



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

Aline Francieli Thessing

**ÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES RESPONSÁVEIS PELA
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: A INDISSOCIABILIDADE ENTRE A FORMAÇÃO
INICIAL E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA**

Florianópolis

2023

Aline Francieli Thessing

**ÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES RESPONSÁVEIS PELA
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: A INDISSOCIABILIDADE ENTRE A FORMAÇÃO
INICIAL E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística, sob a orientação da Profa. Dra. Rosângela Pedralli.

Florianópolis

2023

Thessing, Aline Francieli

Ética na formação de professores responsáveis pela Educação Linguística : a indissociabilidade entre a formação inicial e a formação da consciência / Aline Francieli Thessing ; orientador, Rosângela Pedralli, 2023.

211 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Educação Linguística. 3. Formação de professores. 4. Ética. 5. Ensino e aprendizagem. I. Pedralli, Rosângela . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Aline Francieli Thessing

Ética na formação de professores responsáveis pela Educação Linguística: a indissociabilidade entre a formação inicial e a formação da consciência

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 10 de Novembro de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Rosângela Pedralli, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.(a) Sábatha Catoia Dias, Dr.(a)
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Prof.(a) Amanda Machado Chraim, Dr.(a)
Gepel-Furg/UFSC

Prof.(a) Hellen Melo Pereira, Dr.(a)
Prefeitura Municipal de São José

Prof.(a) Suziane da Silva Mossmann, Dr.(a)
SED/Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Linguística

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.(a) Rosângela Pedralli Dr.(a)
Orientador(a)

Florianópolis, 2024

Ao Phillip, parceiro e amor de toda a vida. Por me escolher e acolher todos os dias, mesmo nos mais difíceis, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

O momento de escrita dos agradecimentos de um longo trabalho – como uma tese de doutorado, por exemplo – é sempre bastante emotivo e contraditório. Olhar para o passado com a devida gratidão, entendendo que o percurso empreendido até ali foi desafiador, difícil, mas extremamente produtivo, e, ao mesmo tempo, olhar para o passado buscando encontrar a si mesmo, como pesquisador e como ser humano, é uma tarefa árdua e, por que não, dolorida. Não posso deixar de escrever o quão distante este passado se apresenta, não sei se por termos vivido a tão pouco tempo e de modo tão intenso uma pandemia global, que levou a vida, só no Brasil, de mais de 600 mil pessoas, dentre elas inclusive algumas que amávamos pessoalmente, ou se por termos enfrentado nos últimos quatro anos um verdadeiro apagão na ciência, nas artes, na educação, resultado de um plano societário, materializado em um projeto de governo destruidor de nós – pesquisadores, professores, estudantes – e de outros tantos, dentre eles os 600 mil já citados. Importa que olhar para essa tela em branco e escrever meus agradecimentos é uma tarefa penosa de quem sobreviveu aos últimos anos e de quem busca na memória reconhecer a si mesmo e agradecer pelas lutas e vitórias que me fizeram chegar até aqui.

Dito isto, agradeço imensamente ao meu companheiro Phillip, pela companhia, pela troca, pelo apoio – financeiro, emocional, afetivo –, pela resistência em se manter presente, mesmo quando a presença causava desconforto. Obrigada, meu amor; dedico a ti este trabalho não pelo amor que compartilhamos, mas pela sua participação efetiva na construção de quem sou enquanto pesquisadora, professora e ser humano. Muito obrigada.

Aos meus pais, João e Sueli, que a seu modo me deram tudo o que eu precisava para chegar até aqui. A força e a persistência de minha mãe e o apreço pela cultura de meu pai me formaram e foram guias nos dias difíceis.

À minha grande e especial amiga Maíra, obrigada por tudo e por tanto. Só pude chegar ao final desse processo em razão do nosso compartilhamento diário, de teoria, de trabalho, de dores, de pequenas alegrias, de áudios intermináveis no estilo *podcast* e de receitas de pão de fermentação natural em um momento que pensar no fermento do pão era a única fuga possível para uma existência impensavelmente ameaçada. Meu mais sincero muito obrigada.

À Juliane, minha amiga querida! Estamos juntas há mais de quinze anos e compartilhamos, desde nosso encontro, no primeiro dia de aula no curso de Letras Português, dores, perdas e alegrias incontáveis. Nossos caminhos vão e vem e nosso encontro é certo,

porque tem que ser assim; você me escolheu como mais uma irmã e eu sou muito grata por isso e por tudo.

À minha orientadora professora Doutora Rosângela Pedralli, resoluto, forte, aguerrida e atenta. Eu aprendi com você a ser professora e serei eternamente grata por cada oportunidade – especialmente aquelas que me apavoravam –, e por você me guiar nessa jornada tão louca e tão difícil pela apropriação do conhecimento. Muito obrigada, e como você diz: seguimos!

Ao Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina – PPGLin/UFSC, obrigada pelo fundamental apoio.

À agência de fomento Capes, que possibilitou, por meio da bolsa de pesquisa, a realização desse trabalho. Foram muitos os sustos, as possibilidades de corte, as demissões que geraram pânico em bolsistas como eu Brasil a fora, mas seguimos resolutos, esperando que um dia a ciência e seus cientistas desfrutem de algum prestígio neste país.

Aos membros da banca Amanda Machado Schraim, Sabatha Catoia Dias, Helen Mello Pereira e Suziane Mossmann, que aceitaram o convite para leitura deste trabalho. Cada contribuição, crítica, apontamento é da maior importância, porque formativo para a pesquisadora e para a pesquisa, meu muito obrigada.

Aos professores da Educação Básica com quem tive o prazer de compartilhar ao longo deste percurso, seja pela formação continuada, pela assessoria nas revisões curriculares ou pela presença nas diferentes disciplinas pela pós-graduação. Este e tantos outros trabalhos acadêmicos só existem porque compartilhamos da mesma fé: a fé na educação pública e de qualidade. Somos fortes e incansáveis mesmo nos dias em que ser forte e incansável não é uma opção e seguimos na luta por valorização, apoio e prestígio. Espero que possa ter deixado pelo caminho a vontade, os questionamentos e a busca por uma prática coerente no espaço escolar. Trago de vocês a força, o contentamento, a angústia e a vontade de quem entende que formar seres humanos é uma das mais desafiadoras tarefas que podem ser desempenhadas por outros seres humanos. Mais uma vez e sempre meu muito obrigada!

Foi um caminho muito complexo, contraditório, doloroso, mas chego ao final dele muito mais certa de quem sou como pesquisadora, professora e pessoa. A busca por respostas, o eterno indagar a si mesmo e ao mundo que a pesquisa científica me possibilitou fazem de mim hoje melhor do que ontem e pior do que amanhã.

Muito obrigada por essa jornada sensacional que tem sido a pesquisa científica. Espero estar à altura dos desafios que virão, mas mesmo que não esteja, porque nunca prontos, sempre incompletos, me sinto forte, pois me formei forte por este longo caminho que só a busca pelo conhecimento possibilita.

Há aqueles que lutam um dia; e por isso são bons;
Há aqueles que lutam muitos dias; e por isso são
muito bons; Há aqueles que lutam anos; e são
melhores ainda; Porém, há aqueles que lutam toda
vida; esses são os imprescindíveis.

(BERTOLD BRECHT)

RESUMO

A pesquisa está pautada na concepção dialética do materialismo histórico, a partir das teorizações de Marx (2007; 2013; 2015); Marx e Engels (2007); Vázquez (1997; 2007); Heller (1979) e principais debatedores da educação em vertente crítica (no Brasil), dentre eles Saviani (1983; 2009; 2011; 2013); Duarte (1993; 2003; 2008); Martins (2003; 2010; 2013), dentre outros. Consiste em uma elaboração teórica sobre a ética na formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística, concebendo, de um lado, a imprescindibilidade da formação docente e, de outro, o ideário socialmente compartilhado da necessidade de modificação/reorientação nesta formação. Em vista de nosso objeto, textualizamos a questão de pesquisa do seguinte modo: Considerando a divisão social do trabalho e, deste modo, a tendência de prevalência da dimensão manual na atividade do professor, há possibilidade de manutenção (ou apenas de esvanecimento) da dimensão ética na formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística, considerando os diferentes projetos formativos em (co)ocorrência contemporaneamente? Tal questão de pesquisa coaduna-se a um imperativo contemporâneo a premissa de que seria necessária modificação da formação inicial de professores, na base do que se alinham diferentes projetos formativos pautados em visões sociais de mundo antagônicas. A partir desta questão, delineamos nosso objetivo como: defender, a partir de elaboração teórica, a indissociabilidade entre a noção de ética e a atividade de estudo na formação inicial de professores, com vistas a subsidiar o debate sobre a formação inicial de docentes. Para a consecução de tal objetivo apresentamos um panorama do problema do conhecimento, dos embates filosóficos e do mantra da separação teoria e prática na formação inicial e continuada de professores, além de discussões acerca do trabalho como categoria ontológica, as reverberações da divisão social do trabalho, típica da sociabilidade vigente, que significa, neste modo de organização social, a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, para a formação inicial do professor e, ainda, a partir dos teóricos do desenvolvimento filiados ao fundamento marxiano, dentre eles Leontiev (2004 [1959]) e Davidov (1960), além de debatedores nacionais como Facci (2004) e Martins (2007; 2020; 2021), estabelecemos as bases que compõem o desenvolvimento humano e, como tal, diferenciam o homem dos demais animais. Dessa maneira, identificamos a atividade de estudo como atividade principal daqueles que estão em formação inicial. Nessa direção, a tese defendida, com bases nesses pressupostos teóricos e metodológicos é a de que, considerando que, no nosso modo de organização social, a formação em nível de graduação é requerida para a atuação em determinadas atividades profissionais, dentre elas a atividade de professor, e assumindo a predominância nesta etapa da educação formal da atividade de estudo e a indissociabilidade da relação entre educação formal e formação da consciência, consideramos, a partir de um fundamento materialista histórico e dialético, que o problema da ética é questão inalienável da formação inicial de professores que se responsabilizam pela Educação Linguística, tendo presente a correlação entre projeto educativo, ideal de formação humana e projeto de sociedade.

Palavras-chave: Marxismo. Ética. Formação de professores. Educação Linguística.

ABSTRACT

This research has its roots in the dialectical conception of historical materialism supported by the theories of Marx (2007; 2013; 2015); Marx and Engels (2007); Vázquez (1997; 2007); Heller (1979) and main debaters of critical education in Brazil such as Saviani (1983; 2009; 2011; 2013); Duarte (1993; 2003; 2008); Martins (2003; 2010; 2013), and others. It consists of a theoretical elaboration on ethics in the initial education of teachers responsible for Language Education. This elaboration conceives the indispensability of teachers' development courses and the socially shared ideology of the necessity of a modification/reorientation in teachers' education. That said, we textualize our objective in the following research question: Considering the social division of labor and, therefore, the tendency for the prevalence of the manual dimension in teacher's activities; is there a possibility of maintaining (or just fading) the manual dimension of ethics in the initial education of teachers responsible for Language Education when considering the different teachers' development projects in (co)occurrence at the same time? This research question is in line with a contemporary imperative, the premise that it would be necessary to modify initial teachers' education because of the different educational projects that align with antagonistic social views of the world. Based on the question presented, we outline our objective: To defend, based on theoretical elaboration, the inseparability between the notion of ethics and the study activity in initial teachers' education courses, supporting debates on initial teachers' education. To achieve this objective, we presented an overview of the problem of knowledge, its philosophical clashes, and the mantra of separating theory and practice in the field of initial and continuing teachers' education. In addition, we also carried out discussions about labor as an ontological category, the reverberations of the social division of labor (that is typical in the current sociability, which means, in this mode of social organization), and the division between manual and intellectual labor in the initial education of teachers. Moreover, we established the basis that makes human development. In other words, the foundations that differentiate human beings from other animals are based on the developments of theorists affiliated with the Marxian foundation such as Leontiev (2004 [1959]), Davidov (1960), and national debaters such as Facci (2004) and Martins (2007; 2020; 2021). In this way, we identified the study activity as the main activity of those in initial education. In this sense, the thesis defended, based on these theoretical and methodological assumptions, is that considering our mode of social organization, an undergraduate level of education is required to perform certain professional activities, including the activity of teachers. So, it is assumed the predominance of the study activity in this stage of formal education and the inseparable interrelation between formal education and the formation of consciousness. All in all, we consider, from a historical and dialectical materialist foundation, that the problem of ethics is an inalienable issue in initial teachers' education of those responsible for Linguistic Education, especially when bearing in mind the correlation among the educational project desired, the ideal of human formation and its aligned project of society.

