofrem alterações constantes em benefício dos interesses das frações burguesas que tem influência no aparelho burocrático do Estado ou mesmo nos Aparelhos Privados de Hegemonia e nos Partidos Políticos. Sendo assim, ao serem tomados como planos governamentais estão sujeitos a alterações constantes e passíveis de não serem cumpridos, conforme determinações iniciais.

## **2.2 Programa Nacional do Livro didático e os conceitos econômicos nos livros didáticos de História**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's de História determinam, em ciclos, os conteúdos que devem ser trabalhados em cada série do ensino básico, sendo o do ensino fundamental datado de 1998, portanto 20 anos atrás. Isso começa por colocar em dúvida a sua validação para as salas de aula atuais do ensino básico. No entanto, ainda são parâmetros para o ensino de História, mesmo que não haja obrigatoriedade em sua execução. Este documento objetiva

De um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar as necessidades de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 05).

Assim, os PCN's de História são uma espécie de guia didático aos professores do ensino básico, estabelecendo conteúdos, indicando metodologias com fontes e outros materiais didáticos, além de possibilidades de avaliação do alunado, para que se possam

---

<sup>41</sup> É importante destacar que os interesses dos governantes não podem ser tomados de forma personalista, isto é, a uma mera vontade individual, pelo contrário, os interesses dos governantes tem uma imbricação constante com os interesses das frações de classe que momentaneamente estão hegemônicas e que, portanto, tem influência constante em toda a Ossatura Material do Estado.

alcançar os seguintes objetivos do ensino fundamental: a) compreender a cidadania como participação social e política; b) posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais; c) conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais; d) conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações; e) perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente; f) desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social; g) conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva; h) utilizar as diferentes linguagens, verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal, como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados; i) saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; j) questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL, 1998, p. 08-09).

Para que estes objetivos do ensino fundamental possam ser alcançados os ciclos de estudo foram divididos em temáticas gerais que se desdobram em subtemas que apresentam um conjunto de conteúdos sugeridos, assim, “os conteúdos a serem trabalhados com os alunos não se restringem unicamente ao estudo de acontecimentos e conceituações históricas. É preciso ensinar procedimentos e incentivar atitudes nos estudantes que sejam coerentes com os objetivos da história” (BRASIL, 1998, p. 45). Assim sendo, os conteúdos apresentam três grandes objetivos: a) contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes; b) favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas, por meio de estudos que considerem múltiplas temporalidades e; c) propiciar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte da História (BRASIL, 1998, p. 46).

É válido lembrar que para que todos estes objetivos sejam alcançados os (as) professores (as) de História do ensino básico elaborem metodologias que facilitem a compreensão do alunado, além de realizarem a mediação didática através do uso de fontes históricas diversas e materiais didáticos distintos que complementem o livro didático.

No que diz respeito à organização dos conteúdos no 4º ciclo (8º ano e 9º ano) - o eixo central de análise neste trabalho – estes estão organizados em dois eixos: “História das

relações sociais, da cultura e do trabalho” e “História das representações e das relações de poder”. O foco será dado ao eixo do 9º ano haja vista que a proposta de dicionário aqui feita é direcionada a esta série por ser o corte temático e temporal do material proposto conceitos e temas econômicos contemporâneos. Segundo o PCN de História,

As interpretações dos alunos acerca das relações interpessoais, sociais, econômicas, políticas e culturais, presentes no mundo de hoje e em realidades históricas distintas, devem ser cada vez mais críticas e estarem cada vez mais permeadas pela compreensão da diversidade, das convivências, das contradições, das mudanças, das permanências, das continuidades e das descontinuidades históricas no tempo (BRASIL, 1998, p. 65).

Assim, os alunos ao término do 4º ciclo precisam saber realizar inúmeras análises e avaliações, com destaque para: a) utilizar conceitos para explicar relações sociais, econômicas e políticas de realidades históricas singulares, com destaque para a questão da cidadania; b) reconhecer as diferentes formas de relações de poder inter e intragrupos sociais; c) conhecer as principais características do processo de formação e das dinâmicas dos Estados Nacionais; d) localizar acontecimentos no tempo, dominando padrões de medida e noções para compará-los por critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade; e) debater idéias e expressá-las por escrito e por outras formas de comunicação e; f) utilizar fontes históricas em suas pesquisas escolares (BRASIL, 1998, p. 66).

O eixo temático destacado anteriormente se desdobra em dois subtemas: Nações, povos, lutas, guerras e revoluções e cidadania e cultura no mundo contemporâneo (BRASIL, 1998, p. 67). Neste sentido os materiais didáticos precisariam contemplar as temáticas em destaque de modo a diluí-las em conteúdos e recortes temporais distintos. No entanto, segundo o PCN História (1998) o professor não seria obrigado a trabalhar todos os conteúdos, de forma que deveria fazer um diagnóstico do conhecimento do alunado e criar um roteiro que favorece as necessidades imediatas deste ciclo.

A temática da história econômica contemporânea<sup>42</sup> está inserida no subtema “Cidadania e Cultura no mundo Contemporâneo” de modo que os conteúdos exemplificados são: “as relações de trabalho na sociedade pós-fabril - políticas econômicas e sociais; a mundialização da economia capitalista; as relações econômicas internacionais; o desemprego e a crise do trabalho assalariado; a expansão da vida urbana; a industrialização do campo, a sociedade de

---

<sup>42</sup> Nomeia-se como História Econômica Contemporânea neste trabalho todo o período pós - Segunda Guerra Mundial, por este episódio ser considerado pela historiografia recente como ponto de inflexão econômico que conduz novas diretrizes nos Estados capitalistas.

consumo e a juventude” (BRASIL, 1998, p. 68), entre outros temas. Assim, as editoras que privilegiarem essa formatação tem a história econômica contemporânea concentrada no 9º ano do ensino fundamental.

Os livros didáticos de História podem ser considerados ferramentas importantes no ensino básico, atrelados a uma série de outras ferramentas que auxiliam no processo ensino-aprendizagem, no entanto, ainda são instrumento central neste processo. Como forma de avaliar esses materiais o governo federal utiliza o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD que é formulado por especialistas em cada área de ensino que avaliam e elaboram relatório a respeito das coleções que podem ser escolhidas por professores da rede básica de ensino em todo o país.

No entanto, é preciso ter em mente que os livros didáticos apresentam lógica própria de mercado, sendo, portanto, uma mercadoria que circula na chamada indústria cultural. O edital do PNLD conduz a estruturação deste material didático, de modo que as editoras precisam atender às exigências do edital para que seus livros estejam no guia do livro didático que circula nas escolas públicas de ensino básico para a escolha do material a ser utilizado no ano letivo, isto é, “quem define o livro didático a ser comprado pelos pais dos alunos, pelos próprios alunos ou pelo governo, normalmente, é o professor que o usará em suas práticas escolares” (CASSIANO, 2005, p. 283).

Assim, pode-se considerar um duplo caráter no que diz respeito ao momento de produção do livro didático. Primeiro, a produção deste livro está voltada às diretrizes do edital do PNLD que rege toda a seleção feita pelos especialistas de cada área do conhecimento e; segundo, objetiva agradar o público central, os professores e professoras do ensino básico. Entretanto, subentendida nesta lógica há um estratégia de *marketing* que constrói toda a rede de oligopólios editoriais que deve ser compreendida para entender a dinâmica desta mercadoria que é o livro didático, portanto, “entender o livro didático na sua completude justifica-se, principal, em função do papel que este adquire no contexto escolar” (CASSIANO, 2004, p. 33). Segundo Cassiano (2004)

Estudar as relações concretizadas no processo de circulação do livro didático nos possibilita o desvelamento das relações organizacionais e interpessoais entre indústria editorial, políticas públicas e instituição escolar, que deixam marcas no uso desse produto (CASSIANO, 2004, p. 34).

Assim, uma série de características do livro didático só existe por uma interferência da lógica de mercado no momento de sua elaboração, isto é, a necessidade das editoras de estarem inseridas nos guias dos livros didáticos as fundamenta no processo de produção. O

PNLD é o maior programa de livros didáticos do mundo, assim, é o programa que move o mercado editorial brasileiro no que tange aos livros direcionados à educação básica. De acordo com Munakata (2012)

No caso do livro didático, essa mercadoria, pelo fato de sê-la, já aparece estigmatizada, carregando consigo todos os vícios da sociedade capitalista. A finalidade de obtenção do lucro e o caráter fragmentário e parcelar, que maculam as atividades da indústria cultural, conferem, por definição, a desqualificação *in totum* de seus produtos – desqualificação que, portanto, transcende a todas as particularidades de cada objeto. Reduzidas à sua forma mercantil, como valor de troca, resultado de trabalho abstrato, todas as mercadorias – e não apenas a indústria cultural – se equivalem (MUNAKATA, 2012, p. 63).

Para uma compreensão do que Munakata (2012) se refere é fundamental a apresentação dos dados do valor total de aquisição dos livros didáticos pelo Estado. De acordo com dados disponibilizados no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE no PNLD – 2017 foram gastos R\$ 1.235.247. 220, 07, no total, com aquisição de livros didáticos, portanto, um mercado sazonal que requer uma atenção das editoras. Conforme tabela abaixo, podemos perceber as editoras que lideram este ranking.

De acordo com os dados apresentados na tabela 5, as quatro editoras que lideram o ranking de captação de verbas estatais, com valores aproximados, por meio da venda de seus livros didáticos são: FTD (226.416.048,12), Ática (196.482.170,88), Saraiva (188.777.083,79) e Moderna (170.999.223,39).

**Tabela 5 - Ensino Fundamental e Médio - Valores Negociados para Livros Impressos e MecDaisy por Editora\***

| EDITORA      | TIRAGEM Campo    | TIRAGEM 1º ao 5º Ano | TIRAGEM 6º ao 9º Ano | TIRAGEM Ensino Médio | TIRAGEM TOTAL      | TÍTULOS ADQUIRIDOS | TIRAGEM MÉDIA    | QTDE DE CADERNOS TIPOGRÁFICOS | R\$ / CADERNO TIPOGRÁFICO | R\$ / MÉDIA POR EXEMPLAR | R\$ / TOTAL IMPRESSO    | R\$ / MECDAISY <sup>43</sup> | VALOR TOTAL / R\$       |
|--------------|------------------|----------------------|----------------------|----------------------|--------------------|--------------------|------------------|-------------------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|------------------------------|-------------------------|
| ÁTICA        | -                | 7.570.438            | 10.807.493           | 5.856.206            | 24.234.137         | 212                | 114.312          | 448.440.076                   | 0,44                      | 8,09                     | 195.968.442,60          | 513.728,28                   | 196.482.170,88          |
| SCIPIONE     | -                | 1.149.957            | 6.424.745            | 1.527.297            | 9.101.999          | 116                | 78.466           | 147.025.835                   | 0,47                      | 7,53                     | 68.546.840,08           | 361.249,04                   | 68.908.089,12           |
| MODERNA      | -                | 4.494.279            | 12.636.700           | 3.456.879            | 20.587.858         | 218                | 94.440           | 373.791.889                   | 0,46                      | 8,27                     | 170.337.034,89          | 662.188,50                   | 170.999.223,39          |
| FTD          | 4.913.698        | 4.382.263            | 15.179.633           | 3.066.882            | 27.542.476         | 228                | 120.800          | 507.692.311                   | 0,45                      | 8,20                     | 225.962.027,56          | 454.020,56                   | 226.416.048,12          |
| SARAIVA      | -                | 5.506.136            | 14.903.804           | 3.403.341            | 23.813.281         | 310                | 76.817           | 414.814.366                   | 0,45                      | 7,89                     | 187.853.145,61          | 923.938,18                   | 188.777.083,79          |
| SM           | -                | 1.804.404            | 5.837.779            | 4.321.259            | 11.963.442         | 190                | 62.965           | 197.269.180                   | 0,49                      | 8,08                     | 96.659.629,87           | 476.326,62                   | 97.135.956,49           |
| DO BRASIL    | -                | 908.742              | 4.328.794            | 436.666              | 5.674.202          | 116                | 48.916           | 110.532.202                   | 0,53                      | 10,29                    | 58.413.164,79           | 329.352,26                   | 58.742.517,05           |
| IBEP         | 128.539          | 1.373.743            | 1.522.436            | 1.770.181            | 4.794.899          | 130                | 36.884           | 92.436.986                    | 0,54                      | 10,46                    | 50.169.602,77           | 140.324,23                   | 50.309.927,00           |
| BASE         | -                | 372.954              | -                    | 101.667              | 474.621            | 52                 | 9.127            | 7.506.651                     | 0,92                      | 14,54                    | 6.901.336,62            | 0,00                         | 6.901.336,62            |
| GLOBAL       | 2.391.586        | -                    | -                    | -                    | 2.391.586          | 24                 | 99.649           | 31.778.519                    | 0,48                      | 6,38                     | 15.253.689,12           | 0,00                         | 15.253.689,12           |
| CEREJA       | -                | 89.307               | -                    | -                    | 89.307             | 18                 | 4.962            | 1.407.056                     | 1,17                      | 18,43                    | 1.645.895,96            | 0,00                         | 1.645.895,96            |
| POSITIVO     | -                | 578.395              | 302.629              | 244.833              | 1.125.857          | 124                | 9.079            | 18.133.734                    | 1,02                      | 16,37                    | 18.426.001,98           | 93.586,30                    | 18.519.588,28           |
| LEYA         | -                | 1.117.004            | 1.200.300            | 499.645              | 2.816.949          | 104                | 27.086           | 50.058.216                    | 0,67                      | 11,90                    | 33.512.463,62           | 220.800,83                   | 33.733.264,45           |
| MACMILLAN    | -                | -                    | 1.767.620            | 5.382.282            | 7.149.902          | 20                 | 357.495          | 118.342.386                   | 0,46                      | 7,55                     | 53.950.108,11           | 71.440,76                    | 54.021.548,87           |
| ESCALA       | -                | 157.054              | -                    | 886.585              | 1.043.639          | 46                 | 22.688           | 18.514.000                    | 0,78                      | 13,78                    | 14.376.646,17           | 0,00                         | 14.376.646,17           |
| AJS          | -                | -                    | 117.133              | 615.122              | 732.255            | 26                 | 28.164           | 15.039.476                    | 0,84                      | 17,24                    | 12.621.021,61           | 51.774,45                    | 12.672.796,06           |
| PEARSON      | -                | -                    | -                    | 18.333               | 18.333             | 6                  | 3.056            | 325.202                       | 1,20                      | 21,29                    | 390.242,40              | 0,00                         | 390.242,40              |
| ZAPT         | -                | 208.623              | -                    | -                    | 208.623            | 10                 | 20.862           | 3.749.861                     | 0,96                      | 17,26                    | 3.599.866,56            | 0,00                         | 3.599.866,56            |
| DIMENSÃO     | -                | 135.791              | 240.067              | -                    | 375.858            | 44                 | 8.542            | 7.894.669                     | 1,03                      | 21,53                    | 8.093.800,53            | 56.548,80                    | 8.150.349,33            |
| QUINTETO     | -                | -                    | 333.279              | -                    | 333.279            | 8                  | 41.660           | 5.671.758                     | 0,67                      | 11,36                    | 3.785.721,05            | 44.358,60                    | 3.830.079,65            |
| CCS          | -                | 4.398                | -                    | 14.137               | 18.535             | 12                 | 1.545            | 336.791                       | 1,58                      | 28,63                    | 530.678,66              | 0,00                         | 530.678,66              |
| IMPERIAL     | -                | -                    | -                    | 94.455               | 94.455             | 2                  | 47.228           | 2.462.778                     | 0,53                      | 13,79                    | 1.302.438,69            | 0,00                         | 1.302.438,69            |
| PAX          | -                | -                    | -                    | 182.454              | 182.454            | 2                  | 91.227           | 4.667.283                     | 0,55                      | 13,96                    | 2.547.783,41            | 0,00                         | 2.547.783,41            |
| <b>TOTAL</b> | <b>7.433.823</b> | <b>29.853.488</b>    | <b>75.602.412</b>    | <b>31.878.224</b>    | <b>144.767.947</b> | <b>2.018</b>       | <b>1.405.969</b> | <b>2.577.891.222</b>          | <b>0,48</b>               | <b>8,50</b>              | <b>1.230.847.582,66</b> | <b>4.399.637,41</b>          | <b>1.235.247.220,07</b> |

\*Fonte: FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/35-dados-estatisticos?start=3>.

<sup>43</sup> Mecdaisy é um formato que permite que os textos possam ser transformados em áudio, garantindo o acesso a pessoas com deficiência ao material didático. Daisy significa Digital Accessible Information System. Para maiores informações acessar: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17435-projeto-livro-acessivel-novo>.

O que se pode concluir a partir destes dados? a) estas editoras podem ter sido as que melhor cumpriram as exigências dispostas no edital PNLD; b) são as que apresentam melhor estratégia de marketing; c) são as que possuem maior capital de investimento na produção. Segundo Hölfing (2000)

No processo decisório relativo a essa política pública, o Estado tem como parceiros representantes do setor privado, inserindo nessas esferas de decisão mecanismos de mercado no mínimo discutíveis quando da definição de gastos de recursos. É impossível supor a ausência de tais grupos editoriais nos rumos do PNLD, uma vez que o MEC não é produtor de obras didáticas. Mas o que é significativo para discussão é a compra de milhões de livros didáticos, pelo Estado, de um número reduzido de editores, situação que vem se confirmando por um longo período (HÖLFING, 2000, p. 164).

Confirmando esta tendência afirmada por Hölfing ainda nos anos 2000, Cassiano (2007) faz mapeamento e análise dos oligopólios editoriais no Brasil até o ano de 2005, traçando a trajetória das principais editoras. Cassiano (2007) aponta que o ano de 1995 marca um “aumento substancial das compras governamentais” (CASSIANO, 2007, p. 82), no entanto, só no início dos anos 2000 a entrada dos grupos editoriais altera o cenário nacional, haja vista que os investimentos neste mercado acabam por consolidar “a maior concentração do mercado editorial brasileiro, com o menor número de editoras” (CASSIANO, 2007, p. 95).

Desta forma, ainda segundo Cassiano (2007), os dois grandes grupos em disputa são a editora Santillana, um braço do grupo Prisa no Brasil – que comprou a editora Moderna - e a editora Nova Didática que pertence ao grupo Positivo. Além destes grupos, é importante destacar que a editora Ática e a editora Scipione começaram a fazer parte do grupo Abril e a editora Quinteto foi comprada pela editora FTD ainda em 1997.

Assim, de acordo com dados expostos na tabela 5, do total de R\$ 1.235.247.220,07, dispensado pelo Estado à aquisição de livros didáticos, a editora Santillana concentrou R\$ 170.999.223,39, o grupo Abril obteve R\$ 265.390.260,00 e a editora FTD obteve R\$ 230.246.127,77 concentrando, então, juntas R\$ 666.635.611,16. Este valor equivale a aproximadamente 53,9% de todo o valor arrecadado pelas 23 editoras, ou seja, os três principais grupos arrecadaram mais da metade do valor utilizado pelo Estado para compra de livros didáticos, o que reforça o estudo feito ainda em 2007 por Cassiano.

No jogo de disputas entre os oligopólios editoriais, o livro didático passa por um processo que Marcos Antônio Silva (2012) chama de “fetichização do livro didático”. Marx (1994) em *O Capital* apresenta a discussão em torno da fetichização da mercadoria de modo que as relações sociais ficam obnubiladas pelo valor de troca inerente ao processo de circulação da mercadoria, isto é, o ocultamento do valor de uso das mercadorias é



fundamental para o processo de circulação de modo que o valor de troca prevalece determinando o próprio processo de produção e as relações sociais que advém deste processo.

O caráter misterioso que o produto do trabalho apresenta, ao assumir a forma de mercadoria, donde provém? Dessa própria forma, claro. A igualdade dos trabalhos humanos fica disfarçada sob a forma da igualdade dos produtos do trabalho como valores; a medida, por meio da duração, do dispêndio da força humana de trabalho toma a forma de quantidade de valor dos produtos do trabalho; finalmente a relações entre os produtores, nas quais se afirma o caráter social dos seus trabalhos, assumem a forma de relação social entre os produtos do trabalho (MARX, 1994, p. 80).

Esta lógica se aplica também à indústria cultural, sobretudo, no que tange aos livros didáticos, pois as discussões que permeiam esta mercadoria são comumente feitas tomando como ponto fulcral o seu alcance nas escolas brasileiras, isto é, as exigências do edital PNLD, não o processo de ensino-aprendizagem em si. De acordo com Silva (2012)

O processo de fetichismo a que o livro didático foi consagrado em nossa cultura pode ser mensurado por meio das discussões acaloradas repercutidas na imprensa brasileira. Esta questão fica restrita à qualidade e ao conteúdo dos livros adotados. Entretanto, as condições concretas sob as quais estes materiais são utilizados por professores e alunos não são alvo de discussões tão apaixonadas e tão acaloradas. Assim, a fetichização do livro didático parece ofuscar discussões significativas como o papel que ele desempenha e o que deveria desempenhar no ensino, como é e como poderia se utilizado, ou, ainda, as reais condições de formação, trabalho e de ensino/aprendizagem enfrentadas por professores e alunos no cotidiano das escolas brasileiras (SILVA, 2012, p. 817).

Assim, as editoras primam por seguir o edital de concorrência do PNLD. Logo, o mercado do livro didático é definido pelas diretrizes que emanam do Estado. Sendo assim, o Estado é o grande mediador que possibilita a organização oligopolística das editoras quando estas se fundem em prol da ampliação de recursos investidos no processo de produção-circulação-consumo dos livros didáticos.

### **2.3 Os livros didáticos em análise**

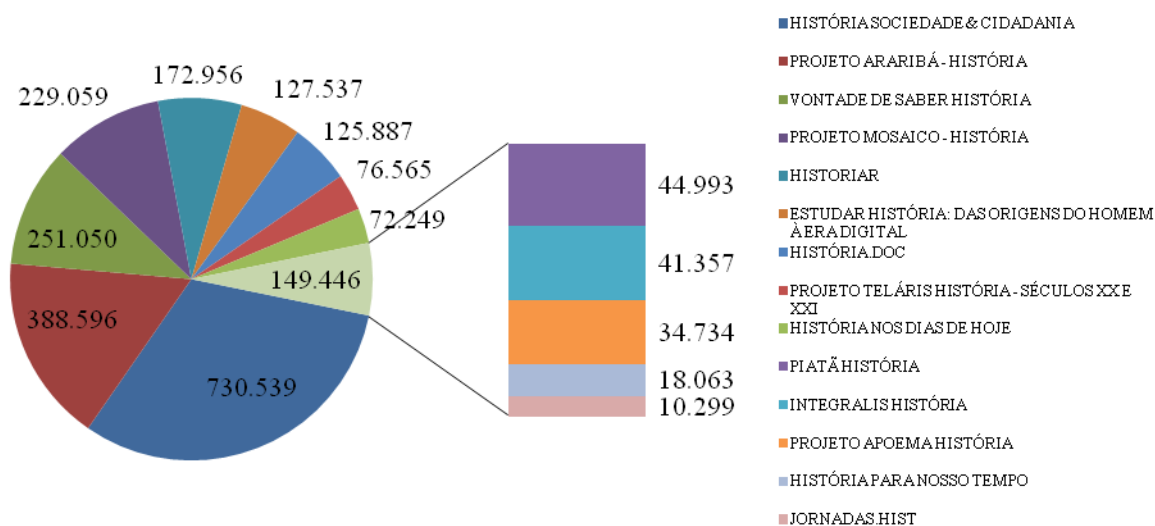
Para este trabalho foi feito um levantamento das principais coleções para o 9º ano<sup>44</sup> do ensino fundamental, escolhidas de acordo com o valor de aquisição por título e de acordo com a tiragem das coleções com base no PNLD de 2017. Este levantamento se justifica pelo

---

<sup>44</sup> A série selecionada para análise se justifica por ser esta a que abrange o tema proposto no *Dicionário de Conceitos e Temas Econômicos para Jovens*, isto é, a História econômica Contemporânea, de modo que o recorte temporal desta é o imediato Pós - Segunda Guerra Mundial.

recorte temático deste trabalho - o imperialismo e o neoliberalismo – que aparecem em alguns capítulos da série anteriormente citada. Vejamos, então, os principais títulos:

**Gráfico 5 - Coleções Mais Distribuídas - PNLD 2017 - 9º ano\***



\*Fonte: PNLD 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>. Acessado em 30/01/2018.

A partir do gráfico acima apresentado, podemos constatar que a coleção *História, sociedade & cidadania*<sup>45</sup> (2015) de autoria de Alfredo Boulos Júnior<sup>46</sup> lidera o ranking com 730.539 títulos distribuídos, seguido da coleção *Projeto Araribá – História* (2014) com 388.596 títulos distribuídos. Assim, este tópico tem por objetivo principal analisar o conceito de imperialismo presente nos livros didáticos com maior distribuição de acordo com os números apresentados no gráfico anterior, isto é, a coleção *História, sociedade & cidadania* em sua última edição até a publicação dos dados do PNLD 2017, a edição de 2015 e o *Projeto Araribá – História* em sua edição de 2014.

O recorte temporal realizado tem como marco o primeiro momento do Imperialismo, isto é, final do século XIX até a Segunda Guerra Mundial, justificado pelo arcabouço teórico aqui utilizado e por se considerar a Segunda Grande Guerra como ponto de inflexão que

<sup>45</sup> O material em análise é utilizado em diversas escolas da capital do Maranhão a exemplo da Unidade de Educação Básica Ensino Fundamental Justo Jansen (UEBEF) localizada na Rua Candido Ribeiro, 336, região central de São Luís.

<sup>46</sup> Doutor em educação (área de concentração: História da educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Mestre em Ciências (área de concentração: História Social) pela Universidade de São Paulo.

reorganizou as relações econômicas em níveis internacionais pela consolidação da hegemonia norte-americana.

Com base neste recorte temporal, será analisado, então, o livro *História, sociedade & cidadania*, lançado pela editora FTD e o livro *Projeto Araribá – História* coleção organizada pela editora Moderna. O capítulo que será analisado do material da FTD é: capítulo 1 – *Industrialização e Imperialismo*, cuja escolha se justifica por ser o recorte temporal da análise mais extensa dos teóricos do marxismo sobre o imperialismo do início do século (1870-1924). No que tange ao Projeto Araribá – História, a organização se dá de modo diferente, pois neste material não há capítulos, mas unidades e temas. Assim, será analisada a unidade 1 – *A Era do Imperialismo*.

O presente trabalho pretende sustentar a hipótese central de que os objetos em análise variam em sua abordagem no que tange à utilização do conceito de imperialismo, de modo que acabam por naturalizar diversos aspectos destes amplos conceitos. Para sustentar a análise que se pretende fazer neste estudo, tem-se como arcabouço teórico o marxismo com foco nas obras voltadas à história dos conceitos e ao contextualismo linguístico.

Não se pretende neste trabalho sustentar a ideia de inserção destes autores em materiais didáticos do ensino básico, mas fazer um debate que pretende apontar as possibilidades de abordagem deste conceito para que uma mediação didática<sup>47</sup> entre o saber acadêmico e o saber escolar possa se efetivar.

Pensando em uma melhor organização da exposição das análises, adota-se a estratégia de apresentação da parte estrutural dos livros didáticos em um primeiro momento, para posterior análise textual. No que tange à estrutura dos materiais didáticos em análise foram selecionados somente dois capítulos (um de cada material) haja vista que esta estrutura se repete ao longo de todo material. Além disso, acredita-se que a exposição e análise da

---

<sup>47</sup> Este trabalho se configura alinhado à perspectiva de Lopes (1997) quando a autora afirma que o termo transposição didática, elaborado por Chevallard (s/d), nos remete a uma aplicação no saber escolar do conhecimento produzido na academia, a uma reprodução deste conhecimento, sendo o professor do ensino escolar mera ferramenta de reprodução deste conhecimento. Por outro lado, o conceito de mediação didática nos reporta a pensar em um trajeto em que a metodologia deve ser elaborada e aplicada de acordo com uma série de questões existentes no saber escolar que são díspares das questões que permeiam o universo acadêmico e que, assim, requer um movimento dialético em sua aplicação, ou seja, “um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia” (LOPES, 1997, p. 106). Neste processo não há, portanto, produtores e consumidores de forma polarizada, isto é, não há um professor que produz o conhecimento, ou ainda, a universidade não é vista como produtora de conhecimento que será despejado sobre os estudantes que seriam, portanto, meros consumidores (LOPES, 1997). O que há é produção e consumo de conhecimento mútuo haja vista que no âmbito do ensino escolar é produzido um conhecimento próprio que passa a ser consumido pelas universidades em suas pesquisas ao mesmo tempo em que, a partir destas pesquisas elaboram novos conhecimentos a serem mediatizados ao saber escolar, em uma espiral em que a dialética conduz o movimento de produção-consumo do conhecimento.

estrutura de todos os capítulos selecionados para a investigação conceitual tornariam este texto repetitivo e exaustivo.

O livro didático voltado ao 9º ano da coleção *História, sociedade e cidadania* é iniciado com o capítulo: *industrialização e imperialismo* (capítulo 1) inserido na unidade 01, intitulada “*Eleições: passado e presente*”. O livro está organizado por uma abertura da unidade em que o autor traz o que considera como tema central, no caso desta unidade, as eleições. Acredita-se que o tema é considerado central pela abordagem dos capítulos que tratam da Primeira República no Brasil. No entanto, o capítulo que será analisado neste trabalho não se insere de forma direta nessa temática. Portanto, ao contrário do tema utilizado pelo autor, acredita-se que o próprio *imperialismo* poderia ser tema da unidade haja vista que três dos cinco capítulos tem o imperialismo como conceito central<sup>48</sup>.

Segundo parte introdutória do livro, na *abertura de unidade* “são apresentados, por meio de imagens e textos, os temas que serão trabalhados” (BOULOS JÚNIOR, 2015), no entanto, somente um dos temas é trabalhado nesta abertura, as eleições. É importante destacar que as imagens que constam na abertura são utilizadas somente como ilustração ao tema abordado, mas utilizam grande espaço nas duas páginas que são destinadas a abertura.

No texto central da abertura a única referência às imagens é feita em um único parágrafo:

O texto e as imagens desta dupla página referem-se às eleições atuais. Na página anterior, veja imagens do voto secreto; um jovem de 16 anos e um idoso indo às urnas; a urna eletrônica. Enfim, todas essas conquistas são relativamente recentes e fazem parte da democracia brasileira. Já a sujeira nas ruas resultante de propaganda política em época de eleições (veja na fotografia acima) é um problema a ser resolvido por essa democracia (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.11).

No entanto, é preciso considerar que o livro didático na atualidade é uma obra coletiva que passa por uma série de fases de elaboração que envolve sujeitos distintos, o que pode causar muitas vezes desconexão entre o próprio texto central e as imagens que o circunda, o que não é o caso da obra em análise, mas continua a ser o imbróglio na estrutura final da obra.

---

<sup>48</sup> Capítulos da unidade 1: capítulo 1: industrialização e imperialismo; capítulo 2: A Primeira Guerra Mundial; capítulo 3: A Revolução Russa; capítulo 4: A Primeira República: dominação e; capítulo 5: Primeira República: resistência.

Imagem 1 – Abertura da unidade\*



\*Fonte: BOULOS Júnior, Alfredo. História e cidadania, 9ºano. 3 ed. São Paulo: FTD, 2015.

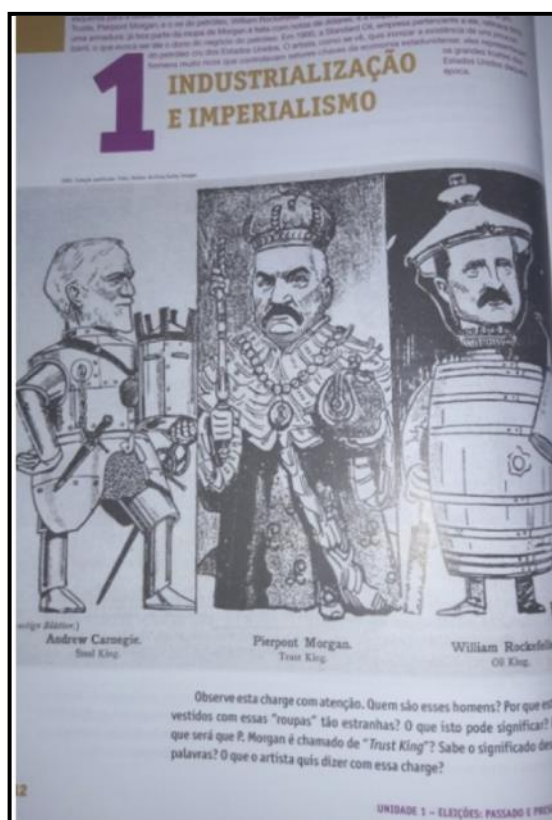
Imagem 2 – Abertura da unidade\*



\*Fonte: BOULOS Júnior, Alfredo. História e cidadania, 9ºano. 3 ed. São Paulo: FTD, 2015.

No que tange à utilização das imagens na abertura do capítulo, de acordo com imagens acima, pode-se perceber que há uma integração entre os textos centrais das páginas de abertura e as imagens, além disso, as imagens passam a ser o ponto de partida para despertar um olhar crítico no alunado, isto é, os textos que acompanham as imagens trazem possibilidades de análises que são potencializadas a partir dos questionamentos que seguem em forma textual.

### Imagem 3 – Abertura do capítulo 1\*



\*Fonte: BOULOS Júnior, Alfredo. História e cidadania, 9ºano. 3 ed. São Paulo: FTD, 2015.

Portanto, a abertura do capítulo apresenta-se como instrumento capaz de construir uma consciência histórica crítica sendo fundamental a intervenção do professor para direcionar o alunado para além dos questionamentos elencados no material didático.