Keywords: Marxism. Ethics. Teacher training. Linguistic Education.

SUMÁRIO

1	A ÉTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: INTRODUÇÃO	15
1.1	OS PADRÕES DE CONHECIMENTO: UMA ABORDAGEM ONTOLÓGICA 19	
1.2	A DIALÉTICA MARXISTA: O MÉTODO DE COMPREENSÃO DA REALIDADE CONCRETA.....	26
1.3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FOCO: UMA REFLEXÃO SOBRE A PROPALADA DICOTOMIA TEORIA E PRÁTICA	34
1.4	O EMBATE FILOSÓFICO E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES..	44
1.5	A ÉTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES RESPONSÁVEIS PELA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	55
1.5.1	As reverberações de um objeto que se define: questões de pesquisa e proposição da tese.....	59
2	A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE À LUZ DA RELAÇÃO ONTOLOGIA E TRABALHO.....	65
2.1	O TRABALHO COMO CATEGORIA ONTOLÓGICA	66
2.2	A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO E O TRABALHO DOCENTE	75
2.3	A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA E A ESPECIFICIDADE DA ATIVIDADE DE ESTUDO	87
2.4	A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR QUE ENSINA LINGUAGEM: LIMITES E CONTRADIÇÕES IMPOSTAS NA SOCIABILIDADE CAPITALISTA.....	106
2.4.1	Uma breve incursão histórica sobre a linguística formal e aplicada	108
2.4.2	A formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística e o embate epistemológico.....	123
3	A ÉTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES RESPONSÁVEIS PELA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: UM IMPERATIVO (OU UMA CONVOCAÇÃO?)	137

3.1	A ÉTICA MARXISTA: UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES SOCIAIS DE EXISTÊNCIA.....	150
3.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A SEPARAÇÃO DA TEORIA E DA PRÁTICA NA ATIVIDADE DOCENTE.....	162
3.3	Ética e Linguagem: o trabalho do professor na formação da consciência.....	176
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192
5	REFERÊNCIAS.....	201

1 A ÉTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: INTRODUÇÃO

Sabem? há ainda muitas dores reservadas aos homens; ainda muito sangue será derramado por mãos cruéis. Mas tudo isto, toda a minha dor e todo o meu sangue, nada são perante o que já possuo no meu cérebro, na minha medula, nos meus ossos! Já sou rico, como uma estrela é rica em cintilações. Suportarei tudo porque tenho em mim uma alegria que ninguém nem coisa alguma matará e que é a minha força!

(A MÃE – MÁXIMO GORKI)

A formação de professores – tanto como objeto de estudo quanto como prática institucionalizada – tem assumido protagonismo nos debates do campo educacional ao longo das últimas décadas. Sobre isso, Duarte & Martins (2010) afirmam que esse lugar de destaque nos debates sobre educação pode ser considerado um dos legados do Século XX para a formação docente. Assim, mesmo que a ampliação das discussões sobre a formação de professores – notadamente, a formação inicial de professores – pareça haurida de significados, dada a amplitude e as inúmeras possibilidades para o tratamento do tema em questão, a retomaremos nesta tese, buscando contribuir para uma análise teórica da questão ética na formação inicial de professores – com acento à formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística –, concebendo, de um lado, a imprescindibilidade da formação docente e, de outro, o ideário socialmente compartilhado da necessidade de modificação/reorientação nesta formação. Nesse sentido, vale considerar de saída que, sob a égide do modelo econômico vigente e das contradições que o fundamentam, a formação de professores apresenta-se como pauta central dos debates educacionais contemporâneos. Saviani (1983; 2009; 2011; 2013); Duarte (2003); Duarte & Martins (2010); Marsiglia & Martins

(2013); Mazzeu (1998), dentre outros, são alguns dos teóricos – em vertente crítica – ocupados com o tema na atualidade.

Tendo em vista a riqueza e a diversidade das discussões sobre a formação docente, uma vez que podemos tomá-la por diferentes formas explicativas, provenientes de divergentes referenciais teóricos, o que, na origem, já explicita a densidade e a complexidade que o tema assume no ideário educacional, demarcamos nosso entendimento de que ela “[...] deve pautar-se pela organização intencional dos conteúdos desse processo e levar em conta as condições objetivas de sua efetivação” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 97)¹. Assim, os professores em formação, tanto inicial quanto continuada, devem preparar-se para atuar na prática social, entendida como aquela que “[...] é a forma como estão sintetizadas as relações sociais em um determinado momento histórico” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 98). Ao referir à prática social, Vázquez (1968, p.194) explica que:

O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, com ser social.

No entanto, em um modo de organização social pautado na divisão social do trabalho e, por isso, dividida em classes antagônicas, como a sociabilidade capitalista, essa prática social, por vezes, não se concretiza e, de tal modo, a formação do professor, que deveria sustentar-se em modelos teórico-práticos, converte-se, não raro, em práticas esvaziadas “[...] que preparam o indivíduo para uma ocupação profissional que atenda o mercado, (con)formando os sujeitos para o modo de produção capitalista” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 98). Esse cenário de esvaziamento poderia significar a assunção de uma postura de desvalorização – pelo capital – dessa formação, cuja imprescindibilidade vem sendo propalada ao longo de todo o século XX, mas, ao contrário disso, a reafirma como uma necessidade – agora revestida de um caráter de urgente modificação –, transformando-se, de um lado, em uma importante demanda de mercado ou, para tomarmos emprestada a denominação mais óbvia apresentada por Marsiglia & Martins

¹ Estamos cientes das recentes modificações no conjunto de normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), mas este trabalho já estava em finalização quando destas alterações e, em razão disso, mantivemos a formatação conforme previa o conjunto de normas anterior.

(2013), um filão de mercado² e, de outro, porque “[...] conchamar a formação dos professores é uma necessidade da afirmação dos seus próprios referenciais que seduzem e se revelam com roupagens progressistas, ocultando as implicações de uma formação pautada no ‘saber’ fazer” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p.98). E tudo isso, como não poderia deixar de ser, se dá travestido de um discurso de aparente defesa da individualidade e respeito às diferenças³.

Nessa conjuntura, o que se depreende é que sob uma justa e correta necessidade de formação de professores revela-se uma emergência – esta compartilhada por diferentes vertentes, de revolucionária, passando pelas mais progressistas, até às mais conservadoras – de modificação dessa formação⁴. Esse contexto exige que nossa atenção se volte para a formação inicial de professores e as contradições que se colocam na base desse tipo de formação, assumindo, a priori, que “[...] hoje, tanto as ideias políticas que pretendem conservar as condições existentes quanto as que pretendem transformá-las correspondem a interesses específicos às várias classes sociais” (ANDERY et al, 2012, p.12).

À luz de tais contornos, assume-se que a própria produção de conhecimento está submetida à luta de classes, posto que o homem é ser natural – parte integrante da natureza –, mas não se limita a ela, é “corpo inorgânico” (MARX, 2015), que “[...] ultrapassa limites, já que produz universalmente (para além de sua sobrevivência pessoal e de sua prole), não se restringindo às necessidades que se revelam no aqui e agora” (ANDERY et al, 2012, p.10), ou seja, o homem produz sua própria humanidade. Ao alterar a natureza por meio de sua ação, o homem a torna humanizada e, neste processo de produção e reprodução, humaniza a si próprio. Do mesmo modo, esse processo de produção da existência não produz apenas artefatos necessários à manutenção da vida, “[...] mas desenvolve ideias, conhecimentos, valores, crenças

² O termo é assumido por nós a partir da discussão proposta por Marsiglia & Martins (2013, p.105), na qual as autoras destacam – em nota referencial – a veiculação pela revista *Isto é Dinheiro* da fusão de duas grandes empresas educacionais privadas (Kroton e Anhangera), culminando na maior iniciativa empresarial de educação do mundo, avaliada em treze bilhões de reais. Elas pontuam que “[...] A nova Kroton engloba um milhão de alunos universitários. Diante da expectativa de aumento do ensino superior para as classes C e D, o presidente da nova Kroton, Rodrigo Galindo, afirma, segundo a reportagem, que: [...] é hora de se antecipar à mudança no nível de exigência dessa massa que está chegando ao ensino universitário e ainda, que: ‘Em sua visão, a qualidade ainda não é um quesito que faça parte de sua lista de cobranças’. E quando este for um critério, ele contará com seu ‘time’, defensor de uma mesma postura empreendedora (VELLUTO, 2013)”.

³ Duarte (2008, p.14), ao analisar as pedagogias do aprender a aprender e a intitulada sociedade do conhecimento, reitera que a “função ideológica desempenhada pela crença na assim chamada sociedade do conhecimento [...] seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo”, gerando um convencimento de que esta luta estaria superada e deveria ser substituída por uma preocupação com questões mais atuais, como o respeito às diferenças – de qualquer natureza – e a defesa dos direitos do cidadão.

⁴ “É preciso capacitar professores no pós pandemia, diz ministro”. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/e-preciso-capacitar-professores-para-o-pos-pandemia-diz-ministro-16102021> - Acesso em 30 de nov. 2021.

e mecanismos para sua elaboração (desenvolvimento do raciocínio, planejamento...)” (ANDERY et al, 2012, p.10). Cada nova interação reflete uma natureza modificada, incorporando-se às interações antes inexistentes, refletindo, também, um homem modificado, pois suas necessidades, condições e caminhos para a satisfação dessas necessidades são outros, que foram sendo construídos pelo próprio homem. Nesse processo, o homem adquire consciência de que está transformando a natureza para adaptá-la às suas necessidades, sempre novas, e isso é o que diferencia dos demais animais “[...] a ação humana, ao contrário da de outros animais, é intencional e planejada; em outras palavras, o homem sabe que sabe” (ANDERY et al, 2012, p.11).

O processo de produção humana é um processo social, ou seja, o ser humano não vive isoladamente, havendo interdependência entre os seres humanos em todas as formas de atividade humana, quaisquer que sejam suas necessidades. Na base de todas essas relações, está o trabalho – atividade humana intencional que envolve “[...] formas de organização, objetivando a produção dos bens necessários à vida humana” (ANDERY et al, 2012, p.11). As relações de trabalho, o que inclui formas de divisão e organização desse trabalho, ao lado do nível técnico dos instrumentos e dos meios disponíveis para a produção de bens materiais, compõem a base econômica de uma sociedade. É, pois, “essa base econômica que determina as formas políticas, jurídicas e o conjunto das ideias que existem em cada sociedade” (ANDERY et al, 2012, p.11). Assim, as ideias, como produtos da existência humana, são a expressão das atividades reais do homem estabelecidas no processo de produção de sua existência e, por isso, sofrem as mesmas determinações históricas deste homem. Para Marx e Engels (2007 [1845], p.93-94):

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material entre os homens, com a linguagem da vida real [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

De tal modo, o desenvolvimento do ser humano e de sua história ocorre a partir das necessidades materiais, em um processo infinito de transformação do homem, em que ele próprio se produz. Nesse processo, a base econômica é determinante fundamental e em uma sociedade baseada na propriedade privada dos bens materiais, o interesse entre as classes é conflitante, antagônico entre si, e as ideias refletem esses interesses, ou seja, o conhecimento humano, em suas diferentes formas “[...] (senso comum, científico, teológico, filosófico, estético, etc.), exprime condições materiais de um dado momento histórico” (ANDERY et al, 2012, p.13). Assim, “Tanto o processo de construção de conhecimento científico quanto seu

produto refletem o desenvolvimento e a ruptura ocorridos nos diferentes momentos da história” (ANDERY et al, 2012, p.13); ou seja, os antagonismos presentes em cada modo de produção e as transformações que levam de um modo de produção a outro – do escravismo ao feudalismo e, deste, ao capitalismo e, assim, sempre e sucessivamente, serão transpostos para as ideias científicas elaboradas pelo homem, sendo deslocados para “a forma como o homem explica racionalmente o mundo, buscando superar a ilusão, o desconhecido, o imediato; buscando compreender de forma fundamentada as leis gerais que regem os fenômenos” (ANDERY et al, 2012, p.13).