Holien Gonçalves Bezerra (2005) aponta que a História “busca aprimorar o exercício da problematização da vida social, como ponto de partida para a investigação produtiva e criativa, buscando identificar as relações sociais de grupos locais, regionais, nacionais e de outros povos” (BEZERRA, 2005, p.44) o que mostra que a História tem por função despertar a capacidade crítico-analítica dos indivíduos em sociedade e não um simples registro dos acontecimentos passados como ponto de partida para a compreensão das relações contemporâneas do indivíduo.

De volta à estrutura do material em análise, podem-se destacar boxes intitulados da seguinte maneira: a) para saber mais; b) para refletir; c) atividades – retomando; d) integrando com...; e) leitura e escrita em história; f) cruzando fontes e; g) você cidadão. De acordo com parte introdutória do livro o Box *para saber mais* é um “quadro que apresenta informações extras sobre os conteúdos dos capítulos trabalhados” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.04); a seção *para refletir* “traz textos estimulantes sobre os conteúdos estudados e propõe a

discussão sobre esses temas” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.04) com questões que podem ser caracterizadas como “desafios propostos ao longo do texto para discutir imagens, gráficos, tabelas e textos” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.04).

As *atividades – retomando* trazem “questões sobre os conteúdos dos capítulos para serem realizadas individualmente ou em grupo. Uma forma de rever aquilo que foi estudado” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.05). No que tange à seção *leitura e escrita em história*, esta pode ser considerada, segundo o autor, uma “seção que permite o estudo de imagens relacionadas aos temas dos capítulos. Seção que trabalha a leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.05).

Ainda no âmbito de análises propriamente históricas, tem-se a seção *cruzando fontes*, que, segundo Boulos, possibilitará ao alunado “se aproximar do trabalho de um historiador, por meio da análise e da comparação de diferentes fontes” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.05). Na seção *integrando com a história* “a História e outras áreas do conhecimento se encontram, o que permite ampliar ou complementar o que foi visto no capítulo” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.05). E, por fim, a seção *você cidadão* “permite a reflexão sobre temas como meio ambiente, ética e solidariedade. As atividades visam estimular e preparar o aluno para o exercício da cidadania” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.05).

De acordo com o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2017, no que diz respeito ao componente curricular de História, a estrutura do material

Apresenta uma abordagem crítica com propostas de problematizações para o trabalho com os conteúdos da História, de forma que a sala de aula seja espaço para debates que aliam o conhecimento histórico, a memória coletiva e as opiniões pessoais dos alunos. Efetiva-se, na proposta, a compreensão da História como uma ciência em permanente construção, comprometida com o conhecimento do passado para a ação consciente dos sujeitos no tempo presente. Os diversos textos – argumentativos, poéticos, crônicas – e ilustrações – cartazes, charges, pinturas, quadrinhos e fotografias – são trabalhados como fontes históricas em atividades que permitem a apropriação do conhecimento histórico (BRASIL, 2017, p. 107-108).

No entanto, acredita-se que há uma problemática em torno da utilização das imagens, como apontado a respeito da abertura da unidade, pois estas são utilizadas, em sua maioria, como ilustração do texto principal dos capítulos. Entretanto, quando se tratam das seções temáticas, estas são exploradas de forma mais satisfatória, isto é, são notavelmente percebidas como fontes históricas que podem ser analisadas e precisam de interpretação eficaz. Por exemplo, quando na seção de atividades é apresentada uma charge do ano de 1882 que contém uma espécie de roteiro de análise em forma de questões a serem respondidas, além de

uma segunda charge que traz questões mais complexas que objetivam fazer identificações e análises no que tange a sujeitos históricos e, ainda, estabelecer relação com o conteúdo central estudado no capítulo, de acordo com imagem que segue:

#### Imagem 4 – Atividades - capítulo 1\*

**ATIVIDADES**

**1. Retomando**

1. Observe a imagem ao lado com atenção.

- O que ela mostra?
- Ilustrou ou o que esse personagem de cartola representa?
- Qual é a mensagem transmitida pela charge?
- Em que contexto essa charge foi publicada?

2. Analise as afirmações a seguir julgando-as V (verdadeira) ou F (falsa). Em seguida, anote no caderno a alternativa correta.

- A partir da segunda metade do século XIX, as grandes potências da época partiram para a conquista de territórios em outros continentes em busca de mercados produtores de matéria-prima e consumidores de industrializados. Esse processo é conhecido pelo nome de imperialismo.
- Durante esse processo de expansão os europeus desenvolveram teorias que afirmavam a superioridade deles em relação a povos e culturas de outros continentes.
- A "missão civilizadora" foi um esboço dos europeus no sentido de instruir e guiar as populações afro-asiáticas.
- No final do século XIX a Inglaterra soube diferentes estratégias para exercer sua dominação na África e na Ásia.

a) V, V, F, V      b) V, F, V, V      c) F, V, F, V      d) F, V, V, V

3. A charge ao lado foi publicada na época da disputa imperialista na África e refere-se à conquista belga do Congo.

- Você sabe quem é o personagem criticado?
- O que o artista está criticando?

\*Fonte: BOULOS Júnior, Alfredo. História e cidadania, 9ºano. 3 ed. São Paulo: FTD, 2015.

Assim, o material em análise está de acordo com o edital do PNLD – 2017 no que respeita às atividades que são compostas de imagens e fontes quando este edital considera que seriam excluídas obras que não contivessem “imagens acompanhadas de atividades de leitura, de interpretação e de interação, referenciando, sempre que houver pertinência, sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico na escola” (BRASIL, 2015, p.17).

É válido destacar que os materiais de apoio ao professor - que se encontram ao final do livro didático em análise – apresentam explicação a respeito da estrutura das seções didáticas presentes no livro, no entanto, não dá um direcionamento ao professor de como explorar cada seção didática, contendo apenas informações descritivas, exceto pelo tópico que apresenta *roteiro para leitura e análise de documentos escritos* além de possibilidades de usos da mídia como ferramentas a serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.



No que diz respeito à estrutura do *Projeto Araribá – História* tem-se uma obra com base na História integrada, organizada por unidades e temas. As unidades apresentam duas páginas de abertura compostas por imagens e boxes textuais, conforme imagem abaixo

### Imagem 5 – Abertura da unidade\*



\*Fonte: PROJETO ARARIBÁ. História. 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2014.

Diferentemente da abertura do material didático anterior a coleção *Projeto Araribá – História* (2014) faz juma conexão entre a imagem da abertura e os boxes textuais a que acompanham. Faz uma conexão entre o neocolonialismo do início do século XX e seu caráter imperialista e, ainda, estabelece relação com o tempo presente ao lembrar do episódio de 2014 em Ruanda sem cometer anacronismos.

Segundo o edital de convocação de inscrição das editoras no PNLD de 2017 os livros didáticos de História precisam ser estruturados

[...] de modo a garantir a abordagem de temas, problemas e situações significativas para estudantes brasileiros em diferentes realidades escolares, com abordagens renovadas, inclusivas e à luz das tendências atuais do pensamento histórico, tendo como centralidade a formação de sujeitos imersos nessa realidade social contemporânea. Trata-se de um ensino de história em que não estão ausentes as razões de memória, os usos do passado, o direito à história e à reparação reclamado por diferentes grupos sociais e a formação histórica orientada fundamentalmente pela interpretação (BRASIL, 2015, p.58).

Assim, o material em análise contempla a exigência do edital supracitada. Além disso, contempla também no que tange à elaboração da unidade sem cometer anacronismos ou juízos de valor a respeito das diferentes etnias que compõem o quadro do processo de neocolonização, cumprindo, portanto, a exigência de “isenção de situações de *Anacronismo*, que consiste em atribuir aos agentes históricos do passado razões ou sentimentos gerados no presente, interpretando-se, assim, a história em função de critérios inadequados, como se os atuais fossem válidos para todas as épocas” (BRASIL, 2015, p.59).

Além da análise da abertura da unidade, é fundamental que se faça a análise da estrutura dos capítulos, neste caso nomeados de tema, para um completo exame estrutural da obra. Assim, os temas são compostos por boxe intitulado *pense e responda* em que são feitas atividades curtas relacionadas à temática de páginas específicas do tema; gráficos que remontam a dados estatísticos fundamentais para a compreensão do tema trabalhado em determinada página; imagens com caráter ilustrativo; além de questões que fomentam o alunado a perceber o tema a ser trabalhado, a título de exemplo: “Quais mudanças a Segunda Revolução Industrial trouxe para a economia e para a sociedade dos países industrializados?”; assim é perceptível que o tema a ser trabalhado abrange discussões a respeito das mudanças e da relação entre economia e sociedade no período que o tema se propõe a estudar.

No que tange à análise de gráficos o material deixa a desejar, pois não apresenta roteiro de análise dos dados nem para o professorado nem para estudantes da nona série, de modo que exerce função ilustrativa quando poderia ser ricamente explorado como subsídio ao texto principal. Na imagem 6 pode-se perceber que o gráfico é acompanhado de questão que minimiza o aspecto mencionado anteriormente sobre a ausência de roteiro de análise, a saber: “o carvão e o ferro serviam de indicadores do tamanho das economias dos países industrializados do período. O que podemos concluir, com base nos dados desse gráfico, sobre as economias alemã e britânica, as duas mais fortes economias europeias do mundo?” (Projeto Araribá, 2014, p.22).

Como mencionado, a questão minimiza, mas não anula a necessidade de um roteiro melhor elaborado que possibilite um cruzamento dos dados com a temática que se propõe a discutir, a relação entre economia e sociedade. a exposição de números sem discussão em torno da consequência dessa produção para a sociedade da época se alinha a uma perspectiva da história econômica há tempos superada: a simples análise de índices econométricos.

**Imagem 6 – Gráfico sobre produção de carvão e ferro da Alemanha e da Grã-Bretanha (1880-1913)\***



\*Fonte: PROJETO ARARIBÁ. *História*. 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2014.

Além do que já foi demonstrado até o presente momento, é importante destacar que o material apresenta glossários ao longo dos temas, no entanto, considera-se insuficiente a abordagem feita nestes glossários no que tange à apresentação de conceitos econômicos. No entanto, este é o tema do próximo bloco de discussão deste capítulo.

De volta à estrutura, é fundamental que seja feito um exame das atividades existentes ao longo dos temas. De pronto, considera-se importante destacar que pela insuficiência de páginas para uma discussão mais prolongada neste trabalho foi feita a seleção de algumas atividades consideradas importantes. O critério de seleção da atividade foi o tema escolhido: o imperialismo.

As atividades estão localizadas ao final da unidade, mescladas entre questões objetivas e dissertativas com seleção de algumas questões retiradas de avaliações do Enem e outras de cunho autoral. Além disso a transdisciplinaridade está presente na seção de atividades quando são utilizados boxes cujo tema é a arte, por exemplo. De acordo com a imagem 7.

## Imagem 7 – atividades\*

**ATIVIDADES**

**ORGANIZAR O CONTEÚDO**


- Ordene as sentenças abaixo para que elas formem um texto contínuo e coerente. Ao final, crie uma nova sentença a que dê uma conclusão ao texto.
  - Entre os muitos inventos do período, podemos citar o processo Bessemer, o motor de combustão interna e o dinamômetro. D'uso desses novos inventos na produção industrial, contribuiu para aperfeiçoar indústrias tradicionais, como a de tecidos, e para o surgimento de novas indústrias, como a automobilística, além de expandir, em um ritmo extraordinário, a construção de vias férreas.
  - Essa conjuntura de inovações e conquistas contribuiu para criar, entre as elites europeias, um clima de otimismo e a certeza de que a moda de vida europeia representava o apogeu da civilização humana.
  - A associação entre ciência, técnica e indústria, portanto, também revolucionou os transportes e as comunicações, encurtando distâncias e facilitando a circulação de produtos, informações e pessoas.
  - A segunda metade do século XIX foi marcada por um novo e revolucionário avanço industrial, que impulsionou, na Grã-Bretanha, a industrialização iniciada quase um século antes, e se expandiu por vários países, principalmente Alemanha, Estados Unidos e Japão.
- A expansão imperialista foi causada por fatores que se interligavam. Identifique esses fatores e descreva como cada um deles motivou essa expansão.
- Estabeleça semelhanças entre a Revolta dos Sipahis e a Guerra do Ópio.

**APLICAR**

- Elenco-MEC "O continente africano em seu conjunto apresenta 44% de suas fronteiras apoiadas em meridianos e paralelos; 30% por linhas retas e arqueadas, e apenas 26% se referem a limites naturais que geralmente coincidem com as de locais de habitação dos grupos étnicos".
 

NEALEY, André Roberto. *Fronteiras e Poder*. São Paulo: Contexto, 1998.

Diferente do continente americano, onde quase que a totalidade das fronteiras abedece a limites naturais, a África apresenta as características citadas em virtude, principalmente:
 
  - de sua recente demarcação, que contou com técnicas cartográficas antes desconhecidas;
  - dos interesses de países europeus preocupados com a partilha dos seus recursos naturais;
  - das extensas áreas desérticas que dificultam o demarcação dos "limites naturais";
  - da natureza nômade da população africana, especialmente aquelas oriundas da África Subsaariana;
  - da grande extensão longitudinal, o que demandava enormes gastos para demarcações.



Olhar em um rio da cidade... charge de Saty Moha, 2008

Fonte: *Projeto Araribá*, História, 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2014.

**4** Você concordaria que a crítica feita nessa charge se refere às características do processo de urbanização? Justifique sua posição com elementos da imagem.

**5** Como essa crítica se relaciona com o crescimento urbano ocorrido no século XIX?

**6** Na charge, a frase "é preciso reabrir o problema contemporâneo. Que problema é esse?" Justifique.

**7** Em grupos, elaborem propostas de solução para os problemas denunciados nessa charge. Depois, escrevam ao lado de cada uma dessas propostas a ação que teria de ser tomada para que essa solução se efetivasse. Se acharem necessário, respondam por meio de um esquema ou de um organograma. Apresentem as propostas para os demais grupos e escrevam, com atenção, as sugestões que eles apresentarem. Discutam sobre elas e avaliem se são pertinentes ao caso. Escolham os artigos sobre a realidade das propostas, relacionando-os aos artigos e os textos. Ao final, produzam um relatório sintetizando as conclusões da classe.

**8** Um dos efeitos do rápido crescimento industrial, urbano e demográfico, particularmente em países da Europa e nos Estados Unidos, durante o século XIX, foi a expansão das indústrias de bens de consumo, mudança que se refletiu em toda a sociedade. Leia o texto abaixo, que trata de enorme questão nos dias atuais.

"As redes sociais digitais se tornaram integradas sociais, e em pouco o atendimento de publicidades das mídias, e a redução de investimentos em jornais. A viagem perfeita, a nova escola, o novo trabalho, o final de semana como um antigo [...] Não conseguimos que tenhamos a vida do cotidiano desenvolvido como antes de industrialização. Trabalho, não é mais o fim, a realidade de tal realidade, como nos filmes, novelas e publicidade. Não há tempo mais, podemos contar tudo por minutos, segundos e segundos a quanto está chegando esse momento. Realidade atualizada a vida não foi a industrialização, mas também de que todos têm a ideia de que são felizes todos".

OLIVEIRA, Maria. *Indústria, Trabalho e Consumo*. São Paulo: Contexto, 2014.

**9** É possível estabelecer uma relação entre o conteúdo tratado nesse texto e o processo de expansão industrial e consumo de bens de consumo característico a Segunda Revolução Industrial? Explique.


**10** De acordo com o texto, de que maneira as redes sociais exercem influência sobre a vida das pessoas nos dias atuais?

**11** Qual é o posicionamento de autor sobre a relação entre as redes sociais e o consumo? Você concordaria com esse Justifique.

**Arte**

**A arte moderna: o primitivismo**

O artista francês Paul Gauguin (1848-1903), em um gesto de ruptura à civilização ocidental, mudou-se em 1893 de Paris para o Taiti. A intenção de Gauguin era aproximar as suas obras daquilo que ele via como a pureza moral e primitiva dos nativos daquela ilha. Essa visão originou uma tendência da arte moderna chamada de primitivismo. Os representantes desse estilo artístico produziram obras de cores marcantes e com formas simples, firmes e traços simples, como você pode notar na pintura abaixo.



Nome: pintura de Paul Gauguin, 1892. Museu Orsay, Paris.

**1** Refleta o conteúdo do tema e reflita sobre a arte moderna. Depois disso, explique por que a obra *Araribá* de Gauguin se encaixa nesse movimento artístico.

**2** Com base no que você estudou na unidade, como podemos relacionar a expansão imperialista europeia com a escolha temática de artista para essa pintura?

\*Fonte: PROJETO ARARIBÁ. História. 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2014.

As questões presentes na seção de atividades privilegiam diversas habilidades: identificação; estabelecimento de relações; leitura de imagens; construção textual; além da já mencionada transdisciplinaridade, possibilitando, assim, a

compreensão da escrita da história como um processo social e cientificamente produzido, que desempenha funções na sociedade, possibilitando não só a apropriação do conhecimento histórico, como também a compreensão dos processos de produção desse conhecimento e do ofício do historiador, a partir de fontes diversificadas (BRASIL, 2015, p.58).

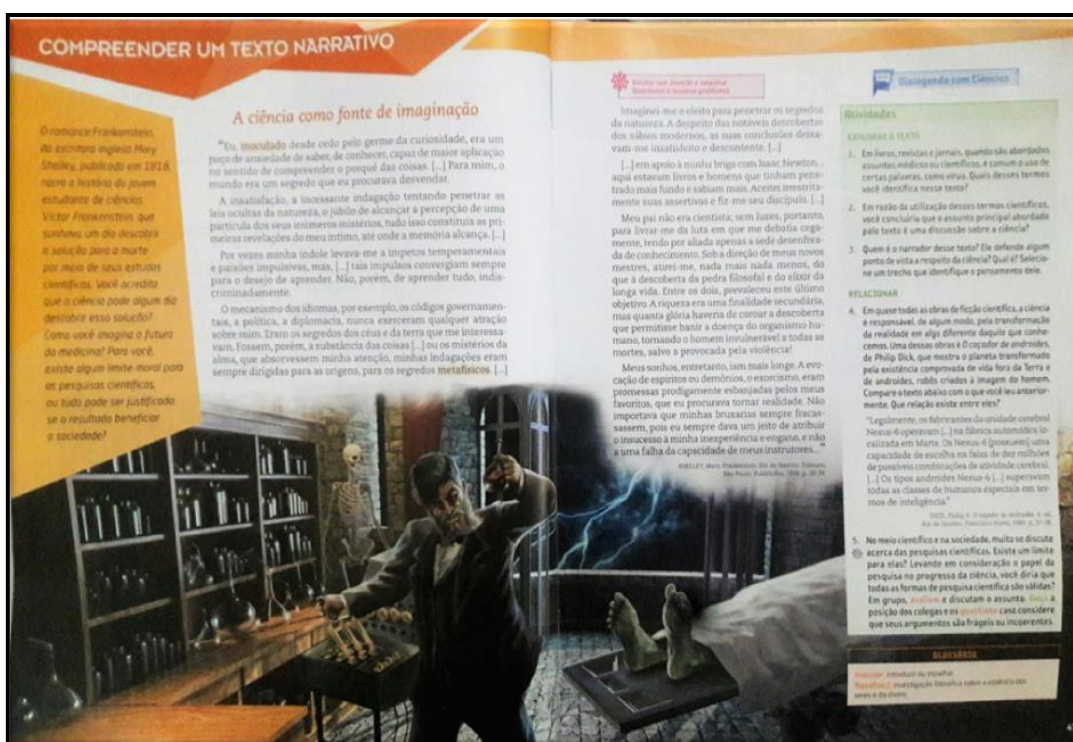
Foram analisadas até o presente momento as partes fixas que constituem a unidade do material didático em análise, no entanto, algumas seções didáticas ainda estão presentes neste material e são consideradas importantes merecendo, portanto, uma rápida análise antes de se adentrar na análise textual.

As duas seções didáticas são intituladas “de olho no mapa” e “compreender um texto narrativo”. Estas duas seções são compostas de imagens, textos centrais e atividades demonstrando uma imbricação entre análise textual, análise imagética e exercício prático destas análises. É importante destacar que as atividades relacionadas à seção “compreender um texto narrativo” estão divididas em duas partes, a saber: a) explorar um texto – este é o momento em que o alunado aprende o roteiro de análise de um texto através de questões que



possibilitam a identificação de características fundamentais como o narrador, tema e termos utilizados; b) relacionar – neste tópico das atividades as questões tem como objetivo estabelecer relações entre o que é narrado e o cotidiano do alunado de modo que percebam características da sociedade atual em um texto jornalístico, por exemplo. Além disso, a seção contempla de forma indireta o tema da unidade quando discute um aspecto presente no imperialismo, a necessidade de desenvolvimento tecnológico e científico.

### Imagem 8 – seção “Comprender um texto narrativo”\*



\*Fonte: PROJETO ARARIBÁ. História. 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2014.

É perceptível, então, que a seção contempla o que Rüsen (1992) caracterizou como consciência crítico-genética. Segundo Schmidt e Garcia (2005) a sala de aula é um espaço de “compartilhamento de significados” (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p.298), portanto, possui um componente formativo para os alunos e alunas que a frequentam. É, assim, neste espaço de troca de conhecimento que são estabelecidas relações entre a “história vivida e a história percebida”. Assim, as autoras traçam alguns princípios considerados por estas como fundamentais para “nortear a vivência de novas práticas em sala de aula” (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p.301) e que dão subsídio à formação da consciência histórica, são eles: a) articulação entre a história vivida e a história percebida; b) percepção por alunos e professores da possibilidade de identificação dos conteúdos de diversas formas e; c) “entendimento de que a experiência humana apreendida nessa perspectiva indiciária, não possui apenas uma

dimensão localizada, mas identifica-se e articula-se com as experiências de outras pessoas” (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p.302).

Os três princípios acima demonstrados sustentam a hipótese secundária das autoras de que “o ensino de história tem de formar a consciência histórica crítico-genética” que marca a “passagem da consciência ingênua para a consciência crítica” (SCHMIDT; GRACIA, 2005, p.303). Esta hipótese parte do princípio de que há, segundo Rusen (1992) quatro tipos de consciência histórica, de forma relacional com o conceito de narrativa. O autor aponta que a narrativa tem como pré-requisito a opção tomada sobre a consciência histórica por quem constrói a narrativa, isto é, a narrativa tem uma forma de exposição com base na concepção de que “a consciência histórica funciona como um modo específico de orientação em situações reais da vida presente: tem como função ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente” (RÜSEN, 1992, p.05). Portanto,

A consciência histórica serve como um elemento de orientação chave, dando à vida prática um marco e uma matriz temporais, uma concepção do "curso do tempo" que flui através dos assuntos mundanos da vida diária. Essa concepção funciona como um elemento nas intenções que guiam a atividade humana, "nosso curso de ação". A consciência histórica evoca o passado como um espelho da experiência na qual se reflete a vida presente, e suas características temporais são, do mesmo modo, reveladas (RÜSEN, 1992, p.05).

Foi visto, portanto, que Schmidt e Garcia (2005) partem do pressuposto que o ensino de História tem como função formar uma consciência de tipo crítico-genética, isto é, na consciência crítica a História exerce papel central como ferramenta de argumentação no que Rüsen chamou de “contranarrações”, formulando assim “pontos de vista históricos” (RÜSEN, 1992). Já na consciência de tipo genético “aceitamos a história, mas a localizamos em uma estrutura de interpretação dentro da qual o tipo de obrigação em relação a acontecimentos passados mudou de uma forma pré-moderna para uma forma moderna de moral. Aqui a mudança é a essência e o que dá à história seu sentido” (RÜSEN, 1992, p. 18).

Partindo então desta concepção, o autor acima destacado apresenta os quatro tipos de consciência histórica que serviram de base para as análises de Schmidt e Garcia (2005). Acredita-se que seja interessante, como esclarecimento, para o (a) leitor (a) deste trabalho, a reprodução do quadro comparativo elaborado pelo próprio autor, para que possam estabelecer uma comparação mais clara no que tange aos tipos de consciência histórica apresentados até o presente momento.

**Quadro 1 - Os Quatro Tipos de Consciência da História\***

|                                  | <b>TRADICIONAL</b>  | <b>EXEMPLAR</b>  | <b>CRÍTICA</b>  | <b>GENÉTICA</b>  |
|----------------------------------|---|--|---|--|
| Experiência do tempo             | Origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatória  | Variedade de casos representativos de regras gerais de conduta ou sistemas de valores              | Desvios problematizadores dos modelos culturais e de vida atuais            | Transformações dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis   |
| Formas de significação histórica | Permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal   | Regras atemporais de vida social. Valores atemporais   | Rupturas das totalidades temporais por negação de sua validade              | Desenvolvimento nos quais os modelos culturais e de vida mudam para manter sua permanência<br>Orientação                               |
| Orientação da vida exterior      | Afirmção das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um modelo de vida comum e válido para todos                         | Relação de situações particulares com regularidades que se atêm ao passado e ao futuro             | Delimitação do ponto de vista próprio frente às obrigações preestabelecidas | Aceitação de distintos pontos de vista em uma perspectiva abrangente do desenvolvimento comum  |
| Orientação da vida interior      | Sistematização dos modelos culturais e de vida por imitação – roleplaying   | Relação de conceitos próprios a regras e princípios gerais. Legitimação do papel por generalização | Autoconfiança na refutação de obrigações externas – role-playing            | Mudança e transformação dos conceitos próprios como condições necessárias para a permanência e a autoconfiança<br>Equilíbrio de papéis |
| Relação com os valores morais    | A moralidade é um conceito preestabelecido de ordens obrigatórias; a validade moral é inquestionável. Estabilidade por tradição | A moralidade é a generalidade da obrigação dos valores e dos sistemas de valores                   | Ruptura do poder moral dos valores pela negação de sua validade             | Temporalização da moralidade. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade.            |
| Relação com o raciocínio moral   | A razão subjacente aos valores é um suposto efetivo que permite o consenso sobre questões morais                                | Argumentação por generalização, referência a regularidades e princípios                            | Crítica dos valores e da ideologia como estratégia do discurso moral        | A mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais.   |

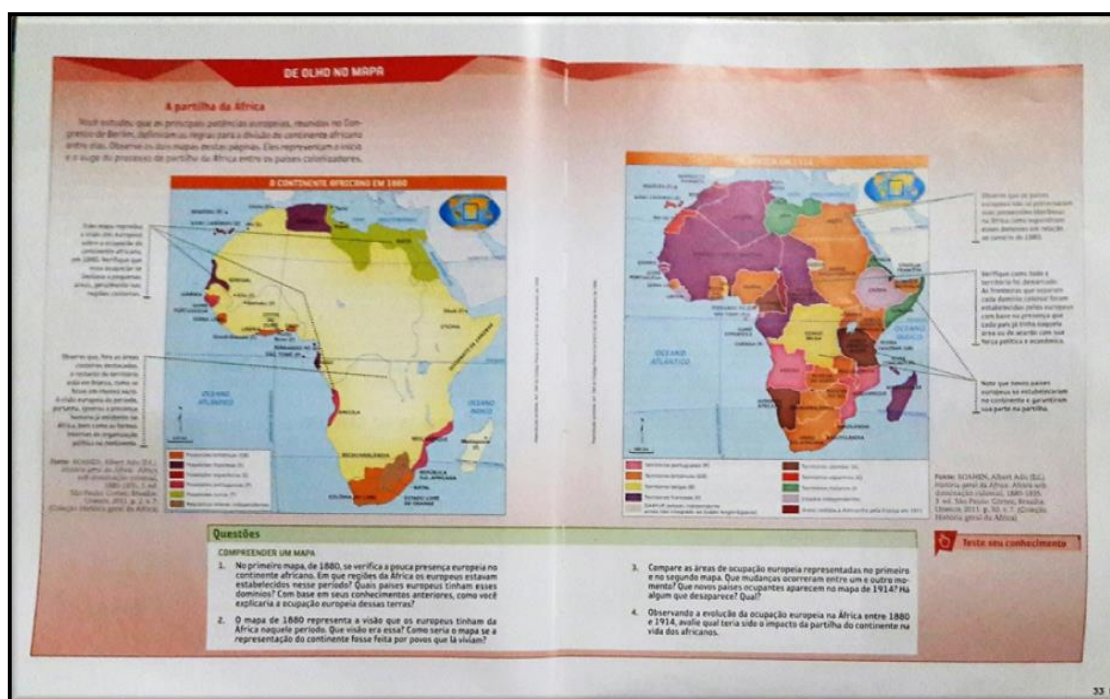
\*Fonte: RÜSEN, 1992.

Assim, é neste sentido que deve estar organizada a atuação do professor de História no ensino básico, centrada na capacidade de construção de uma consciência histórica crítico-genética em seus alunos, de modo que estes se percebam como sujeitos da História e não como recipientes de conteúdos de forma passiva e sem olhar crítico sobre o que é ensinado, sendo, portanto, necessário um ensino de História que rompa como o modelo tradicional, nas palavras de Martins,

O ensino de história situa-se, pois, nessa dimensão de complementaridade, que evidencia mais uma vez a interseção e a interdependência. Essa dimensão, no ensino, pode ser tradicional, de cunho restrito, como potenciadora, de tipo abrangente. O ensino tradicional (não confundir com conservador ou retrógrado) restringe-se à institucionalização do sistema institucional do Estado e diz respeito ao “dar aula de História” nas escolas, da fundamental à superior. O ensino potenciador está relacionado com o papel estético da história na comunicação social em geral e seu efeito formador e conformador da consciência histórica nas pessoas e em suas comunidades (MARTINS, 2011, p.53).

De volta à análise das seções didáticas que compõem o Projeto Araribá – História (2014) tem-se, como supramencionado, a seção “de olho no mapa”.

### Imagem 9 – seção “de olho no mapa”\*



\*Fonte: PROJETO ARARIBÁ. História. 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2014.

As questões que constam na seção objetivam estabelecer uma comparação no que tange à presença europeia no território, isto é, solicitam ao estudante que analise o processo de divisão da África entre as potências europeias na emergência da consolidação do imperialismo no século XIX. Além disso, relativiza o mapa a partir da solicitação de comparação entre a representação europeia do continente africano e a possível visão que os povos africanos teriam de seu próprio território. Um terceiro aspecto pode ser abordado a partir da análise das questões: a relação existente entre a dominação europeia e o impacto dessa dominação para a população africana.



É válido ressaltar que no momento da abordagem da seção em sala de aula os professores e professoras de História precisam ter cuidado para não caírem em relativizações extremas, deixando de lado o contexto vivido e até mesmo caindo em anacronismos. Assim, segundo Martins (2014) há quatro caminhos para se ensinar História: a) o da consciência histórica que tem sua formação na “convivência social difusa no tempo presente” sendo, portanto, a “tradição social (e familiar) o guia deste caminho” (MARTINS, 2014, p.45); b) com base na cientificidade da História que tem como resultado a produção historiográfica; c) tem como base os dois caminhos anteriores de modo que o profissional de História possui experiências vividas para além de sua formação profissional que influencia juntamente com esta a sua consciência histórica e; d) pressupõe os três caminhos anteriores, este é o caminho do professor de História como instrumento de organização da consciência histórica de seus alunos (MARTINS, 2014).

Debateu-se até o presente momento sobre a estrutura dos materiais didáticos em análise apresentando as páginas de abertura de unidade e capítulo além das atividades e a estruturação de capítulos e temas. Na sequência far-se-á a discussão no que concerne aos conceitos econômicos presentes nos capítulos e temas desses materiais. É válido lembrar que o que dará subsídio a esta discussão são debates sobre ensino de História, história dos conceitos e contextualismo lingüístico.

Entretanto, antes de adentrar na análise textual do material foi feita uma breve análise da bibliografia que consta nos objetos em análise. Percebeu-se que no livro, cujo autor é Alfredo Boulos Júnior, que este não utiliza como referência nenhuma obra cuja temática central seja o imperialismo.

Das 61 obras que estão presentes na bibliografia do livro didático em análise apenas 14 tem relação direta ou indireta com o tema do imperialismo contemporâneo tendo como ênfase as obras cuja temática, como mencionado anteriormente, é a globalização.<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> As obras são: ARNAUT, Luiz. **A segunda Grande Guerra: do nazifascismo à Guerra Fria**. São Paulo: Atual, 1994. (Coleção História geral em documento); BATALHA, Cláudio. **O movimento operário na Primeira República**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000; BRIGAÇÃO, Clóvis; RODRIGUES, Gilberto. **Globalização a olho nu: o mundo conectado**. São Paulo: Moderna, 1998; CARVALHO, Bernardo de Andrade. **A globalização em cheque: incertezas para o século XXI**. São Paulo: Atual, 2000; DE DECCA, Maria Auxiliadora Guzzo. **Indústria, trabalho e cotidiano: Brasil (1889 a 1930)**. São Paulo: Atual, 1991; FERRO, Marc. **História da Segunda Guerra Mundial: século XX**. São Paulo: Ática, 1997. (série século XX); HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996; HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Impérios: 1875-1914**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988; MAGNOLI, Demétrio. **Globalização: Estado nacional e espaço mundial**. São Paulo: Moderna, 1997; NIVEAU, Maurice. **História dos fatos econômicos contemporâneos**. São Paulo: Difel, 1969; SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2001; SINGER, Paul. **Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas**. São Paulo: Contexto, 2000. SZMRECSÁNYI,

Este levantamento nos possibilita analisar textualmente o objeto em análise, pois como metodologia de investigação deste trabalho considera-se fundamental o cruzamento entre as referências e a construção textual do autor de modo que possa ser percebido o *eufemismo teórico*<sup>50</sup> utilizado pelo autor quando trata do imperialismo e do neoliberalismo durante os séculos XX e XXI.

Ainda no que tange às referências bibliográficas a coleção Projeto Araribá – História das 152 obras que constam na bibliografia somente 13 obras possuem relação direta ou indireta com o tema do imperialismo e do neoliberalismo<sup>51</sup>.

Este levantamento permite que se conclua que há um descaso nas obras no que diz respeito à temática econômica, reforçando mais uma vez a hipótese de uma hegemonia da história política em salas de aula do ensino básico em detrimento de uma abordagem econômico-social.

Assim, a utilização de conceitos é de fundamental importância para se pensar a relação existente entre Estado Capital-imperialista<sup>52</sup> e a sociedade contemporânea como forma de

Tamás; SUZIGAN, Wilson (Orgs.). **História econômica do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Edusp/Hucitec/Imprensa Oficial do Estado, 2002; VIEIRA, Liszt. **Cidadania e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

<sup>50</sup> Tomando de empréstimo dos estudos de linguagem da língua portuguesa o termo eufemismo como “Toda palavra, enunciado ou maneira delicada ou suavizada que se usa para expressar certos fatos, ideias e verdades, em substituição a uma forma mais direta, menos agradável e menos polida e cuja sinceridade ou crueza poderia chocar ou agredir alguém” (<http://michaelis.uol.com.br>) acredita-se, portanto, que o termo globalização seja utilizado com o intuito de obnubilar a real dominação capitalista que tem como base a exploração dos trabalhadores e a dominação imperialista travestida pelo termo “sociedade do conhecimento”, “sociedade pós-moderna” ou mesmo pelo termo “pós-verdade”. Assim, se pensa o eufemismo teórico como uma suavização de análise teórica a respeito de uma relação social que apresente uma realidade cruel como, por exemplo, a realidade existente na dominação capital imperialista.

<sup>51</sup> As obras são: ARNAUT, Luiz. **A segunda Grande Guerra: do nazifascismo à Guerra Fria**. São Paulo: Atual, 1994. (Coleção História geral em documento); BATALHA, Cláudio. **O movimento operário na Primeira República**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000; BRUIT, Héctor H. **O Imperialismo**. São Paulo: Atual; Campinas: Editora da Unicamp, 1986. (Coleção discutindo a história); DIAS JÚNIOR, José Augusto; ROUBICECK, Rafael. **Guerra Fria: a era do medo**. São Paulo: Ática, 1996. (Coleção história em movimento); FERRO, Marc. **História da Segunda Guerra Mundial: século XX**. São Paulo: Ática, 1997. (série século XX); GAZIER, Bernard. **A crise de 1929**. Porto Alegre: L&PM, 2010. HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996; HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Impérios: 1875-1914**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988; PEDRO, Antonio. **A Segunda Guerra Mundial**. São Paulo: Atual, 1987. (Coleção discutindo a história); RODRIGUES, Luiz César B. **A Primeira Guerra Mundial**. 3. Ed. São Paulo: Atual; Campinas: Editora da Unicamp, 1986. (Coleção discutindo história); VIEIRA, Liszt. **Cidadania e globalização**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Record, 1997; WILLMOTT, H. P. e outros. **Segunda Guerra Mundial**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008; WIRTH, John D. **A política do desenvolvimento na Era Vargas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1973.

<sup>52</sup> Capital-imperialismo é um conceito a respeito da forma atual do Estado capitalista. Elaborado por Virgínia Fontes, este conceito é gestado a partir das reflexões da autora a respeito do conceito de Imperialismo adotado por Lenin ainda no século XIX somado à concepção de Estado Ampliado de Antonio Gramsci. No entanto, não é apenas um somatório de concepções, a autora amplia a noção de Imperialismo adotada por Lenin e a amplia dialeticamente de forma que pensa as especificidades do capitalismo do século XX apontando que a fração financeira da burguesia ainda se mantém hegemônica mas não é estruturalmente idêntica à fração financeira analisada por Lenin no século XIX. Um dos fatores que difere a fração financeira do século XX da fração

perceber a imbricação existente entre as instâncias social, política e econômica que dão forma ao Estado contemporâneo.

No entanto, a utilização de conceitos requer uma atenção à teoria e metodologia que se deve aplicar para que não se caia em equívocos interpretativos durante as pesquisas históricas sobre as quais pretendemos nos debruçar. A análise da utilização de conceitos necessita de um escopo metodológico que perpassa por diversas áreas das ciências (filosofia, história, linguística, entre outras) reverberando, assim, em um estudo com caráter interdisciplinar e transdisciplinar<sup>53</sup>.

Assim como o uso dos conceitos requer uma atenção à metodologia e teoria, a história econômica também requer a utilização de metodologia própria de análise que sustente estudos históricos, não com o intuito de se chegar a uma verdade, mas com o objetivo de se aproximar de uma crítica coerente em torno de determinado tema que se pretende analisar.

No que tange à utilização de conceitos econômicos nos livros em análise, foram estabelecidas relações de proximidades entre os temas dos capítulos de modo que se possam analisar os dois materiais de forma concomitante. Assim, o primeiro capítulo do livro *História, Sociedade & Cidadania* que será analisado intitula-se “*Industrialização e Imperialismo*”.

No tópico que o autor intitula como “*O Imperialismo*”, destaca como marco cronológico o ano de 1870 denotando que este é um momento de expansão capitalista “com o objetivo de dominação” que é chamado pelo autor de “imperialismo ou neocolonialismo” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.15).

Uma confusão (proposital ou não) feita pelo autor é evidente: o trato dado ao termo imperialismo como sinônimo de neocolonialismo. É sabido que o neocolonialismo é uma das características do imperialismo recente, no entanto não se limita a ela. Esta é uma redução drástica da complexa teia de relações que envolvem o imperialismo contemporâneo que pode levar o alunado a perceber o imperialismo como um movimento de exploração de uma nação sobre a outra, sem perceber características de relações intrínsecas como a exploração de

---

financeira analisada por Lenin é justamente a explosão de conglomerados de financeiras que não havia no século XIX, tendo Lenin apontado que fração financeira era uma união íntima entre capital bancário e capital industrial. Para maiores esclarecimentos a respeito do tema conferir: Fontes, Virginia. **Brasil e o Capital-Imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

<sup>53</sup> Vale destacar que estes termos surgem pois a totalidade, que aliás é um dos pilares da obra marxiana, foi se perdendo com o decorrer das modificações da ciência que exige, nos tempos atuais, uma maior especialização em seus estudos.

trabalhadores e a atuação da fração financeira, além do próprio processo de acumulação de capital que culmina no capital de tipo monopolista já no final do século XIX.

Um argumento comum para justificar a superficialidade de análises nos livros didáticos é a falta de espaço, pois muitos são os conteúdos a serem abordados. Acredita-se, então, que uma estratégia que pode amenizar este imbróglio seria a utilização de *box* explicativos de forma mais frequente neste material, ou, até mesmo, seções didáticas ao longo do livro que abordassem discussões em torno do imperialismo, haja vista que o imperialismo está presente em grande parte dos conteúdos direcionados ao 9º ano do ensino fundamental.

No que tange à concentração de capital o autor destina três parágrafos anteriores ao tópico do imperialismo apontando as formas de concentração existentes (*holding*, *truste* e *cartel*) de modo tecnicista, isto é, fazendo definições separadas do conceito de imperialismo. É importante destacar que a compreensão destes termos é fundamental para o entendimento do imperialismo e o autor os expõe de modo que o alunado possa entender estes conceitos. No entanto, a disposição no material pode levar os estudantes a entenderem como processos distintos e que, portanto, não se relacionam.

Depois dos tópicos mencionados anteriormente, o autor destaca o “imperialismo na África” e a “Partilha da Ásia”. A partir de então Boulos Júnior subdivide os tópicos de acordo com a ação das potências imperialistas na África e na Ásia (“Franceses onde hoje é a Argélia”; “Belgas na bacia do Rio Congo”; “Britânicos na África”; “Britânicos na Índia”; “Britânicos na China”).

No início do tópico “O Imperialismo na África” o autor destaca que

a partir de 1880, ocorre uma aceleração da corrida imperialista rumo à Ásia, África e América. As potências da época avançam em busca de áreas ricas em matéria-prima, como ferro, cobre e carvão, necessários à indústria. Lançam-se sobre áreas onde pudessem investir, construir ferrovias e fornecer empréstimos a juros altos; essas potências partiam das feitorias do litoral para controlar terras e gentes no interior da África. Por meio de ataques e da pressão diplomática, as terras conquistadas são transformadas em colônias, protetorados, domínios ou áreas de influência (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.17).

O trecho destacado é o único momento de análise mais sucinta da ação do bloco europeu na região africana de modo que os demais trechos são relatos factuais da ação dos países imperialistas na região. No entanto, acredita-se que qualquer esforço de uma construção teórica nos livros didáticos é fundamental e o trecho supracitado apresenta minimamente esta análise sem tanto *eufemismo teórico*.

O mais próximo deste tema que o autor chega é quando se utiliza de obras cuja temática é a globalização. Não se crê que globalização seja sinônimo de imperialismo, no entanto, este conceito muitas vezes é tomado como uma espécie de *eufemismo teórico* à bruta e cruel dominação imperialista.

Como divisão entre as análises da atuação das potências imperialistas na África e na Ásia, há uma página destinada à “resistência africana”, momento em que o autor apresenta a reação dos africanos “à dominação europeia de diversas formas, inclusive por meio de inúmeras revoltas” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.20) que tem como principais motivos a) a perda de soberania por parte dos africanos; b) a exploração econômica e; c) a imposição de hábitos ou modos de administração dos europeus (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 20). Neste momento se torna evidente o posicionamento do autor no que tange à inversão da análise, apresentando uma lista de motivos que transforma a luta dos habitantes da região em luta pelo capital, isto é, os motivos anteriormente citados representam um embate entre as potências imperialistas e diversas regiões da África, como uma luta em prol da hegemonia econômica.

Ao denotar que a “exploração econômica” é um dos motivos para as revoltas, o autor deixa transparecer uma análise que sobrepõe esta exploração à análise da exploração da população local, isto é, uma disputa econômica obscurece a exploração de trabalhadores africanos.

Ainda no capítulo que traça a dominação dos países imperialistas em diversos países, dois tópicos são apresentados: “Partilha da Ásia”, subdividido em “Britânicos na Índia” e “Britânicos na China”, e “Japão, uma nova potência capitalista”. No primeiro tópico alguns conceitos econômicos aparecem como “lucros”, “dinheiro”, “comércio”, “balança comercial” e “propriedade privada”. Acredita-se que o autor os considera de fácil compreensão por parte do alunado, pois não apresenta nenhuma explicação em torno destes. A única exceção feita no material diz respeito ao conceito de “balança comercial”, quando a edição dedica um espaço ao lado do texto principal conceituando balança comercial como “a diferença entre o valor total das exportações e o valor total das importações que um país realiza no decorrer de um ano” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.24).

É perceptível que a conceituação feita é insuficiente, pois não demonstra a efetividade do processo, isto é, não explicita que a balança comercial pode ser “favorável” ou “desfavorável” ao país. Isso significa que uma mera citação de uma conjuntura econômica sem análises que apresentem o desdobramento de certas conjunturas em nada acrescentam ao alunado, pois uma balança comercial desfavorável, por exemplo, aponta aspectos econômicos

de um país que podem ditar novos rumos às medidas econômicas. Portanto, serve como facilitador da compreensão do processo que se dará sequência.

Portanto, seria fundamental que o autor se utilizasse de aspectos metodológicos da história dos conceitos ou do contextualismo lingüístico. A história dos conceitos vem se fortalecendo desde a década de 1950 como campo da História, sobretudo pelos estudos feitos pelo historiador alemão Reinhart Koselleck. No entanto, essa é apenas uma das linhas que se propõe a se debruçar sobre a análise de utilização dos conceitos nos estudos históricos. Uma segunda linha interpretativa intitulada *contextualismo lingüístico* é sustentada pelos estudos de Quentin Skinner que dá margem à criação da chamada Escola de Cambridge<sup>54</sup> juntamente com J.G.A Pocock<sup>55</sup>.

No último tópico do capítulo “Japão, uma nova potência capitalista” o material em análise tenta traçar o caminho que levou o Japão a atingir o patamar de potência imperialista. Para isso se utiliza de alguns conceitos e temas econômicos. É válido salientar que o foco dado pelo autor está no processo de modernização japonês sem anular a sua cultura tradicional. Assim, o livro didático em análise traz que

Modernização”, para os japoneses, significava industrializar-se, absorvendo a tecnologia ocidental, mas sem abrir mão de sua cultura tradicional. Neste processo de modernização acelerada verificou-se também uma **concentração crescente de capital** nas mãos de poucos **grupos econômicos**, como o Mitsubishi, o Yasuda Mitsui, entre outros (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.25. **Grifos nossos**).

Dois conceitos aparecem em destaque na citação acima: concentração crescente de capital e grupos econômicos. Estes conceitos são extremamente complexos e carregam em si uma série de outros conceitos fundamentais para a compreensão da lógica de consolidação do capitalismo japonês. A concentração de capital é um processo que tem estreita relação com o processo de (re) produção do capital que envolve exploração de trabalhadores, mais-valor, desigualdade social, dependência econômica, setores econômicos, entre outros. Sendo, portanto, naturalizado no livro didático como parte inevitável do processo de consolidação do capitalismo japonês.

---

<sup>54</sup> Segundo Marcelo Jasmin (2005) a escola de Cambridge surge a partir do programa elaborado por Skinner com uma “sofisticada elaboração metodológica e conceitual acerca do fazer história das ideias, das noções do significado e de intenção e dos limites da historiografia do pensamento político e social (...) que constituíram um profícuo debate metodológico internacional entre historiadores, filósofos, cientistas políticos e críticos literários”. (JASMIN. 2005. P.28).

<sup>55</sup> J.G.A. Pocock tem como foco de análise o pensamento político através da análise da linguagem, tem como obra principal *Linguagens do ideário político* publicada em 2003 pela Edusp.

Além disso, assim como o conceito de concentração de capital, o conceito de grupos econômicos envolve conceitos como concorrência, monopólio, entre outros, de modo que se fossem abordados estes conceitos proporcionariam ricos debates em sala de aula a partir da mediação didática do (da) profissional de História.

É fundamental que seja percebido que não se afirma neste trabalho que toda palavra que remeta às questões e processos econômicos possam ser considerados conceitos. Compondo um campo da História que surge a partir da chamada história das idéias,<sup>56</sup> a história dos conceitos tem uma preocupação incessante com as elaborações conceituais dos campos da História, de forma que acredita que nem toda palavra pode ser considerada um conceito haja vista que um conceito emerge a partir de conjunturas históricas e de necessidades distintas. Segundo Barros (2011) “as palavras e, sobretudo, os conceitos, têm uma história – esta perspectiva é transversalmente presente na obra de Reinhart Koselleck” (BARROS, 2011, p.266).

Portanto, os conceitos devem ser pensados em seu contexto histórico, isto é, há uma relação latente entre o contexto em que determinado conceito emerge e o contexto em que é aplicado, o que nos leva a perceber que há uma imbricação profunda entre conceitos e historicismo<sup>57</sup>, ou seja, conceitos são “categorias heurísticas<sup>58</sup> e ‘encarnadas’ em dadas situações históricas, nas quais foram formulados e transformados em apreensões conceituais” (PROTO, 2011, p. 75).

Ainda tratando especificamente dos conceitos para posteriormente adentrarmos na discussão teórico-metodológica da história dos conceitos, tem-se o primeiro ponto abordado por Koselleck (1992) quando aponta questões de natureza teórica divididas em seis pontos ao longo do seu texto *Uma História dos conceitos: problemas teóricos e práticos*. Este Ponto diz respeito “ao que possa vir a ser um conceito a respeito do qual poder-se-ia conceber uma história” (KOSELLECK, 1992, p. 134).

---

<sup>56</sup> Segundo Falcon (1997) a história das ideias possui diferentes correntes teórico-metodológicas divididas em três recortes temporais: a) 1890-1929/30; b) 1929/30-1960/70; c) 1960/70-1990/95. Dentre estas correntes Skinner e a chamada escola de Cambridge se localiza no grupo “C”, anteriormente citado, a partir da contextualização histórica. No entanto, segundo o autor, o pioneiro neste campo seria Michel Foucault a partir da sua obra *Arqueologia do saber*.

<sup>57</sup> Segundo Pistone (2009) o “Historicismo não possui um significado unívoco. Para determinar os significados fundamentais com que pode ser entendido, convém, pois, partir da identificação do seu conteúdo mais genérico e, por isso, comum aos diversos significados dele resultantes.” (PISTONE, 2009, p.581).

<sup>58</sup> “Palavra moderna originada do verbo grego eúpíōKO) = acho: pesquisa ou arte de pesquisa.” (ABBAGNANO, 1998, p. 499).

Nesse primeiro ponto de análise Koselleck aponta que naturalmente nem toda palavra pode ser concebida quanto conceito “e que, portanto, pode ter uma história” (KOSELLECK, 1992, p.135). Segundo o autor:

De forma evidentemente simplificada podemos admitir que cada palavra remete a um sentido, que por sua vez indica um conteúdo. No entanto, nem todos os sentidos atribuídos às palavras eu consideraria relevantes do ponto de vista da escrita de uma história dos conceitos (KOSELLECK, 1992, p. 135).

Para Koselleck há uma necessidade de uma semântica política que gire em torno de uma palavra para que esta possa se tornar um conceito que possua uma história e que possa ser utilizado em outras conjunturas históricas, obviamente, que com outras relações estabelecidas e outras utilizações que diferem do momento de sua gênese conceitual.

O segundo ponto apontado por Koselleck diz respeito à utilização/emprego dos conceitos. Koselleck defende a hipótese de que,

Todo conceito é sempre concomitantemente Fato (Faktor) e Indicador (Indikator). Todo conceito é não apenas efetivo quanto fenômeno linguístico; ele é também imediatamente indicativo de algo que se situa para além da língua. (Koselleck, 1992, p.136).

Como se pode perceber, as duas abordagens anteriormente mencionadas se constituem enquanto conceito econômico haja vista que indicam um processo histórico, o processo de concentração de capital. Além disso, se situam no âmbito do processo de consolidação do capitalismo no continente asiático, merecendo, portanto, uma metodologia apurada com base na história dos conceitos.

No *Projeto Araribá – História* (2014) a unidade “A Era do Imperialismo” equivale ao capítulo analisado na obra *História, Sociedade & Cidadania*, pois trata do processo de partilha da África e da Ásia além de análises sobre a conjuntura imperialista vivida no final do século XIX. Diferentemente o material anterior analisado, este se apresenta mais amplo com abordagens mais satisfatórias, no entanto, ainda requer algumas considerações no que tange à abordagem dos conceitos econômicos.

O tema 1 desta unidade é intitulado “A Segunda Revolução Industrial” apresentando, assim, um tema fundamental para a compreensão da consolidação do imperialismo no século XIX. Neste tema é feita uma conexão entre o desenvolvimento científico e tecnológico e o progresso industrial.

O desenvolvimento científico no período foi marcado pela aliança entre ciência, técnica e indústria, criando meios para se produzir mais, em menor



tempo e com menos gasto de energia e de custos. Dois exemplos dessa relação foram os conhecimentos teóricos produzidos na área do eletromagnetismo e os da termodinâmica: os primeiros, aplicados na fabricação dos motores elétricos, dos transformadores e das lâmpadas, e os segundos, utilizados na invenção dos motores a vapor. As inovações que ocorriam nos transportes, nas comunicações e na produção industrial possibilitaram o aumento da produtividade e a geração de capitais excedentes na Europa. O interesse em obter mercados para o investimento desses capitais foi decisivo para as potências capitalistas lançarem-se em um novo tipo de colonialismo, que teve como alvo a Ásia e, principalmente, a África. A disputa por domínios coloniais definiria, em grande parte, os rumos que o século XX tomaria (PROJETO ARARIBÁ, 2014, p.20).

Algumas características do imperialismo são apresentadas no livro didático em análise de modo que não há confusão entre neocolonialismo e imperialismo, como foi visto no material didático em exame anteriormente. Além disso, mostra um processo de acumulação de capital na Europa Ocidental anterior ao processo de neocolonização, sendo, portanto, a busca de novos domínios estratégia de dominação capitalista.

Além disso, o material em exame faz conexão entre a realidade vivida pelo alunado e o tema da unidade ao vincular o processo chamado de Terceira Revolução Industrial ao cotidiano, contemplando, assim, mais uma exigência do edital de convocação do PNL D – 2017 quando este aponta que “as obras didáticas devem contribuir efetivamente para a construção de conceitos, posturas frente ao mundo e à realidade, favorecendo, em todos os sentidos, a compreensão de processos sociais, científicos, culturais e ambientais” (BRASIL, 2015, p.40).

Imagine por alguns instantes sua vida sem o telefone celular, o computador pessoal e a internet. Pensou? Dessa forma talvez você consiga compreender o significado que essas tecnologias tiveram para as sociedades dos anos 1990, quando os inventos que já vinham sendo utilizados por governos e algumas instituições começaram a fazer parte do cotidiano das pessoas e das empresas em todo mundo. Os efeitos dessas inovações foram tão profundos e seu alcance tão universal que esse período tem sido chamado por estudiosos de **Terceira Revolução Industrial** (PROJETO ARARIBÁ, 2014, p.21).

Uma única ressalva pode ser feita em relação ao conceito de Terceira Revolução Industrial: a coleção o apresenta como de forma homogênea relatando seu alcance quase universal tornando nebulosa a compreensão de uma sociedade extremamente desigual como é a sociedade capitalista. O objetivo de utilizar o exemplo da Terceira Revolução Industrial é estabelecer um paralelo com o que ocorre no final do século XIX no período, então, da Segunda Revolução Industrial.

Situação semelhante ocorreu nos países da Europa Ocidental, nos Estados Unidos e no Japão na segunda metade do século XIX. Em poucos anos, descobertas científicas e inovações técnicas, aplicadas à produção industrial, possibilitaram o aumento extraordinário da capacidade produtiva das fábricas, o surgimento de novas indústrias e uma enorme expansão do capitalismo. A industrialização atingiu os campos e possibilitou a modernização dos transportes e das comunicações, além de produzir um forte impacto nas relações humanas, na paisagem e no cotidiano das cidades. Esse processo ficou conhecido como **Segunda Revolução Industrial**, e o avanço técnico do período teve como marcos o desenvolvimento do processo Bressemer, a invenção do motor de combustão interna e a do dínamo (PROJETO ARARIBÁ, 2014, p.21)

Assim, a coleção estabelece relação com a realidade do alunado sem se desvincular do processo central que está sendo trabalhado na unidade. Além disso, diferentemente do material anterior, o desenvolvimento de novas técnicas está vinculado ao processo de concentração de capital. Os conceitos são aplicados de forma contextualizada auxiliando na compreensão do alunado.

Dando prosseguimento à análise dos conceitos ao longo da unidade, o tema 2 intitulado “*o trabalho e a vida nas cidades industriais*” apresenta uma relação importante entre o cenário econômico do imperialismo e seu impacto nas sociedades americanas e europeias. A dominação imperialista é apresentada como principal fator da desigualdade social além de destacar a desigualdade entre nações no ritmo de crescimento econômico, isto é, neste material está contida a análise do desenvolvimento desigual e combinado. No entanto, alguns conceitos e temas econômicos são abordados de forma superficial como o conceito de burguesia e o tema da crise econômica do capitalismo.

Na Alemanha, Grã-Bretanha e outros países da Europa, o avanço da industrialização foi acompanhado, nos campos, pela dissolução do regime de terras comunais e pela mecanização de técnicas de cultivo, processo que favoreceu os grandes proprietários rurais e uma nascente **burguesia agrária**, com recursos suficientes para investir na modernização capitalista. A situação dos pequenos proprietários se agravou com a primeira grande **crise econômica do capitalismo**, entre 1873 e 1896, que provocou a queda generalizada dos preços dos produtos agrícolas. Repelidos da zona rural, milhões de camponeses se dirigiram para as cidades em busca de trabalho nas fábricas e nos serviços (PROJETO ARARIBÁ, 2014, p.25. **Grifos nossos**).

Foi realizado um recuo nos volumes anteriores desta coleção, direcionados aos anos anteriores, como forma de perceber se foi apresentado de forma mais ampla o conceito de burguesia. Em nenhum momento este conceito foi utilizado de forma ampla, isto é, como uma classe que apresenta interesses próprios relacionados ao acúmulo de capital a partir da exploração de trabalhadores nas indústrias.

Conceitos como Estado, Classe, Sociedade Civil, por exemplo, são carregados de relações com outros conceitos e com interpretações de diversos autores que se posicionavam de formas diferenciadas, ora convergiam sobre determinados aspectos ora divergiam completamente ora se superavam dialeticamente. Portanto, uma história dos conceitos se faz fundamental para a compreensão de determinados debates teóricos tanto sobre os conceitos quanto sobre a utilização e compreensão destes.

Além do que já foi explicitado no que tange ao conceito de burguesia, pode-se destacar que é de extrema importância que este conceito seja abordado de forma dinâmica, isto é, o processo histórico necessita que seja explicitada a composição da burguesia em seus momentos históricos distintos, sobretudo por ser este conceito mutável de acordo com a conjuntura histórica analisada.

Koselleck (1992) aponta que “todo conceito só pode enquanto tal ser pensado e falado/expressado uma única vez”, ou seja, “sua formulação teórica/abstrata relaciona-se a uma situação concreta que é única” (KOSELLECK, 1992, p. 138). O que o historiador alemão apresenta é que determinado conceito possui uma especificidade no momento de sua elaboração assim como no momento de sua aplicação posterior, isto é, cada momento histórico que é utilizado o conceito apresenta uma singularidade que o difere de momentos anteriores e de sua utilização posterior e é exatamente isso que possibilita a escrita da história dos conceitos, sua singularidade na multiplicidade aplicativa de contextos históricos díspares com uma gênese comum, isto é, “novos conceitos, articulados a conteúdos, são produzidos/pensados ainda que as palavras empregadas possam ser as mesmas” (KOSELLECK, 1992, p.140).

Rodrigo Rabello (2008) em interpretação ao aspecto apresentado por Koselleck afirma que o historiador alemão justificou sua hipótese “ao relacionar o uso pragmático da língua com sua semântica, ou seja, o conteúdo falado pragmaticamente será único e irrepetível (em situação singular) em um jogo persuasivo entre comunicador e receptor da mensagem” (RABELLO, 2008, p.34).

Ainda neste aspecto Koselleck apresenta sua tese a respeito da diacronia/sincronia que, segundo o autor, estão imbricadas de forma que a diacronia está presente na sincronia. Nas palavras de Koselleck,

Toda sincronia contém sempre uma diacronia presente na semântica, indicando temporalidades diversas que não posso alterar. E aqui situa-se o ponto que pode sustentar minha defesa de uma história dos conceitos: ela pode ser escrita, posto que em cada utilização específica (*situative Verwendung*) de um conceito, estão contidas forças diacrônicas sobre as

quais eu não tenho nenhum poder e que se expressam pela semântica (KOSELLECK, 1992, p. 141).

O que se pretendeu ao utilizar a análise de Koselleck (1992) foi demonstrar que a burguesia pode ser vista como uma classe em diversos momentos históricos, no entanto, a sua composição necessita de explicitação pormenorizada para que não haja uma homogeneização de um grupo social que apresenta frações distintas que muitas vezes entram em conflito pela condução do Estado a fim de se tornarem classe dirigente. Portanto, a repetição da categoria burguesia não garante sua compreensão total.

Ademais, a abordagem dada à crise do capitalismo não apresenta material complementar que minimamente instiga estudantes a pesquisarem a respeito. Além do que foi mencionado, o texto central do tema em análise não apresenta eventuais conflitos que possam ter existido entre as frações de classe pela condução do Estado em um momento que exigia embates constantes entre as classes e frações de classe. Considera-se pertinente que um material didático fomente a pesquisa no alunado, haja vista seu caráter superficial em determinadas abordagens, por opção da edição ou mesmos pela ausência de espaço no material.

Um importante aspecto a ser destacado do material em análise tem relação com o exame do capital financeiro no processo de expansão imperialista. De antemão é necessário destacar que este aspecto pode ser considerado uma superação da coleção *Projeto Araribá – História* em relação ao livro didático *História, Sociedade & Cidadania* que em nenhum momento do capítulo analisado apresentou discussão em torno do capital financeiro, fração de capital central no processo de consolidação do imperialismo.

Segundo trecho do material didático em análise

A partir dos anos 1870, com o avanço da Segunda Revolução Industrial, as novas atividades econômicas – empresas de exploração de petróleo, usinas hidrelétricas e siderúrgicas – exigiam grandes investimentos, que não podiam ser obtidos apenas com recursos individuais. As instituições bancárias assumiram um papel central nesse período, financiando as produções industrial, agrícola e mineral em cada país e controlando, por meio da aquisição de ações, empresas de diferentes setores e atividades. Começava a era do **capitalismo financeiro** (PROJETO ARARIBÁ, 2014, p.28).

É importante perceber que a coleção se alinha à perspectiva analítica de Lenin<sup>59</sup> quando apresenta o capitalismo financeiro como consórcio entre capital industrial e capital bancário. Além disso, a construção conceitual conferida anteriormente justifica a necessidade deste consórcio, isto é, apresenta o que Lenin chamou de “união íntima entre capitais” como fundamental para a consolidação dos blocos monopólicos do final do século XIX.

Em tópico intitulado “da concorrência aos oligopólios” a coleção apresenta dois conceitos fundamentais, o conceito de oligopólio e o conceito de transnacional, de modo que faz a construção conceitual no texto principal sem recorrer a boxes explicativos ou glossários.

As organizações empresariais promoveram uma imensa concentração de capital nas mãos de grupos econômicos, os chamados **oligopólios**, em prejuízo das pequenas empresas e da livre concorrência. Damos o nome de oligopólio a uma situação, na economia capitalista, em que poucas empresas têm o controle da maior parte do mercado. A intensa concentração de capitais promovida por esses grupos econômicos deu origem às chamadas **transnacionais**, grandes corporações empresariais com filiais em diversos países. Apesar de estarem presentes em várias regiões, essas empresas mantêm fortes vínculos com seu país de origem (PROJETO ARARIBÁ, 2014, p.28)

A abordagem dos conceitos mencionados é feita a contento haja vista que, a) está presente no texto central; b) é inserida a partir da construção conceitual ao longo dos parágrafos; c) apresenta relação direta com o tema da unidade e; d) são contextualizados, sendo percebidos, então, como característicos do processo de consolidação do imperialismo. Koselleck (1992) afirma que há uma necessidade de contextualização do conceito que ele caracteriza como uma necessária relação texto/contexto o que nos leva a concluir que “todo conceito está imbricado em um emaranhado de perguntas e respostas, textos/contextos” (KOSELLECK, 1992, p. 137). No entanto, Koselleck não nega que a língua seja importante nesse processo de compreensão dos conceitos, o que o historiador alemão propõe é uma ampliação da análise do conceito às questões históricas, isto é, ao contexto em que determinado conceito está inserido.

Uma última consideração é necessária no que tange à abordagem da coleção *Projeto Araribá – História* (2014). Há uma contradição interna no que tange ao conceito de imperialismo. Anteriormente foi destacado que este material apresenta no tema 1 análises que não apresentam o imperialismo como sinônimo de neocolonialismo. No entanto, explicita no tema 3 que

---

<sup>59</sup> Para maiores esclarecimentos no que respeita à análise de V. I. Lenin a respeito do imperialismo conferir introdução deste trabalho.

Entre 1880 e 1914, as grandes potências capitalistas dividiram entre si a maior parte das terras do planeta. Com isso, foi inaugurada uma nova fase do capitalismo, chamada **imperialismo** ou **neocolonialismo**, ou seja, novo colonialismo, para diferenciá-lo da expansão colonial iniciada no século XV, na época das grandes navegações (PROJETO ARARIBÁ, 2014, p.29).

É sabido que assim como o colonialismo não pode ser considerado sinônimo de mercantilismo, o processo de neocolonização não pode ser considerado imperialismo, ambos (tanto colonialismo, quanto neocolonialismo) são aspectos de um projeto de dominação que reunia várias características, como a balança comercial favorável, o metalismo e o protecionismo, no mercantilismo e a oligopolização da economia, o capital financeiro, as empresas transnacionais no imperialismo.

No entanto, é importante destacar que o material enquadra o imperialismo como uma dominação fomentada pela necessidade de expansão dos mercados europeus capitalistas, de modo que permanece alinhado à perspectiva de Lenin de “fase superior do capitalismo” com o objetivo de dominação. Quando trata do processo de colonização o livro didático denota que

O mundo colonial dos países europeus sobre as populações locais era, na maior parte dos casos, extremamente violento. Os colonizadores estabeleceram um sistema legal de confisco de terras férteis dos africanos e utilizaram a mão de obra nativa na agricultura, no extrativismo e na construção de obras que facilitassem o escoamento dos produtos até o litoral, para serem embarcados para a Europa (PROJETO ARARIBÁ, 2014, p.30).

Foi visto, assim, no que respeita ao livro *História, Sociedade & Cidadania* (2015) que tratar de conceitos econômicos em livros didáticos requer uma atenção minuciosa, sobretudo, no que tange às formas do Estado capitalista que possuem dinâmicas político-sociais além da própria dinâmica econômica e que, portanto, precisam ser esmiuçadas através de estratégias de mediação da linguagem de forma que não se caia em eufemismos teóricos como o percebido no material em análise.

Não tivemos por objetivo a inserção da discussão acadêmica no material didático, mas apontar que – a partir da análise da bibliografia utilizada pelo autor – há uma abordagem de extrema superficialidade e equívocos interpretativos.

Além disso, percebe-se também, que a abordagem conceitual traz a relação causa-consequência como matriz explicativa da dinâmica do imperialismo do fim do século XIX e início do século XX sem levar em consideração que a abordagem conceitual requer uma atenção à teoria e metodologia que se deve aplicar para que não se caia em equívocos interpretativos durante as pesquisas históricas sobre as quais pretendemos nos debruçar. A análise da utilização de conceitos necessita de um escopo metodológico que perpassa por

diversas áreas das ciências (filosofia, história, linguística, entre outras) reverberando, assim, em um estudo com caráter interdisciplinar e transdisciplinar.