Assim, o método científico, enquanto “conjunto de concepções sobre o homem, a natureza e o próprio conhecimento que sustentam um conjunto de regras de ação, de procedimentos, prescritos para se construir conhecimento científico” (ANDERY et al, 2012, p.14), não é único e nem permanece o mesmo, porque reflete, dentre outras questões, as condições históricas concretas do momento em que o conhecimento foi elaborado. No entanto, apesar de seu caráter histórico, há um claro consenso no ideário coletivo de que, quando nos referimos a método científico, estamos nos referindo ao padrão moderno de ciência, sendo que este “[...] se tornou sinônimo de caminho único e adequado de produzir conhecimento verdadeiro” (TONET, 2013, p. 9). Assim, de antemão, um problema que a metodologia científica tradicional – moderna – coloca é que esta não esclarece que a problemática do conhecimento – relação entre sujeito e objeto – pode ser abordada sob dois pontos de vista distintos: o gnosiológico e o ontológico. Tal esclarecimento é negado em razão de que para o padrão moderno de conhecimento não existem dois caminhos, mas apenas um, que parte do pressuposto de que a abordagem apresentada é a única correta e, do mesmo modo, não se explicita que essa abordagem tem forte caráter gnosiológico. Nesse sentido, corroboramos Tonet (2013, p.11) que afirma que “este modo de abordagem falseia o tratamento da problemática do conhecimento, pois impede que se veja a existência de outros caminhos. Impede, portanto, a formação de uma mentalidade realmente crítica”, o que tem sérias implicações, dado que o conhecimento é sempre – imediata ou mediata – um instrumento para intervenções sociais.

1.1 OS PADRÕES DE CONHECIMENTO: UMA ABORDAGEM ONTOLÓGICA

A problemática do conhecimento refere-se, como já dissemos, à relação entre sujeito e objeto. Em síntese, é possível posicionar essa relação da seguinte forma: o ponto de vista gnosiológico é focado no sujeito, enquanto o ontológico focaliza o objeto. Trata-se, então, de quem é o polo regente do conhecimento. De tal modo, buscando compreender mais proximamente a relação entre a produção de conhecimento e a luta de classes – essencial para a elaboração teórica proposta neste estudo –, trataremos dos três momentos na abordagem de questões relativas ao conhecimento: o padrão greco-medieval, o moderno e o marxiano⁵ (TONET, 2013). Tal abordagem parte do necessário pressuposto assumido por Marx e Engels (1998 [1848]) de que a história de todas as sociedades tem sido a história das lutas de classes. Por isso, o “[...] sujeito fundamental – não único – da história são as classes sociais” (TONET, 2013, p.16), porque todo processo social se desenrola – direta ou indiretamente – ao redor e a partir da luta pela produção e apropriação da riqueza. Nessa direção, a conquista e a manutenção do domínio de uma classe social sobre a outra exige que a classe dominante lance mão não só de forças materiais, mas também de forças não materiais, ou seja, ideias, valores, que devem dar origem a uma concepção de mundo que fundamente e preserve seu domínio (TONET, 2013). Por isso, “[...] conhecer e explicar o mundo de determinada forma são condições imprescindíveis para que uma classe conquiste e mantenha o seu domínio sobre outras” (TONET, 2013, p.16), o que nos permite afirmar que também no âmbito do conhecimento o sujeito fundamental são as classes sociais⁶, pois:

São elas que, pela sua natureza fundada no processo de produção, põem determinadas exigências e determinada perspectiva. Porém, de novo, são os indivíduos que elaboram teorias, explicações e concepções de mundo. Ao elaborarem suas teorias, porém, os indivíduos, expressam, ao nível teórico, de modo consciente ou não, os interesses mais profundos das classes sociais.

Assim, ao nos referirmos aos padrões de conhecimento, faremos uma menção inicial ao padrão greco-medieval, e, nesse sentido, importa considerar que este refere-se à produção de conhecimento nos modos de produção escravista e feudalista, que têm, além das diferenças entre si, similaridades importantes, como o fato de possuírem um caráter de imutabilidade e naturalidade bastante presente, além de que a forma de produzir riqueza – terra e escravos e

⁵ Não faremos distinção entre os termos “marxiano e marxista”, sendo estes assumidos como o pensamento/discussões propostas por Karl Marx e seus debatedores, a partir do ideário materialismo histórico e dialético.

⁶ Nesse sentido, corroboramos a afirmação de Tonet (2013, p.17) de que a “prioridade da classe como sujeito fundamental da história e do conhecimento não significa nenhuma determinação mecânica da classe sobre o indivíduo. O que se quer afirmar é que a classe, pela sua natureza, estabelece o campo, nunca absolutamente rígido, no interior do qual o indivíduo exercerá o seu poder ativo”.

terra e servos – possuía uma dinâmica interna bastante limitada. Em ambos, o acúmulo de conhecimento sobre a natureza era bastante precário e a forma de produção de riqueza não dependia – por parte daqueles que eram responsáveis por ela – de um conhecimento muito elaborado da natureza, sendo estes, pois, bastantes dependentes da prática. Radicalmente, em ambos os modos de produção, há uma cisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, o que resulta em sérias consequências para a elaboração de uma concepção de mundo crítica, necessária para a transformação do estado de coisas. Assim, “aos escravos e servos cabia o trabalho de produção dos bens materiais. Aos homens livres, no caso do modo de produção feudal, à nobreza, incluindo aí a nobreza clerical, cabia a tarefa de organizar e dirigir a sociedade e as atividades voltadas ao cultivo do espírito” (TONET, 2013, p.24). Essa tarefa resultou na elaboração de uma determinada concepção de mundo, a concepção de mundo greco-medieval.

A partir da referida base social, os gregos e os medievais elaboraram concepções de mundo nas quais se “[...] tinha uma estrutura e uma ordem hierárquica definidas e essencialmente imutáveis” (TONET, 2013, p.25). O mundo natural e o social não eram percebidos como históricos e, menos ainda, como resultados da atividade elaborada do homem, o que dava ao homem uma atitude de passividade, com adaptação ao cósmico, pois, por mais que o homem agisse, seu destino não seria decidido por ele. E, assim, o conhecimento verdadeiro possuía um caráter muito mais contemplativo do que ativo, já que “[...] ao sujeito não cabia mais do que desvelar a verdade existente no ser” (TONET, 2013, p.25). Desse modo, tanto o conhecimento como a ação tinham forte assentamento na objetividade – mundo real – e eram marcadas por um caráter a-histórico. “Desta realidade do mundo objetivo, grego e medieval, deriva a característica predominantemente metafísica, idealista e ético-política e/ou ético-religiosa do conhecimento” (TONET, 2013, p.25). A tarefa fundamental do conhecimento era, nesse sentido, a busca da essência desse conhecimento, essência esta que se encontrava oculta “pelos véus do conhecimento empírico” (TONET, 2013, p.27). O processo de conhecimento para o padrão greco-medieval implicava na tarefa de afastar esses véus para se alcançar a “verdadeira” essência das coisas.

Diferente do padrão greco-medieval – centrado no objeto –, o padrão moderno de conhecimento centra-se no sujeito. Como já dissemos, a produção de conhecimento não se dá apartada dos modos de produção da humanidade e, por isso, está também submetida à divisão de classes. Assim, “a transição do mundo feudal ao mundo capitalista significou uma ruptura decisiva tanto no plano material quanto no plano espiritual” (TONET, 2013, p.29). Uma nova forma de produção da riqueza é gestada ainda no feudalismo e se caracteriza por maior

dinamicidade, intervenção ativa dos indivíduos e possibilidade de acumulação sem limites. Nesse processo, são formadas duas classes fundamentais – o proletariado e a burguesia – e, desse modo, “vai se constituindo a célula mater da nova forma de sociabilidade: o ato de compra-e-venda de força de trabalho, com todas as suas exigências e consequências” (TONET, 2013, p.30). No novo modo de produção, em que a produção da riqueza se caracteriza pelo fetichismo da mercadoria, às relações sociais é impresso um caráter de naturalidade “[...] como se fossem relações entre coisas, regidas por leis de caráter natural, e não entre pessoas humanas” (TONET, 2013, p.30). Essa nova forma de sociabilidade implica mudanças de ordem estrutural. Não é mais o Estado, mas, sim, o mercado que dita as normas para produção e distribuição da riqueza, o que exige um grau de liberdade dos indivíduos – liberdade esta que se limita a que estes possam perseguir sem entraves seus interesses individuais. Para o capitalismo, a liberdade assenta-se na possibilidade de venda da força de trabalho, ou seja, a liberdade do trabalho é a livre concorrência dos trabalhadores entre si. A base sob qual se levanta o reino da liberdade, na sociabilidade capitalista, é “[...] uma potência onímoda e cega” (ASTRADA, 1968, p.99). É sob tais termos que a relação do homem com a natureza torna-se ativa, pois embora o “[...] mundo natural continuasse a ser visto como exterior ao homem, a intervenção nele, para transformá-lo, já era vista como algo permitido e positivo” (TONET, 2013, p.34). O mundo social era visto como resultado da atividade humana; no entanto, apesar da distinção entre a história dos homens e a história da natureza, ocorre uma inflexão importante, dado que se concebe que o homem guarda relação íntima com a natureza e dela herda determinados dotes, como o egoísmo, por exemplo, que o vinculava profundamente a ela. Essa “ideia da existência de uma natureza humana marcada pelo mesmo estatuto da natureza natural estabeleceu uma barreira intransponível à ação humana” (TONET, 2013, p.35), ou seja, o homem não poderia intervir ou modificar a realidade radicalmente, pois a “[...] ação humana, na medida em que era constituidora da sociedade, teria sua expressão propriamente dita apenas no âmbito da subjetividade” (TONET, 2013, p.35) e não no âmbito da estrutura fundamental, a econômica. As leis da economia não são, portanto, consideradas leis históricas, mas naturais e, por isso, imodificáveis.

Junto a isso, a emergência dessa nova forma de sociabilidade impunha uma nova forma de produzir conhecimento, pois o conhecimento vai se tornando uma condição cada vez mais importante para a expansão da base material da nova sociabilidade, a capitalista. Nesse sentido, o novo padrão de cientificidade – moderno – implica crítica ao paradigma greco-medieval, assinalado pelos cientistas modernos como uma forma de produção de conhecimento incapaz

de produzir, de fato, conhecimento verdadeiro, dado seu caráter metafísico e especulativo, que interditava qualquer experimentação empírica. Aliás, no padrão moderno, a verificação empírica assume um papel fundamental, já que os modernos entendem que “[...] Qualquer conhecimento que se pretenda verdadeiro tem que passar pelo crivo da experimentação e da verificação empírica, do contrário não passará de uma opinião” (TONET, 2013, p.36). O paradigma moderno possui um caráter ativo e prático, diferente do caráter contemplativo e ético/político ou religioso presentes no padrão greco-medieval. Estava, pois, voltado à transformação da natureza, a fim de dominá-la e colocá-la a serviço dos humanos. Destacam-se, nesta vertente, os paradigmas racionalista e empirista de conhecimento.

Para os racionalistas, “[...] a razão deve tomar como ponto de partida o conhecimento, por via puramente racional, de determinadas verdades que não necessitam de base empírica” (TONET, 2013, p.38), e, partindo dessas verdades – adquiridas por base racional –, produz-se também um conhecimento que tenha base empírica. De outro modo, os empiristas, em concepção oposta, declaram que “todo conhecimento procede dos sentidos” (TONET, 2013, p.38) e que, como tal, nunca levam ao engano, porque cabe aos sentidos recolher elementos da realidade. Justamente por isso o padrão moderno de cientificidade não poderia voltar-se à “essência das coisas, mas à apreensão daquelas qualidades que pudessem ser submetidas à mensuração e à quantificação” (TONET, 2013, p.37).