Assim como o uso dos conceitos requer uma atenção à metodologia e teoria, a história econômica também requer a utilização de metodologia própria de análise que sustente estudos históricos, não com o intuito de se chegar a uma verdade, mas com o objetivo de se aproximar de uma crítica coerente em torno de determinado tema que se pretende analisar.

No que concerne ao *Projeto Araribá – História* (2014) pode-se perceber que apresenta construções conceituais mais satisfatórias se comparado ao primeiro material didático em análise. No entanto, ainda apresenta alguns problemas conceituais a serem superados como o próprio conceito de imperialismo.

Alguns aspectos ainda merecem atenção, como, por exemplo, a homogeneização da categoria burguesia em diversos momentos do livro de modo que não apresenta os grupos que compõem esta fração burguesa, tampouco trabalha com os conflitos intraclasses tornando pacífica a coexistência entre estas frações, quando muito bipolarizando a análise em torno da burguesia e trabalhadores.

Acredita-se, portanto, que um material que dê suporte a discussão de conceitos econômicos em sala de aula é fundamental para subsidiar professores (as) e alunos (as) do ensino básico, uma vez que a compreensão da sociedade em que vivem é fundamental para a formação de sujeitos históricos críticos e conscientes das relações socioeconômicas contemporâneas. É esse, portanto, o objetivo do *Dicionário de Conceitos e Temas Econômicos para Jovens*.

### **CAPÍTULO 03 – DICIONÁRIO DE CONCEITOS E TEMAS ECONÔMICOS PARA JOVENS: uma ferramenta de análise das relações econômicas contemporâneas para o ensino básico**

No capítulo anterior foi apresentado o corpo legislativo que orienta a instância educacional brasileira. Foram apresentadas as principais diretrizes que são caracterizadas como apropriação jurídica realizada pela fração burguesa dirigente em defesa de um modelo educacional que preza pela preparação para o mercado de trabalho.

Além disso, no capítulo anterior, foi feita a discussão em torno dos livros didáticos enquanto mercadoria, isto é, enquanto produtos que possuem um valor de troca fundamentado nas diretrizes elaboradas pelo edital do Programa Nacional do Livro Didático, de modo que o mercado editorial do livro didático Brasil se sustenta a partir de uma relação direta entre Estado e editoras privadas.

A partir destas inferências foi possível a análise da estrutura do livro didático e a averiguação de suas abordagens a respeito dos conceitos econômicos, apresentando como exemplo a realizada em torno do conceito de Imperialismo.

Isto feito passa-se neste capítulo à apresentação do *Dicionário De Conceitos E Temas Econômicos Para Jovens* como ferramenta capaz de subsidiar a análise das relações econômicas em salas de aula do ensino básico, haja vista que, a partir das análises realizadas no capítulo 2, chegou-se à conclusão de que o tratamento dado nos livros didáticos às relações econômicas é insatisfatório para o desenvolvimento de um olhar crítico do alunado do ensino básico de modo que o tecnicismo nas abordagens é predominante.

Assim, este capítulo tem por objetivo central a apresentação do processo de elaboração do dicionário acima mencionado. Para que o objetivo seja alcançado, acredita-se que seja fundamental a divisão deste capítulo em dois blocos. No primeiro, é feita a discussão em torno da legislação que aborda a produção de paradidáticos<sup>60</sup> e livros de uma forma geral, a saber: dos PCNs de História e do Plano Nacional do Livro e da leitura.

O segundo bloco traz o tema central deste capítulo, ou seja, a apresentação do processo de produção do *Dicionário de Conceitos e Temas Econômicos para Jovens*. Como forma de dar sustentação teórica far-se-ão rápidas discussões no âmbito do ensino de História, da

---

<sup>60</sup> Adota-se o termo paradidático no intuito somente de diferenciar de livros didáticos. É sabido que paradidático requer forma específica e um processo de elaboração que foge à estrutura de um dicionário. No entanto, a proposta de dicionário que é apresentada neste trabalho apresenta uma especificidade: a inserção de sessões didáticas.



história dos conceitos e da história econômica, além de discussões em torno do processo de elaboração de paradidáticos de História. Ao final deste trabalho, como apêndice, constará o dicionário elaborado na íntegra.

### **3.1 O Estado Restrito e a elaboração de materiais extracurriculares: as diretrizes estatais que dão subsídio à produção do *Dicionário de Conceitos e Temas Econômicos para Jovens***

Quando da análise dos PCNs de História direcionados ao ensino fundamental, é perceptível que, de modo geral, este tem relação direta com a proposta de um *Dicionário de Conceitos e Temas Econômicos para Jovens*, pois este pretende desenvolver, a partir da mediação didática feita pelos (as) professores (as) de História do ensino básico, o olhar crítico e analítico do alunado fazendo com que se percebam enquanto sujeitos históricos capazes de se posicionarem em situações diversas, além de exercerem a cidadania crítica em meio à realidade através de uma percepção da realidade econômico-social em que estão inseridos.

É importante destacar que os objetivos específicos da História no ensino fundamental também contemplam a proposta de dicionário feita neste trabalho, de modo que a História no ensino fundamental objetiva: a) identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços; b) situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos; c) reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar; d) compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas; e) conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais; f) questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação; g) dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais; h) valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos; i) valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades (BRASIL, 1998, p. 43).

Assim, a sugestão dos PCNs de História é que “o professor problematize o mundo social em que ele e os estudantes estão imersos e construa relações entre as problemáticas identificadas e questões sociais, políticas econômicas e culturais de outros tempos e de outros espaços a elas pertinentes [...]” (BRASIL, 1998, p.46).

O quarto ciclo apontado nos PCNs do ensino fundamental compreende as turmas do 8º e 9º anos de forma que se relaciona com o dicionário proposto neste trabalho tendo em vista que tem como recorte temas e conceitos largamente utilizados no 9º ano do ensino fundamental. Assim, considera-se importante uma rápida apresentação dos direcionamentos dados ao quarto ciclo.

De acordo com análise feita pelos responsáveis pela elaboração dos PCNs de História no quarto ciclo

Os alunos já dominam um conjunto de noções, informações, explicações, procedimentos e reflexões históricas e temporais, que possibilitam estudos mais conceituais das vivências humanas no tempo. Cabe, contudo, ao professor sempre investigar esses domínios para saber quando introduzir novas temáticas históricas (BRASIL, 1998, p.65).

É assim, portanto, que se tem como princípio a análise dos conteúdos e principais conceitos econômicos que são comumente apresentados nos livros didáticos. Isto é, para que não haja um descompasso em relação à capacidade cognitiva referente à idade/série daquele alunado, o dicionário elaborado tem como orientação a abordagem feita nos livros didáticos que, todavia, serve somente como guia de temas que devem ser pertinentes não tendo relação com a estrutura pensada para este dicionário.

Assim, a proposta de dicionário que acompanha a reflexão teórico-metodológica contida neste texto dissertativo se alinha à perspectiva dos PCNs de História, pois, assim como o que consta nos parâmetros curriculares, acredita-se que

As interpretações dos alunos acerca das relações interpessoais sociais, econômicas, políticas e culturais, presentes no mundo de hoje e em realidades históricas distintas, devem ser cada vez mais críticas e estarem cada vez mais permeadas pela compreensão da diversidade, das convivências, das contradições, das mudanças, das permanências, das continuidades e das descontinuidades históricas no tempo. Visando uma aprendizagem que não se limite a domínio de informações, o professor deve propor questionamentos, fornecer dados complementares e contrastantes, estimular pesquisas, promover momentos de socialização e debates, selecionar materiais com explicações, opiniões e argumentos diferenciados e propor resumos coletivos (BRASIL, 1998, p.65).

Nas seções didáticas – como será visto no segundo bloco deste capítulo – objetivou-se justamente a ampliação do debate, sugerindo pesquisas, apresentando informações extras e

relevantes que promovam o debate a respeito de determinado tema em sala de aula, além de fomentar a capacidade crítica e analítica dos discentes em relação às relações econômicas contemporâneas.

Assim, a História é vista como prática social, de acordo com a concepção de escola aqui utilizada – a Escola Unitária gramsciana – e os professores, então, como Intelectuais Orgânicos mediante o processo formativo dos estudantes em sala de aula. De acordo com Pereira (2007), durante as décadas de 1970 e 1980 “a formação da cidadania era o objetivo central da aula de história, nesse sentido, o papel do professor de história assumiu centralidade no projeto de uma escola transformadora e emancipatória” (PEREIRA, 2007, p.155). Acredita-se que o caráter formativo e o caráter emancipador da História sejam fundamentais na construção do sujeito onilateral.

A História, portanto, possui extrema importância,

Como conjunto de saberes necessários à formação de cidadãos e à viabilização da participação política, o que nos desafia permanentemente ao dever de vigilância ética, política e epistemológica, ao atuar entre a necessidade de ensinar saberes referentes ao passado e contribuir para desenvolver o pensamento e a reflexão crítica dos estudantes, cidadãos atuantes na sociedade em que vivem (MONTEIRO; RALEJO; CICARINO, 2014, p. 189).

No entanto, a História - enquanto disciplina escolar - parece ter perdido este caráter formativo, isto é, seu vínculo com a política. Nas palavras de Pereira,

[...] ao que parece, em primeiro, o desaparecimento de uma política que impunha uma sequência de conteúdos e a definição autoritária dos programas a serem seguidos em cada série e, em segundo, o esvaziamento da crítica à chamada história dos heróis, acabaram por diminuir a intensidade do político na sala de aula de história, esvaziando de sentido o papel do professor de história e da aula de história no processo de formação da cidadania e de transformação da sociedade (PEREIRA, 2007, p.155).

A explicação dada por Pereira nos remete à história política clássica com base na sequência de fatos históricos organizados de forma linear, com ausência de percepção crítica e ainda com base nos grandes feitos de personalidades incontestáveis enquanto sujeitos históricos que merecem a alcunha de heróis.

Para Martins, portanto, ensinar História,

É um processo de interlocução transtemporal (as gerações que convergem e/ou divergem entre si) e de dialética entre preservação (memória, continuidade, identidade) e transformação (realização de fins, ideais, superação de limites, compensação de frustrações ou de insatisfações) (MARTINS, 2014, p.47).

Esse posicionamento de Martins no que tange ao ensino de História se justifica pelo seu objeto de análise ser justamente a formação da consciência histórica no processo de ensino. Segundo Lima (2014) há uma consciência histórica formada a partir do fim da Segunda Guerra Mundial que possui três dimensões básicas: a) a instabilidade das civilizações; b) a ciência e sua capacidade enorme de construir e destruir e; c) a modificação profunda do cotidiano dos homens causada por guerras e revoluções. Neste sentido, a autora parte da concepção formulada por Rüsen de consciência histórica creditando-lhe o significado de “capacidade humana de atribuir sentido à sua vida no tempo” (LIMA, 2014, p.61). Portanto, mais uma vez, a História apresenta seu caráter formativo, mas, desta vez, como instrumento essencial de compreensão do homem como sujeito social, inserido em uma dinâmica complexa com a qual se identifica e se relaciona constantemente, para além de sua formação como cidadão de Estado (na concepção ampliada de Estado).

A partir desta percepção do indivíduo se dá o processo de formação do pensamento histórico que, ainda segundo Martins (2011), se dá por meio da “experiência acumulada como elemento decisivo da vida social” (MARTINS, 2011, p.45) em consórcio com os três tempos (passado, presente, futuro). Assim, o sujeito é considerado sob dois pontos de vista.

De uma parte, o indivíduo é, ele mesmo, resultado de uma determinada rede fatorial de circunstâncias históricas prévias. No contexto dessa rede, ele emerge e se forma. É ainda nesse contexto que o indivíduo estrutura seu modo de relacionar-se com si e com o mundo, e é nele que define suas metas e objetivos, e – por via de consequência – atua. Nessa perspectiva, o indivíduo é, de certa maneira, “produto da história” como resultante das ações acumuladas, em seu tempo e em seu espaço, no legado empírico da história (MARTINS, 2011, p. 46).

Logo, há uma ação dialética na composição do indivíduo enquanto sujeito histórico: ao mesmo tempo em que é fruto de uma série de dinâmicas que o cercam, este não é somente receptor de influências e informações do meio, agindo de acordo com estas experiências vividas e, portanto, de acordo com a constituição da sua consciência histórica em um estágio de formação em sociedade. Sendo então, este sujeito, capaz de problematizar as relações sociais que o cercam.

Este momento de composição de consciência histórica ganha um suporte formativo institucional nas aulas de História. Neste segundo ciclo de desenvolvimento da consciência histórica se dá a dinamização e organização do caráter espaço-temporal desta consciência histórica em elaboração até se atingir a idade adulta, momento final de consolidação da consciência histórica de um indivíduo (MARTINS, 2011).

Pode-se estabelecer, assim, uma estreita relação entre a consciência histórica e os objetivos do quarto ciclo de acordo com os parâmetros curriculares de História, isto é, são pertinentes os objetivos destacados no quarto ciclo dos parâmetros curriculares se se tem como objetivo final o desenvolvimento de olhares críticos da História. Para que seja estabelecida uma relação com o dicionário aqui proposto foram destacados três objetivos do quarto ciclo, a saber: a) utilizar conceitos para explicar relações sociais, econômicas e políticas de realidades históricas singulares, com destaque para a questão da cidadania; b) reconhecer as diferentes formas de relações de poder inter e intragrupos sociais e; c) ter iniciativas e autonomia na realização de trabalhos individuais e coletivos (BRASIL, 1998, p.66).

Estes objetivos são todos contemplados nos verbetes presentes no dicionário, como será apresentando adiante, de modo que, no momento de sua redação, foram pensadas estratégias de agrupamento destes objetivos. O dicionário, em si, já permite que o primeiro objetivo acima destacado seja contemplado considerando-se que os verbetes são direcionados a conceitos comumente utilizados no campo da história econômica de modo que estes conceitos destoem da perspectiva tecnicista ou dos simples índices econométricos, estabelecendo, assim, estreita relação com a história social.

No que diz respeito ao segundo objetivo acima destacado pode-se perceber que a chave de compreensão das relações econômicas é a disputa constante entre classes pela condução do Estado. Em vários verbetes podem ser observadas estas disputas como no verbe *Imperialismo* no qual a dominação é elemento central, ou, ainda, no verbe *Neoliberalismo* em que este é apresentado como projeto de uma classe dirigente. Logo, a disputa pelo poder está presente em todo o dicionário de forma que a discussão sobre o Estado capitalista contemporâneo<sup>61</sup> está diluída ao longo de todo material, como nos conceitos citados ou em outros, como o conceito de capital, capital financeiro, entre outros.

No que tange ao terceiro objetivo destacado, pode-se apontar que o dicionário é um elemento que confere certa autonomia aos discentes de modo que deve ser utilizado de forma paralela ao uso do livro didático, ou até mesmo, durante as aulas de História para que possam compreender os conceitos econômicos trabalhados durante as aulas. Vale destacar que, tanto

---

<sup>61</sup> A concepção de Estado contemporâneo, que é central neste trabalho – desde o capítulo 1, quando foi apresentada a discussão sobre a escola no Estado contemporâneo; passando pelo capítulo 2 que aborda a legislação vigente que organiza os interesses da fração de classe dirigente no âmbito educacional; até o processo de elaboração do dicionário descrita neste capítulo e; no próprio dicionário – está presente na introdução deste texto dissertativo.

se for usado como recurso complementar quanto se for usado como elemento central para análises econômicas, sua estrutura possibilita debates constantes.

O quarto ciclo, segundo os PCNs de História, é dividido em eixos temáticos, cabendo ao 9º ano o eixo intitulado “História das representações e das relações de poder”. Este eixo é subdividido em dois outros temas: a) nações, povos, lutas, guerras e revoluções e; b) cidadania e cultura no mundo contemporâneo (BRASIL, 1998, p.67). De acordo com o documento em análise este eixo temático tem como objetivo “sensibilizar os alunos para estudos do passado e suas relações com questões atuais” (BRASIL, 1998, p.68). Refletindo sobre a subdivisão do eixo, acredita-se que o material aqui apresentado se alinha à perspectiva do subtema “cidadania e cultura no mundo contemporâneo”, haja vista que este abarca

As relações de trabalho na sociedade pós-fabril; políticas econômicas e sociais; a mundialização da economia capitalista; as relações econômicas internacionais; as migrações de populações asiáticas e africanas para a Europa e de populações latino-americanas para os Estados Unidos; o desemprego e a crise do trabalho assalariado; a expansão dos meios de comunicação, da informática e da robótica; a expansão da vida urbana; a industrialização do campo, a sociedade de consumo e a juventude (BRASIL, 1998, p.68).

É explícito nos parâmetros curriculares que o (a) professor (a) de História não tem obrigatoriedade em abordar todos os temas destacados, no entanto, é necessária uma sondagem prévia das necessidades do alunado para que possa ser feita uma seleção de conteúdos urgentes.

É sabido que os conteúdos indicados acima fazem parte de uma seleção que traz consigo uma relação implícita do que deve ou não ser lembrado. Guimarães (2009) inicia sua exposição a partir da concepção de que “falar em ensino de história traz consigo implícita a ideia de que ela, a história, é matéria de ensino e, portanto, já se constitui num corpo de conhecimento” (GUIMARÃES, 2009, p. 35), e que, portanto, merece estudos que a analisem em suas diversas dimensões. O objetivo do autor em análise é pensar o ensino de História “como parte de um uso que se procura dar, entre tantos outros possíveis e historicamente articulados, à tarefa de escrever história” (GUIMARÃES, 2009, p. 37), portanto, estabelecendo relação entre o saber escolar e a escrita da História com o intuito de sustentar a hipótese de que “pensar a história implica necessariamente articular escrita e ensino como parte da produção de conhecimento histórico” (GUIMARÃES, 2009, p.38).

Assim, o autor parte do princípio de que a escrita da História é fundamental para que o ensino de História seja analisado haja vista que o processo de escrita tem passado por reformulações teórico-metodológicas que corrobora na concepção dos usos do passado tanto

na dimensão da teoria da História quanto na dimensão da análise da construção do saber escolar.

O autor parte do princípio de que há uma estreita vinculação entre memória e escrita da História, pois a própria escrita é uma representação do que deve ser lembrado, isto é, a escrita é processo final de escolha do que é considerado importante e que, portanto, merece registro para que não seja esquecido. Além disso, como já se sabe a memória – para além do registro escrito - pressupõe também esquecimento no sentido de que há uma seleção do que “merece” ser lembrado. Este processo de seleção de temas e conteúdos a eles vinculados tem uma relação direta com o saber escolar.

O que é discutido nas salas de aula de História é fruto da seleção memorialística prévia (escrita ou não) e que, então, precisa ser mantida para as gerações futuras como pressuposto da continuidade da construção da memória coletiva acerca dos eventos históricos considerados importantes. Escrita da História, assim, pressupõe formação intelectual em torno da ideia de nação. Assim, o que se acreditava ter sido superado está presente nas salas de aula de História de forma eufemística ainda colaborando com a ideia de cidadão nacional.

Maria da Glória Oliveira (2013) traz como tema de análise a relação entre memória e ensino de História a partir da discussão historiográfica como foco nas obras de Manoel Guimarães com o objetivo de apontar “alguns dos problemas que perpassam suas reflexões em torno da história escrita e da história ensinada como formas de configuração de sentido e de usos do passado” (OLIVEIRA, 2013, p. 130), considerando que “as relações entre memória e historiografia se constituíram em um dos eixos cruciais e mais profícuos das reflexões de Manoel Salgado” (OLIVEIRA, 2013, p.136), concordando a autora, portanto, que a relação entre ensino e escrita, feita por Guimarães (2009) é fundamental e faz parte de “um mesmo processo de produção do conhecimento histórico” (OLIVEIRA, 140), portanto, indissociáveis no processo ensino-aprendizagem na educação escolar.

Outra iniciativa do Estado Restrito que pode ser analisada como instrumento importante de fomento à produção de materiais paradidáticos é o Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL. Como o próprio nome deste programa sugere, este é um plano que visa incentivar a leitura. O foco deste plano está na produção e circulação de livros literários de gêneros textuais diversos, no entanto, acredita-se que os dicionários são parte importante na construção do conhecimento tanto linguístico quanto histórico, portanto, passíveis de serem contemplados pelo PNLL.

O PNLL foi criado em 2006 através da Portaria Interministerial 1442 de 10 de agosto. Originalmente o PNLL tem duração trienal, no entanto, possui caráter de Plano de Estado.

Esta foi uma medida adotada como forma de resgatar a centralidade do livro e da leitura na formação de indivíduos autônomos e críticos. Foi uma resposta ao desmonte do Instituto Nacional do Livro ainda durante o Governo Collor sendo este substituído pela Secretaria Nacional do Livro que também foi extinta em 2003. Segundo Manifesto ao ministro da cultura pela recriação da secretaria nacional do livro elaborado em 2006 o livro e a leitura haviam perdido

[...] a sua centralidade e visibilidade no centro do poder político do país e hoje, retomada a decisão política de fomentar o setor com objetivo maior de democratização do acesso à leitura, é hora de reforçar a musculatura política, a organicidade administrativa, a capacidade gerencial e operativa deste setor fundamental para a construção da cidadania, exemplo de transversalidade entre todas as formas de expressões culturais e artísticas (BIENAL INTERNACIONAL DO LIVRO DE SÃO PAULO, 2006, on-line).

A retomada de decisão referenciada na citação acima diz respeito a uma série de conferências realizadas em 2003 entre os países Ibero-americanos que elegeram o ano de 2005 como ano Ibero-americano da leitura. Estas conferências tiveram como resultado a promulgação da lei nº 10753 de 30 de outubro de 2003 que instituiu no Brasil a política nacional do livro. Portanto, tem-se como marco o ano de 2003 como início do processo de consolidação do PNLL.

É fundamental perceber que durante as conferências ficam expostas as concepções em torno da cultura e sua estreita vinculação com a economia, de modo que demarca a função da leitura como instrumento fundamental que não pode ser pensado de forma isolada das demais dimensões sociais. Isto é, ultrapassa os limites da educação formal e funciona como instrumento de emancipação humana. Assim, a produção e a circulação de livros são fulcrais para a formação de cidadãos conscientes e como fator de aproximação da cultura ibero-americana

La relación entre cultura y economía como una aproximación necesaria Del reconocimiento de La diversidad cultural, favorece la competitividad y la inclusión social en nuestros países. De esta manera, también se hace efectivo el reconocimiento concreto y formal de las condiciones de multiculturalidad, multiethnicidad y plurilingüismo vigentes en la mayoría de nuestros países (DECLARACIÓN DE COCHABAMBA, 2003, on-line)<sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup> Tradução: A relação entre cultura e economia como uma aproximação necessária ao reconhecimento da diversidade cultural favorece a competitividade e a inclusão social em nossos países. Desta forma, também se faz efetivo o reconhecimento concreto e formal das condições do multiculturalismo, multi-ethnicidade e plurilinguismo vigentes na maioria dos nossos países.



Como forma de dar continuidade ao que foi estabelecido na Conferência Ibero-americana, foi realizada a XII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de gobierno em novembro de 2003. Esta reunião tem como ponto central de discussão a questão educacional como estratégia de atingir os objetivos propostos na conferência ibero-americana realizada em outubro do mesmo ano. Assim, como materialização das discussões realizadas, foi elaborada a declaração de Santa Cruz de la Sierra na qual os representantes dos países declaram que são

Conscientes de la importancia de la educación como factor de inclusión social para la erradicación de la pobreza, logro del desarrollo sostenible y la construcción de sociedades prosperas y democráticas. Reiteramos nuestro compromiso para alcanzar las metas educativas establecidas en la Declaración de Bariloche em 1995, y para impulsar un movimiento en favor de la educación. Asimismo, acordamos que el día 2 de octubre sea adoptado en nuestros países como el día iberoamericano de la educación (DECLARACIÓN DE SANTA CRUZ DE LA SIERRA, 2003, on-line)<sup>63</sup>.

No que tange especificamente ao incentivo à leitura a declaração supramencionada traça como objetivo a criação de um plano de leitura e declara o ano de 2005 como o ano ibero-americano da leitura.

En el convencimiento del valor de la cultura para contribuir en la búsqueda de la equidad social, proclamamos el año 2005 como el año Iberoamericano de la Lectura, y proponemos aunar esfuerzos del sector público y del privado para llevar a buen término el Plan Iberoamericano de Lectura aprobado por la VII Conferencia Iberoamericana de Cultura (DECLARACIÓN DE SANTA CRUZ DE LA SIERRA, 2003, on-line)<sup>64</sup>.

Os países reconhecem, então, que “la lectura és un instrumento real para la inclusión social y un factor básico para el desarrollo social, cultural y econômico de nuestros países” (DECLARACIÓN DE SANTA CRUZ DE LA SIERRA, 2003, on-line). Assim fica delineada a estrutura de incentivo à produção cultural, mais especificamente de incentivo à leitura em suas diversas formas.

Antes da elaboração do PNLL em 2006, foi fundamental a reunião da Câmara Setorial do Livro, Leitura e Literatura – CSLLL em 2005 na qual a leitura foi considerada como “um ato criativo da construção dos sentidos realizada pelos leitores, a partir de um texto criado

---

<sup>63</sup> Tradução: Conscientes da importância da educação como fator de inclusão social para a erradicação da pobreza, a realização do desenvolvimento sustentável e a construção de sociedades prósperas e democráticas. Reiteramos nosso compromisso de alcançar os objetivos educacionais estabelecidos na Declaração de Bariloche em 1995 e de impulsionar um movimento a favor da educação. Além disso, concordamos que o dia 2 de outubro será adotado em nossos países como o dia ibero-americano da educação.

<sup>64</sup> Tradução: Na convicção do valor da cultura contribuir para a busca da equidade social, proclamamos o ano 2005 como o Ano Ibero-Americano da Leitura e propomos unir esforços dos setores público e privado para levar a conclusão do Plano de Leitura Ibero-Americano aprovado pela VII Conferência Ibero-Americana de Cultura.

pelo autor” (CÂMARA SETORIAL DO LIVRO, LEITURA E LITERATURA, 2005, on-line). Nesta reunião foram destacadas algumas características da leitura e da escrita que serviram de sustentação teórica para a redação do PNLL e sua publicação no ano de 2006. Assim, a leitura e a escrita podem ser consideradas como a) práticas sociais e culturais; b) instrumentos decisivos para que as pessoas possam desenvolver plenamente seu potencial humano; c) fundamentais para fortalecer a capacidade de expressão da diversidade cultural dos povos, favorecendo todo tipo de intercâmbio cultural; d) requisitos indispensáveis para alcançar níveis educativos mais altos; e) elementos fundamentais para a construção de sociedades democráticas, baseadas na diversidade, pluralidade e no exercício da cidadania; f) necessárias para o desenvolvimento social e econômico e; g) um direito de todos; uma condição para poder exercer seus direitos fundamentais e para viver uma vida mais digna, na construção de uma sociedade mais justa (CÂMARA SETORIAL DO LIVRO, LEITURA E LITERATURA, 2005, on-line). Assim, segundo José Castilho Marques Neto<sup>65</sup> (2010) “O debate amplo e nacional do que seria preciso fazer iniciou-se em 2005 com a ativa participação da sociedade no Ano Ibero-americano da Leitura, o VIVALEITURA, e não parou mais” (NETO, 2010, p.14).

Tendo feito este rápido mapeamento dos antecedentes do PNLL passa-se a partir deste momento à análise do Plano Nacional do Livro e da Leitura com o objetivo de mapear sua vinculação com o objeto deste capítulo, o *Dicionário De Conceitos E Temas Econômicos Para Jovens*, isto é, com o objetivo de denotar sua contribuição ao incentivo da produção de materiais que contribuam para a formação de cidadãos críticos.

O PNLL elaborado em 2006 ganha formalidade a partir do decreto nº 7559 de 1º de setembro de 2011 no qual constam seus objetivos gerais e as principais instituições envolvidas em seu processo de elaboração e implementação. Estes objetivos, no momento de redação do PNLL foram transformados em eixos de organização do plano, a saber: 1) a democratização do acesso ao livro; 2) a formação de mediadores para o incentivo à leitura; 3) a valorização institucional da leitura e o incremento de seu valor simbólico e; o desenvolvimento da economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao desenvolvimento da economia nacional (BRASIL, 2011, on-line). Com base nestes eixos –

---

<sup>65</sup> É importante destacar que o autor foi Secretário Executivo do PNLL. Doutor em Filosofia pela USP. É Professor da FCL/UNESP- Araraquara, e Diretor-Presidente da Fundação Editora da UNESP no ano de 2010. Portanto, de acordo com a concepção de Estado que conduz este trabalho, o mencionado autor pode ser apontado como Intelectual Orgânico que transita entre a Sociedade Política e a Sociedade Civil em busca da nacionalização do projeto aqui nomeado como PNLL.

ainda apresentados como objetivos em 2011 – o PNLL passa por reformulação no ano de 2014, sendo esta versão a utilizada neste trabalho para análise.

Ainda na introdução do PNLL é apresentado o conceito de nação, como suporte de justificativa do plano, apontando que há uma vinculação estreita entre a construção de uma nação mais justa e as “diretrizes de uma política pública voltada à leitura e ao livro no Brasil” (BRASIL, 2014, p.02).

Assim, essas diretrizes têm como base de sustentação

[...] a necessidade de formar uma sociedade leitora como condição essencial e decisiva para promover a inclusão social de milhões de brasileiros no que diz respeito a bens, serviços e cultura garantindo-lhes uma vida digna e a estruturação de um país economicamente viável (BRASIL, 2014, p.02).

No que diz respeito efetivamente à educação básica, o diagnóstico não é um dos melhores, pois ainda há um “baixo nível de adequação à aprendizagem dos alunos em compreensão leitora da escola básica no Brasil [...] acarretando dificuldades de aprendizagem que são ampliadas de uma série para outra” (BRASIL, 2014, p.09). É neste sentido, a princípio, que o PNLL possui estreita relação com o material que é objeto deste trabalho.

A leitura não pode ser considerada uma simples decodificação de signos, de grafia, ou mesmo de símbolos linguísticos, precisa ser crítica e possibilitar a total compreensão da linguagem de modo que possa ser efetivado o seu entendimento na vida prática, isto é, a combinação entre decodificação de texto e compreensão do conteúdo e sua mediação para a ação.

A leitura de um dicionário histórico é ferramenta eficaz neste processo, pois é instrumento de compreensão de processos. Evidente que não é a única fonte a ser consultada para entendimento das complexas relações sociais, mas pode ser considerado como ferramenta que norteia e auxilia na análise de diversos temas. No caso do dicionário aqui proposto, norteia o estudo das relações econômicas com base na tese de que não será o único a recurso a ser utilizado, entretanto, não pode ser considerado secundário. O que se pensa é uma horizontalidade no que tange aos diversos recursos didáticos que promovam estudos sobre a história econômica contemporânea.

Um dos grandes traços marcantes da nossa sociedade que dificulta o acesso a ferramentas didáticas é “o baixo poder aquisitivo da absoluta maioria dos leitores” somado às “dificuldades de acesso a livros em geral” (BRASIL, 2014, p.11), além disso, uma característica muito comum em nossa sociedade é “o vínculo entre leitura e escolaridade” (BRASIL, 2014, p.11) de forma que se torna uma limitação à cultura da leitura, isto é, se

torna mera exigência curricular a ser cumprida, solapando a possibilidade de construção de uma nação de leitores.

Com o intuito de amenizar este diagnóstico, o PNLL estabelece princípios que conduzem seus eixos de ação, entendendo, assim, a leitura e a escrita como práticas sociais – o primeiro princípio – fulcrais na construção da cidadania.

A leitura e a escrita são percebidas aqui como práticas essencialmente sociais e culturais, expressão da multiplicidade de visões de mundo, esforço de interpretação que se reporta a amplos contextos; assim, a leitura e a escrita são duas faces diferentes, mas inseparáveis, de um mesmo fenômeno (BRASIL, 2014, p.15).

O segundo princípio versa sobre a cidadania que tem relação direta com o princípio que apresenta a leitura e a escrita como práticas sociais. Assim, o PNLL considera que

A leitura e a escrita constituem elementos fundamentais para a construção de sociedades democráticas, baseadas na diversidade, na pluralidade e no exercício da cidadania; são direito de todos, constituindo condição necessária para que cada indivíduo possa exercer seus direitos fundamentais, viver uma vida digna e contribuir na construção de uma sociedade mais justa (BRASIL, 2014, p.16).

Ao recorrer a dicionários no que tange ao conceito de cidadania, poucos são os que abordam este tema, embora seja caro tanto à filosofia, quanto à política, como à História. Segundo Silva e Silva (2010) “podemos definir cidadania como um complexo de direitos e deveres atribuídos aos indivíduos que integram uma nação, complexo que abrange direitos políticos, sociais e civis” (SILVA; SILVA, 2010, p.47). No entanto, sabe-se que o conceito de cidadania varia no tempo e no espaço e como uma série de outros conceitos, não possui uma concepção estagnada em sua forma. Assim, entende-se cidadania como

[...] toda prática que envolve reivindicação, interesse pela coletividade, organização de associações, luta pela qualidade de vida, seja na família, no bairro, no trabalho, ou na escola. Ela implica um aprendizado contínuo, uma mudança de conduta diante da sociedade de consumo que coloca o indivíduo como competidor pelos bens da produção capitalista. Mas é preciso não confundir a cidadania com as soluções individualistas estimuladas pelo próprio sistema de competição hoje vigente [...]. É um dos grandes problemas para o exercício da cidadania em nossa sociedade é exatamente o individualismo incentivado pela sociedade de consumo e pelo neoliberalismo (SILVA; SILVA, 2010, p.50).