Há, no padrão moderno de cientificidade, uma alteração significativa sobre o conceito de realidade, uma vez que todos os pensadores modernos concordam que a experiência é fundamental para a produção de conhecimento verdadeiro e, mesmo que com algumas divergências, para tais pensadores, os “[...] sentidos aparecem como a única mediação entre o mundo subjetivo e o mundo objetivo” (TONET, 2013, p.37), o que, de saída, interdita a possibilidade de conhecimento da totalidade concreta, uma vez que “[...] A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos” (KOSIK, 1969, p.11). Assim, a realidade não se apresenta ao indivíduo imediatamente, tal qual a um abstrato sujeito cognoscente (KOSIK, 1969), que examina a realidade especulativamente, mas a um “[...] ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens” (KOSIK, 1969, p.9), o que significa que a realidade não se apresenta ao homem “à primeira vista como objeto que existe apartado do mundo, mas apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível” (KOSIK, 1969, p.10), e, no trato prático-utilitário das coisas, o indivíduo cria suas próprias representações dos fenômenos, elaborando

todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade sem, no entanto, necessariamente captar a realidade em si, visto que a “[...] ‘a existência real’ e as formas fenomênicas da realidade – que se reproduzem imediatamente na mente daqueles que realizam uma determinada práxis histórica [...] são diferentes e muitas vezes absolutamente contraditórias com a lei do fenômeno” (KOSIK, 1969, p.10). Assim, o senso comum – a práxis utilitária imediata – coloca o homem em condições de orientar-se no mundo, familiarizando-se com as coisas de modo a manejá-las, mas não possibilita a compreensão da realidade objetiva. Valemo-nos do exemplo apresentado por Kosik (1969, p.10, grifos do autor) acerca desta questão:

Os homens usam o dinheiro e com ele fazem as transações mais complicadas, sem ao menos saber, nem ser obrigados a saber, o que é o dinheiro. Por isso, a *práxis* utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporciona a *compreensão* das coisas e da realidade. Por este motivo Marx pode escrever que aqueles que efetivamente determinam as condições sociais se sentem à vontade, qual peixe n’água, no mundo das formas fenomênicas desligadas da sua conexão interna e absolutamente incompreensíveis em tal isolamento. Naquilo que é intimamente contraditório, nada veem de misterioso; e seu julgamento não se escandaliza nem um pouco diante da inversão do racional e do irracional.

A interdição da compreensão da realidade é resultado da inserção do homem em uma práxis historicamente determinada e unilateral – a práxis fragmentária dos indivíduos –, baseada na divisão da sociedade em classes antagônicas (KOSIK, 1969). Nessa práxis, forma-se “[...] tanto o determinado ambiente material do indivíduo histórico, quanto a atmosfera espiritual em que a aparência superficial da realidade é fixada como o mundo da pretensa intimidade, da confiança e da familiaridade em que o homem se move ‘naturalmente’” (KOSIK, 1969, p.11). Nesse sentido, os indivíduos vivem a cotidianidade em uma atmosfera natural, sem qualquer questionamento, e o mundo fenomênico é tomado como o próprio mundo. Sobre isso, ainda, assevera Kosik (1969, p.80, grifos do autor):

O modo de viver se transforma em um instintivo, subconsciente, irrefletido mecanismo de ação e de vida. As coisas, os homens, os movimentos, as ações, os objetos circundantes, o mundo, não são intuídos em sua originalidade e autenticidade, não se examinam nem se manifestam: simplesmente são; e como um inventário, como parte de um mundo conhecido são aceitos. [...] Nesta o indivíduo cria para si relações, baseada na *própria* experiência, nas *próprias* possibilidades, na *própria* atividade e daí considerar esta realidade como o seu próprio mundo.

Nessa direção, o homem inserido concretamente neste mundo experimenta, inicialmente, uma ação prático-utilitária por meio da qual ele cria as suas próprias representações das coisas, gerando as formas fenomênicas da realidade. Entretanto, essas formas fenomênicas são distintas e mesmo contrárias em relação ao núcleo interno essencial e seu conceito correspondente da coisa. Como não poderia deixar de ser, portanto, a prática utilitária é envolvida pelo senso comum e não pela compreensão consciente do real.

Em se tratando da formação inicial docente – foco desta pesquisa –, importa considerar que, uma vez que, como já dissemos, a essência da coisa não se apresenta imediatamente ao sujeito, ela é, pois, mediata ao fenômeno, e este, ao mesmo tempo a revela e a esconde, para que o professor possa captar a essência – fundamental para a compreensão da totalidade da coisa em si –, é necessária a análise do fenômeno, entendendo, assim, como a coisa em si se manifesta nele. Pela manifestação do fenômeno, o professor pode apreender a essência, compreendendo, inclusive, que ambos – fenômeno e essência – não constituem a mesma coisa. Na pseudoconcreticidade, o fenômeno e a essência são tomados como iguais, quando de fato o fenômeno se manifesta imediatamente e a essência, a estrutura da realidade, não se manifesta de forma direta, demandando uma análise crítica sustentada pelo pensamento científico. Cabe ao processo intencional de formação do professor, aqui damos acento à formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística, possibilitar tal preparação. Assim, para tal intento, é necessário avançarmos para além da pseudoconcreticidade, desnaturalizando o que se coloca como natural. Mais uma vez, corroboramos Kosik (1969, p.15):

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade. Só pela dissolução da imediatividade é que podemos apreender a estrutura mais profunda da realidade.

Tal desmistificação dos dados imediatos só é possível na medida em que “[...] se desvele o processo histórico e social que deu origem aos fatos que compõem a realidade. Fatos, dados e acontecimentos são sempre resultados condensados de relações e práticas sociais e históricas determinadas” (TONET, 2013, p.118). É, pois, pela dialética, fundada no terceiro dos padrões epistemológicos explorados por Tonet (2013), que se pode traduzir teoricamente a realidade em toda sua complexidade. Para a execução de tal tarefa, cumpre assinalar, buscaremos desvelar as complexas mediações necessárias à compreensão da realidade concreta,

a partir da dialética marxista, na subseção que segue, o terceiro dos padrões sinalizados anteriormente a partir de Tonet (2013).

1.2 A DIALÉTICA MARXISTA: O MÉTODO DE COMPREENSÃO DA REALIDADE CONCRETA

Justamente por compreender que tomar os fatos “como eles se apresentam em sua imediaticidade como matéria do conhecimento sem submetê-los a uma crítica conduz sempre ao falseamento da realidade” (TONET, 2013, p.118) é que tomamos o materialismo histórico e dialético como matriz epistêmica que orienta esta pesquisa, assumido a partir das teorizações de Marx (2015) e estabelecendo diálogo com Vazquéz (2007), Leontiev (1987), Kosik (1969), Heller (1970), entre outros teóricos que compartilham dessa mesma fundamentação as mediações necessárias para a compreensão da realidade. Nessa perspectiva, nossa defesa, de antemão, é de que a inscrição consciente em uma matriz epistêmica coerente, que servirá de diretriz para bases que sustentam o trabalho do professor, é o que daria/dará ao campo teórico uma nova e promissora consistência e legitimidade. Assim, na vertente filosófica que norteia nossas reflexões ao longo desta tese, o conceito de dialética se apresenta como fundamental. Para tanto, a fim de complexificarmos a discussão que se apresenta, entendemos como essencial a distinção entre a dialética marxista e a dialética hegeliana, uma vez que Marx (1818-1883) apresenta o método hegeliano e o faz porque, segundo o autor, foi Hegel o responsável por sistematizar o método dialético e, uma vez dada tal sistematização, Marx propõe uma crítica superadora à dialética idealista daquele pensador.

Em uma breve referência ao conceito de dialética, vale o destaque de sua origem na Grécia Antiga e sua autoria creditada ao filósofo grego Zênon de Eléia. Na Grécia Antiga, a dialética era a “arte do diálogo”, com tradução literal de “caminho entre as ideias” (ANDRADE, 2013). Ao longo da história, diferentes vertentes teóricas e filosóficas fizeram o emprego do conceito de dialética e esta assumiu caracteres distintos para cada uma dessas vertentes. Para Platão – filósofo grego –, a dialética “[...] seria o método mais eficaz de aproximação entre as ideias particulares e as ideias universais ou puras” (ANDRADE, 2013, p.182). De outro modo, para Aristóteles, a “[...] dialética consistia num processo racional, que levava em conta a probabilidade lógica das coisas, algo aceitável por todos, ou, pelo menos, pela maioria” (ANDRADE, 2013, p.183).

A partir do Iluminismo e o apogeu da razão – ascensão da vertente positivista –, a dialética passa a ser assumida como um método capaz de dar conta das relações sociais existentes, primeiro com Diderot (1713-1784) e mais profundamente com Kant (1724-1804), uma vez que o filósofo prussiano defende que a percepção da dialética se relaciona ao estabelecimento de limites para o conhecimento humano e a razão, ou seja, a dialética assume um caráter transcendental. Hegel, no entanto, afirma que a dialética não se limita ao “ser do conhecimento”, mas constitui a própria realidade objetiva. O ideólogo, de quem Marx é herdeiro – mas não sem obviamente apresentar uma crítica superadora –, sintetiza as ideias da concepção de mundo cujas características assentam-se na razão dialética “[...] em seu duplo aspecto, isto é, de uma racionalidade objetiva imanente ao desenvolvimento da realidade [...] e aquele das categorias capazes de apreender subjetivamente essa racionalidade objetiva [...]” (TONET, 2013, p.66).

Para Hegel, a metafísica – filosofia inteira – resume-se ao método e este sofre, segundo Marx (2017 [1839]), pela ausência do movimento histórico, uma vez que as categorias das relações de produção são apenas uma expressão teórica – “[...] ideias, pensamentos espontâneos, independentes das relações reais” (MARX, 2017 [1839], p. 98). A *tese*, a *antítese* e a *síntese* do pensamento hegeliano tornam-se a “[...] fórmula sacramental: afirmação, negação e negação da negação” (MARX, 2017 [1839], p. 99), o que significa a linguagem da razão pura separada do indivíduo. Nesse sentido, o autor pontua que “[...] Em lugar do indivíduo comum, com sua maneira comum de falar e pensar, o que temos é essa maneira comum inteiramente pura, sem o indivíduo” (MARX, 2017 [1839], p. 99).

A crítica marxiana aos metafísicos e que é essencial para a distinção do método dialético em Marx e em Hegel se constrói na medida em que, pela abstração – categoria fundamental para os metafísicos – em detrimento da análise da realidade objetiva, chega-se às categorias lógicas como substância. Para os metafísicos, tudo pode ser reduzido “[...] à força de abstração, a uma categoria lógica; que, desse modo, todo o mundo real possa submergir no mundo das abstrações, no mundo das categorias lógicas” (MARX, 2017 [1839], p. 99).

Dessa abstração que transforma todas as coisas em categorias lógicas, basta destacar o caráter distintivo dos movimentos para que se chegue ao movimento em estado abstrato (MARX, 2017 [1839]) e, ao encontrar nas categorias lógicas a substância de todas as coisas, encontra-se também o *método absoluto*. Para Hegel, o *método absoluto* é “a força absoluta, única, suprema, infinita, a que nenhum objeto poderia resistir, é a tendência da razão a reconhecer-se em todas as coisas” (HEGEL, t.III, 1812 apud MARX, 2017 [1839], p.100).

Nesse sentido, o *método absoluto* é a abstração do movimento, ou seja, o “movimento da razão pura” (MARX, 2017 [1839], p.100), o que consiste em “pôr-se, opor-se, compor-se, formular-se como tese, antítese, síntese ou, ainda, afirmar-se, negar-se, negar sua negação” (MARX, 2017 [1839], p.100). A razão põe-se em tese e essa tese desdobra-se em pensamentos contraditórios, opostos a si mesmo, polares – positivo e negativo. “[...] A luta desses dois elementos antagônicos, compreendidos na antítese, constitui o movimento dialético” (MARX, 2017 [1839], p.100) e desse movimento os contrários se equilibram, neutralizam e paralisam. A fusão desses dois elementos contraditórios constitui um novo pensamento, que é a sua síntese. Assim, desse novo pensamento, gera-se mais dois pensamentos contraditórios que se fundem em uma nova síntese e desse trabalho nasce um novo grupo de pensamentos, que segue o mesmo movimento dialético de uma categoria simples e tem por antítese um grupo contraditório. Desses dois grupos, nasce um novo que é sua síntese, “[...] assim como do movimento dialético das categorias simples nasce o grupo, do movimento dialético dos grupos nasce a série e do movimento dialético das séries nasce todo o sistema” (MARX, 2017 [1839], p.101).

O método dialético marxiano se diferencia da dialética hegeliana por seu fundamento, uma vez que Hegel, segundo Marx (2017 [1839]), acredita construir o mundo pelo movimento do pensamento. Contrariamente, Marx (2017b, p. 129) pontua:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, (...) é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado.