Ainda no âmbito dos princípios que norteiam o PNLL, tem-se o princípio da diversidade cultural. Este princípio ultrapassa o limite da esfera educacional e é tridimensional de modo que a cultura é vista como a) valor simbólico; b) direito de cidadania

e; c) economia (BRASIL, 2014, p.16). Essa perspectiva, por mais ampla que seja, não se limitando a aspectos idealistas da cultura, ainda deixa a desejar. No campo do marxismo, a cultura tem sido debatida largamente ao longo do século XX, tendo como expoentes Lukács e Gramsci, aquele com base em uma tradição alemã, este em meio a produções italianas. Segundo Outhwaite (2001)

O conceito de cultura está no âmago da concepção de consciência como existência consciente: a consciência diretamente ligada a um estado de coisas existente e, também, condição para a possível transformação desse estado de coisas. Numa forma rudimentar de marxismo, isso dá lugar a uma concepção dualista de cultura, entendida paradoxalmente como reflexo da base econômica e como uma arma de propaganda da luta de classes. Isto pode ser exemplificado pela coexistência, no mínimo intrigante, de uma teoria do conhecimento do “reflexo” (na qual o conhecimento aparece como simples reflexo de uma realidade que existe independentemente) e de uma estética realista, de um lado e, de outro, de uma concepção instrumental que enfatiza as virtudes do partidarismo (do lado certo, naturalmente) (OUTHWAITE, 2001, p.94).

Assim, é notável que o plano em análise instrumentaliza demasiadamente o campo da cultura, o desvinculando da base consciente e limitando-o às questões puramente práticas. Portanto, o princípio da cidadania diretamente vinculado ao campo da cultura se fragiliza e, ao contrário do que é postulado, não tem bases sólidas na formação emancipadora de indivíduos.

Ao contrário desta concepção, este trabalho se alinha à perspectiva gramsciana da cultura que serve de base, portanto, para análise apresentada no PNLL. Assim, a concepção de Antonio Gramsci presente nos *Cadernos do Cárcere* envolve questões que perpassam por diversas instâncias do Estado Ampliado, desde o conceito de Intelectuais Orgânicos até o conceito de Revolução Passiva. Assim, segundo Baratta (2017), a concepção de cultura gramsciana

[...] é inseparável da concepção de língua e de linguagem, que de resto acompanha toda a filosofia dos Q. a tal propósito deve-se ter firmemente em conta que cultura e linguagem são consideradas por G. sempre com atenção a uma capilar, irreduzível diferenciação de níveis e estratificações sociais – locais, regionais, nacionais, continentais – portadoras de culturas e linguagens determinadas; apenas com base nessa consciência adquire significado o horizonte geral a que mira G., voltado para “a unificação cultural do gênero humano<sup>66</sup>” (BARATTA, 2017, p.172).

---

<sup>66</sup> As letras em maiúsculo indicam abreviações de Cadernos do cárcere (Q) e Gramsci (G). Esta estratégia foi adotada para que sejam evitadas as repetições, pois o trecho retirado faz parte de um dicionário que apresenta os principais conceitos gramscianos.

A concepção de cultura gramsciana está perfeitamente alinhada à concepção de Escola Unitária, apresentada no capítulo 1, de modo que propõe uma revolução cultural a partir das batalhas culturais constantes. É neste propósito que está embasado o *Dicionário de Conceitos e Temas Econômicos para Jovens* que é proposto, isto é, com base na proposta de uma cultura geral emancipadora, filiada à tese de que cultura

significa, indubitavelmente, uma coerente, unitária e nacionalmente difundida “concepção da vida e do homem”, uma “religião laica”, uma filosofia que tenha se transformado precisamente em “cultura”, isto é, que tenha gerado uma ética, um modo de viver, um comportamento cívico e individual (GRAMSCI, 2002, p. 63-64).

Um último princípio que merece destaque diz respeito aos meios educativos, central para estabelecer relação com o objeto deste capítulo. Segundo o PNLL, os meios educativos são fundamentais no processo de promoção da leitura nas escolas. Além disso, o plano denota que há uma variedade de gêneros que podem ser usados na educação formal como fomento à leitura, assim,

O plano defende a produção de meios educativos (livros, periódicos e **demais materiais de leitura utilizados como instrumentos para a educação na escola**), tal como faz o MEC, por meio de implementação de políticas de produção e distribuição de materiais didáticos e literários que atendam às especificidades dos diversos públicos. **Tal ação assegura o acesso a bens culturais produzidos em diferentes linguagens e suportes, sobre temas diversificados**, gerados em contextos culturais variados, para leitores de diversas modalidades e faixas etárias – não só estudantes, mas também professores, bibliotecários e demais membros da comunidade escolar (BRASIL, 2014, p.20. **Grifos nossos**).

Dessa forma, como pode ser percebido nos trechos grifados, os dicionários não são inseridos de forma direta, mas compõem o quadro de “materiais de leitura utilizados como instrumentos para a educação na escola” podendo ser considerado um bem produzido que dá suporte a temas diversificados. Em decálogo ao PNLL fica organizado o setor produtivo e distributivo a partir dos eixos estabelecidos no plano, de modo que o eixo 2 contempla a proposta de dicionário aqui feita

[...] A pertinência desta proposta se deve ao fato de pesquisas revelarem, em avaliações nacionais e internacionais, dificuldades de leitura de jovens alunos, quais não conseguem desempenho adequado no processo de recepção textual envolvendo os níveis de compreensão, interpretação e apropriação de conteúdo de textos de distintas naturezas. Entende-se que esta situação emerge, de um lado, do encaminhamento do conteúdo das diversas disciplinas que constituem o currículo escolar, pelo qual a leitura, em uma abordagem essencialmente decodificatória e reprodutivista, não recebe o tratamento de processo de construção do significado do texto, não observa os

referenciais dos alunos ou seu conhecimento de mundo e não valoriza suas raras experiências com gêneros textuais com os quais se envolvem em suas práticas individuais e sociais de leitura. De outro, tal situação se mantém porque os alunos, embora se constituam no público alvo da escola, não dispõem de uma biblioteca que deveria ser o centro catalizador do currículo escolar, dirigido por profissionais leitores (BRASIL, 2014, on-line).

Foi diagnosticado, assim, um *déficit* no que tange à compreensão dos conteúdos pelo alunado. Como pode ser percebido, parte desse diagnóstico tem como causa o caráter reprodutivista do processo de ensino aprendizagem com base nos textos elaborados. Foi pensando em um rompimento com este caráter muitas vezes presente nas aulas de História do ensino básico que foi pensado o *Dicionário De Conceitos E Temas Econômicos Para Jovens*. Este foi elaborado com o objetivo de aproximar os conceitos econômicos da vida dos alunos de modo que possam se perceber como sujeitos históricos e para que este material possa facilitar a compreensão de temas econômicos recorrentes nos conteúdos, haja vista que ainda permanece a hegemonia da história política no ensino básico e os (as) estudantes tem pouco contato com a esfera econômica.

Uma série de encontros tem sido promovida com o intuito de fomentar discussões em torno do ensino de História, sendo estes, portanto, fundamentais para uma aproximação entre os profissionais do ensino superior e do ensino básico, de modo a trocarem experiências e análises realizadas em seus locais de atuação, objetivando renovações teórico-metodológicas no que tange ao saber escolar.

Dentre as reformulações do ensino de História que possibilitam renovações metodológicas, tem-se a utilização de novas fontes como forma de elaboração de estratégias didáticas em salas de aula do ensino básico que emergem de novas pesquisas acadêmicas em torno da utilização destas fontes. Essa nova relação dos historiadores com suas fontes permitiu uma “transformação do próprio entendimento daquilo a que se está chamando como contemporâneo; de sua história e de sua historiografia. Essa transformação tem como eixo central a mundialização da noção de historicidade” (PICCOLO, 2010, p.36).

A História como disciplina escolar tem sido discutida por diversos estudiosos que se dedicam à exaustiva pesquisa de diversos elementos que podem auxiliar no aprimoramento do ensino de História. Partindo desse pressuposto, pode ser percebida a ampliação da noção de História que rompe com o positivismo do século XIX e traça novos caminhos adotando uma nova função que se assemelha a uma ação social.

Neste contexto de reformulação da História como ciência, o ensino de História deve acompanhar essas reformulações de forma que a escrita da História, enquanto pesquisa

acadêmica, deve estar relacionada ao ensino de uma nova História em salas de aula do ensino básico, a fim de que possa haver a recomposição do ensino a partir das inúmeras reformulações historiográficas dos últimos anos, pois,

[...] identificar as mudanças, que são de ordem conceitual, abre caminhos para melhor conhecer o processo numa análise que reconheça a pluralidade de saberes e o papel das diferentes subjetividades e interesses envolvidos no processo (MONTEIRO, 2003, p.15).

Rocha, Magalhães e Gontijo (2009) analisam a relação existente entre a História acadêmica e o que chamam de “história de grande circulação”, a fim de sustentar a hipótese de que “a história escolar aproxima-se mais da história acadêmica do que da história de circulação massiva” (ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO, 2009, p. 16). Assim, o trabalho se desdobra na diferenciação entre a produção acadêmica e o ensino escolar de modo a perceber a diferenciação e a aproximação entre duas instâncias do saber que, em um movimento dialético, se relacionam e se distanciam.

Os pesquisadores em questão consideram a história de grande circulação como uma história vinculada ao imaginário social e “faz prevalecer um princípio organizador que busca explicações simples, reduzindo o campo de hipóteses ou de possibilidades” (ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO, 2009, p. 13). Portanto, o método de análise da história de grande circulação não possui um método analítico complexo que proporcione reflexões a partir da narrativa, o que revela, portanto, sua estreita relação com a formação da consciência histórica tradicional, a partir do quadro demonstrado anteriormente de acordo com a elaboração de Rüsen (1992).

Por outro lado, a história acadêmica possui um método de análise crítico e complexo que objetiva a ampliação do leque de interpretações, sob hipóteses construídas com base no rigor crítico e analítico que os pesquisadores devem ter em relação às fontes e as estruturas em análise.

Não é objetivo aqui sustentar a hipótese de que o saber acadêmico seja mais completo, portador da verdadeira análise da História, porque já é sabido que não há verdade incontestável na História e que, portanto, toda narrativa é carregada de subjetividades e opções adotadas em seu momento de análise e de escrita. O objetivo é apontar que há uma diferenciação nos âmbitos de produção histórica que tem influência no saber escolar que, por ter alcance de ambas as produções históricas, acaba por ser caracterizado como um saber que constitui bases analíticas e sistematização próprias em sua narrativa, segundo Rocha [et. al.] “a história escolar necessariamente dialoga tanto com a história massiva e o imaginário social



que a alimenta quanto com a historiografia de corte acadêmico, diferenciando-se de ambas” (ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO, 2009, p. 14). A história escolar, assim,

Orienta-se por regras pedagógicas próprias, adequadas aos diferentes graus de formação dos alunos, pelas práticas apreendidas e pela erudição obtida mediante a formação intelectual/profissional do professor como historiador; pelos saberes adquiridos na vida e pela experiência em sala de aula (ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO, 2009, p. 15).

O professor, portanto, exerce a função de fazer a mediação didática entre o saber acadêmico e o saber escolar, percebendo a diferença, então, entre a exposição teórica e a exposição didática (MONTEIRO, 2003). Isto é, perceber que a exposição teórica “deve levar em conta o estado do conhecimento”, enquanto a exposição didática “o estado de quem conhece, os estados de quem aprende e de quem ensina, sua posição respectiva com relação ao saber e a forma institucionalizada da relação que existe entre um e outro” e que, assim, “não se trata apenas de fazer compreender, mas de fazer aprender, de fazer incorporar ao *habitus*” (MONTEIRO, 2003, p. 12).

Neste sentido, não se trata de uma simples transposição didática, mas de uma mediação didática, uma percepção de que o conhecimento acadêmico não pode ser meramente transposto ao saber escolar pelo professor em sala de aula, mas uma percepção das características de cada espaço de construção do conhecimento, de suas particularidades e objetivos próprios de modo que o conhecimento produzido nas universidades seja mediatizado pelo professor de forma a se adequar ao ensino escolar. Segundo Lopes (1997) o conhecimento escolar,

é um conhecimento imerso na contradição de ter por objetivo a socialização do conhecimento científico e/ou erudito, ao mesmo tempo em que constrói o conhecimento hegemônico. Não se trata, portanto, de concebermos o conhecimento escolar como "ponte" capaz de mascarar a ruptura entre conhecimentos cotidianos e eruditos / científicos (LOPES, 1997, p.98).

Assim, este trabalho se configura alinhado à perspectiva de Lopes (1997) quando a autora afirma que o termo transposição didática, elaborado por Chevallard (s/d), nos remete a uma aplicação no saber escolar do conhecimento produzido na academia, a uma reprodução deste conhecimento, sendo o professor do ensino escolar mera ferramenta de reprodução deste conhecimento.

Por outro lado, o conceito de mediação didática nos reporta a pensar em um trajeto em que a metodologia deve ser elaborada e aplicada de acordo com uma série de questões existentes no saber escolar, díspares das questões que permeiam o universo acadêmico, e que,

assim, requer um movimento dialético em sua aplicação, ou seja, “um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia” (LOPES, 1997, p. 106).

Neste processo não há, portanto, produtores e consumidores de forma polarizada, isto é, não há um professor que produz o conhecimento, ou ainda, a universidade não é vista como produtora de conhecimento que será despejado sobre os estudantes que seriam meros consumidores (LOPES, 1997). O que há é produção e consumo de conhecimento mútuo haja vista que no âmbito do ensino escolar é produzido um conhecimento próprio que passa a ser consumido pelas universidades em suas pesquisas, ao mesmo tempo em que, a partir destas pesquisas, elaboram novos conhecimentos a serem mediatizados ao saber escolar, em uma espiral em que a dialética conduz o movimento de produção-consumo do conhecimento.

Neste processo de mediação didática os professores adotam estratégias diversas objetivando a construção do conhecimento em sala de aula de modo a utilizarem fontes diversas de modo a despertar o olhar crítico dos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem.

De volta ao PNLL como estratégia de promoção da leitura, e que auxilia até mesmo no processo de reconfiguração do ensino de História, pode-se destacar como método de efetivação de suas propostas seu caráter descentralizador, de modo que, em decálogo elaborado em 28 de agosto de 2014, considera que “inserir o PNLL num quadro positivo de aumento de interesse de autoridades municipais pela cultura soma-se à necessidade de cobrir o atraso histórico que o país possui quanto à capilaridade que se quer atingir com programas de leitura junto à população brasileira” (BRASIL, 2014, on-line).

Foi com o intuito de ampliar o alcance do PNLL que foi elaborado um Guia para Elaboração e Implantação dos Planos Estadual e Municipal do Livro e da Leitura no ano de 2009. Este guia é fruto do Programa “O livro e a leitura nos estados e municípios” que tem como objetivo “fomentar Planos Estaduais e Municipais do Livro e da Leitura mobilizando, capacitando e assessorando prefeituras e secretarias da educação e cultura para seu desenvolvimento e implantação” (BRASIL, 2009, p.09). Assim, este guia considera que

É no município que a democratização do acesso ao livro e o fomento à leitura, enquanto condição para a inclusão social e o exercício pelo da cidadania, poderá propiciar a melhoria dos indicadores de desenvolvimento humano e socioeconômicos (BRASIL, 2009, p.11).

Neste material constam todas as diretrizes fundamentais para a elaboração dos Planos Estaduais do Livro e da Leitura – PELL e dos Planos Municipais do Livro e da Leitura –

PMLL, de modo que são traçados os princípios norteadores e todo o processo de elaboração, apresentando todas as seções que devem constar no documento e como elaborá-las, além de considerar “fundamental que ele seja institucionalizado na forma de lei ou decreto” (BRASIL, 2009, p.25).

Pelo que foi apresentado até o presente momento, o PNLL pode ser considerado como estratégia que promove a leitura como aspecto fundamental da construção da cidadania e de indivíduos que possam se perceber como sujeitos ativos em sociedade e que, portanto, tem plena capacidade de intervir em seu funcionamento. Assim, pode ser considerado instrumento de promoção da tese de que ler significa ler o mundo, de acordo com a concepção de Paulo Freire, isto é, “a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo” (SEVERINO, 1989, p.07).

Paulo Freire, em palestra proferida no ano de 1981 e publicada em 1989, explana sobre o ato de ler. Freire faz o que ele chamou de “arqueologia” da sua compreensão do ato de ler descrevendo momentos que vão desde sua infância até o momento em que trabalhou com o processo de alfabetização de adultos. Esse trajeto em sua fala se justifica por este considerar que a leitura de mundo precede, muitas vezes, a leitura da palavra escrita de modo que podem estar também, imbricadas constantemente.

Assim, sua tese em torno do ato de ler tem como base a capacidade de ler o mundo para transformá-lo, para compreendê-lo como efetiva dimensão necessária ao hábito da leitura, seria o método e o resultado em uma perspectiva dialética. Logo,

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1989, p.13).

Portanto, acredita-se que o dicionário proposto se alinha à perspectiva de Freire por auxiliar no processo de compreensão da sociedade contemporânea, apontando, muitas vezes de forma indireta ou subliminar, propostas de alteração de algumas questões no campo econômico por meio das seções didáticas, como poderá ser percebido no momento de descrição deste material ainda neste capítulo.

Retornando à análise das ações estatais que contemplam o dicionário aqui proposto como ferramenta fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos conceitos

econômicos, tem-se o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE lançado em 2007 e atrelado a este o Plano de Ações Articuladas – PAR, lançado no mesmo ano.

O Ministério da Educação – MEC, através do PDE, reconhece “na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo” (BRASIL, 2007, p.03). O PDE se configura como plano executivo que dá subsídio às metas estabelecidas no PNE com base em seis pilares de sustentação, a saber: a) visão sistêmica da educação; b) territorialidade; c) desenvolvimento; d) regime de colaboração; e) responsabilização e; f) mobilização social (BRASIL, 2007, p.11).

Estes pilares podem ser considerados o elo entre os demais programas educacionais elaborados pelo Estado de modo que os conecta em torno da concepção de que

A compreensão do conceito de autonomia do indivíduo exige a percepção da natureza dialética da relação entre socialização e individuação. Educar homens e mulheres autônomos é garantir a emergência de subjetividades críticas sobre o pano de fundo de uma tradição cultural gerada pela linguagem e pelo trabalho, o que só é possível pelo desenvolvimento de competências para se apropriar de conteúdos e da capacidade de tomar postura crítica frente a eles. O juízo crítico se desenvolve mais pela forma como se ensina do que pelo conteúdo que se ensina (BRASIL, 2007, p.41).

O PDE, portanto, funciona de forma articulada aos demais programas educacionais. No entanto, para que seja efetivado, necessita de ações articuladas que racionalize sua operação. É, assim, que é pensado o PAR, ou seja, como ferramenta que operacionaliza as diretrizes que constam no PDE para que seus objetivos sejam alcançados. O PAR foi instituído pelo decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007 – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – e traz uma série de eixos temáticos, linhas de ação e itens passíveis de assistência financeira, no entanto, com o propósito de estabelecer vínculo com o objeto aqui pensado, destaca-se o eixo 3, práticas pedagógicas e avaliação.

Este eixo tem como objetivo central a “elaboração e organização de práticas pedagógicas” (BRASIL, 2007, on-line). Dentre os objetivos secundários, destaca-se o que possui estreita vinculação com o dicionário proposto, o incentivo à “melhoria do acervo bibliográfico incluindo aquisição de livros dos mais variados gêneros literários como: poesia, conto, crônica, teatro, romance, biografias, histórias em quadrinhos, entre outros” (BRASIL, 2007, on-line). Desse modo, o Estado incentiva a produção de materiais diversos para compor o quadro de estratégias pedagógicas que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem.

Para que se possa encerrar este momento de análise em torno das ações governamentais é fundamental perceber a ampliação do PNLD ocorrida no ano de 2004, com a resolução CDFNDE nº 20, que ampliou as ferramentas didáticas a serem distribuídas ao ensino básico. Considera-se esta ação importante, pois se trata do momento inicial de distribuição de dicionários ao ensino básico. Mesmo que se trate de distribuição de dicionários de língua portuguesa, considera-se que foi o início de um processo que contempla novas formas de abordagem e usos de materiais didáticos na educação escolar.

Até o presente momento, foi contemplada a apresentação das ações estatais em torno do fomento a novas estratégias pedagógicas e novas linguagens na educação escolar, sendo contemplado o *Dicionário De Conceitos E Temas Econômicos Para Jovens* como uma dessas novas linguagens, se alinhando, portanto, às medidas que o Estado Restrito vem articulando desde o início dos anos 2000.

Neste segundo momento passa-se à apresentação do processo de elaboração do *Dicionário de Conceitos e Temas Econômicos para Jovens* articulando com discussão metodológica, isto é, com a discussão a respeito do uso dos dicionários em sala de aula; da metodologia da história dos conceitos e da história econômica. Além disso, essas discussões serão intercaladas com a discussão em torno do ensino de História.

### **3.2 Dicionário De Conceitos E Temas Econômicos Para Jovens: o processo de elaboração – estrutura, teoria e metodologia**

O ensino de História tem sido ponto de discussão em diversas instâncias acadêmicas, sobretudo com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no entanto, essas discussões não emergem com a elaboração da base supracitada. Várias questões têm sido debatidas há tempos, como: uso das fontes em sala de aula, a interdisciplinaridade, o papel do professor de História, introdução de elementos midiáticos no ensino de História, entre outros. Diversos congressos e simpósios, organizados no âmbito acadêmico, tem sido sistematizados a fim de que se possa pensar o ensino escolar de História para que as reformulações ocorram de modo que se possam corrigir eventuais problemas no ensino básico.

As problemáticas discutidas têm sido variadas, perpassando desde os conceitos pilares da História, como sujeito e tempo, até conceitos que se vinculam aos conceitos básicos de alicerce da pesquisa histórica, como consciência histórica, fonte, entre outros. Para além destas discussões, é perceptível que o ensino de História tem como base, hegemonicamente, a

história política deixando em segundo plano a história cultural e a história econômica, destinando a estas algumas poucas páginas ou boxes explicativos.

A preocupação com o ofício do historiador de forma relacional ao ensino de História é fundamental para uma ampliação da linguagem utilizada como forma de construção constante do ensino de História escolar, isto é,

As novas tendências e as correntes historiográficas que entendem a História como construção, aliadas a concepções que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, provocaram transformações bastante profundas na construção da História como conhecimento escolar. Tais transformações produziram modificações na didática da História e provocaram uma reformulação na prática pedagógica. (ABUD, 2003, p.184).

A reformulação da prática pedagógica elucidada por Abud (2003) traz como um de seus eixos as novas linguagens, que pressupõem a utilização de ferramentas ao ensino que fujam do ensino tradicional de reprodução de conteúdos ou de utilização unicamente das fontes escritas em sala de aula, por mais que não seja descartada a sua importância. Com o intuito de minimamente superar a simples reprodução de conteúdos, no que tange ao ensino da história econômica, é pensado o material em análise neste capítulo. Ademais,

Transformar o conhecimento científico em objeto a ser ensinado subentende transformá-lo em objeto didático, já que, inicialmente, o conhecimento não foi produzido pelo cientista com tal finalidade. A operação que transforma o saber acadêmico, no caso o conhecimento histórico, num saber escolar, pressupõe uma série de operações (LIA; COSTA; MONTEIRO, 2013, p. 42).

Assim, foi realizado um levantamento prévio sobre os materiais voltados ao ensino básico que sirvam de subsídio aos docentes da disciplina de História. A partir deste levantamento, buscou-se encontrar dicionários que pudessem ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História. O resultado representado no quadro abaixo apresenta as principais obras.

**Quadro 2 – Dicionários históricos\***

| <b>Dicionário</b>                                     | <b>Autore(s)</b>               | <b>Editora</b>         | <b>Ano</b> |
|---|--------------------------------|------------------------|------------|
| Dicionário de História do mundo                       | Johathan Law; Edmundo Wright.  | Autêntica              | 2013       |
| Dicionário de História da África (séculos VIII a XVI) | Nei Lopes; José Rivair Macedo. | Autêntica              | 2017       |
| Dicionário da História                                | Nei Lopes; Luiz Antonio        | Civilização Brasileira | 2015       |

|  |   |                              |      |
|--|---|------------------------------|------|
| Social do Samba no Brasil                            | Simas   |                              |      |
| Dicionário de História e Cultura da Era Viking       | Johnni Langer   | Hedra                        | 2017 |
| Dicionário de História Partidária                    | José Batista Mestre<br>Soeiro; João Teixeira<br>Lopes | Figueirinhas                 | 2015 |
| Dicionário de História Universal                     | Michel Mourre   | Edições Asa                  | 2005 |
| Dicionário de História do Brasil                     | Moacyr Flores   | EDIPUCRS                     | 2008 |
| Dicionário de Conceitos Históricos                   | Kalina Vanderlei Silva;<br>Maciel Henrique Silva.     | Contexto                     | 2005 |
| Dicionário do Brasil Joanino (1808-1821)             | Ronaldo Vainfas; Lúcia<br>Bastos Pereira das Neves    | Objetiva                     | 2008 |
| Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808)            | Ronaldo Vainfas                                       | Objetiva                     | 2000 |
| Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)            | Ronaldo Vainfas                                       | Objetiva                     | 2008 |
| Dicionário da Antiguidade Africana                   | Nei Lopes   | Civilização Brasileira       | 2011 |
| Pequeno Dicionário de Grandes Personagens Históricos | Kalina Vanderlei Silva                                | Elsevier/Altbooks            | 2016 |
| Mini Larousse da Pré-História                        | Pierre Masson   | Escala<br>Educativa/Larousse | 2007 |

\*Elaboração própria.

Vários destes dicionários sinalizam que seu público pode ser composto por professores e alunos dos cursos de graduação em História, como o público. No entanto, a sua linguagem está voltada para o público adulto, ficando os jovens da idade escolar impossibilitados de compreenderem seus verbetes pela complexidade da linguagem. Considera-se, então, que

O material didático para ter função significativa no aprendizado de história deve ser concebido através de uma ação conjunta entre o professor e o aluno. Assim, este recurso não deve ser apenas utilizado em sala de aula, mas produzido na mesma, gerando um processo de interação entre o conteúdo e sua compreensão. O grande ganho com a prática de produção de materiais didáticos está em criar um elo explicativo dos temas abordados na disciplina de história. Através da produção desse recurso, o aluno cria intimidade com o assunto trabalhado, sendo capaz de perceber os significados dos processos

históricos e identificar sua própria identidade dentro dos mesmos. A prática, em geral, cativa mais a atenção do discente do que a exposição oral, permitindo que o aluno descubra novas interpretações para os fenômenos históricos, identificando suas habilidades e competências dentro desse universo (LIA; COSTA; MONTEIRO, 2013, p. 43).

A produção à qual as autoras se referem é a produção do conhecimento histórico em sala de aula com o objetivo de romper com as aulas expositivas clássicas. Partindo desta hipótese, considera-se o *Dicionário De Conceitos E Temas Econômicos Para Jovens* uma ferramenta de dinamização das aulas de História, a partir da análise das relações econômicas que suscitam debates constantes em sala de aula.

Da lista apresentada no quadro 2, somente quatro podem ser utilizados por jovens da educação básica, a saber: *Dicionário da Antiguidade Africana*, *Pequeno Dicionário de Grandes Personagens Históricas*, *Mini Larousse da Pré-História* e o *Dicionário de Conceitos Históricas*. É válido ressaltar que nenhum dos dicionários trabalha os conceitos econômicos fundamentais à compreensão das diversas conjunturas históricas. Assim, se justifica a emergência do dicionário proposto, ou seja, acredita-se que

O período atual também requer uma reflexão a respeito de como certas medidas econômicas impactam na sociedade. As economias mais avançadas foram abaladas recentemente por uma crise internacional, que foi amena nos países emergentes, fazendo com que a ordem que se tinha até então, em que somente os países mais pobres sofressem com as mudanças econômicas, fosse levemente alterada (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p.12).

Além disso, é preciso destacar que o dicionário proposto é uma concepção contra-hegemônica em relação aos currículos de educação financeira que ganharam espaço na educação básica a partir do decreto nº 7.397 de 22 de dezembro de 2010 que “institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF, dispõe sobre a sua gestão e dá outras providências” (BRASIL, 2010, on-line).

Este decreto tem por finalidade “promover a educação financeira e previdenciária e contribuir para o fortalecimento da cidadania, a eficiência e solidez do sistema financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores” (BRASIL, 2010, on-line), logo, objetivamente, pretende uma educação com base no fortalecimento da economia burguesa, propondo ações que promovam uma sistematização do consumo. Assim, foram elaborados materiais didáticos ao ensino básico como estratégia de sistematização da educação financeira, como o material destacado a seguir.



**Imagem 10 – Livro educação financeira nas escolas\***



\*Fonte: <http://www.vidaedinheiro.gov.br/livros-ensino-fundamental/>

Este material está organizado para todo o ensino básico, desde as séries iniciais até o ensino médio. Segundo o manual do professor, este material é chamado de *impressite*, pois o 9º ano o utiliza em *website* a partir da sistematização em módulos que trabalham os seguintes conceitos: Consumo: pessoas gastadoras X poupadoras; armadilhas mentais de consumo; desperdício; cartão de débito e crédito; defesa do consumidor; empreendedorismo; poupança programada; preço X valor; compra a prazo; juros; investimento; risco X retorno; planejamento; estimativas; orçamento; categorização de despesas; patrimônio; seguros; espaço público; orçamento público; informações públicas; tributos (CONEF, 2014).

É válido destacar que os conceitos destacados são elencados em defesa de uma compreensão do sistema financeiro nacional com o objetivo de educar sujeitos capazes de movimentar a engrenagem do capitalismo financeiro. Assim, não objetiva uma compreensão com base na totalidade das relações sociais que permeiam a relação econômica podendo ser considerado instrumento de criação de consenso em torno da manutenção da Hegemonia da fração financeira dirigente. Considera-se fundamental, então, a exemplificação de um dos conceitos destacados. Segundo o material de diretrizes ao professor preço e valor devem ser abordados em sala de aula da seguinte maneira:

A percepção de que preço e valor são coisas diferentes nem sempre é fácil. Para muitas pessoas as coisas que são mais caras automaticamente são também mais valiosas. Os alunos são levados a perceber que há coisas que são valiosas para nós e não para os outros, e vice-versa, e muitas dessas coisas não são caras. Apresenta-se também como muitas vezes nos deixamos

levar pela publicidade ou pelos amigos e acabamos comprando coisas e pagando por elas um preço bem maior do que o valor que acabamos dando para elas. Cuidados com o consumo, o valor histórico e cultural de locais, objetos e costumes, a preocupação com o outro, o cuidado de si são trazidos dentro de uma visão de sustentabilidade para que os alunos se preocupem em manter uma vida que de fato seja mais valiosa para eles sem se deixar levar pela publicidade ou pelo preço das coisas como indicador necessário de sua qualidade (CONEF, 2014, p. 33).

Está claro o equívoco na abordagem do material como sugestão ao professor. O conceito de valor está diretamente relacionado ao consumo e não à produção. É sabido que mesmo para os autores liberais, como David Ricardo, por exemplo, o valor está associado à produção através do trabalho, portanto, há uma confusão (intencional ou não) no material em análise.

Além do material elaborado pelo Comitê Nacional de educação Financeira – CONEF, outros materiais tem sido utilizados na educação financeira em escolas privadas através da metodologia OPEE – Orientação Profissional, Empregabilidade e Empreendedorismo, sendo a disciplina nomeada de “Projetos de vida”. Alguns materiais podem receber títulos como “Empreendedor Júnior” ou “Caminhos para o Amadurecimento”.

Segundo a editora OPEE, esta metodologia “contribui para o desenvolvimento do autoconhecimento, da inteligência emocional, da educação financeira com vistas à sustentabilidade, das escolhas profissionais, dos métodos de ensino, da visão ampla do mercado de trabalho e dos processos seletivos” ([www.metodologia.opee.com.br](http://www.metodologia.opee.com.br)), portanto, sistematiza o jovem para que esteja pronto ao mercado de trabalho.

É importante destacar que os materiais supramencionados podem ser utilizados em diversas matérias da educação escolar como apoio a eventuais discussões de temas transversais, podendo, até mesmo, ser utilizados como suplementos para discussão de temas no campo da história econômica. No entanto, considera-se seu uso como promotor da consolidação da educação burguesa.

Em oposição a estas propostas, foi elaborado o *Dicionário De Conceitos E Temas Econômicos Para Jovens*, isto é, como ferramenta de um movimento contra hegemônico ao projeto burguês de educação que educa para o fortalecimento do mercado e não para a formação de sujeitos históricos conscientes e capazes de um posicionamento crítico-analítico das relações socioeconômicas nas quais estejam inseridos.

O processo de elaboração do dicionário teve início com a demarcação temporal que se pretendia analisar os conceitos econômicos, pois através desta demarcação delimitar-se-iam, também, os conceitos econômicos que deveriam ser analisados. Assim, o corte temporal data

de 1945 – o pós Segunda Guerra Mundial. A justificativa para esse corte temporal é a reconfiguração do imperialismo contemporâneo ocasionando, assim, a recomposição dos conceitos, haja vista que conceitos, partindo da metodologia dialética, são frutos de processos e de movimentos constantes na sociedade. Assim sendo, recebem novas composições.

Koselleck afirma que considera “teoricamente errônea toda postura que reduz a história a um fenômeno da linguagem” e aponta que se “assumíssemos determinada postura, teríamos que admitir que o trabalho do historiador se localiza no puro campo da hermenêutica” (KOSELLECK, 1992, p. 136). Para Koselleck, portanto, os conceitos tem como fundamento relações políticas e sociais. Neste ponto pode ser destacada a divergência existente entre história dos conceitos – que tem fundamento político-social – e o contextualismo linguístico de Skinner.

Segundo Marcelo Jasmin (2005), Skinner sofre críticas à sua perspectiva analítica por duas linhas: a) a linha de acusações acerca da inutilidade desse tipo de historiografia contextualista para a elaboração teórica; b) a linha da história conceitual alemã. A partir das críticas feitas pela primeira linha, Skinner acaba de demonstrar um afastamento à segunda linha de crítica, segundo Jasmin a primeira resposta de Skinner,

Distingue entre os vários tipos de significados que uma proposição pode ter: o significado das palavras enunciadas na frase; o significado da proposição para mim ou para a comunidade contemporânea de intérpretes à qual pertença; e o significado da proposição como ato de fala daquele que a proferiu (...) a segunda linha de resposta ameniza o caráter científico da certeza do método proposto. **Mesmo quando há muita informação contextual, o que se obtém com a pesquisa histórica são hipóteses plausíveis que devem se sustentar na erudição disponível.** (JASMIN, 2005, p. 30-31. Grifos nossos).

A primeira linha de crítica é sustentada por Gadamer, mas em resposta a este, Skinner acaba por tecer uma crítica à história conceitual alemã, que tem como principal teórico Koselleck. No trecho em destaque, há uma interpretação da crítica feita por Skinner que vai de encontro à necessidade da contextualização dos conceitos sustentada por Koselleck para além da análise linguística.

A segunda linha de crítica, como já mencionado, foi feita pela Escola Conceitual alemã que, segundo Jasmin, criticava “a baixa contextualização das ideias e conceitos utilizados no

passado, no anacronismo<sup>67</sup> daí derivado e na insistência metafísica da essencialidade das ideias” (JASMIN, 2005, p.31).

Koselleck trata, também, do momento de seleção de critérios para a escrita de uma história dos conceitos. Neste ponto Koselleck conclui que poderá,

Proceder à análise dos conceitos a partir de um método que privilegiará textos comparáveis, quanto (...) proceder metodologicamente expandindo a análise ao conjunto da língua. Entre esses dois procedimentos haveria ainda formas intermediárias. O objeto se mantém o mesmo, e o que se altera é apenas a perspectiva em relação a ele. Esta seria a resposta àqueles que argumentam que só seria possível a realização de análises de discursos. Esta seria uma das possibilidades, posto que a história dos conceitos permanece uma metódica consistente, com suas fronteiras, seus limites e vantagens, naturalmente (KOSELLECK, 1992, p. 137-138).

Koselleck sofre duras críticas por não enveredar pelo caminho metodológico da análise de discurso - que tem como expoente Michel Foucault. Demos uma pausa na análise deste terceiro ponto apontado por Koselleck e vejamos alguns pontos sustentados por Michel Foucault a fim de que se possa perceber se há de fato um afastamento entre Koselleck e a análise de discurso.

Michel Foucault (2010) apresenta, ainda na introdução, aspectos da renovação da História apontando que em algumas disciplinas da História (histórias das ideias, das ciências, da filosofia, do pensamento e da literatura) “a atenção se deslocou das vastas unidades descritas como “épocas” ou “séculos” para rupturas” (FOUCAULT, 2010, p.04). No que tange ao ‘conceito’, Foucault parece estar alinhado às análises de G. Canguilhem quando aponta que as análises de Canguilhem,

Podem servir de modelo, pois mostram que a história de um conceito não é, de forma alguma, a de seu refinamento progressivo, de sua racionalidade continuamente crescente, de seu gradiente de abstração, mas a de seus diversos campos de constituição e de validade, a de suas regras sucessivas de uso, a dos meios teóricos múltiplos em que foi realizada e concluída sua elaboração (FOUCAULT, 2010, p.05).

No trecho citado ainda não fica exposto o método de análise dos conceitos de Foucault, mas já aponta que este acredita na multiplicidade de análise necessária para a compreensão dos conceitos, o que nos leva a acreditar que a linguística puramente não seria a única ferramenta de análise do autor afastando-se, portanto, do contextualismo linguístico de

---

<sup>67</sup> Apesar da crítica ao anacronismo feita pela Escola conceitual alemã, Didi-Haberman (2000) aponta que “o anacronismo atravessa todas as contemporaneidades” e que o “anacronismo seria assim a maneira temporal de exprimir a exuberância, a complexidade e a sobredeterminação das imagens” (DIDI-HABERMAN, 2000, p. 06-07)

Skinner. Não se quer dizer aqui que o método Skinneriano seja com base em análise da pura linguagem, no entanto, dentre as correntes analíticas aqui apresentadas, acredita-se que seja a que mais se aproxima do quadro que Foucault critica ao se alinhar à análise de Canguilhem.

Já no tópico *A formação dos conceitos* presente em *Arqueologia do saber* Foucault aponta que há uma necessidade de análise pré-conceitual para que se possa compreender os meandros da formação de um conceito a fim de sustentar a hipótese de que,

As regras de formação dos conceitos, qualquer que seja sua generalidade, não são o resultado, depositado na história e sedimentado na espessura dos hábitos coletivos, de operações efetuadas pelos indivíduos; não constituem o esquema descarnado de todo um trabalho obscuro, ao longo do qual os conceitos se teriam mostrado através de ilusões, preconceitos, erros, tradições. O campo pré-conceitual deixa aparecerem as regularidades e coações discursivas que tornaram possível a multiplicidade heterogênea dos conceitos, e, em seguida, mais além ainda, a abundância desses temas, dessas crenças às quais nos dirigimos naturalmente quando fazemos história das ideias (FOUCAULT, 2010, p. 69-70).

Nota-se que Foucault se aproxima da concepção defendida pela história dos conceitos de forma que defende a necessidade da multiplicidade analítica que deve permear a gênese e o uso dos conceitos, sendo necessário um momento de recuo histórico para que se compreenda esta gênese. Portanto, há uma aproximação entre os dois teóricos em questão: Reinhart Koselleck e Michel Foucault. O método aplicado por ambos não é idêntico, mas ambos acreditam na multiplicidade analítica para além do método da linguística<sup>68</sup>.

O quinto ponto desenvolvido por Koselleck em sua obra tem uma relação com a questão desenvolvida anteriormente já que, “a força diacrônica deve ser passível de ser mensurada de alguma forma, quando se pretende trabalhar empiricamente” (KOSELLECK, 1992, p.143) o que leva o historiador “a se munir de um grande arsenal de fontes documentais” (RABELLO, 2008, p. 36).

Dentre estas fontes documentais Koselleck aponta três grupos: a) fontes próprias da linguagem do cotidiano, que no seu uso são únicas por princípio; b) fontes do gênero *Zeit* em que a relação entre repetição e unicidade/singularidade aparece de forma clara: os dicionários; c) textos que aparecem inalterados no decorrer de suas sucessivas edições (KOSELLECK, 1992, p.143-144). Este levantamento feito pelo historiador alemão se justifica para que o

---

<sup>68</sup> Foucault apresenta ainda um quadro analítico dividido em quatro pontos com base análise gramatical em *As palavras e as coisas*, como o objetivo deste trabalho é uma análise da história dos conceitos e não o contextualismo linguístico de Skinner acreditamos que sairíamos do foco apresentando a análise feita por Foucault supracitada. Para maiores informações a respeito do quadro analítico de Foucault conferir: FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

mesmo possa sustentar a hipótese de que “as estruturas repetitivas, de acordo com o tipo específico de texto, encontram-se diferentemente distribuídas” (KOSELLECK, 1992, p.114).

No sexto ponto desenvolvido, Koselleck aponta que há uma necessidade de ter uma separação analítica entre as diversas afirmações linguísticas presentes em cada fonte textual, de forma que haja um rigor teórico em cada análise que se pretenda fazer de acordo com a fonte utilizada.

A partir da discussão realizada em torno da história dos conceitos, adota-se neste trabalho a perspectiva que se alinha às elaborações teórico-metodológicas formuladas por Koselleck (1992), pois se crê que o contextualismo linguístico apresentado por Skinner é uma forma limitada de análise dos conceitos por estar preocupado unicamente com as contextualizações. Não se tem por objetivo minimizar a importância de se contextualizar a utilização dos conceitos, mas se acredita que outras variantes precisam ser levadas em consideração no momento de utilização dos conceitos econômicos e Koselleck (1992) demonstra as bases metodológicas de forma mais satisfatória a este trabalho.

O segundo momento do processo de elaboração do dicionário foi marcado pela escolha do segmento ao qual se destinaria este material. Optou-se, então, pelo Ensino Fundamental – 4º ciclo. Justifica-se esta opção por ser este segmento da educação escolar o momento em que há certa maturidade intelectual dos jovens para se posicionarem de forma analítica em relação aos conceitos econômicos utilizados em seus materiais. Esta maturidade também está presente em jovens do ensino médio. Entretanto, acredita-se que os jovens já devem chegar ao ensino médio com a possibilidade de analisar as relações econômicas de forma eficaz, isto é, de modo que recorram ao dicionário para eventuais dúvidas.

Após a seleção do segmento da educação escolar, houve a necessidade de delimitar a qual série deste segmento dever-se-ia destinar este material. Esta seleção está diretamente relacionada com o primeiro momento de elaboração do dicionário, isto é, o recorte temporal, pois os conteúdos do pós-1945 estão inseridos no currículo do 9º ano da educação básica.

Feitas estas delimitações, passou-se ao processo de análise dos conceitos e temas econômicos presentes nos dois livros didáticos de maior circulação que constavam no PNLD/2017, analisados no capítulo anterior. Assim, os conceitos que constam no material pedagógico proposto foram selecionados a partir dos livros didáticos mais utilizados em salas de aula da escola pública.

O quadro abaixo apresenta a lista dos verbetes que constam no dicionário, contabilizando 97 verbetes.

**Quadro 3 – Lista de verbetes\***

| <b>VERBETES</b> |                                      |
|-----------------|--------------------------------------|
| 01              | Abertura da economia                 |
| 02              | Acúmulo prévio de capital            |
| 03              | Ágio                                 |
| 04              | Arrocho salarial                     |
| 05              | Balança comercial                    |
| 06              | Banco                                |
| 07              | Bens de capital                      |
| 08              | Bens de consumo duráveis             |
| 09              | Bens de consumo não-duráveis         |
| 10              | Bens de produção                     |
| 11              | Capital                              |
| 12              | Capitalismo                          |
| 13              | Capital especulativo                 |
| 14              | Capital estrangeiro                  |
| 15              | Capital financeiro                   |
| 16              | Capital industrial                   |
| 17              | Capital produtivo                    |
| 18              | Circulação de capital                |
| 19              | Classe                               |
| 20              | Classe média                         |
| 21              | Comecon                              |
| 22              | Comércio                             |
| 23              | Concentração de renda                |
| 24              | Congelamento de preços               |
| 25              | Conglomerados financeiro-industriais |
| 26              | Consumo                              |
| 27              | Contas públicas                      |
| 28              | Contenção dos gastos públicos        |
| 29              | Correção monetária                   |
| 30              | Crédito                              |
| 31              | Crescimento econômico                |
| 32              | Crise econômica                      |
| 33              | Déficit público                      |
| 34              | Desenvolvimento econômico            |
| 35              | Desnacionalização                    |
| 36              | Dinheiro                             |
| 37              | Dívida externa                       |

|    |   |
|----|---|
| 38 | Economia                                      |
| 39 | Empresas estrangeiras                         |
| 40 | Empresas estatais                             |
| 41 | Empresas nacionais                            |
| 42 | Empréstimo                                    |
| 43 | Estado  |
| 44 | Estado de Bem-Estar Social                    |
| 45 | Exportação                                    |
| 46 | Fundo de garantia por tempo de serviço – FGTS |
| 47 | Fundo monetário internacional – FMI           |
| 48 | Globalização                                  |
| 49 | Imperialismo                                  |
| 50 | Importação                                    |
| 51 | Indústria                                     |
| 52 | Indústria de base                             |
| 53 | Inflação                                      |
| 54 | Isenção fiscal                                |
| 55 | Juros   |
| 56 | Keynesianismo                                 |
| 57 | Liberalismo                                   |
| 58 | Lucro   |
| 59 | Mão de obra                                   |
| 60 | Mercado de trabalho                           |
| 61 | Mercado externo                               |
| 62 | Mercado interno                               |
| 63 | Mercadoria                                    |
| 64 | Mercantilismo                                 |
| 65 | Milagre econômico brasileiro                  |
| 66 | Moeda   |
| 67 | Monopólio                                     |
| 68 | Moratória                                     |
| 69 | Multinacionais                                |
| 70 | Neoliberalismo                                |
| 71 | País emergente                                |
| 72 | Planificação econômica                        |
| 73 | Plano Bresser                                 |
| 74 | Plano Collor                                  |
| 75 | Plano Cruzado                                 |
| 76 | Plano de Metas                                |



|    |                                   |
|----|-----------------------------------|
| 77 | Plano econômico                   |
| 78 | Plano Marshall                    |
| 79 | Plano Nacional de Desenvolvimento |
| 80 | Plano Real                        |
| 81 | Plano Salte                       |
| 82 | Plano verão                       |
| 83 | Poder de compra                   |
| 84 | Poupança                          |
| 85 | Preço                             |
| 86 | Privatização                      |
| 87 | Produto interno bruto – PIB       |
| 88 | Produto manufaturado              |
| 89 | Recessão econômica                |
| 90 | Redistribuição de renda           |
| 91 | Relação de produção               |
| 92 | Salário                           |
| 93 | Salário mínimo                    |
| 94 | Socialismo                        |
| 95 | Valor                             |
| 96 | Verbas                            |
| 97 | Welfare State                     |

\*Elaboração própria.

Dado o processo de seleção dos verbetes que comporiam o dicionário, começa-se a pensar a estrutura deste material. Assim, foram construídas duas seções didáticas nomeadas “Você sabia?” e “Vamos pensar um pouco?”. Estas seções acompanham alguns verbetes como incentivo ao debate dos conceitos apresentados, para que além de ser um recurso de consulta, o dicionário possa ser utilizado como material pedagógico central em diversas aulas.

Portanto, de acordo com o (a) professor (a) a utilizar este material, o dicionário potencializa duas dimensões de uso: a) como aparato ao debate, tanto aos professores e professoras quanto aos discentes, no que tange ao esclarecimento de alguns conceitos que aparecem de forma simples no material didático central e; b) como recurso central na promoção de debates em sala de aula. Assim, segundo Oliveira e Costa (2013), o material paradidático possui duas dimensões, a primeira leva em consideração que este

é um material pensado para ser um apoio ao professor, em assuntos específicos, esse pode ser um livro, uma figura, um quadro, um filme ou

qualquer outro material que remeta a um assunto de interesse do profissional. Este não é um material de grande aprofundamento teórico, ou seja, não substitui em caso algum as obras de grandes autores (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p.07).

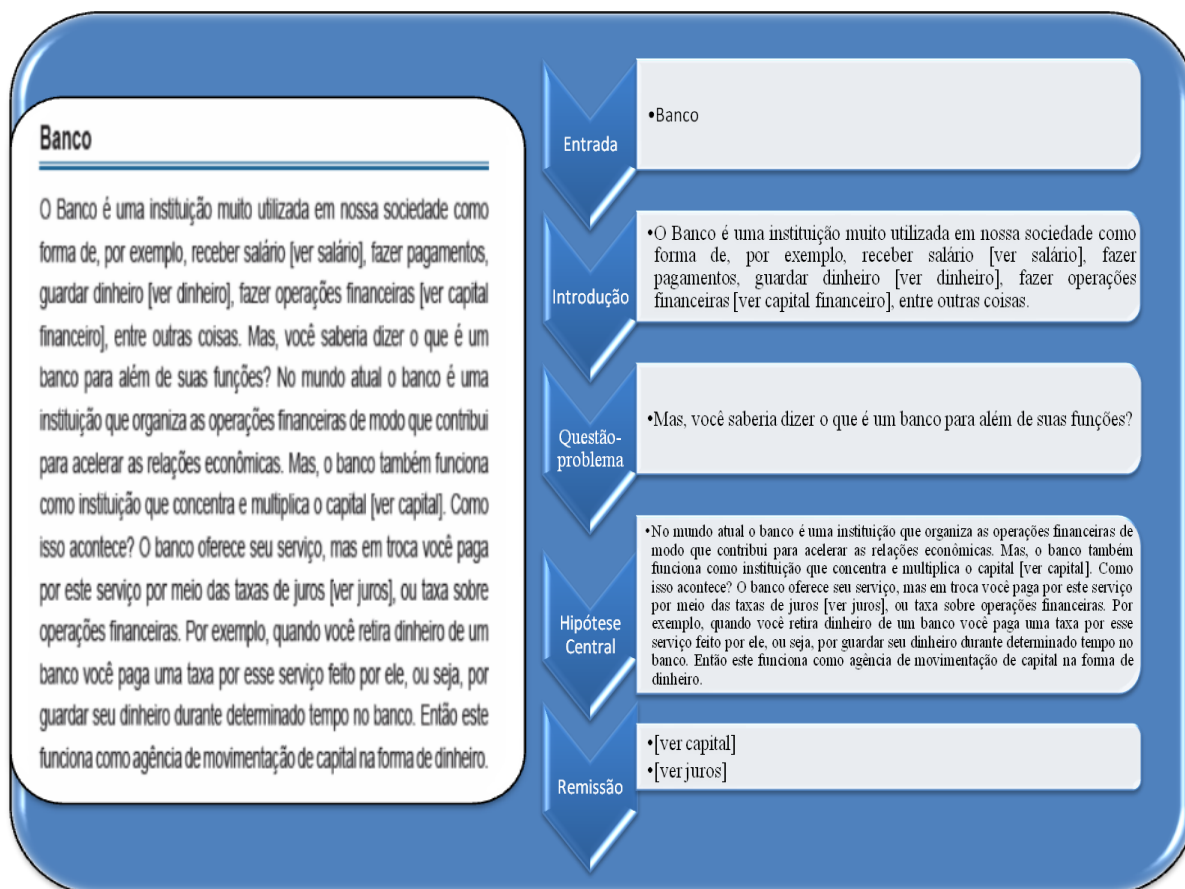
A segunda consideração tem uma relação estreita com a formação do professor, isto é, em casos de conteúdo que este não domine bem “o paradidático também pode ser utilizado como aprofundamento teórico por parte do professor, conhecendo mais a respeito de conteúdos que não domine bem” (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p.08).

Os verbetes possuem uma estrutura geral, variando poucas vezes de acordo com as necessidades percebidas que se organiza, segundo Rangel (2006), da seguinte maneira: a) entrada: a palavra que designa o tema do verbete; b) aceção: momento inicial do verbete; c) enunciado definitório: parte central, momento da definição da palavra (RANGEL, 2006).

Esta estrutura foi destacada por Rangel como condutora da escrita de verbetes de dicionários da língua portuguesa. Partindo desta estrutura, com algumas adaptações, foi pensada a seguinte estrutura para o dicionário proposto neste trabalho: a) entrada: conceito que será apresentado; b) introdução: levando-se em consideração que os conceitos e temas econômicos não são de fácil compreensão, é feita na introdução uma aproximação com o cotidiano dos discentes a fim de que possam apreender a hipótese central, este é o momento de contextualização; c) questão-problema: é considerada uma transição à elaboração da hipótese central, esta parte do verbete é o elo entre a introdução e a hipótese; d) hipótese central: considerado o momento de conceituação, considerado hipótese, pois não pretende ser tomado como verdade inquestionável, mas como uma das possibilidades de interpretação, haja vista que este material possui alinhamento teórico que, portanto, é uma das chaves de compreensão das relações econômicas; e) remissão: auxilia na dinâmica da leitura do dicionário. Parte que indica outros verbetes necessários à compreensão do verbete lido.

Considera-se interessante, para uma melhor compreensão do leitor deste trabalho, exemplificar esta estrutura através da exposição de um dos verbetes com destaque para sua estrutura. Assim um diagrama foi organizado para evidenciar melhor as partes destacadas em forma de texto anteriormente.

Imagem 11 – Estrutura do dicionário\*



\*Fonte: Dicionário de Conceitos e Temas Econômicos para Jovens, 2018, p. 12. Elaboração própria.

No que tange à introdução dos verbetes, são levadas em consideração algumas contextualizações necessárias ao aprendizado significativo do alunado, de modo que entre as várias reformulações nos diversos campos da História, tem-se a preocupação com a utilização de alguns conceitos. Segundo Circe Bittencourt (2004), é uma das tarefas do pesquisador “selecionar os conceitos-chave, contextualizá-los e utilizá-los na organização e sistematização dos dados empíricos” (BITTENCOURT, 2004, p. 191).

Acredita-se que não seja somente tarefa do pesquisador tomar determinada postura, mas também, do professor de História do ensino básico, já que os conceitos são aplicados a momentos distintos e em sociedades díspares. Portanto, a apresentação e contextualização destes conceitos em sala de aula são de fundamental importância para que os alunos possam compreender a lógica de toda uma estrutura social e relacioná-la a determinada conjuntura estudada. Segundo Bittencourt o conhecimento histórico escolar produz-se “por intermédio da aquisição de conceitos, valores e informações” (BITTENCOURT, 2004, p. 195). Portanto, para Bittencourt,

O importante na aprendizagem conceitual, é que sejam estabelecidas relações entre o que o aluno já sabe e o que é proposto externamente – no caso por interferência pedagógica -, de maneira que se evitem formas arbitrárias e apresentação de conceitos sem significados, os quais acabam sendo mecanicamente repetidos pelos alunos, confundindo-se domínio conceitual com definição de palavras (BITTENCOURT, 2004, p. 189-190).

É fundamental, portanto, a mediação didática do professor de História a fim de dar subsídio aos estudantes para que os conceitos sejam discutidos em sala de aula e não somente reproduzidos. Neste sentido que foi pensado o *Dicionário De Conceitos E Temas Econômicos Para Jovens*, isto é, como ferramenta a ser utilizada por professores de História e por seus alunos como forma de promover discussões em torno dos conceitos ali elencados, de modo que estes não se encerram em si mesmos, mas podem ser utilizados como chave de compreensão da dinâmica econômico-social contemporânea. Leva-se, então, em consideração que,

O conhecimento do conteúdo pedagogizado não é um conjunto de técnicas de ensino que se pode usar como uma receita de bolo para aplicar a qualquer conteúdo em sala de aula. São construções elaboradas na prática docente, em que o professor reflete sobre sua ação em um processo de racionalização pedagógica, que inclui diferentes momentos: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão (SHULMAN, 1987, p. 15, *Apud* MONTEIRO, 2014, p.196)

Assim, a utilização de conceitos nas aulas de História requer um trajeto a ser percorrido e anteriormente pensado pelo professor de modo a possibilitar aos alunos um olhar crítico em relação ao conteúdo ensinado, já que os conceitos históricos são fundamentais para a construção das diversas ordens de consciência histórica, desde a tradicional até a genética conforme apontamos anteriormente, de modo que “a História busca aprimorar o exercício da problematização da vida social como ponto de partida para a investigação produtiva e criativa, buscando identificar as relações sociais de grupos locais, regionais, nacionais e de outros povos” (BEZERRA, 2005, p.44).

A partir do que foi exposto até o presente momento, é importante destacar que é adotada aqui neste trabalho a perspectiva gramsciana de Escola Unitária como instrumento teórico que possibilita a reflexão em torno da temática educacional e do ensino de História. Portanto, funciona como chave de compreensão da função da História enquanto disciplina do saber escolar, isto é, como ferramenta de caráter formativo, como disciplina formadora de sujeitos históricos em si e para si. Assim, partindo do pressuposto teórico acima mencionado, acredita-se que seja fundamental a mediação didática realizada pelo professor do ensino básico que transita entre os dois saberes - entre o saber acadêmico e o saber escolar – como parte

importante do caráter formativo, de modo que se atinja até mesmo a formação do sujeito onilateral.

Neste processo de formação, o estudo das relações econômicas se faz fundamental, pois, a partir da concepção de Escola Unitária, se faz extremamente necessária uma educação para o trabalho<sup>69</sup> e uma educação de cultura geral, de modo que os trabalhadores possam ser conhecedores de todo o processo de produção e possam eliminar o processo de alienação do homem ao trabalho já consolidado pela divisão do trabalho.

Portanto, o estudo da história econômica em salas de aula do ensino básico se faz extremamente necessário de modo a permitir que os jovens na atualidade não se limitem somente (e quando muito) aos noticiários dos jornais, sempre tendenciosos em suas análises econômicas, ou que acompanhem estes noticiários com uma carga de criticidade e análise um tanto mais profunda que a divulgada pelos “economistas destros” dos telejornais da TV aberta. Acredita-se, portanto, no caráter emancipador do ensino de História.

Assim, há um caminho teórico-metodológico trilhado no processo de elaboração do dicionário que leva em consideração a cognição do alunado, sendo, portanto, de linguagem objetiva com base na mediação conceitual do processo de ensino-aprendizagem no campo da história econômica.

Assim sendo, o processo de redação dos verbetes teve como escopo teórico o materialismo histórico alinhando-se aos princípios das funções psicológicas superiores elaboradas por Vygotski (1991). Em sua obra *A formação Social da Mente*, Vygotski desenvolve algumas análises em torno do problema do método, partindo do pressuposto de que “três princípios formam a base da análise das funções psicológicas superiores” (VYGOTSKI, 1991, p. 43): a) analisar processos e não objetos: partindo do método dialético, que tem como referência o movimento, Vygotski considera que a psicologia do movimento “provoca ou cria artificialmente um processo de desenvolvimento psicológico” que pode ser chamado de “método do ‘desenvolvimento experimental’” (VYGOTSKI, 1991, p.43); b) explicação X descrição: o trajeto a ser feito no processo de ensino-aprendizagem deve ter como base a explicação e não somente descrição haja vista que a “mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno” (VYGOTSKI, 1991, p.44) e; c) o problema do comportamento fossilizado: o comportamento fossilizado inibe todo o

---

<sup>69</sup> A educação para o trabalho que se destaca neste ponto é uma educação que permita que a classe trabalhadora conheça todos os estágios da produção para que possa, posteriormente, se apropriar dos meios de produção e eliminar a divisão social do trabalho, isto é, não há um alinhamento a uma perspectiva de educação para o trabalho neoliberal, pelo contrário, compartilha-se neste trabalho de uma perspectiva educacional com base na corrente marxista.

processo de apreensão de conceitos de modo que toma como referência a análise com base na estagnação e não no movimento e “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético” (VYGOTSKI, 1991, p.45).

É importante destacar que por perceber a dinâmica das relações sociais como movimento constante que foi demarcado o período a ser trabalhado no material pedagógico proposto: a história econômica contemporânea, ou seja, quando se considera o imperialismo, por exemplo, trabalha-se este conceito com base nas reformulações do capitalismo pós-1945, que garantiram a consolidação da fração financeira burguesa, além da consolidação dos monopólios em níveis mundiais, em contraposição ao estágio primário do imperialismo no final do século XIX.

Assim, acredita-se que os diversos modelos de paradidáticos “procuram despertar o hábito da leitura e levantar questionamentos que antes ficavam à margem da vida escolar, objetivando complementar informações de maneira leve e ágil” (LAGUNA, 2012, p.48), ademais, “a presença do livro paradidático e outros materiais na escola representam um esforço de transformar o ato de ler e pensar em uma rotina comum a todo cidadão num futuro cada vez mais próximo” (LAGUNA, 2012, p.49). Logo,

Quando o professor, no cotidiano da sala de aula, tem como objetivo um ensino renovado de história, procurando diferenciar a sua prática com a utilização de documentos e diferentes linguagens, ele precisa ter, como um dos pressupostos do seu trabalho, a aquisição, construção e utilização dos conceitos históricos pelos alunos (SCHMIDT, 1999, p.147)

No que concerne à hipótese central dos verbetes, é preciso considerar que sua construção não pretende delimitar somente à exposição conceitual, mas algumas reflexões a acompanham de modo a promover debates em torno do tema abordado haja vista que, como já indicado anteriormente, o dicionário não pretende ser somente um recurso de averiguação de significados que os livros didáticos porventura abordem de forma superficial.

Assim, é preciso ter como referência que “os alunos formulam suas próprias hipóteses e interrogações acerca do mundo que interagem” (SCHMIDT, 1999, p. 148). Logo, antes de debater a respeito de determinado tema ou conceito econômico, seria fundamental que o docente de História do ensino básico pudesse investigar as concepções do alunado, para que, a partir destas, pudesse adentrar no debate utilizando o material proposto. Seria, portanto, uma investigação prévia que possibilitaria ao professor perceber as necessidades de aprofundamento do tema. Assim, segundo Schmidt e Garcia (2003),

Alguns cuidados teriam que ser levados em consideração, nesta metodologia de ensino baseada na investigação. Em primeiro lugar, ao serem relevadas as concepções dos alunos, os erros não devem ser objetos de punições, mas pontos de partida para a elaboração de conhecimentos mais complexos. Em segundo, tomar como princípios norteadores, alguns pressupostos da aprendizagem em alunos adolescentes, tais como: o fato dos alunos, quando em situação de aprendizagem na sala de aula, já dispõem de explicações que aplicam à interpretação dos fenômenos sociais no passado e no presente; o cuidado em entender que estas idéias podem estar enviesadas pelo componente intencional na explicação histórica, de modo que, em muitos casos, os alunos pensam que a mudança histórica acontece pela ação voluntária de determinados sujeitos; a compreensão de que, em muitos casos, a explicação histórica está marcada pela visão determinista que o aluno tem, no sentido de que *aconteceu porque assim teve que acontecer*, ou que não se pode precisar as causas porque tudo influi em tudo; a presença de determinadas *imagens do passado* que, tanto alunos e professores têm, as quais interferem em suas análises históricas e a permanência, nos alunos, de diferentes informações sobre fatos históricos que não têm função explicativa para suas vidas cotidianas (SCHMIDT; GARCIA, 2003, p. 228).

Assim, dois aspectos merecem destaque a partir do que foi destacado: “o primeiro é de que uma metodologia de ensino de História baseada na investigação tem como suporte uma concepção de ensino-aprendizagem onde o aluno tem um papel ativo e o professor a função de mediador” (SCHMIDT; GARCIA, 2003, p. 228), o segundo aspecto considera que “este tipo de ensino contribuiria para a do trabalho histórico em sala de aula, ou seja, para a de um novo tipo de conhecimento o qual pode ser denominado *saber histórico* resultado de um determinado processo de didatização e axiologização<sup>3</sup> do conhecimento” (SCHMIDT; GARCIA, 2003, p. 228).

Ainda no que tange à hipótese central, considera-se que esta seja o momento em que se percebe o alinhamento teórico deste trabalho em relação à história econômica, a sua imbricação com a história social e a história dos conceitos. Estudos sobre a história dos conceitos tem demonstrado a estreita relação existente entre esta e a chamada história social. O próprio Koselleck (2006) apresenta esta relação de forma que a história dos conceitos pode estar presente em diversos outros campos da História por mais que tenha desenvolvido uma metodologia própria de análise.

Considera-se importante, então, destacar mais um verbete elaborado com o objetivo de demonstrar que há uma relação entre história dos conceitos e história econômica, de forma que os conceitos econômicos necessitam de análise para uma eficaz utilização. Para que se chegue a este ponto de análise, decidiu-se ser de fundamental importância passar pela análise feita por Koselleck da relação existente entre história dos conceitos e história social.

### Imagem 12 – Verbetes liberalismo\*



\*Fonte: Dicionário de Conceitos e Temas Econômicos para Jovens, 2018, p. 39. Elaboração própria.

É perceptível através do trecho destacado em forma de imagem que há uma imbricação entre economia e sociedade latente, de modo que se inicia o verbete com a instância econômica do conceito de liberalismo, chegando à exemplificação histórica em torno do impacto na vida político-social da França revolucionária. Neste sentido, concorda-se com Schmidt (1999) quando a autora destaca que a construção de conceitos requer

elaboração de uma grade de conhecimentos necessários à compreensão da realidade social, na medida em que se entende o conceito como um corpo de conhecimentos, gerais ou específicos, abstratos ou concretos, que possuem relação intrínseca com objetos, acontecimentos, pessoas, ações, etc (SCHMIDT, 1999, p. 149).

Assim, a relação da história econômica com a história social é uma das bases de elaboração conceitual do material proposto. A história social, como campo da História, tem como referência de sua gênese a Escola dos Annales por ter sido esse o momento de “constituição de uma nova história” (CASTRO, 1997, p.45). Esse foi o momento em que se rompeu com a clássica história política com base em “grandes” personagens e heróis e com o positivismo de Ranke. No entanto, não seria toda história uma história do social? O que se pretende com este campo no fazer historiográfico?

Segundo Hebe Castro,



Antes de ser um campo definido por uma postura historiográfica, que resulta num alargamento do interesse histórico, construído em oposição às limitações da historiografia tradicional, a história social passa a ser encarada como perspectiva de síntese, como reafirmação do princípio de que, em história, todos os níveis de abordagem estão inscritos no social e se interligam. Frente à crescente tendência à fragmentação das abordagens historiográficas, esta acepção da expressão é mantida por muitos historiadores como horizonte da disciplina (CASTRO, 1997, p. 46)

Portanto, a história social emerge como forma de renovação do método da História mesmo que em perspectiva sintética, ou seja, sendo vista como única forma do fazer historiográfico de modo que se devem pensar os sujeitos históricos inseridos em relações dentro de dadas sociedades com características específicas.

Em um segundo momento, especificamente na década de 1950 – segundo Castro (1997) – a história social começa a ser estruturada em sentido mais restrito, capaz de se tornar um campo específico do fazer historiográfico, apresentando metodologia própria, marcada, no início, por um estruturalismo antropológico e de certas abordagens marxistas (CASTRO, 1997). A história social emergiria “como uma abordagem que buscava formular problemas históricos específicos quanto ao comportamento e às relações entre os diversos grupos sociais” (CASTRO, 1997, p. 48).

Na história social estão presentes, como em outros campos da história, conceitos fundamentais para a compreensão das relações latentes entre os diferentes grupos sociais existentes, por exemplo, o próprio conceito de sociedade. A partir desta constatação Reinhart Koselleck (2006) traça as possibilidades de se fazer uma estreita relação entre a história dos conceitos e a história social. Segundo o historiador alemão,

Sem conceitos comuns não pode haver uma sociedade e, sobretudo, não pode haver unidade de ação política. Por outro lado, os conceitos fundamentam-se em sistemas político-sociais que são, de longe, mais complexos do que faz supor sua compreensão como comunidades linguísticas organizadas sob determinados conceitos-chave (KOSELLECK, 2006, p.98).