Nessa direção, “o contato direto e imediato com o real não possibilita ao pensamento a sua fidedigna apreensão. O contato direto possibilita apenas a percepção aparente desta realidade” (MARTINS, 2012, p.50). Ou seja, é pela atividade de análise que se buscará o conhecimento do objeto em suas propriedades e síntese das múltiplas determinações em toda sua complexidade. Nesse sentido, Lukács (2003, p.77) é certo ao afirmar que o equívoco do idealismo é não perceber que o concreto é a síntese de várias determinações, uma vez que, segundo o autor, “[...] o idealismo cai na ilusão que consiste em confundir a reprodução da realidade com o processo de produção da própria realidade”. Para os idealistas, o concreto aparece no pensamento como um processo de síntese, não como unidade do múltiplo, como resultado, e não como ponto de partida. Para a dialética marxista, “O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade” (MARX, 2011, p.78),

ou seja, o *pressuposto efetivo*, que em Marx (2011) refere-se àquilo que está empiricamente dado, não é produto do pensamento, uma vez que o pensamento não é a produção da realidade, mas a reprodução do real. Hegel concebe o real como resultado do pensamento que sintetiza-se em si e advém dessa compreensão, o que Marx (2011, p.78) destaca como a ilusão do pensamento do filósofo idealista, uma vez que:

Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que sintetiza-se em si, aprofunda-se em si e movimenta-se a partir de si mesmo, enquanto o método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental. Mas de forma alguma é o processo de gênese do próprio concreto.

Há, pois, uma prioridade ontológica do objeto em relação ao pensamento, dado que o pensamento não produz a realidade, mas reproduz o real. Nesse sentido, o ponto de partida do conhecimento é a forma fenomênica dos objetos – sua aparência – e conhecer tal aparência importa para a apreensão do objeto, mas não é o todo do objeto, apenas o ponto de partida do conhecimento. O conhecimento teórico começa pelo conhecimento da forma fenomênica dos objetos, mas essa aparência não é a verdade dos objetos, pois se assim o fosse não seria necessária a tarefa de reflexão, bastava refleti-lo como realidade que se apresenta – algo que as vertentes pós-modernistas insistem em fazer ao tratarem o objeto do conhecimento a partir da realidade empírica – ultra situada, o que do ponto de vista ontológico não faz qualquer sentido, já que “a captura do próprio objeto implica o pressuposto de que ele não se resume aos elementos empíricos, mas também, e principalmente, àqueles que constituem a sua essência” (TONET, 2013, p.14). O conhecimento teórico, então, de outro modo, começa pela aparência dos fenômenos e, pela análise, se busca apreender o movimento interno dos objetos, não se esgotando, portanto, na sua aparência, na sua revelação empírica ou no que os sentidos conseguem apreender (NETTO, 2020).

Ao contrário dos paradigmas racionalista e pragmatista, alinhados ao paradigma científico moderno, no pensamento de base materialista histórico e dialético, assume-se que há uma verdade que pode ser apreendida pela razão dos homens, que se constitui do movimento racional e que, como tal, permite compreender o objeto para além da aparência fenomênica – o que significa que a verdade existe objetivamente, não sendo, portanto, subjetiva. É, pois, em razão disso que não podemos nos referir a ‘verdades individuais’ ou, ainda, a ‘minha’ ou a ‘sua’ verdade. A verdade, que está no pressuposto efetivo, é verificável e, ao contrário do que sugere a epistemologia positivista – cuja busca por objetividade e neutralidade (TONET, 2013),

assenta-se em certa “asepsia” da subjetividade e no caráter a-histórico da ciência, ela, para o pensamento marxiano, por existir objetivamente, é também verificável na prática social dos homens. Para Marx (2011), o critério de verdade é a prática social, em que necessariamente se verifica se o pensamento expressa aquilo que é o movimento do pressuposto efetivo, a realidade.

Em se tratando da realidade objetiva do objeto, a dialética marxista não traduz tal realidade pelo simples exame das formas dadas de um objeto, “[...] com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta – à base de hipóteses que apontam para relações de causa/efeito – de seu movimento visível” (NETTO, 2011, p.20), modo de análise bastante presente nos procedimentos de tradição positivista e pragmatista, por exemplo. A dialética marxista, de outro modo, compreende os fenômenos – tanto naturais quanto sociais – enquanto movimento/processos e, mais do que isso, busca identificar as complexas forças que geram o dinamismo da realidade. Para Engels (1979, p.22):

Se concebe o mundo da natureza, da história e do espírito como um processo, isto é, como um mundo sujeito a constante mudança, transformações e desenvolvimento constante, procurando também destacar a íntima conexão que preside este processo de desenvolvimento e mudança. Encarada sob este aspecto, a história da humanidade já não se apresentava como um caos [...], mas, ao contrário, se apresentava como o desenvolvimento da própria humanidade, que incumbia ao pensamento a tarefa de seguir [...] até conseguir descobrir as leis internas, que regem tudo o que à primeira vista se pudesse apresentar como obra do acaso.

Para Marx, a seu turno, o que move a realidade são as *contradições* que ela porta, visto que o ser social e a própria sociabilidade resultam do trabalho, constituindo um modelo da práxis social como “[...] um processo, movimento que se dinamiza por contradições, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas contradições impulsionam a outras superações” (NETTO, 2011, p.31). A grande distinção entre a dialética marxista e a lógica formal é a de que esta não incorpora a categoria da contradição, enquanto para aquela as categorias – incluída a contradição – não podem ser rejeitadas, pois são formas de ser – condições de existência – e, por isso, estão na materialidade das coisas.

A partir de tais afirmações, importa, ainda, que, para Marx, a *totalidade* é a categoria fundamental da realidade (LUKACS, 2003), pois a totalidade é uma unidade constituída de diversidade. Na análise da sociedade burguesa, Marx a define como “uma totalidade concreta. Não é um ‘todo’ constituído por ‘partes’ funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de

menor complexidade” (NETTO, 2011, p.56). Tais totalidades não são em nenhuma medida ‘simples’, mas se distinguem pelo seu grau de complexidade. Para Lukács (2007, p.59):

A verdadeira totalidade, a totalidade do materialismo dialético, [...] é uma unidade concreta de forças opostas em uma luta recíproca; isto significa que, sem causalidade, nenhuma totalidade viva é possível e que, ademais, cada totalidade é relativa; significa que, quer em face de um nível mais alto, quer em face de um nível mais baixo, ela resulta de totalidades subordinadas e, por seu turno, é função de uma totalidade e de uma ordem superiores; segue-se, pois, que esta função é igualmente relativa. Enfim, cada totalidade é relativa e mutável mesmo historicamente: ela pode esgotar-se e destruir-se - seu caráter de totalidade subsiste apenas no marco de circunstâncias históricas determinadas e concretas.

Em se reconhecendo que a sociedade burguesa é uma totalidade concreta e que, como tal, é uma totalidade dinâmica, seu movimento resulta do “caráter *contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica*” (NETTO, 2011, p.57, grifos do autor). Sem as contradições, as totalidades seriam, pois, inertes, mortas, “[...] e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação” (NETTO, 2011, p.57). Da estrutura de cada totalidade dependem natureza, ritmo, limites e controles dessas contradições e não há fórmulas apriorísticas para determiná-las, cabendo, pois, à pesquisa sua descoberta (NETTO, 2011).

Assim, cabe à pesquisa a descoberta das “relações entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa” (NETTO, 2011, p.57). Tais relações, ademais, nunca são diretas, mas *mediadas* “pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade” (NETTO, 2011, p.57) e, sem tais mediações, jamais se chegaria à totalidade concreta que é a sociedade burguesa. Desse modo, “sem os sistemas de mediações (internas e externas) que articulam tais totalidades, a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade indiferenciada – e a indiferenciação cancelaria o caráter do concreto, já determinado como ‘unidade do diverso’” (NETTO, 2011, p.57-58).

Nesse sentido, é tarefa da teoria capturar tais mediações e, assumindo-se que a teoria é o resultado de intensa atividade espiritual⁷ do pesquisador, para encontrar a dinâmica interna do objeto – o que não é visível em sua aparência fenomênica –, e que conhecer teoricamente

⁷ Espiritual aqui se refere à pensamento, conforme fundamento Materialista Histórico e Dialético aqui assumido (MARX, 2007 [1857]).

significa capturar a rede de relações visíveis imediatamente, a fim de que se possam superar tais imediatismos e ir além da aparência fenomênica dos objetos importa conceber, tal qual Lênine (1975, p.123), que:

O conhecimento é o processo pelo qual o pensamento se aproxima infinita e eternamente do objeto. O reflexo da Natureza no pensamento humano deve ser compreendido não de maneira “morta”, não “abstratamente”, não sem movimento, não sem contradição, mas sim no processo eterno do movimento, do nascimento das contradições e sua resolução.

É nesse sentido que a dialética marxiana, de acordo com a aposta do materialismo histórico e dialético, consiste no método cientificamente correto de análise da realidade social, o que implica a relação entre teoria e prática e que para tal relação “não basta que o pensamento tenda para a realidade; é a própria realidade que deve tender para o pensamento” (MARX, 1844, p.346 apud LUKÁCS, 2003, p.65). Radica na gênese do pensamento marxiano a compreensão, já por nós destacada, de que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX, 2007, p.94), o que tem implicações radicais para a compreensão da realidade objetiva. A dialética pretende que a análise da realidade objetiva se dê de maneira “mais adequada e profunda” (KOFLER, 2010, p.81), o que significa admitir, como um pressuposto, a superioridade da dialética na tarefa de compreensão da realidade em relação a tal compreensão apresentada pela lógica formal. Desse modo, apesar da hegemonia da lógica formal, e da ciência metafísica que nela se baseia, assumida como única e verdadeira ciência, porque livre de contradições e pautadas pela lógica, a análise da realidade deve admitir a incorporação de categorias presentes na própria realidade, as quais possam explicar de modo mais justo, refletindo essa realidade o mais proximamente a sua aparência.

A crítica superadora de Marx à dialética hegeliana se assenta, como dissemos, no próprio fundamento que o sustenta, pois, diferentemente da dialética em Hegel, “[...] a dialética materialista é uma dialética revolucionária” (LUKÁCS, 2003, p. 64). Tal determinação é essencial e, na crítica ao método hegeliano, Marx (2010 [1843], p. 151) afirmara que “[...] A teoria torna-se força material desde que se apodere das massas”, o que significa a investigação – tanto na teoria quanto no modo como ela penetra nas massas – das determinações que fazem da teoria veículo de revolução. Trata-se de “[...] desenvolver a essência prática da teoria, a partir da teoria e da relação que estabelece com seu objeto” (LUKÁCS, 2003, p.65), com o risco de que, sem a captação de tais determinações, haja o esvaziamento do caráter revolucionário nas

massas. O caráter revolucionário da teoria reside na condição de que é a teoria que dá às massas a consciência das contradições do capital,

Para tanto, a conscientização precisa se transformar no *passo decisivo* a ser dado pelo processo histórico em direção ao seu próprio objetivo (objetivo este constituído pela vontade humana, mas que não depende do livre-arbítrio humano e não é produto da invenção intelectual). Somente quando a função histórica da teoria consistir no fato de tornar esse passo possível na prática; quando for dada uma situação histórica, na qual o conhecimento exato da sociedade tornar-se, para uma classe, a condição imediata de sua autoafirmação na luta; quando, para essa classe, seu autoconhecimento significar, ao mesmo tempo, o conhecimento correto de toda sociedade; quando, por consequência, para tal conhecimento, essa classe for, ao mesmo tempo, sujeito e objeto do conhecimento e, portanto, a teoria interferir de modo *imediato e adequado* no processo de revolução social, somente então a unidade da teoria e da prática, enquanto condição prévia da função revolucionária da teoria, será possível. (LUKÁCS, 2003, p.65-6, grifos do autor)

O desenvolvimento do capitalismo tende a produzir uma estrutura de sociedade em que as relações sociais são assumidas como naturais, como próprias do sistema, o que escamoteia as mazelas gestadas e mantidas por esse sistema. Em se tratando do campo científico, a análise da realidade, a partir de “[...] fatos ‘puros’ pela observação, abstração e experimentação” (LUKÁCS, 2003, p.71), é algo bastante promovido por método das ciências naturais, – e aqui damos ênfase à formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística e a adesão – mais especificamente, dado o foco temático desta tese –, da Linguística, a paradigmas epistemológicos que se alinhem, no limite das contradições da luta de classes capitalista, a ideais de manutenção da sociabilidade vigente, como o pragmatista ou o racionalista –, já que “[...] mesmo por trás das teorias que possam ostentar uma aparência de mais alto nível de isenção e neutralidade podem estar presentes propostas de cunho ideológico” (RAJAGOPALAN, 2003, p.18), o que contribui para o escamoteamento da realidade tal qual ela é, tratando-se, assim, da produção de uma ilusão social, de evolução natural das relações capitalistas,

O caráter fetichista da forma econômica, a extensão sempre crescente de uma divisão do trabalho, que atomiza abstratamente e racionalmente o processo de produção, sem se preocupar com as possibilidades e capacidades humanas dos produtores imediatos, transformam os fenômenos da sociedade e, com eles, sua apercepção. (LUKÁCS, 2003, p.72)

Enquanto a lógica formal reconhece como fundamento do valor científico os fatos como são imediatamente dados, colocando-se dogmaticamente “[...] como ponto de partida da

conceitualização científica sua forma de objetividade, aceitando sem crítica sua essência, sua estrutura de objeto e suas leis como um fundamento imutável da ‘ciência’” (LUKÁCS, 2003, p.74), o tratamento histórico dialético dos fenômenos implica a compreensão de que a manifestação e a essência das coisas não coincidem imediatamente, pois “a forma acabada das relações econômicas, tal como elas se mostram em sua superfície, em sua existência real [...] é bastante diferente e, de fato, contrária ao seu núcleo interior e essencial, mas oculto ao conceito que a ele corresponde” (LUKÁCS, 2003, p.75). Trata-se, então, de uma dupla determinação, que envolve, de um lado destacar os fenômenos de sua forma dada imediata, encontrar as mediações que podem relacioná-la a sua essência e, de outro, compreender seu caráter e sua essência de fenômeno como uma manifestação necessária. Mediados por essa compreensão é que nos propusemos a uma reflexão da relação teoria e prática na formação inicial de professores na seção que segue, com o acento de que o método dialético de análise é, a nosso ver, o único que possibilita a compreensão da realidade em sua totalidade e diversidade.