Portanto, é de fundamental importância a adoção da metodologia da história dos conceitos aliada, obviamente, à metodologia da história social para a compreensão da dinâmica social, política e econômica de dada sociedade, tendo fortes influências da história dos conceitos sobre as investigações da história social que, segundo Koselleck, podem ser duas: a) crítica à tradução descontextualizada de expressões cronologicamente relacionadas ao campo semântico constitucional; b) crítica à história das ideias (KOSELLECK, 2006, p.104)

Como complemento de compreensão da primeira influência da história dos conceitos sobre a história social Jasmin (2005) aponta que,

[...] trata-se de pôr os conceitos políticos e sociais em relação com a continuidade ou a descontinuidade das estruturas políticas, econômicas e sociais, o que resulta em ter como tema favorito a elaboração conceitual produzida em tempos de mudança rápida (JASMIN, 2005, p.33).

É perceptível, portanto, que a relação entre a história dos conceitos e a história social, para Koselleck, é estabelecida “como justaposições, interdependentes e metodologicamente associadas à historicidade das formações sociais” (PROTO, 2011, p.76).

É importante frisar que no momento de emergência da história social como campo específico da História, há também a consolidação da história econômica como campo historiográfico de modo que os dados econômicos, segundo Cardoso (2002) são uma indispensável referência ao campo da história social.

Alguns aparatos de análise econômica são fundamentais para o campo da história social<sup>70</sup> como: conjuntura econômica, base econômica, poder econômico, por exemplo. Portanto, é de fundamental interesse perceber, então, a influência presente da história dos conceitos sobre a história econômica a partir da constatação da estreita relação entre esta e a história social que possui claras influências da história dos conceitos.

Ciro Flamarion Cardoso (2002) aponta que “a história econômica não pode (...) limitar-se a um mero comentário de índices e curvas, ou à construção de modelos puramente econométricos” (CARDOSO, 2002, p. 49). É necessário que esta esteja inserida na lógica globalizante e da totalidade, a fim de que se possam perceber as relações que ocorrem nas esferas políticas e sociais de dada sociedade.

Inúmeras fontes podem ser utilizadas para a elaboração de esquemas que facilitem a compreensão de relações socioeconômicas, como dados estatísticos, por exemplo. Além disso, “os dados econômicos são absolutamente necessários à elaboração da história social” (CARDOSO, 2002, p. 51), o que demonstra a imbricação entre os campos de conhecimento da História e não uma atomização destes.

Os trabalhos no campo da história econômica podem estar inseridos em dois eixos que caracterizam perspectivas de análise diferentes que culminam em escritas distintas. O primeiro eixo tem como referência os especialistas anglo-saxões que tem “certa dependência

---

<sup>70</sup> Aqui não se pretende cair em um extremo economicismo, o que temos por objetivo é perceber a estreita relação entre história econômica e história social e que, então, assim como a história dos conceitos possui influência sobre a história social, esta é fundamental para a o fazer historiográfico no campo da história econômica.

da ciência econômica, uma sólida formação econômica e matemática e limitavam-se à esfera econômica não recorrendo à análise social” (CARDOSO, 2002, p. 53), o que nos permite constatar uma aproximação com a elaboração de quadros numéricos excessivos para a explicação de determinada conjuntura sem se ater a outras relações políticas e sociais.

O segundo eixo tem como referência os historiadores da Europa Continental (especialmente os franceses) que “não separavam a análise econômica dos fatores históricos globais e, principalmente, da análise social” (CARDOSO, 2002, p.53). Portanto, a relação que se pretende fazer neste trabalho entre história econômica e história dos conceitos tem por base a análise econômica que segue a lógica do segundo eixo interpretativo.

Conceitos como classe, relações de produção, consciência de classe, estrutura, entre outros, são fundamentais para que se possa sustentar análises econômicas de determinada sociedade, para ser mais exato, da sociedade capitalista. No entanto, estes conceitos são carregados de historicidade que estão para além de determinações puramente linguísticas, isto é, emergem de determinada conjuntura histórica que norteiam seu significado e, por conseguinte, sua aplicabilidade em estudos históricos.

Koselleck (2006), partindo da análise anterior de estamento, faz sua análise do conceito de classe:

Da mesma forma o conceito de “classe” possuía, naquele momento, numerosos significados, que eventualmente se confundiam com o conceito de estamento ou ordem. Ainda assim, pode-se dizer que, para o uso alemão, especialmente para o uso prussiano da língua da burocracia, uma classe era antes definida por critérios econômicos de direito administrativo do que por critérios políticos ou de origem. Nesse contexto, há de se considerar a tradição fisiocrata dentro da qual os antigos estamentos foram originalmente definidos de acordo com critérios funcionais do ponto de vista econômico, concepção que Handenberg compartilhou, de acordo com os princípios do liberalismo econômico (KOSELLECK, 2006, p.101)

A partir do que foi exposto é imprescindível que se pense um conceito de forma dialética, isto é, reportar-se às suas utilizações anteriores a fim de superá-las dialeticamente como forma de atribuir a elas nova aplicabilidade em um novo contexto.

Um exemplo para a afirmação anterior é a utilização dos conceitos de imperialismo e capital financeiro feita por Virgínia Fontes em *Brasil e o Capital-imperialismo: teoria e história* (2010). A historiadora parte em suas análises do conceito de capital financeiro utilizado por Lenin para analisar o momento do desenvolvimento do imperialismo no final do século XIX e o aplica em uma conjuntura pós-Segunda Guerra Mundial, de forma que o resignifica a um novo recorte temporal e espacial (ao fazer análise da conjuntura brasileira).

O conceito de capital financeiro utilizado por Lenin (2008) tinha como base uma união íntima entre o capital industrial e o capital bancário. Esta base é ampliada, e não negada, por Fontes (2010) ao utilizar o conceito de capital financeiro em suas análises. A historiadora parte deste conceito levando em consideração que reconfigurações ocorrem na estrutura capitalista pós-segunda guerra mundial atribuindo, então, ao conceito de capital financeiro uma *união pornográfica*, ou seja, neste período há uma explosão de conglomerados de financeiras que não permite que seja aplicado o conceito de capital financeiro como elaborado por Lenin. Este não é mais o momento do Capitalismo em sua forma monopolista haja vista a crescente formação de oligopólios.

Este exemplo nos possibilita perceber a aplicabilidade da hipótese sustentada por Koselleck de que

A investigação do campo semântico dos conceitos principais revela um ponto de vista polêmico orientado para o presente, assim como um componente de planejamento futuro, ao lado de determinados elementos de longa duração da constituição social e originários do passado (KOSELLECK, 2006, p.101).

Esse é claramente um exemplo das adaptações conceituais, através do método dialético, que permite a utilização do conceito sem alteração na estrutura linguística. No entanto, há concepções que partem de determinados conceitos que necessitam de alteração na própria escrita para que haja uma valoração diversa de forma mais objetiva, isto é, há uma alteração estrutural que não permite a utilização do conceito a partir da forma como foi elaborado anteriormente como o conceito utilizado por Virginia Fontes de Capital-Imperialismo. Aliás, o próprio conceito de estrutura pode ser analisado. Mais adiante será retomada a análise conceitual de capital-imperialismo.

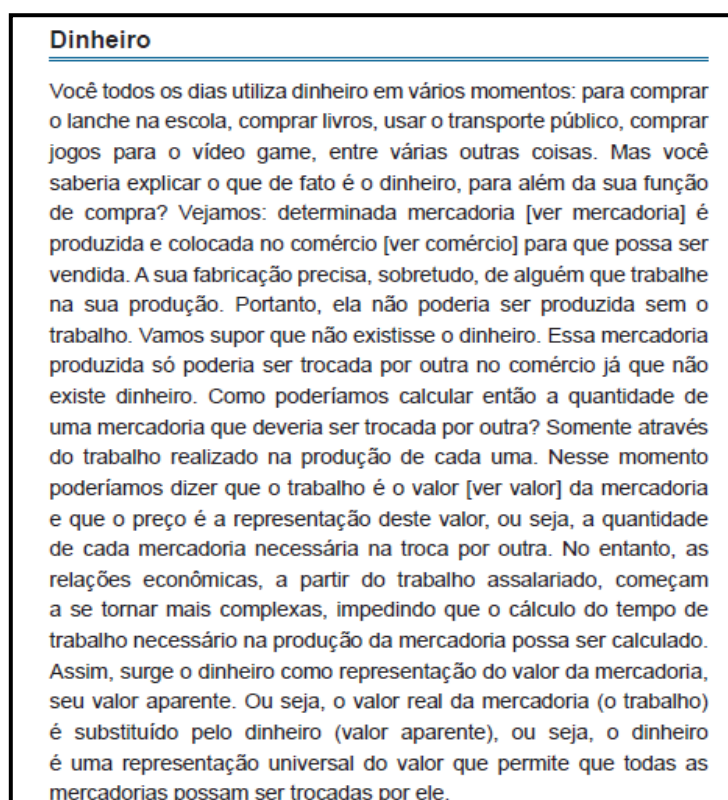
No que tange ao conceito de estrutura muito utilizado nos trabalhos que envolvem a história econômica em diversas instâncias, entende-se aqui que para o historiador a estrutura e os movimentos são inseparáveis, isto é, a estrutura não deve ser entendida como um conceito estagnado, mas como um conceito mutável que acompanha os movimentos conjunturais que variam de acordo com o tempo e a sociedade que se pretende analisar. Portanto, os “fenômenos conjunturais (...) vem à luz e se explicam pelas contradições da estrutura econômica” (CARDOSO, 2002, p. 263).

Retomemos o conceito de Capital-imperialismo. Este é um claro exemplo de adaptação conceitual que necessita de alterações em sua constituição escrita. Virgínia Fontes (2010) parte da utilização do conceito de imperialismo elaborado por Lenin e reveste da expansão de

capital ocorrida no mundo pós-1945, isto é, a hegemonia da fração financeira do capital não permite mais que se faça uma relação equitativa com o capital de tipo de industrial. A hegemonia agora é da dominação dos conglomerados de financeiras.

Assim, o aspecto teórico-metodológico que merece destaque no processo de elaboração dos verbetes é sua filiação ao materialismo histórico. No campo educacional, diversos autores tem incorporado o materialismo histórico como ferramenta fundamental que expressa uma determinada visão de mundo, fundamental para a transposição da realidade efetiva para considerações teóricas sistematizadas. Considera-se necessário, então, apresentar o verbe “dinheiro” para uma melhor compreensão da utilização desse arcabouço metodológico na elaboração do dicionário.

### Imagem 13 – Verbe dinheiro\*



\*Fonte: Dicionário de Conceitos e Temas Econômicos para Jovens, 2018, p. 28. Elaboração própria.

É notável o alinhamento ao materialismo histórico com base nos escritos marxianos quando se toma como referência para explicação do dinheiro a teoria do valor-trabalho, apresentando o processo de produção da mercadoria e, sem seguida, o processo de troca, culminando na concepção do dinheiro como representação de valor, fruto da complexidade das relações capitalistas.

Dada a complexidade do método em discussão, muitos autores consideram que é improvável a mediação didática tomando esta concepção de mundo como referência. No entanto, fica nítido que, a partir da adequação da linguagem ao público que se pretende atingir, este método se torna eficaz na análise das relações socioeconômicas contemporâneas. A dialética, assim, como a totalidade é um dos alicerces deste método de modo que se pode considerar que “o processo dialético de construção do conhecimento implica no modo de pensar as contradições da realidade e na maneira de compreender a realidade como essencialmente contraditória e em permanente mutação” (GASPARIN, s/d, on-line). Além disso,

O método dialético de construção do conhecimento científico escolar é um processo por meio do qual o professor toma gradativamente consciência de seus limites, de que não é todo-poderoso, pois ao ouvir o educando sobre seus conhecimentos cotidianos obriga-se a descer didaticamente ao nível em que ele se encontra, sem abrir mão do conhecimento científico que, como professor, já domina. O método dialético, pela sua dinamicidade, impede o totalitarismo da imposição docente. A ação educativa tem seus limites, por isso, deve respeitar sempre os dois lados: o professor não detém toda a verdade sobre o conteúdo que ministra; nem o aluno desconhece por completo, em seu cotidiano, o conteúdo que o professor lhe ensinará. Ambos são ensinantes um do outro (GASPARIN, s/d, on-line).

A relação entre materialismo histórico e educação é um dos temas fundamentais debatidos por Demerval Saviani, sua base teórica para formulação do que chama de pedagogia histórico-crítica. Suas formulações em torno da pedagogia tem como referência os escritos gramscianos, sobretudo, a obra intitulada *A concepção dialética da História*. Assim, considera-se fundamental uma rápida apresentação da obra do pensador italiano para que, posteriormente, seja possível compreender as análises de Saviani.

É importante lembrar que para Gramsci a conquista da Hegemonia e sua posterior manutenção é o ápice das alterações necessárias ao projeto político-pedagógico, isto é, a proposta feita por Saviani de uma pedagogia histórico-crítica se configura como movimento contra-hegemônico no âmbito educacional que rompe com a lógica pedagogizante tradicional. Assim, a concepção dialética da História traz concepções acerca da metodologia à qual este trabalho se filia em busca de uma consciência histórica de tipo crítico-genética.

Coutinho e Konder (1978), em nota sobre Antonio Gramsci, consideram que

Gramsci estabelece a sua polêmica em duas partes: por um lado, ele combate contra as tendências: auto-intituladas ortodoxas, que fundam o marxismo sobre o materialismo vulgar, sobre o fatalismo mecanicista, transformando-o em uma simples sociologia positivista (como é o caso de Bukharin); por outro, contra as tendências de destruí-lo enquanto concepção unitária do

mundo, fragmentando-o em parte isoladas – e descaracterizadas – que possam ser assimiláveis por uma outra compreensão, idealista ou especulativa (como é o caso de Croce) (COUTINHO; KONDER, 1978, p.04)

Essas duas frentes também são combatidas neste trabalho quando se propõe uma análise das relações econômicas com base na sua relação com a instância social, portanto se afastando da proposta do economicismo vulgar, determinista. No entanto, como pode ser percebido no verbete dinheiro, não há a utilização de outras correntes explicativas que sejam opostas ao materialismo histórico, ou que, de qualquer forma, pudesse se aproximar do idealismo.

Nesta constituição da concepção dialética da Histórica, Antonio Gramsci se apóia em alguns conceitos, como: Filosofia da Práxis, Intelectuais Orgânicos, Autoconsciência Crítica, Partidos Políticos, Hegemonia e *Catarsis*. O teórico italiano considera que a filosofia não pode se desvincular da vida prática nem no que tange às suas elaborações analíticas nem no que diz respeito ao seu alcance, isto é, a filosofia possui uma função prática de emancipação humana. Assim se constitui a Filosofia da Práxis, como uma “superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente) (GRAMSCI, 1978, p.18).

Quando da leitura do verbete dinheiro pode-se destacar que este – assim como todo o dicionário – se insere na lógica anteriormente citada de Filosofia da Práxis de modo que, a partir do momento que se propõe a educar com crianças para um reconhecimento e análise crítica da base material da sociedade, pretende em longo prazo construir uma nova forma de compreensão do mundo real para além da ideologia burguesa estabelecida. Não se quer dizer que este seja um instrumento revolucionário que irá elaborar uma nova cultura ou, ainda, ser a condução ideológica da ação da guerra de movimento. O que se pretende é a construção da hegemonia em torno do projeto de uma educação histórico-crítica, sendo este mais uma ferramenta de criação de consenso em torno deste modelo pedagógico.

A Filosofia da Práxis, segundo Gramsci (1978), possibilita a Autoconsciência Crítica sendo que, “a compreensão crítica de si mesmo é detida, portanto, através de uma luta de “Hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no campo da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real” (GRAMSCI, 1978, p.20). A autocrítica, então, possibilita “a criação de uma elite de intelectuais” (GRAMSCI, 1978, p.20).

Neste processo os intelectuais são imprescindíveis, como fora apresentado no capítulo 1 deste trabalho, já que são responsáveis pela nacionalização de projetos. Portanto, o fomento de estratégias que possibilitem a formação de intelectuais ainda no campo escolar é

fundamental, haja vista que, na concepção gramsciana, a escola funciona como Partido Político, logo dispõem de bases organizativas para formação e ação de Intelectuais Orgânicos. Segundo Antonio Gramsci (1978) os partidos, então, possuem extrema importância no processo de criação e difusão de uma nova cultura. Assim,

Deve-se sublinhar a importância e o significado que tem os partidos políticos, no mundo moderno, na elaboração e difusão das concepções do mundo, na medida em que elaboram essencialmente a ética e a política adequadas a ela, isto é, em que funcionam quase como “experimentadores” históricos de tais concepções. Os partidos selecionam individualmente a massa atuante, e esta seleção opera-se simultaneamente nos campos práticos e teóricos, com uma relação tão mais estreita entre teoria e prática quanto mais seja a concepção vitalmente e radicalmente inovadora e antagônica aos antigos modos de pensar. Por isso, pode-se dizer que os partidos são os elaboradores das novas intelectualidades integrais e totalitárias (totalizadoras), isto é, a pedra-de-toque da unificação de teoria e prática, entendida como processo histórico real; e compreende-se, assim, como seja necessária que sua formação se realize através da adesão individual e não ao modo “laborista”, já que – se se trata de dirigir organicamente “toda a massa economicamente ativa” – deve-se dirigi-la não segundo velhos esquemas, mas inovando; e esta inovação não pode tornar-se de massa, em seus primeiros estágios, senão por intermédio de uma elite, cuja concepção implícita em sua atividade humana já se tenha tornado, em uma certa medida, consciência atual coerente e sistemática e vontade precisa e decidida (GRAMSCI, 1978, p.22).

Partindo então destas análises, Gramsci considera que “a escola – em todos os seus níveis – e a igreja são as duas maiores organizações culturais em todos os países, graças ao número de pessoal que utilizam” (GRAMSCI, 1978, p.29). Assim, o autor italiano chega às suas análises específicas em torno dos problemas de filosofia e de História. É este o gancho utilizado por Saviani em suas elaborações.

As pesquisas científicas, para terem uma função emancipadora, precisam, então, se libertar de ideologias que pouco contribuem para a vida prática, de modo que acabam alimentando um fanatismo ideológico que cega a sociedade. Essa tese se aplica também ao ambiente escolar contemporâneo, sobretudo, no que tange ao processo de ensino-aprendizagem com base no acúmulo de conteúdos, muitas vezes sem nexos com a realidade imediata do jovem, logo,

construir sobre uma determinada prática uma teoria, a qual, coincidindo-se e identificando-se com os elementos decisivos da vida prática, acelere o processo histórico em ato, tornando a prática mais homogênea, coerente, eficiente em todos os seus elementos, isto é, elevando-se à máxima potência” (GRAMSCI, 1978, p.51).



O docente possui função importante nesse processo de modo que “a relação professor-aluno é uma relação de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno professor” (GRAMSCI, 1978, p.37). Assim, para Gramsci, se constrói a hegemonia de uma pedagogia libertadora, de forma que seja estabelecida uma relação entre teoria e prática de modo eficaz, considerando que essa relação “é um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional” (GRAMSCI, 1978, p.51). Portanto,

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade (PIRES, 1997, p.87)

Em entrevista à revista *Germinal: marxismo e educação em debate*, Saviani (2009) analisa questões em torno do marxismo e da História no ensino básico, de modo que considera a História como disciplina fundamental por sua característica formativa, pois traz consigo o perfil de eixo formador na pedagogia histórico-crítica. Não se defende que haja uma essência na História enquanto disciplina, o que depende da abordagem e do método utilizado pelo docente. No entanto, possui potencialidades formativas, geradoras de capacidade crítica e analítica. Assim, a utilização do método do materialismo histórico combinado à História enquanto disciplina é o eixo da escola unitária. Assim sendo, pode-se considerar que “é pela história que nós nos formamos como homens e é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos” (SAVIANI, 2009, p.112), portanto, “Essa maneira de encarar a história, a possibilidade de torná-la como eixo articulador dos currículos formativos e o próprio entendimento da história como processo objetivo indicam tratar-se da concepção dialética da história cuja matriz foi explicitada no âmbito do marxismo” (SAVIANI, 2009, p.112). A partir disso, Saviani (2009), considera como tarefa fundamental dos professores que se alinham à perspectiva marxista:

Trata-se de empreender a crítica à educação burguesa evidenciando seus mecanismos e desmistificando sua justificação ideológica; ao mesmo tempo, cabe realizar o segundo movimento que implica reorganizar a prática educativa de modo a viabilizar, por parte das camadas dominadas à frente o proletariado, o acesso ao saber elaborado. Esse acesso significa a apropriação dos conteúdos sistematizados dos quais os trabalhadores necessitam para potencializar sua luta em defesa de seus interesses contra a dominação burguesa. É por esse caminho que a ideologia proletária, isto é, a expressão elaborada dos interesses dos trabalhadores poderá se configurar com um poder lógico e uma força política capaz de disputar com a ideologia burguesa a hegemonia da sociedade (SAVIANI, 2009, p.114).

Assim, a pedagogia possui função organizativa em torno da Vontade Coletiva no que tange à metodologia do materialismo histórico, oferecendo “modelos formais sobre o problema da formação do indivíduo racionalmente justificáveis e logicamente defensáveis, particularizando as variáveis que os compõem enquanto instrumentos interpretativos e propositivos de uma classe de eventos educativos” (SAVIANI, 2010, p.15). A pedagogia histórico-crítica faz oposição aos modelos neoprodutivistas, neoescolanovistas e neoconstrutivistas e, ainda, às orientações pedagógicas de caráter pós-moderno, baseadas no relativismo e ecletismo extremos. Portanto, tem por base duas premissas fundamentais, segundo Saviani (2010)

As coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as idéias e não o contrário; a realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer (SAVIANI, 2010, p.26-27).

Partindo deste pressuposto, isto é, de que a “realidade que determina as ideias e não o contrário”, que se considera fundamental a discussão econômica em salas de aula do ensino básico. A realidade na qual se vive é composta por relações econômicas complexas que dinamizam as questões sócio-políticas e que, portanto, merecem espaço na educação escolar de modo que sejam desvendadas aos jovens suas complexificações. Não se pretende cometer o equívoco de tomar essas análises com base no determinismo econômico ou no economicismo vulgar, mas mediar as instâncias da vida contemporânea, tomando como referência o capitalismo. Segundo Araújo (2008) a educação econômica nas escolas possui caráter de urgência através da implementação de um programa que se justifica

[...] primeiro por discutir e apresentar uma metodologia mais adequada a inserção do tema na dinâmica escolar e, segundo, por considerar o espaço escolar, nos dias de hoje, como um elemento essencial na formação econômica de crianças e adolescentes, dada a ausência da família em relação ao seu papel no processo de educação econômica (ARAÚJO, 2008, on-line).

Outrossim, é fundamental que seja apresentado o verbete sobre economia elaborado no *Dicionário de Conceitos e Temas Econômicos para Jovens*, para que, posteriormente, seja possível a apresentação da discussão em torno da economia contemporânea que permeia toda a elaboração do dicionário proposto.

### Imagem 14 – Verbetes economia\*

**Economia**

Este dicionário apresenta a vocês, estudantes, vários conceitos econômicos para que possam entender as relações econômicas atuais. Sabemos que, como cidadãos, precisamos estar por dentro dos diversos assuntos da nossa sociedade. Um desses temas é a economia. Você já parou pra se perguntar o que é a economia? A economia é um dos aspectos do cotidiano de nossa sociedade. A economia estuda as relações de produção de uma sociedade, então, a economia estuda a produção social, isto é, estuda o trabalho, a produção, o consumo [ver consumo], o comércio [ver comércio], a renda. No entanto, não se limita a estes aspectos. A economia pode estudar a desigualdade social, os impactos ambientais a partir de determinado empreendimento, entre outras coisas.

\*Fonte: Dicionário de Conceitos e Temas Econômicos para Jovens, 2018, p. 29. Elaboração própria.

No verbete acima apresentado é apontada a concepção de economia que permeia todo esse trabalho, de forma que é perceptível a filiação à matriz marxista de interpretação a partir do momento em que foi destacado que a economia “estuda as relações de produção de uma sociedade”. No entanto, a característica mencionada anteriormente não bastaria para se fazer a afirmação do alinhamento deste trabalho à perspectiva marxista, mais adiante aparece o trecho que aponta como função desta o “estudo da produção social”, assim, relacionando à vontade humana, às relações humanas, base do marxismo.

É interessante destacar que a concepção de economia apresentada, então, não se alinha à econômica clássica, mas, antes, à economia crítica que segundo Gramsci (1978)

[...] buscou construir uma justa síntese entre o método dedutivo e o indutivo, isto é, buscou construir hipóteses abstratas não sobre a base indeterminada (e que de nenhum ponto de vista pode ser reconhecido como abstração de uma realidade concreta), mas sobre a realidade efetiva, “descrição histórica” que dá a premissa real para construir hipóteses científicas, isto é, para abstrair o elemento econômico ou os aspectos do elemento econômico sobre os quais se quer chamar a atenção e exercer o exame científico (GRAMSCI, 1978, p.304).

Assim, o que se pretende com o dicionário proposto é justamente dar subsídio às análises do alunado e dos docentes da disciplina de História no que concerne às relações socioeconômicas que muitas vezes não fazem parte da formação do professor nem dos livros didáticos. O trajeto seria, portanto, a análise das relações econômicas para o momento que Gramsci (1978) chama de *Catarsis*, isto é, a “passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p.304).

A tese acima apresentada não está presente, obviamente, na exposição textual feita no dicionário aos estudantes, entretanto, a estrutura textual leva em consideração a tese supramencionada. Assim, acredita-se que o ensino de economia aos jovens em idade escolar requer estratégias que permitam uma aprendizagem efetiva das relações econômicas de modo que a adaptação da linguagem é um dos aspectos fundamentais neste processo.

Adaptar a linguagem não significa tornar a abordagem do tema superficial, mas é uma inserção no mundo dos jovens. Neste sentido, o método dialético mais uma vez auxilia no processo de ensino-aprendizagem, de forma que tem como base o movimento, a construção de uma linha de raciocínio que permite associações e análises que possam atingir o público-alvo, os jovens em idade escolar. Segundo Gasparin (s/d),

O processo dialético de construção do conhecimento implica no modo de pensar as contradições da realidade e na maneira de compreender a realidade como essencialmente contraditória e em permanente mutação. O desenvolvimento do pensamento por tese, antítese e síntese é o que constitui a dialética segundo o materialismo histórico. Este método de análise e interpretação da realidade busca evidenciar as contradições sociais e resolvê-las no curso do desenvolvimento histórico (GASPARIN, s/d, on-line).

Assim, o processo se configura a partir do conhecimento concreto, empírico, passa pelo processo de abstrações e corrobora no novo conhecimento elaborado (GASPARIN, s/d), seria, então, uma síntese a partir do trajeto prática-teoria-prática, isto significa que “aprender conceitos não significa acumular definições ou conhecimentos formais, mas construir uma grade que avalie o aluno na sua interpretação e explicação da realidade social” (SCHMIDT, 1999, p.149). Assim,

No âmbito da escola, considerando a prática do professor, e preciso partir das construções já realizadas pelo aluno/a que lhe permita configurar sua própria representação da realidade e, a partir dela, protagonizar seu desenvolvimento, num processo coletivo e criativo de aprendizagem. O professor deve potencializar a capacidade de pensar de seus alunos, de modo que permita elaborar explicações sobre a realidade cada vez mais desenvolvidas e que compreendam algo mais que o seu entorno imediato, promovendo a participação num clima de interação social, que favoreça o juízo crítico e responsável, através de metodologias, como o trabalho com projetos (ARAÚJO, 2008, on-line).

Observando a primeira hipótese apontada por Araújo (2008), é possível estabelecer relação imediata com o conceito de aprendizagem significativa, haja vista que o conhecimento prévio dos estudantes é o ponto de partida para um processo que culmina na síntese do conhecimento construído, retomando o que foi apresentado por Gasparin (s/d).

A aprendizagem significativa, portanto, se vincula ao materialismo histórico por incorporar a dialética em seu processo de construção do conhecimento na educação escolar, pois os “conceitos são compreendidos como unidades de conhecimento que implicam princípios, teorias e procedimentos” (ALEGRO, 2008, p.27), a aprendizagem significativa pode ser considerada, então, como

[...] o processo pelo qual uma nova informação recebida pelo sujeito interage com uma estrutura de conhecimento específica orientada por conceitos relevantes, os conceitos subsunçores – ou conceitos incorporados, integradores, inseridores, âncoras, determinantes do conhecimento prévio que ancora novas aprendizagens (ALEGRO, 2008, p.24).

Como exemplo pode-se destacar que para entender o capitalismo é necessário que sejam entendidos outros conceitos ou categorias, como relação de produção, modo de produção, trabalho, mais-valor, entre outros, que podem ser considerados conceitos âncoras para a compreensão do capitalismo. Na estrutura do dicionário anteriormente apresentada, a remissão se constitui fundamental para a utilização de conceitos subsunçores, pois relaciona estes a todo instante, este é um dos aspectos da ancoragem. O segundo aspecto diz respeito ao conhecimento previamente adquirido pelo jovem em idade escolar.

Além disso, a integração com o conhecimento básico, com o cotidiano se faz imprescindível para este processo. Assim, estabelecendo relação com o dicionário elaborado, a aprendizagem significativa necessita da “apresentação de material potencialmente significativo para o aprendiz” (AUSUBEL, 2003, p.01), esta apresentação pressupõe que

[...] o próprio material de aprendizagem possa estar relacionado de forma *não arbitrária* (plausível, sensível e não aleatória) e *não literal* com *qualquer* estrutura cognitiva apropriada e relevante (i.e., que possui significado ‘lógico’) e (2) que a estrutura cognitiva *particular* do aprendiz contenha ideias *ancoradas* relevantes, com as quais se possa relacionar o novo material (AUSUBEL, 2003, p.01).

Tomando como referência que o material em análise é constituído por explicações conceituais, é importante destacar que o estudo dos conceitos econômicos pode ser a chave de compreensão da realidade material à qual o estudante está inserido e que, por conseguinte, precisa estar relacionado às diferentes realidades.

Por isso, é fundamental que o docente da disciplina de História possibilite discussões em que o alunado possa evidenciar sua realidade para que o professor possa interagir de forma sistêmica utilizando as relações nas quais os jovens estão inseridos. Assim, a assimilação conceitual será efetiva e, o mais importante, aplicável às diversas realidades socioeconômicas

vividas pelo seu público-alvo. Então, o processo de aprendizagem significativa é um processo ativo que requer minimamente,


[...] (1) o tipo de análise cognitiva necessária para se averiguarem quais são os aspectos da estrutura cognitiva existente mais relevantes para o novo material potencialmente significativo; (2) algum grau de reconciliação com as ideias existentes na estrutura cognitiva – ou seja, apreensão de semelhanças e de diferenças e resolução de contradições reais ou aparentes entre conceitos e proposições novos e já enraizados; e (3) reformulação do material de aprendizagem em termos dos antecedentes intelectuais idiossincráticos e do vocabulário do aprendiz em particular (AUSUBEL, 2003, p.06).

Até o presente momento, então, foi apresentada e debatida a organização central do *Dicionário de Conceitos e Temas Econômicos para Jovens* com o objetivo de que o leitor possa perceber toda fundamentação teórico-metodológica de elaboração deste material. Assim sendo, foi apresentada a estrutura dos verbetes, as reflexões feitas foram necessárias à elaboração textual e, ainda o papel do professor frente a essa estrutura. A premissa fundamental que justifica o material proposto é a necessidade de uma mediação didática urgente entre a produção científica e o saber escolar para uma renovação, mesmo que gradual, do ensino da história econômica na educação básica. Por conseguinte, será efetivada a prática da teorização existente em torno dos conceitos econômicos.

Além da estrutura central do dicionário, foram pensadas duas seções didáticas com o objetivo de dinamizar o uso deste material de forma que possam ser acrescentadas informações consideradas importantes pelo autor e, ainda, motivar o debate em sala de aula em estreita ligação com outros temas da História. Assim, foram elaboradas as seções intituladas “Vamos pensar um pouco?” e “Você sabia?”. Esta parte do dicionário está diretamente relacionada à estrutura central, ou seja, aos verbetes, de forma que complementam o que foi apresentado através de informações de cunho histórico ou através de aplicações dos conceitos na vida cotidiana.

A estrutura textual das seções se organiza de forma diferenciada da estrutura dos verbetes. Ambas partem de questionamentos, respondidos na própria seção que é finalizada com um incentivo à pesquisa ou à consulta ao professor de História (em sua maioria) ou geografia. É importante ressaltar que os questionamentos presentes nesta estrutura se distinguem. Na seção “Vamos pensar um pouco?”, incitam a reflexão sobre os conteúdos que possivelmente o alunado já tenha acumulado, enquanto a seção “Você sabia?” problematizam determinado tema. Para uma melhor compreensão do que foi explanado acima, considera-se necessária a exibição de dois exemplos das seções:

### Imagem 15 – Seção didática “Vamos pensar um pouco?”\*




**Vamos pensar um pouco?**

Você sabia que o primeiro banco criado no Brasil foi o próprio Banco do Brasil? Este foi criado ainda no período da História chamado de Brasil Império. O Banco do Brasil foi fundado em 1808 por D.João VI no momento de instalação da Corte Portuguesa no Brasil. Essa medida tinha como objetivo organizar a economia do país, pois naquele momento o Brasil era de grande importância para as relações econômicas portuguesas. Consulte seu professor para que este possa dar mais detalhes a respeito da transferência da Corte Portuguesa para o Brasil.

\*Fonte: Dicionário de Conceitos e Temas Econômicos para Jovens, 2018, p. 12. Elaboração própria.

### Imagem 16 – Seção didática “Você sabia?”\*



**Você sabia?**

Você já parou para pensar que o crescimento econômico pode não significar um bem estar para a população? Isto é, crescimento econômico não significa que um país está bem em termos sociais. No nosso país, por exemplo, podemos perceber que há uma quantidade muito grande de riqueza concentrada nas mãos de poucos. Isso significa que crescimento econômico não pode ser considerado como um bem estar social para todos, mas para uma pequena parcela da sociedade. Além disso, o crescimento econômico está localizado em algumas regiões do nosso país. Que tal você ter uma conversa com seus professores de história e geografia para ter mais informações a respeito disso?

\*Fonte: Dicionário de Conceitos e Temas Econômicos para Jovens, 2018, p. 25. Elaboração própria.

Dessa forma, pode-se perceber que o *Dicionário de Conceitos e Temas Econômicos para Jovens* não se limita a fazer exposições conceituais em forma de abstrações puramente teóricas, mas relacionar estes conceitos à vida prática e à conjuntura histórica se fez fundamental no processo de redação deste material. Assim, considerou-se central que “na relação ensino-aprendizagem de História é importante que esteja presente a construção de um conjunto de ferramentas que possam ajudar os alunos a fazerem uma análise mais profunda da realidade social” (SCHMIDT, 1999, p.149).

Assim sendo, a estrutura das seções didáticas, anteriormente apresentada, tem como base a metodologia da mediação dialética (ARNONI, 2008) que se configura da seguinte maneira

Resgatando – buscar [...] um mesmo ponto de partida para o início do processo de ensino e de aprendizagem, em uma aula, o plano do imediato do saber do aluno; [...] Problematizando – [...] colocar o aluno em uma situação de ensino desafiadora capaz de levá-lo a compreender as diferenças entre seu conhecimento (plano do imediato) e o conhecimento trabalhado pelo professor (plano do mediato); Sistematizando – [...] compreender os nexos e as relações do conceito, como totalidade. Para o aluno elaborar as idéias no plano do mediato, o professor precisa desenvolver situações de ensino que possibilitem ao aluno compreender as relações de sentido entre aspectos do seu conhecimento imediato e elementos do conhecimento mediato pretendido; Produzindo – [...] momento de o aluno expressar as sínteses cognitivas elaboradas no desenvolvimento da “Metodologia da Mediação Dialética”(ARNONI, 2008, p.11-12).

Tendo finalizado a análise em torno da estrutura do *Dicionário de Conceitos e Temas Econômicos para Jovens* e seu processo de elaboração, acredita-se que uma última consideração precisa ser feita: o uso dos dicionários em sala de aula para se possa perceber a potencialidade do material proposto.

Os dicionários comumente são utilizados como recurso de consulta a termos que são pouco utilizados no cotidiano escolar. A própria estrutura dos dicionários em verbetes e com indicação do verbete que inicia cada página possibilita economia de tempo e, ainda, garante a compreensão de termos raramente utilizados. No entanto, acredita-se que esta é uma concepção limitada de uso deste material, rico em informações e possibilidades de uso.

Antes de qualquer estratégia de uso, é preciso ter em mente que os dicionários não assumem “um discurso neutro, logo é passível de crítica por parte do leitor ou consulente” (SOUSA, 2008, p. 09), portanto, se constitui enquanto, “um objeto discursivo, constituído historicamente” (TEIXEIRA; VENTURINI, 2012, p.506), logo o aluno “deve reconhecer o dicionário como um livro de leitura e não como mera listagem de palavras” (TEIXEIRA; VENTURI, 2012, p.514).

É fundamental, então, que o professor sistematize o uso do dicionário de modo que este possa ser utilizado para além de um mecanismo de consulta. Assim, é fundamental que faça um reconhecimento das partes que constituem este material, juntamente com os estudantes, reconhecendo o gênero, se é um dicionário temático, qual o tema central deste dicionário. Em seguida, perceber a organização interna. Mostrar que é organizado em ordem alfabética, que



possui indicações dos verbetes no início de cada página. Em um terceiro momento, explicar o que são verbetes, apresentando a estrutura destes (RANGEL, 2006).

Passado o momento do reconhecimento do material, é fundamental que previamente o professor já tenha pensado em estratégias de uso para perceber a forma mais eficaz para que possa alcançar o objetivo da aula proposto em seu planejamento. No que tange ao uso, inúmeras possibilidades podem ser abarcadas, uma delas é a leitura do prefácio, ou apresentação, por exemplo. Neste momento, pode ser realizada uma leitura coletiva em sala de aula fazendo *pari passu* uma conexão com a vida do estudante fora da escola de modo que

Os sentidos produzidos na escola relacionam-se aos sentidos produzidos fora dela, o que pode ser observado dando-se abertura à voz dos alunos nas salas de aula. Ao se expressarem livremente, os alunos podem atribuir significados esperados, do ponto de vista científico, como também significados inusitados relacionados às condições de produção em que estão inseridos (ASSIS; CARVALHO, 2008, p.04).

Em seguida, o professor pode utilizar o dicionário para debater sobre o tema central da aula, por exemplo, o imperialismo, de forma a suscitar debates prévios para que possa perceber as distintas compreensões da turma a respeito do tema. Ou, ainda, utilizar o dicionário como forma de esclarecer a abordagem do livro didático a respeito do tema imperialismo.

Outra sugestão de utilização do dicionário diz respeito à organização de aulas temáticas com o uso de jogos em que os conceitos econômicos sejam centrais como o “jogo da vida” e o “banco imobiliário”. A utilização de jogos facilita a apreensão de conceitos e garante a aplicabilidade no cotidiano. O dicionário, então, poderia ser ferramenta de consulta ou mesmo objeto central, sendo utilizado a partir das seções didáticas que promovem uma aproximação com o cotidiano ou até mesmo suscitando debates.

Além disso, a utilização do “banco imobiliário” pode ser uma estratégia de apresentação e discussão do conceito de capitalismo presente no dicionário, o que facilitaria a compreensão, também, do verbebo sobre Estado podendo fazer críticas e análises que facilitarão a compreensão da própria lógica de acúmulo do mercado constante no jogo.

Assim sendo, e diante do que foi exposto no presente capítulo, pode-se chegar a algumas conclusões que se relacionam: a primeira diz respeito à imbricação entre história social e história econômica, de modo que estes dois campos da História, apesar de terem metodologias próprias, possuem contribuições entre si que enriquecem suas análises.

A segunda diz respeito à importante contribuição da história dos conceitos, que tem como principal teórico o historiador alemão Reinhart Koselleck, para o campo da história

econômica, de forma a enriquecer as análises latentes deste campo da História com a metodologia própria da história dos conceitos, para além da contextualização linguística.

A terceira diz respeito à metodologia do materialismo histórico dialético na constituição de uma análise dos conceitos econômicos, que possibilita uma superação dialética de conceitos anteriormente aplicados em conjunturas diversas. Portanto, é de fundamental importância uma estreita relação entre história dos conceitos, história social, história econômica e materialismo histórico dialético.

Uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforça-se no sentido de desocultação da realidade. Desocultação na qual o homem existencialize sua real vocação: a de transformar a realidade. Se, ao contrário, a educação enfatiza os mitos e desemboca no caminho da adaptação do homem à realidade, não pode esconder seu caráter desumanizador (FREIRE, 1969, p.128).

Outrossim, percebe-se que a História, na lógica da educação humanista adotada pela concepção de Escola Unitária gramsciana, objetiva a emancipação do homem, aliando a perspectiva politécnica e a perspectiva onilateral e que, dentro da lógica do trabalho-ensino, se encaixa no momento de educação de cultura geral.

Em dado momento deste capítulo, foram trabalhadas questões acerca da metodologia da história econômica de modo que nos alinhamos à corrente da história econômica que pretende uma vinculação com questões político-sociais e que, portanto, não se isola em suas análises econométricas não caindo na lógica do economicismo vulgar.

Ademais, assim como Saviani (2011), acredita-se que

[...] a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem, enfim (SAVIANI, 2011, p.24).

Portanto, considera-se que o *Dicionário De Conceitos E Temas Econômicos Para Jovens* é uma ferramenta que pode ser utilizada em sala de aula garantindo a incorporação do método do materialismo histórico como forma de alcançar a consciência histórica crítico-

genética através da perspectiva histórico-crítica. Sendo assim, a análise dos conceitos econômicos é fundamental para a compreensão da realidade socioeconômica contemporânea.

Como mencionado anteriormente, não se adota aqui a perspectiva do economicismo vulgar, mas entende-se que para uma efetiva educação unitária, como proposta por Gramsci, é fundamental que a totalidade das análises seja garantida, isto é, a análise das relações econômicas, sociais, culturais e políticas não podem estar desvinculadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações econômicas contemporâneas permeiam o cotidiano de toda a população da sociedade atual de modo que atinge diversas instâncias do convívio social, logo, é de extrema importância que sejam entendidos seus meandros e especificidades. Porém, este âmbito da sociedade contemporânea ainda é incompreendido por uma grande parcela das pessoas, talvez por acreditarem que a economia é complexa demais para ser compreendida, ou, ainda, por acharem que esta é uma jurisdição de estudiosos da ciência econômica.

O cenário acima apresentado é mais preocupante, ainda, no que se refere às crianças em idade escolar já que os currículos estão repletos de conteúdos clássicos e que precisam ser seguidos pelos docentes da educação básica de maneira precisa, com raríssimas exceções. Assim, o ambiente escolar se configura como ambiente de caráter formativo com base na reprodução e acumulação de conteúdos que não privilegiam o cotidiano dos discentes.

No que diz respeito ao ensino de História ainda se tem a preponderância da história política, com base nos grandes fatos históricos, na análise das relações políticas como eixo interpretativo das diversas conjunturas históricas. Este cenário do ensino de História contribui para o afastamento das análises socioeconômicas no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem escolar. Os jovens, então, necessitam de metodologias e materiais didáticos que adotem uma perspectiva com base na totalidade das relações, isto é, com base na imbricação constante das diversas instâncias da realidade sócio-histórica.

Partindo de novas experiências ao longo destes cinco anos de ensino da disciplina de História no ensino básico da rede privada de forma concomitante à formação acadêmica chegou-se ao tema deste trabalho o estudo das relações econômicas na disciplina de História na educação básica.

Este trabalho se propôs a analisar a abordagem de conceitos e temas econômicos presente nos livros didáticos como forma de refletir sobre estratégias teórico-metodológicas que pudessem minimizar a lacuna existente no que tange ao estudo das relações econômicas contemporâneas em aulas de História, mas não como simples forma de inserir este estudo no ambiente escolar, mas uma forma que pudesse, também, aproximar o que é aprendido na escola ao cotidiano dos discentes já que a concepção de História que permeia este trabalho acredita na sua função de promover uma consciência crítico-genética nos jovens em idade escolar.

Acredita-se que a metodologia mais eficaz para que tal objetivo seja alcançado é o materialismo histórico que apresenta categorias como a totalidade, a contradição, a dialética e

a práxis que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem de modo a promover a mediação didática fundamental neste processo.

Assim, foi elaborado o *Dicionário de Conceitos e Temas Econômicos para Jovens* que apresenta verbetes cujo objetivo é a análise das relações econômicas contemporâneas. Além dos verbetes o dicionário é constituído de duas seções didáticas que se propõem a discutir temas e conceitos relacionados ao tema central dos verbetes, muitos destes temas relacionados ao cotidiano.

A proposta de material realizada neste trabalho não pretende suprir a lacuna existente concernente ao estudo capitalismo contemporâneo, mas pode ser considerada uma tentativa inicial de promover debates em salas de aula de História sobre realidade concreta, levando os discentes a elaborarem abstrações que possam ser aplicadas ao seu cotidiano.

Além disso, objetiva inserir a metodologia da história econômica nas análises históricas realizadas pelos docentes com base em análises socioeconômicas e não na mera exposição de gráficos que se não incorporados a uma interpretação eficaz serão números que não facilitam o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, acredita-se que a escola seja ambiente de promoção da formação humanista com base na educação de caráter formativo do ser humano em busca de superar as mazelas causadas por uma sociedade do consumo cruel e com base na dominação.

## REFERÊNCIAS

### 1. Fontes

#### 1.1 Documentos oficiais

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 4024**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DF, Brasília, 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 5692**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. DF, Brasília, 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DF, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 8069**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. DF, Brasília, 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13005**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. DF, Brasília, 25 de junho de 2014.

\_\_\_\_\_. **3 anos do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Observatório do PNE, 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13473**. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e execução da Lei Orçamentária de 2018 e dá outras providências. DF, Brasília, 8 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília : MEC / SEF, 1998

\_\_\_\_\_. **Edital De Convocação 02/2015 – Cgpli. Edital De Convocação Para O Processo De Inscrição E Avaliação De Obras Didáticas Para O Programa Nacional Do Livro Didático - PNLD 2017**. Brasília: Ministério da educação, 2015.

\_\_\_\_\_. **Portaria Interministerial 1442**. Institui o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL). DF, Brasília, de 10 de agosto de 2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 7559**. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL e dá outras providências. DF, Brasília, 1º de setembro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional do Livro e da Leitura**. Brasília: MEC / MINC, 2014.

\_\_\_\_\_. **Guia para elaboração e implantação dos Planos estadual e municipal do livro e da leitura.** Brasília: MEC/MINC, 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto 6094.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. DF, Brasília, 24 de abril de 2007.

\_\_\_\_\_. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Resolução CDFNDE nº 20.** Aprova a assistência financeira suplementar a projeto educacional, no âmbito do Ensino Fundamental, para o ano de 2004. DF, Brasília, 27 de abril de 2004.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.397.** Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF, dispõe sobre a sua gestão e dá outras providências. DF, Brasília, 22 de dezembro de 2010.

MARANHÃO. **Lei 10099.** Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. São Luis, 11 de junho de 2014.

## 1.2 Outros documentos

Ata da reunião de posse da Câmara Setorial do Livro e Leitura realizada dias 05 e 06 de dezembro, na Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro. IN: NETO, José Castilho Marques (org.). **PNLL: textos e história.** São Paulo: Cultura acadêmica editora, 2010.

BIENAL INTERNACIONAL DO LIVRO DE SÃO PAULO. **Manifesto ao ministro da cultura pela recriação da secretaria nacional do livro.** São Paulo, 14 de agosto de 2008.

VII CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE CULTURA. **Declaración De Cochabamba.** Cochabamba, Bolivia, 2 y 3 de octubre de 2003.

XII CUMBRE IBEROAMERICANA DE JEFES DE ESTADO Y DE GOBIERNO. **Declaración De Santa Cruz De La Sierra.** Santa Cruz de la Sierra, 17 de noviembre de 2003.

## 2. Bibliografia

### 2.1 Livros Completos

ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio**. Marília: Tese de doutorado, 2008.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano edições técnicas, 2003.

BARROS, José D'assunção. **Teoria da História**. Vol. IV. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRAZ, Marcelo. **Partido Proletário e Revolução**: sua problemática no século XX. Rio de Janeiro: Tese de doutorado, 2006.

BUKHARIN, Nikolai Ivanovitch. **A economia mundial e o imperialismo**: esboço econômico. 2ª edição. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Os métodos da História**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livros didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). São Paulo: Tese de doutorado, 2007.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio ai saber ensellado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, s.d.

COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA (CONEF). **Educação financeira nas escolas: ensino fundamental**. Brasília: CONEF, 2014

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política**: a dualidade de poderes e outros ensaios. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

DIDI-HABERMAN, Georges. **Diante do tempo**: História da arte e anacronismo das imagens. Paris: Les Éditions de Minuit, 2000.



- DREIFUSS, René. **1964: a conquista do Estado**. Ação política, poder e golpe de classe. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- DUMÉNIL, Gérard. LÉVY, Dominique. **A crise do neoliberalismo**. São Paulo: Boitempo, 2014.
- FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- \_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- GAIO, Daniel Machado. **A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre o MEC e a USAID**. Brasília: Dissertação de mestrado, 2008.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais, o princípio educativo e o jornalismo. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Escritos políticos**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HAYEK, F.A. **O Caminho da servidão**. 6ª ed. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises, 2010.
- HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- HEGEL, G.W.F. **Princípios da filosofia do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- HILFERDING, Rudolf. **O capital financeiro**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- KONDER, Leandro. **Hegel: a razão quase enlouquecida**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.
- LENIN, V.I. **Que fazer? Problemas candentes do nosso movimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

- \_\_\_\_\_. **Imperialismo**: fase superior do capitalismo. São Paulo: Centauro, 2008.
- \_\_\_\_\_. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. São Paulo: Tese de doutorado, 2010.
- LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou revolução?** São Paulo: Expressão popular, 2015.
- \_\_\_\_\_. **A acumulação de capital**: contribuição ao estudo econômico do imperialismo. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”**. De um prussiano. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. Volume I. São Paulo: Bertrand Brasil, 1994.
- \_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. Volume II. São Paulo: Bertrand Brasil, 1994.
- \_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política. Livro III. Volume V. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 5ª ed., 1991.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- NETO, José Castilho Marques (org.). **PNLL**: textos e história. São Paulo: Cultura acadêmica editora, 2010.
- PASSET, René. **A ilusão neoliberal**. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- PICCOLO, Monica. **Reformas neoliberais no Brasil**: a privatização nos governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso. Niterói: Tese de doutorado, 2010.
- PINA, Fabiana. **O acordo MEC-USAID**: ações e reações (1966 – 1968). Assis: dissertação de mestrado, 2011.
- PISTRAK, Moisey. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão popular, 2015.

- POCOCK, J. G. A.. **Linguagens do ideário político**. São Paulo: EDUSP, 2003.
- RANGEL, Egon de Oliveira. **Dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2006.
- SADER, Emir. **Século XX: uma biografia não autorizada. O século do Imperialismo**. 2ª ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2010.
- SHAFF, Adam. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- SHULGIN, Victor Nikholawich. **Rumo ao politecnismo (artigos e conferências)**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- SOUSA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.
- THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- UTZ, Arthur. **Entre o neoliberalismo e o neomarxismo: uma filosofia de caminhos alternativos**. São Paulo: EPU: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1981.
- VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WEBER, Max. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Editora Cultrix Ltda, 2004
- \_\_\_\_\_. **Parlamento e governo na Alemanha reordenada: crítica política da burocracia e da natureza dos partidos**. Petropolis: Vozes, 1993;
- WOOD, Ellen Meiksins. **O Império do capital**. São Paulo: Boitempo, 2014.

## 2.2 Capítulos de livros

- ALBUQUERQUE, J. A. Guilhon. Althusser, a ideologia e as instituições. In: ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985, p. 07-51.
- ALVES, Henrique Eduardo. Apresentação. In: Brasil. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: lei nº13005, de 25 de junho de 2014, que aprova p Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Câmara dos deputados. Edições Câmara, 2014, p. 07-08.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: contexto, 2005, p. 37-48.

BOITO JR, Armando. Os atores e o enredo da crise política. In: JINKINGS, Ivana. DORIA, KIM. CIETO, Murilo. **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 23-30.

BOTTOMORE, Tom. Introdução. In: HILFERDING, Rudolf. **O capital financeiro**. São Paulo: Nova Cultural, 1985, p. 09-24.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 1992, p. 07-37.

CASTRO, Hebe. História Social. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997, p. 45-59.

CATELLI JR, Roberto. LIMA, Ana Lucia. Brasil ainda patina na garantia do alfabetismo adulto. In: BRASIL. **3 anos do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Observatório do PNE, 2017, p. 44-45.

CHESNAIS, François. A globalização do capital e as causas das ameaças da barbárie. In: PERRAULT, Gilles (Org.). **O livro negro do capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2005, p. 483-498.

COUTINHO, Carlos Nelson. KONDER, Leandro. Nota sobre Antonio Gramsci. In: GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p.01-08.

ENDERLE, Rubens. Apresentação. In: MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 11-26.

FALCON, Francisco. História das ideias. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997, p. 91-125.

FERNANDES, Florestan. Apresentação. In: LENIN, V.I. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 07-15.

FREITAS, Luiz Carlos de. Prefácio. In: SHULGIN, Victor Nikholawich. **Rumo ao politecnismo (artigos e conferências)**. São Paulo: Expressão Popular, 2013, 07-11.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: SOUSA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010, p. 07-15.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino de história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice. MAGALHÃES, Marcelo. GONTIJO, Rebeca (org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 35-50.

JINKINGS, Ivana. O golpe que tem vergonha de ser chamado de golpe. In: JINKINGS, Ivana. DORIA, Kim. CIETO, Murilo. **Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 11-14.

LENIN, V.I. Prefácio. In: BUKHARIN, Nikolai Ivanovitch. **A economia mundial e o imperialismo: esboço econômico**. 2ª edição. São Paulo: Nova Cultural, 1986, p. 09-13.

LIMA, Maria. Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. In: MAGALHÃES, Marcelo. ROCHA, Helenice. RIBEIRO, Jayme Fernandes. [Et. Al.] (org.). **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 53-76.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. Fazer história, escrever história, ensinar história. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Santos. BARCA, Isabel. URBAN, Ana Claudia. **Passados possíveis: a educação histórica em debate**. Ijuí: Unijuí, 2014, p. 41-55.

MONTEIRO, Ana Maria. RALEJO, Adriana Soares. CICARINO, Vicente. “Brasil: uma história dinâmica”: desafios didáticos no ensino de história. In: MONTEIRO, Ana Maria. GABRIEL, Carmen Teresa. ARAUJO, Cinthia Monteiro de. [Et. Al.]. **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014, p. 189-208.

ORTIZ, Cisele. Universalização da Pré-escola não está distante, mas cumprimento da meta enfrenta desafios. In: BRASIL. **3 anos do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Observatório do PNE, 2017, p. 29-32.

PEIXOTO, Elza M. de M. Educação, política e emancipação humana. In: ORSO, Paulino José. GONÇALVES, Sebastião Rodrigues. DA LUZ, Paulino Pereira. [Et. Al.]. (orgs.). **Sociedade capitalista, educação e as lutas dos trabalhadores**. São Paulo: Outras expressões, 2014, p. 235-272.

PINSKY, Jaime. PINSKY, Karla Bessanezi. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 17-36.

ROCHA, Helenice. MAGALHÃES, Marcelo. GONTIJO, Rebeca. A aula como texto: historiografia e ensino de história. In: ROCHA, Helenice. MAGALHÃES, Marcelo. GONTIJO, Rebeca (org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 13-31.

RODRIGUÉZ, Margarita Victoria. Pesquisa histórica: o trabalho com fontes documentais. In: COSTA, Célio Juvenal. MELO, Joaquim José Pereira. FABIANO, Luiz Hermenegildo (orgs.). **Fontes e métodos em História da educação**. Dourados: Ed. UFGD, 2010, p. 35-48.

RUIZ, Rafael. Novas formas de abordar o ensino de história. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 75-91.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 15-18.

SENA, Paulo. A história do PNE e os desafios da nova lei. In: Brasil. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: lei nº13005, de 25 de junho de 2014, que aprova p Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Câmara dos deputados. Edições Câmara, 2014, p. 09-42.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989, p. 07.

TONET, Ivo. A propósito de “Glosas críticas”. In: MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”**. De um prussiano. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 07-37.

### 2.3 Artigos em revistas

ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a história e o seu código curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, out./dez. 2011, p. 163-171.

\_\_\_\_\_. A construção de uma didática da história: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **História**. São Paulo, N. 22, 2003, p. 183-193.

ASSIS, Alice. CARVALHO, Fernando Luiz de Campos. A postura do professor envolvendo a leitura de textos paradidáticos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. MG, Vol.8, Nº3, 2008, p. 01-17.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. LIMA, Aline Cristina Silva. Leitura e compreensão do mundo na educação básica: o ensino de história e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 1, jan./jun. 2011, p. 55-80.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. **Em questão**. Porto Alegre, v. 11, n. 2, jul./dez. 2005, p. 281-312.

\_\_\_\_\_. Aspectos políticos e económicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. **História**, são paulo, Nº 23, Nº 1, 2004, p. 33-48.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar**. Curitiba, n. 35, 2009, p. 37-51.

DOSSE, François. História do Tempo Presente e historiografia. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v.4, nº1, jan/jun., 2012., p.5-22.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra**. Nº 09, ano IV, outubro, 1969, p. 123-132.

GOLDSTAIN, Lúcia. Repensando a dependência após o Plano Real. **Estud. av.** vol.12, Nº.33, São Paulo May/Aug., 1998, p.131-135.

HOLFING, Eloisa de Mattos. Notas para a discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o programa nacional do livro didático. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, Abril/00, p. 159-170.

JASMIN, Marcelo Gantus. História dos conceitos e teoria política e social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, V. 20, Nº57, fevereiro/2005, p. 27-38.

KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Estudos históricos**. V. 05, Nº 10, 1992, p. 134-146.

LAGUNA, Alzira Guimar Jerez. A contribuição do livro paradidático na formação do aluno-leitor. **Augusto Guzzo Revista acadêmica**. São Paulo, nº2, agosto/ 2012, p. 43-52.

LIA, Cristine Fortes. COSTA, Jéssica Pereira. MONTEIRO, Katani Maria Nascimento. A produção de material didático para o ensino de História. **Revista Latino-Americana de História**. Vol. 2, nº6, agosto, 2013, p.40-51.

LOPES, A.R.C. "Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didática." **Educação & Realidade**. Vol. 1, Nº 22, jan-jun.1997, p. 95 -112.

MAGALHÃES, Olga. A escolha de recursos na aula de História. **Educar**, Curitiba, Especial, 2006, p. 113-130.

MARTINS, Carlos Eduardo. Valencia, Adrián Sotelo. Teoria da dependência, neoliberalismo e desenvolvimento: reflexões para os 30 anos da teoria. **Lutas Sociais**. São Paulo, N. 7, 2001, p.114-131.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. **Educar em revista**. Curitiba, n. 42, out./ dez. 2011, p.43-58.

MELO, Demian Bezerra de. Ditadura “civil-militar”?: controversias historiográficas sobre o processo político brasileiro no pós-1964 e os desafios do tempo presente. Cascavel, **Espaço Plural**, ano XIII, nº27, 2º sem, 2012, p.39-53.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, out. 2003, p. 9-35.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3, set./dez. 2012, p. 51-66.

NORA, Pierre. De L'Histoire Contemporaine au Présent Historique. **Actes de la journée d'études de l'IHTP**. Paris: CNRS, 14 mai, 1992, p.43-47.

OLIVEIRA, Alessandro Francisco Trindade de. COSTA, Pierre Alves. A utilização de livros paradidáticos como recursos no ensino de geografia econômica. **Voos – Revista polidisciplinar eletrônica da Faculdade Guairacá**. Vol.5, Ed.2, dez., 2013, p.04-14.

OLIVEIRA, Maria da Glória. Historiografia, memória e ensino de história: percursos de uma reflexão. **História e historiografia**. Ouro Preto, n. 13, dezembro, 2013, p. 130-143.

PEREIRA, Nilton Mullet. O Ensino de História e o Presente. **Ágora**. Santa Cruz do Sul, v.13, n. 01, jan./jun. 2007, p.151-166.

PEREIRA, Nilton Mullet. SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**. V.15, n.18, dez. 2008, p. 113-128.



PROTO, Leonardo Venicius Parreira. História dos conceitos: fundamento teórico-metodológico para construção da historiografia. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, Nº 122, Julho/2011, p. 74-81.

RABELLO, Rodrigo. História dos conceitos e ciência da informação: apontamentos teórico-metodológicos para uma perspectiva epistemológica. **Revista Eletrônica Bibliotecon**, Florianópolis, Nº 26, 2º sem./2008, p. 17-46.

RIBEIRO, Fernando. Friedman, monetarismo e Keynesianismo: um itinerário pela história do pensamento econômico em meados do século XX. **Revista de Economia Mackenzie**, V. 11, Nº 1, São Paulo, JAN/ABR, 2013, p. 58-74.

RICHTER, Fábio Andreas. Neoliberalismo e Estado: o choque de final de milênio. **Revista Percursos**. V. 10, Nº 01, Florianópolis, Jan/Jun, 2009, p. 21-33.

RÜSEN, Jorn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Año 4, n.7, oct. 1992, p.27-36. Tradução para o espanhol de Silvia Finocchio. Tradução para o português por Ana Claudia Urban e Flávia Vanessa Starcke. Revisão da tradução: Maria Auxiliadora Schmidt.

SAVIANI, Demerval. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: marxismo e educação em debate**. Londrina, V.1, Nº1, janeiro, 2009, p.110-116. Entrevista concedida a Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Elza Margarida de Mendonça Peixoto.

\_\_\_\_\_. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Faz Ciência**. V.12, N.10, Jul./dez., 2010, p. 13-36.

\_\_\_\_\_. Marxismo e pedagogia. **Revista HISTEDBR – ONLINE**. Campinas, Número especial, Abril, 2011, p.16-27.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo conceitos no ensino de História: a “captura lógica” da realidade social. **História & Ensino**. Londrina, V.5, Out., 1999, p. 147-163.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. GARCIA, Tania Maria F. Braga. A formação da consciência história de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, set./dez. 2005, p. 297-308.

\_\_\_\_\_. O trabalho histórico em sala de aula. **História & Ensino**. Londrina, V.9, Out., 2003, p. 219-238.

SILVA, Marco Antonio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, set./dez. 2012, p. 803-821.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, jul./set. 2013, p. 903-923.

SPÍNOLA, Vera. Neoliberalismo: considerações acerca da origem e história de um pensamento único. **Revista de desenvolvimento econômico**. Salvador, ano VI, nº 09, 2004, p. 104-114.

TEIXEIRA, Maria Cláudia. VENTURINI, Maria Cleci. A leitura de dicionários em sala de aula: perspectiva discursiva. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, V.15, N.2, Juçl./Dez., 2012, p. 505-528.

#### **2.4 Artigos em Anais de eventos**

ARAÚJO, Regina Magno Bonifácio. A escola e o desenvolvimento do pensamento econômico em crianças: uma proposta de avaliação e intervenção. **31ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): constituição brasileira, direitos humanos e educação**. Caxambu, MG, 2008.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Metodologia da mediação dialética e a operacionalização do método dialético: fundamentos da dialética e da questão metodológica na educação escolar. **31ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): constituição brasileira, direitos humanos e educação**. Caxambu, MG, 2008.

CHESNAIS, François. Mundialização: o capital financeiro no comando. **II Seminário livre pela saúde**. Belo Horizonte: caderno de textos, 2008.

SOUSA, Alexandre Melo de. O uso do dicionário em sala de aula. **II Jornada de lingüística e filologia da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Anais da II Jornada de lingüística e filologia da língua portuguesa, 2008.

#### **2.5 Textos On-line**

GASPARIN, João Luiz. **A construção dos conceitos científicos em sala de aula**. Disponível online: [www.ead.bauru.sp.gov.br](http://www.ead.bauru.sp.gov.br).

NORONHA, Maria Izabel Azevedo. Temer retira prioridade para cumprimento do Plano Nacional de Educação. **REDE BRASIL ATUAL**. 10 de agosto de 2017.

## 2.6 Livros didáticos

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania**, 9º ano. 3 ed. São Paulo: FTD, 2015.

**PROJETO ARARIBÁ**. História. 4 ed. São Paulo: Moderna, 2014.

## 3. Dicionários

ABBAGNANO, Nicola. Verbetes: Heurística. In: ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 499.

BARATTA, Giorgio. Verbetes: Cultura. In: LIGUORI, Guido. VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 171-174.

BOBBIO, Norberto. Verbetes: Marxismo. In: BOBBIO, Norberto. MATTEUCCI, Nicola. PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: Editora UNB, 2009, p.738-745.

BONINELLI, Giovanni Mimmo. Verbetes: Folclore. In: LIGUORI, Guido. VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 306-309.

BOTTOMORE, Tom. Verbetes: Classe. In: BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2001, p. 61-64.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Verbetes: Burocracia. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p.112.

FILIPPINI, Michele. Verbetes: Burocracia. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 81-82.

GERAS, Norman. Verbetes: ALTHUSSER, Louis. In: BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2001, p. 09-11.

GIRGLIOLI, Pier Paolo. Verbetes: Burocracia. In: BOBBIO, Norberto. MATTEUCCI, Nicola. PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: Editora UNB, 2009, p. 124-130.

GOZZI, Gustavo. Verbetes: Estado contemporâneo. In: BOBBIO, Norberto. MATTEUCCI, Nicola. PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: Editora UNB, 2009, p.401-409.

HEGEDÜS, András. Verbetes: Burocracia. In: BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2001, p. 40-41.

MILIBAND, Ralph. Verbetes: Estado. In: BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2001, p. 133-136.

OUTHWAITE, William. Verbetes: Cultura. In: BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2001, p. 93-96.

PISTONE, Sergio. Verbetes: Historicismo. In: BOBBIO, Norberto. MATTEUCCI, Nicola. GIANFRANCO, Pasquino. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009, p. 581-584.

SANDRONI, Paulo. Verbetes: neoliberalismo. In: SANDRONI, Paulo. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Círculo do livro, 1999, p. 421.

SILVA, Kalina Vanderlei. SILVA, Maciel Henrique. Verbetes: Cidadania. IN: SILVA, Kalina Vanderlei. SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 47-50.

#### 4. Sites consultados

[www.programescolasempartido.org/saiba-mais](http://www.programescolasempartido.org/saiba-mais)

<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/anos-de-estudo-e-sexo.html>.

[www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/henrique-eduardo-lira-alves](http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/henrique-eduardo-lira-alves).

[www.anped.org.br/news/entrevista-com-paulo-sena-pec-241](http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-paulo-sena-pec-241).

<http://inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais>.

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>

[www.qedu.org.br/estado/110-maranhao/taxas-rendimento](http://www.qedu.org.br/estado/110-maranhao/taxas-rendimento)

<http://qedu.org.br/estado/110-maranhao/distorcao-idade-serie?>

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>.

<http://qedu.org.br/estado/110-maranhao/ideb>

[www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/35-dados-estatisticos?start=3](http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/35-dados-estatisticos?start=3).

[www.portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17435-projeto-livro-acessivel-novo](http://www.portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17435-projeto-livro-acessivel-novo)

<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>.

[www.vidaedinheiro.gov.br/livros-ensino-fundamental](http://www.vidaedinheiro.gov.br/livros-ensino-fundamental)

[www.metodologia.opee.com.br](http://www.metodologia.opee.com.br)

<http://michaelis.uol.com.br>