1.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FOCO: UMA REFLEXÃO SOBRE A PROPALADA DICOTOMIA TEORIA E PRÁTICA

Para que compreendamos um fenômeno, como a formação inicial de professores, com acento à formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística, buscaremos identificar as relações e conexões que ele influencia e pelas quais é influenciado. Justamente por tais contornos e munidos de uma concepção de “[...] ciência como uma atividade humana em que o homem busca conhecer o mundo e nele intervir, atividade que está presente em toda a história humana” (ANDERY et al, 1996, p.429), e, mais ainda, do entendimento de que a divisão social do trabalho, caracterizada, no capitalismo, entre outras coisas, pela extrema fragmentação do trabalho e, conseqüentemente, a agudização na distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual “[...] elitizando o trabalho intelectual e desvalorizando o trabalho manual, encontra na ciência um recurso valioso para sua reprodução ao mesmo tempo em que interfere na organização e nos rumos do trabalho científico” (ANDERY et al, 1996, p.433-434), é que buscaremos compreender o fenômeno da formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística para além de sua aparência.

Com vistas à realização de tal tarefa, iniciaremos destacando que as discussões que se formam – ao longo do último século – sobre a temática da formação de professores e que têm

assumido destaque no debate educacional brasileiro trazem um denominador comum, que é a persistência – agravada por uma forte corrente epistemológica racionalista-prática que tem se sobressaído, sustentada por uma concepção prático-reflexiva de formação docente – de que os problemas da qualidade da educação⁸ são causados pelo despreparo dos professores, atribuindo tal carência aos cursos de licenciatura que se dedicam mais à formação teórica do que prática, faltando aos professores, desse modo, um saber-fazer. Dito isto, os argumentos que se formam sobre o tema têm se centrado, então, na dicotomia entre teoria e prática (SAVIANI, 2009), forma e conteúdo (DUARTE; MARTINS, 2010), sob a égide de dois modelos distintos de formação: o dos conteúdos culturais-cognitivos e o dos didático-pedagógicos. Sob tal aspecto, parece-nos bastante esperado que, ao observarmos os estudos nesta área, além da própria formação inicial e continuada de professores, que a atenção recaia excessivamente na tentativa de superação dessa permanente dicotomia.

Problematizando a formação de professores a partir da formação dos indivíduos na sociedade moderna, Saviani (2009); Duarte & Martins (2010); Carvalho & Martins (2017), entre outros autores, assinalam a centralidade que a dicotomia entre teoria e prática na formação de professores tem no cenário nacional, que culmina na existência do embate entre dois modelos distintos de formação. De um lado está aquele em que a formação docente se “esgota na cultura geral e no domínio específico de conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar” (SAVIANI, 2009, p.149), o que reforça uma tradição bastante presente na história da formação de professores de que a formação pedagógico-didática será alcançada em decorrência do domínio dos objetos do conhecimento logicamente organizados, ou seja, que virá na própria prática docente (SAVIANI, 2009). De outro lado, em oposição a este modelo, encontra-se aquele em que “a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático” (SAVIANI, 2009, p.149). Neste modelo em questão, para além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente à atuação docente, a instituição deve assegurar – por meio de acurada organização curricular – a preparação pedagógico-didática, com o risco de, ao não fazê-lo, não se estar propriamente formando professores.

Diante de tal embate, Saviani (2009, p.149) declara que o dualismo entre teoria e prática em que se assume de um lado, uma formação voltada aos conteúdos do conhecimento

⁸ Corroborar esses resultados qualitativos a implementação das avaliações de larga escala a partir da década de 1990.

correspondentes à disciplina a ser ensinada por cada docente e cuja formação pedagógico-didática será admitida “mediante mecanismos do tipo ‘treinamento em serviço’” (SAVIANI, 2009, p.149) e, de outro lado, uma formação que só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático, resulta em certa prevalência do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos nas universidades e, do mesmo modo, de uma hegemonia do modelo pedagógico-didático nos cursos de formação de professores primários, no que, no passado, se intitulou de Escolas Normais. Para compreender tal panorama, o autor acentua que “as universidades, na sua configuração contemporânea, caracterizam-se por três elementos interligados, mas com pesos diferentes: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade acadêmica” (SAVIANI, 2009, p.149). Dito isto, certa prevalência do Estado nos espaços universitários reporta historicamente a um modelo napoleônico de educação e, tal predominância, implica que mesmo que “sob aparência de caótica diversidade, as universidades tendem, por indução do Estado, a se unificarem estruturalmente sob um ordenamento comum e com os mesmos currículos formativos” (SAVIANI, 2009, p.149). Tais currículos, postos com estatuto hegemônico aos professores secundários, são centrados nos conteúdos culturais-cognitivos, dispensada, dessa forma, qualquer preocupação com a formação pedagógico-didática.

Para Saviani (2009, p.149), isso é compreendido quando se considera que “sob a hegemonia de uma elite de corte liberal-burguês, a escola secundária foi definida como o lugar da distinção de classe cujo papel é garantir aos membros da elite o domínio daqueles conteúdos que a distinguem do povo massa”. Assim, os conteúdos são tomados como formativos em si mesmos, perdendo de vista qualquer trato pedagógico com que poderiam ser assumidos. No entanto, para o autor, é o modelo didático-pedagógico que pressupõe que qualquer conteúdo “quando considerado adequadamente à vista das condições do ser que aprende, é suscetível de ser ensinado a todos os membros da espécie humana. Tal modelo é, pois, antielitista por excelência” (SAVIANI, 2009, p.149).

No Brasil, apesar de certa influência a nível organizacional do modelo anglo-saxônico, predomina o modelo napoleônico e aí “tradicionalmente se tem emprestado à escola secundária o papel de distinção de classe” (SAVIANI, 2009, p.150). No entanto, é presente entre os professores universitários certa depreciação do aspecto pedagógico, cuja entrada só é forçada em razão das desigualdades que se impõem no cenário educacional nacional ou pela própria influência do modelo organizacional da sociedade civil – anglo-saxônico –, o que permitiu que o modelo pedagógico-didático tenha aberto espaço no nível organizacional dos currículos formativos, tornando-se, pela via legal, um componente obrigatório na formação dos

professores secundários. Por certo, tal cenário poderia significar o fim da dicotomia teoria e prática na formação de professores; no entanto, tal obrigatoriedade legal “reveste-se, com frequência, de um formalismo que esvazia o sentido real desses componentes formativos” (SAVIANI, 2009, p.150), o que pode ser facilmente visualizado nos bacharelados complementados por disciplinas pedagógicas a cargo dos departamentos de Pedagogia e Filosofia ou nos ditos Departamentos de Ensino presentes nas universidades brasileiras.

O viés mencionado expõe o dilema constantemente referenciado na formação de professores em âmbito nacional, que é a dissociação entre “dois aspectos indissociáveis na função docente: a forma e o conteúdo” (SAVIANI, 2009, p. 151). Sobre isso, o autor pontua:

Considerando o modo como estão constituídas as especializações universitárias, dir-se-ia que os estudantes, que vivenciariam na educação básica a unidade dos dois aspectos, ao ingressar no ensino superior terão adquirido o direito de se fixar apenas em um deles. Em consequência, os que foram aprovados no vestibular de Pedagogia não precisam mais se preocupar com os conteúdos. E os que foram aprovados nos vestibulares das diferentes disciplinas de licenciatura se concentram apenas nos respectivos conteúdos específicos, despreocupando-se com as formas a eles correspondentes. (SAVIANI, 2009, p. 151)

O presente dilema, portanto, resultou da dissociação entre aspectos fundamentais que caracterizam a função docente, o que significa que a saída lógica de tal dilema implica a recuperação dessa indissociabilidade, de tal modo que se promova o domínio da cultura geral e específica dos conteúdos da área correspondente à disciplina a que se dedica o professor e também o preparo pedagógico-didático. Nesse sentido, a necessidade de modificação na formação docente acompanha a própria história da expansão da escolarização brasileira (SAVIANI, 2009). Mais recentemente, em se tratando dos documentos norteadores, o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) versa sobre a revisão e melhoria dos currículos do ensino superior para formação de professores da educação básica por meio de instrumento próprio de avaliação, intitulado CONAES e, integrado a este instrumento, as demandas e necessidades das redes de ensino de educação básica, o que levou a promulgação, no ano de 2019, da Resolução CNE/CP N° 2⁹ que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituindo-se a Base Nacional

⁹ Resolução CNE/CP 2/2019. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação¹⁰). Tal documento visa ratificar a implementação das mudanças nos currículos dos cursos de formação docente inicial, atendendo a uma demanda já preconizada pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que buscou estabelecer que “a BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores” (BRASIL, 2019, sem paginação). Essa nova política de formação permitiria então “[...] aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática” (BRASIL, 2019, p.2), evidenciando, assim, uma aparente solução para a problemática que sempre se mostrou presente na formação de professores no Brasil, uma vez que esta nunca conseguiu superar a tão propalada dicotomia entre teoria e prática (CARVALHO; MARTINS, 2017).

Em meio ao dilema apresentado, cabe evidenciar que a necessidade de modificação na formação inicial de professores é, como já dissemos, compartilhada socialmente, sendo, portanto, um fenômeno – compartilhado em certa medida por nós –, que tem demandado discussões por diferentes setores da sociedade, na base do que se alinham diferentes projetos formativos pautados em visões sociais de mundo antagônicas (DUARTE, 2015). Justamente por isso, a política de formação de professores não é um tema pacífico, uma vez que a regulação do currículo faz parte de um processo mais amplo que envolve tanto relações econômicas quanto questões éticas, políticas e sociais. É nesse sentido que diferentes associações e instituições têm se posicionado sobre as concepções de formação implementadas pelos órgãos responsáveis, como Ministério da Educação (MEC), por exemplo. Destacam-se, assim, o protagonismo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre outras, que “[...] elegeu[ram] como tarefa fundamental a defesa da formação e da valorização dos profissionais da educação básica, balizadas em um ‘paradigma educacional dialético’” (ARAÚJO; BRZEZINSKI; DE SÁ, 2020, p. 3).

Isso posto, observa-se que a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores

¹⁰ Ratificamos nossa profunda divergência em relação à intitulada Diretriz Curricular Nacional para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), uma vez que entendemos que esta se relaciona com o quadro conjuntural de profundo desmonte e desqualificação da formação docente atual, se não por outros motivos, pela sua submissão à Base Nacional Comum Curricular (2017), que define e orienta a Educação Básica nacional.

para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), busca ratificar e, mais prontamente, materializar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), ao evidenciar que a “[...] organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, [deve ocorrer] em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica” (BRASIL, 2019, p.4). O parecer em questão evidencia que a proposta do documento – BNC-Formação – não é a promoção de uma sólida formação docente, que busque “a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas” (BRASIL, 2019, p.3) em favor do desenvolvimento intelectual, técnico e social dos sujeitos, para a transformação do *status quo*, mas uma formação que se volte a uma epistemologia da prática, prevalecendo assim o saber-fazer como elemento estruturante da formação¹¹. Tem-se, desse modo, uma formação que, por seu foco nas competências, é esvaziada de conhecimento teórico e que, no limite das contradições postas pelo documento, assenta-se em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Tal fato pode ser compreendido quando destacamos o Art. 4º, parágrafos 1º, 2º e 3º, desta Resolução:

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I -planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II -criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III -avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV -conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I -comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II -comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III -participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV -engajar-se profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019, p. 3).

¹¹ Destacamos que escapa dos objetivos deste trabalho a análise do referido documento, além da discussão acerca de seus limites e contradições, mas que faremos breves remissões em busca de uma melhor compreensão e formulação para a elaboração teórica pretendida nesta tese.

No que compete ao documento em questão, na prática, apesar de a BNC-Formação aparentar a representação de uma possível superação da dicotomia forma e conteúdo, podendo, num primeiro momento, significar a superação do propalado dilema fundamental do ato docente, que é a dissociação teoria e prática, o que de fato se pretende é uma conciliação entre essas duas dimensões, em que o pedagógico se evidencia de modo bastante superficial, pela via do domínio das tecnologias digitais – que seria uma das competências gerais docentes –, bem como uma das habilidades integrantes tanto na dimensão da prática profissional do professor quanto na dimensão do engajamento profissional do docente (BRASIL, 2019). Ainda, no âmbito da formação pedagógico-didática, o documento é enfático ao destacar que os currículos dos cursos superiores para a formação docente devem visar a “[...] integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado” (BRASIL, 2019, p.4), o que evidencia, de forma bastante declarada, a centralidade ocupada no debate pedagógico contemporâneo da cisão entre teoria e prática na atividade docente e, em tais termos, a necessidade de superação dessa cisão.

É evidente que a separação teoria/prática – que tem dominado os debates sobre formação docente não apenas na contemporaneidade – é algo a ser superado. Nesse sentido, não nos causa qualquer espanto que tanto os documentos norteadores, quanto a própria materialização da formação de professores se assente, de modo excessivo, na tentativa de superação dessa permanente dicotomia. Para Duarte & Martins (2009), a linha distintiva entre a concepção de escola como *locus* de exercício profissional e como aquela que deva necessariamente preparar filosófica, teórica e metodologicamente o professor para esse exercício vai se diluindo cada vez mais rápido e mais cedo na formação inicial do professor. Assim, em detrimento de fundamentos – filosóficos, teóricos, epistemológicos e metodológicos da educação – que possibilitem a autonomia do docente para pensar formas mais elaboradas de ensinar (SAVIANI, 1983), de modo a compreender criticamente tanto os elementos teórico-conceituais que ele deve ensinar, quanto a realidade concreta, as dimensões técnicas da prática de ensino tomam lugar central e, de tal modo, os conhecimentos produzidos na e pela prática didático-pedagógica acabam por conferir um sentido bastante pragmático à formação, ou seja, uma formação tomada por tais moldes, ao especialmente secundarizar os impactos dos fatores sociais, políticos e econômicos na prática docente e, ainda, por preterir a análise da conjuntura material e ideológica da sociedade vigente, capitalista, centraliza nos professores a responsabilidade da qualidade da educação, reforçando a realidade excludente que historicamente acompanha os

filhos da classe trabalhadora¹². Essa diluição, como esperado, ocorre sob um forte argumento, qual seja: a necessária articulação entre a teoria e a prática na atividade do professor. No entanto, tal articulação se dá centrada na resolução de problemas práticos imediatos e no “[...] manejo das situações concretas do cotidiano escolar, enfim, que privilegia a forma em detrimento do conteúdo, deixando implícita a falaciosa frase: ‘na prática a teoria é outra!’” (DUARTE; MARTINS, 2010, p.23).

Nesse sentido, corroboramos Borges e Richter (2021), quando afirmam que a ascensão de um discurso de formação prática, que tem vigorado no debate educacional brasileiro, é resultado da adesão, tanto no campo do ensino, quanto no da pesquisa em torno da temática Formação de Professores, a “[...] uma concepção prático-reflexiva de formação docente” (BORGES; RICHTER, 2021, p.2), e sua assunção se deu, dentre outros fatores, nas orientações políticas da educação nacional “[...] por atender a interesses políticos e ideológicos que contribuem para a perpetuação da estrutura social vigente marcada pela lógica da individualização, do imediatismo, da meritocracia, da centralidade do micro, da negação do debate político-ideológico e da negligência quanto à relação escola-sociedade” (BORGES; RICHTER, 2021, p.2-3). Não nos causa estranhamento, pois, que a forte “relevância das experiências práticas vividas pelo docente em seu processo formativo” (BORGES; RICHTER, 2021, p.3), tenha sido reforçada pelo avanço na disseminação do pensamento de estudiosos como Donald Schön (1997 e 2000); Maurice Tardif (2000) e Philippe Perrenoud (1997), impulsionada, ainda, conforme pontua Duarte (2003, p.610), “pela forte difusão da epistemologia pós-moderna e do pragmatismo neoliberal” no campo educacional.

Nessa direção, a formação na/pela prática acaba por direcionar a formação num sentido pragmático, o que no limite das contradições presentes na sociabilidade capitalista tende a significar “[...] a desvalorização do papel do conhecimento científico/teórico/acadêmico na formação do professor” (DUARTE, 2003, p.606). Compreendendo que a atividade é “[...] o meio/modo pelo qual o indivíduo se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir e reproduzir as condições necessárias à sua sobrevivência física e psíquica” (ARCE; MARTINS, 2007, p.47), ou seja, que os homens, ao produzirem – na/pela atividade – os meios para sua existência, produzem a própria vida, e que, assim, se constitui a consciência comum dos homens, pressupõe-se que “[...] sem transcender os limites da consciência comum, não só é impossível uma consciência filosófica da práxis, como também uma práxis que se eleve a um

¹² <https://piaui.folha.uol.com.br/presenca-dos-mais-pobres-nas-universidades-brasileiras-cresceu-seis-vezes-em-20-anos-mas-estagnou-partir-de-2016/> Acesso em: 24. mai. 2023.

nível superior – isto é, criador – a práxis espontânea ou reiterativa do dia a dia” (BORGES; RICHTER, 2021, p.13). Assim, a formação prática-reflexiva se dá no limite da inscrição pragmática dos indivíduos, ou seja, limitada ao mundo da consciência comum, “[...] sem garantir o desenvolvimento do pensamento científico sobre a docência, o qual a subsidie à apropriação e objetivação de uma práxis criadora” (BORGES; RICHTER, 2021, p.13). Nesse contexto, Vazquéz (1977, p.47) ratifica a importância da atividade criadora, haja vista que, para esse autor, a chegada a uma concepção verdadeiramente filosófica da práxis não pode desvincular-se do conceito de criação, entendida como a “[...] Capacidade humana de instaurar uma nova realidade que não existe por si mesma” e é, por isso, construída, histórica, isto é, revolucionária. Tomar, assim, a práxis intencional e criadora em seu nível mais elevado, como práxis revolucionária, significa admitir que a realidade, como já dissemos ao longo deste trabalho, não se apresenta imediatamente ao homem, demandando, pois, da ciência para alcançar seus fundamentos (MARX, 2017). Justamente por isso, no que se refere à atividade docente, é fundamental que os professores tenham “[...] base para a separação entre o fenômeno e a essência, entre o que é secundário e o que é essencial” (BORGES; RICHTER, 2021, p.13), pois essa separação é o que diferencia a ciência da prática utilitária, que toma o mundo da aparência como mundo real. Nesse sentido, corroboramos mais uma vez Vazquéz (1977, p.178), quando afirma que o marxismo – como filosofia da práxis – “[...] é a consciência filosófica da atividade prática humana que transforma o mundo” e, como teoria, não apenas se relaciona com a práxis, revelando seu fundamento, condições e objetivos, mas “[...] tem plena consciência dessa relação e, por isso, é um guia da ação”. De tal modo, a fim de se constituir em práxis revolucionária, a formação de professores deve ser capaz de colocar “[...] a prática como fundamento do conhecimento e o conhecimento como fundamento da prática” (BORGES; RICHTER, 2021, p.14), o que exige, definitivamente, coerência nessa formação, assumindo-se como princípio que a “[...]a própria forma como desenvolvemos o conteúdo da formação é conteúdo formativo” (BORGES; RICHTER, 2021, p.14); isso porque, nesse prisma, é essencial que se assuma que “[...] entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas” (VÁZQUEZ, 1977, p.207).

Por outro turno, como já mencionado, a oferta de uma formação para o fazer – tal qual a proposta pelas vertentes pragmatistas, bastante presentes no cenário educacional ainda atualmente – é uma intensificação do processo de fragmentação do conhecimento e, desse

modo, da manutenção da divisão estrutural gestada e mantida pelo capital. Por certo, dado os contornos agudizantes de uma formação que ocorre nos limites das contradições impostas por uma sociedade cindida em classes antagônicas, como a capitalista (MARX, 2015), o que podemos observar é uma formação de professores – tanto inicial quanto continuada – que se aligeira a passos largos, o que invariavelmente a torna – pelos próprios interesses conflitantes que a movem – presa fácil para os reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2012), fazendo com que mesmo que indubitavelmente a formação de professores seja merecedora de grande interesse, atenção e análise, seu esvaziamento seja diretamente proporcional a essa ampla e irrestrita importância, culminando, inclusive, por parte dos administradores das universidades públicas, em justificativa para a promoção da formação inicial de professores via Ensino a Distância (EaD)¹³, cenário bastante presente na atualidade. Por esta via, destaca-se uma formação cada vez mais centrada em premissas que visam a particularização da aprendizagem, sendo que “[..] a forma em detrimento do conteúdo, o local em detrimento do universal, dentre outras, não é representativo daquilo que de fato deva ser a assunção dos elementos fundamentais requeridos a uma sólida formação de professores” (DUARTE; MARTINS, 2010, p.23), a saber, a apropriação do patrimônio intelectual produzido pela humanidade até os dias atuais.

Tal cenário – dicotômico em sua origem –, dado que se sustenta pela oposição entre partes indissociáveis do trabalho pedagógico, origina propostas de solução diferentes e frequentemente contrárias de formação docente. Assim, assumindo que há ideologicamente uma cisão entre teoria e prática e que “[...] Essa separação é efetivada a partir de bases falsas, de modo que a prática seria desligada da teoria, e a teoria seria elaborada negando-se uma vinculação consciente com a prática” (GIMENES, 2019, p.268), buscaremos, à luz das filosofias da educação, materializadas no clássico embate entre as pedagogias da essência e da existência, estudadas por Suchodolski (2002) e revisitadas por Saviani (2012 [1983]) para analisar a contraposição entre as tendências pedagógicas¹⁴ que vigoram no ideário pedagógico contemporâneo e são parte do que podemos denominar de querelas pedagógicas

¹³ Compreendemos a complexidade que envolve o tema em questão e, por isso, destacamos que, dado o tema central desta tese, ética na formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística, a questão do Ensino a Distância será preterida, por necessitar, a nosso ver, de um trabalho que a tome como foco central de discussão, considerando-se a sua especificidade.

¹⁴ Cumpre assinalar que não abordaremos – ao longo desta tese – as tendências pedagógicas hegemônicas e contra-hegemônicas assumidas no cenário educacional contemporâneo. Nossa escolha se dá por uma razão pragmática, uma vez que entendemos que as teorias pedagógicas têm sido temática constante de autores renomados da área educacional, como Saviani (1983), Duarte (2001) Duarte; Martins (2010), entre outros, podendo, assim, sua apropriação, ser considerada, neste trabalho, corrente para a área.

(SUCHODOLSKI, 2002), aprofundar a discussão sobre as bases que sustentam e, também, dominam o campo da formação inicial de professores no Brasil.

1.4 O EMBATE FILOSÓFICO E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Para a discussão sobre o embate filosófico entre as perspectivas essencialista e existencialista, partimos da assertiva de que “a filosofia do homem é elaborada de modo totalmente diverso, conforme se tomam para ponto de partida a filosofia da essência ou da existência” (SUCHODOLSKI, 2002, p.12), o que implica que, para que avancemos na compreensão do referido embate filosófico, precisamos retomar os fundamentos que sustentam o pensamento pedagógico moderno, cuja “prioridade pertence às concepções que atribuem à educação a função de realizar o que o homem deve ser” (SUCHODOLSKI, 2002, p.13). Afinal, é a essência que determina o homem? Há, pois, uma essência verdadeira do homem? Ou ele se constitui a partir de suas experiências concretas? Tais questionamentos remontam ao processo histórico do desenvolvimento do pensamento pedagógico moderno e persistem até os dias de hoje.

É em Platão (426 a.C.-348 a.C.)¹⁵ e na filosofia cristã que está o embrião da divisão do homem enquanto existência empírica e essência real. Tal pensamento, dada sua força e capital importância, influenciou diversas correntes filosóficas ao longo da história, tornando-se, por vezes “expressão da posição idealista mais vulgar em relação à realidade” (SUCHODOLSKI, 2002, p.13). É o pensamento platônico que embasa a Pedagogia da Essência, que busca descurar de tudo o que é empírico no homem para que este possa se desenvolver de forma a participar da realidade ideal. Para Abbagnano (2012), a essência, sob uma análise filosófica alargada, compreende a tentativa de responder à pergunta “o quê?”. Por exemplo, o que é o homem? E, nesse sentido, a resposta a esse questionamento deve cercar o sentido último daquilo que o homem não pode não ser. Cabe, então, à educação o papel de desenvolver neste homem tudo que o conduza à descoberta de sua verdadeira essência, ao mundo ideal, mesmo que esta se veja asfixiada pela existência empírica.

¹⁵ A escolha pela apresentação da data de nascimento e morte de alguns dos principais autores ao longo desta tese se deu como forma de situar os leitores em relação à periodização do pensamento dos referidos teóricos e suas discussões.

A concepção platônica é ainda mantida pela tradição cristã. A partir do pecado original, que adverte ao homem as consequências de ceder à sua existência aparente, à realidade empírica, corrupta por natureza, a filosofia cristã reforça o conflito do homem dilacerado (SUCHODOLSKI, 2002), dividido entre mundo material e mundo espiritual. O cristianismo exagera o papel da educação na formação do homem, uma vez que, nesta perspectiva, “à verdadeira educação cumpre ligar o homem à sua verdadeira pátria, a pátria celeste, e destruir ao mesmo tempo tudo o que prende o homem à sua existência terrestre” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 14).

Além de Platão, Aristóteles (384 a.C – 322 a.C) foi outro importante pensador cujas concepções fundamentaram a filosofia da essência. A distinção que aparece no pensamento aristotélico refere-se à separação entre a matéria – passiva, variável e neutra – da forma – ativa e duradoura. O filósofo assevera que a forma do homem é uma atividade específica, diferente das presentes na natureza, uma forma pensante, que molda e cria este homem. Assim, caberia à educação atuar da mesma maneira em todos os indivíduos, com o intuito de “[...] moldar a matéria com a energia do sentido contido na noção de forma humana” (SUCHODOLSKI, 2002, p.15).

Na época do Renascimento, seguindo a tradição da filosofia da essência, cabe à educação o papel de desenvolver a natureza humana, ou seja, “[...] a propriedade comum a todos os homens cuja razão é a força que orienta a vida” (SUCHODOLSKI, 2002, p.17). Porém, apesar das heranças antiga e cristã, neste momento histórico, viram-se nascer concepções opostas de educação, trazendo questionamentos sobre a autoridade e o direito de a igreja ditar as normas das diversas orientações da atividade humana (SUCHODOLSKI, 2002), colocando, então, em dúvida, no campo da vida social e política, direitos até ali imutáveis do clero e da aristocracia feudal, o que significava que “as experiências intelectuais novas podiam ter uma força superior à da tradição transmitida” (SUCHODOLSKI, 2002, p.17), além de, no campo da vida social e política, significar que as necessidades e aspirações de certos grupos da população poderiam se impor às normas do regime em vigor – feudal. Tais questionamentos geraram o problema da individualidade, a essência do homem como ideal, eterna e universal ou a riqueza da diversidade e o problema do desenvolvimento do homem – a essência do homem como inata ou formada ao longo de sua vida. Problematiza-se, assim, a essência absoluta do homem e admite-se a possibilidade de transformação do que estava posto na sociabilidade. A modificação na concepção de homem promove a renovação do pensamento pedagógico. Em crítica à escola e à pedagogia medieval, inspirada na nova concepção do ideal e, além disso, assentada nos

direitos e necessidades das crianças – pensamento defendido por Vitorino de Feltre (1378-1446) –, surge a célebre Casa Giocosa, considerada a “primeira escola alegre e criadora adaptada às características psíquicas da criança” (SUCHODOLSKI, 2002, p.19), que enaltecia os ‘dons’ individuais dos sujeitos.

A tendência que coloca em evidência as discordâncias em relação à pedagogia da essência, como o afirmado por Erasmo de Roterdã (1466-1536), que enfatiza na obra *De Pueris Instituendis* que “o conhecimento imposto pelo verbo e a memória não é proveitoso para o aluno” (SUCHODOLSKI, 2002, p.19), é precursora do embate entre as pedagogias da essência e da existência, dado que tais críticas são representativas de um levante contra a pedagogia tradicional. Assim, mesmo que entre os humanistas conservem-se os princípios essencialistas, há já, no Renascimento, certa orientação para uma concepção que outorgue aos homens “o direito de viverem de acordo com seu pensamento” (SUCHODOLSKI, 2002, p.19), a partir da prevalência de uma literatura moralizante que descreva o homem não como o que ele pode ser, mas pelo que ele é na realidade. No âmbito pedagógico, então, não se tratava da busca por melhores métodos de ensinar, mas em se enfatizar tudo o que era ignorado no processo educativo e revelar a ligação deste processo com a vida real do homem, colocando em xeque a submissão do homem aos valores tradicionais e aos dogmas eternos (SUCHODOLSKI, 2002).

Instaurada a querela pedagógica – que persiste até a contemporaneidade – entre as pedagogias da essência e da existência, ao longo do século XVII, a pedagogia da essência mantém certa importância, sobrevivendo aos ataques sofridos. A obra jesuítica *Ratio Studiorum* é representativa da força em defesa à orientação tradicional de educação, reforçando o “sentido religioso e dogmático da essência pedagógica” (SUCHODOLSKI, 2002, p.23), como forma de combater o movimento reformista e estabelecer que o papel da escola deveria ser o de formar jovens de modo que estes tornem-se fiéis e obedientes filhos da igreja. No entanto, a orientação moderna educacional, retomando as tradições antigas e, particularmente, estoicas, avança em direção a uma concepção laica e científica das ciências da natureza, designada de “sistema natural da cultura”. Como tal, buscava a compreensão da natureza, de modo a definir as bases da vida dos homens entre si e, também, da atividade humana em todos os seus domínios. Essencialista tornou-se a expressão “das tendências que se propunham a fornecer aos homens uma definição duradoura das normas de vida e de conduta” (SUCHODOLSKI, 2002, p.24), a partir de um sistema de valores, em que o que é contra a natureza deve ser eliminado.

Comenius (1592-1670), que apesar de ser responsável por uma grande transformação nos programas e métodos de ensino a época, persiste com a tradição do Renascimento de tornar

o ensino escolar mais fácil e agradável, aconselhando que o professor siga o exemplo do jardineiro, que cuida das plantas de acordo com suas necessidades e possibilidades. Apesar do evidente naturalismo pedagógico, o pensador não pode ser considerado seu representante, pois advogava por uma educação que formasse o homem “de acordo com uma finalidade previamente estabelecida” (SUCHODOLSKI, 2002, p.25), uma vez que assume convictamente que é a educação que faz do homem um homem, conduzindo-o a sua essência mais profunda.

Compartilhando parcialmente dessa visão moderna de educação, que, mesmo filiada à essência, liga-se a uma análise psicológica do homem, John Locke (1632-1704) revela em sua concepção da essência do homem a tendência bastante característica nas sociedades cindidas em classes opostas, a correspondência entre o estilo de vida das classes dominantes e a essência do homem, posto que a pedagogia da essência era defendida pelas classes que “[...] se gabavam de que a ‘essência verdadeira’ do homem se realiza de modo mais perfeito nos membros da sua própria classe do que nos membros das outras classes. A vida das outras classes parecia muito pouco ‘humana’” (SUCHODOLSKI, 2002, p.26).

A concessão que a pedagogia da essência faz à vida concreta promove um movimento que se volta ao problema da educação, apoiando-se na totalidade do homem empírico, acompanhando o desenvolvimento de seus gostos e forças, afinal “[...] se o homem é naturalmente bom, a educação não deve ir contra o homem para formar o homem” (SUCHODOLSKI, 2002, p.28). O corte essencial da pedagogia da essência, contudo, virá primeiro com Thomas Hobbes (1588-1679), que entende que, uma vez que “[...] o homem é um lobo em relação ao próximo” (SUCHODOLSKI, 2002, p.28), não cumpre emendar o homem, mas adaptar a organização social à natureza humana, sendo um embrião essencial do pensamento existencialista que se consolidaria tempos depois.

Ainda sobre a questão da essência e as contradições que se colocam na base do pensamento essencialista, com complexas e distintas reverberações ao campo pedagógico, Kosik (1969, p.15) assinala – a partir de uma compreensão dialética da realidade – que a realidade se apresenta aos sujeitos, primeiro, como atividade prática utilitária, que “[...] a essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos”. Por isso, a manifestação dos fenômenos educacionais que circulam no cotidiano social, com suas aparências imediatas, adentra a consciência dos seres humanos como conceitos independentes do complexo social, formando uma representação aparente e limitada da realidade, ou seja, o conhecimento – essencial para a compreensão da realidade como um todo – se apresenta como separação do fenômeno e da essência, uma vez que “[...] Captar o

fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência” (KOSIK, 1969, p.12). A reprodução aparente dos fenômenos do campo educacional no cotidiano cria o pensamento comum, fruto da práxis utilitária que orienta o movimento do mundo humano guiado pelo senso comum, o que implica, como já descrito no método materialista histórico e dialético, na impossibilidade de apreensão da realidade objetiva, concreta, em sua dinâmica mais profunda, interditando, portanto, qualquer transformação de caráter mais radical da realidade, o que seguramente se evidencia, no recorte histórico aqui apresentado, na ênfase no eu empírico dada por Comenius.

De outro modo, a pedagogia da existência – oposta à essência – assenta-se na compreensão de que a vida social deve basear-se nos homens como eles são realmente e foi Rousseau (1712-1778) o primeiro filósofo a propor uma oposição “radical e apaixonada” (SUCHODOLSKI, 2002, p.32) à pedagogia da essência e se voltar a uma pedagogia existencialista. Nesse sentido, a nova pedagogia proposta por Rousseau advoga por uma “vida liberta dos entraves da autoridade, da opinião, dos modelos e da moral convencional” (SUCHODOLSKI, 2002, p.32), o que não foi bem visto pelas classes dominantes. Rousseau faz um apelo revolucionário, ainda que se trate de uma revolução burguesa, ao atacar o sistema feudal e sua cultura e ideias. No âmbito pedagógico, importa para o filósofo que a educação não tenha por objetivo a preparação da criança para o futuro, um vir a ser, como requeria a pedagogia da essência, mas que seja voltada à própria vida da criança. Por esta mesma via de pensamento, Pestalozzi (1746 - 1827) desenvolveu e aprofundou a visão de desenvolver as forças espontâneas da criança. O pedagogo suíço dedicou sua vida às crianças pobres, preocupando-se, assim, em “desenvolvê-las de acordo com seus dons, as suas possibilidades, a sua experiência de mundo e da sociedade” (SUCHODOLSKI, 2002, p.32). O que se verifica, nesta abordagem de educação, é um foco bastante assentado na criança, sua inscrição pragmática, portanto seus desejos e vontades.

A ascensão dos ideais da pedagogia da existência coincidiu com um movimento renovador da pedagogia da essência, inspirados na filosofia de Kant (1724-1804) e levada a termo por Fichte (1762-1814) e Hegel (1770-1831). A partir do idealismo kantiano, Fichte tomou o eu empírico como foco de toda atenção, princípio fundamental da filosofia da essência, com a distinção de que “[...] a objetividade e a universalidade do ideal não se fundamentam em dogmas religiosos nem em concepções de direito da natureza verificáveis pelo espírito, mas na atividade absoluta do eu transcendental” (SUCHODOLSKI, 2002, p.36). Hegel (1770-1831),

no entanto, tomou outro caminho ao relacionar a “objetividade e a universalidade do ideal e das normas educativas com o desenvolvimento histórico e com o desenvolvimento do espírito objetivo” (SUCHODOLSKI, 2002, p.37), implicando na distinção – tal qual promovida pela filosofia da essência – entre a realidade essencial e a realidade empírica. Para Hegel, o “processo educativo desenrola-se entre a personalidade e o espírito objetivo” (SUCHODOLSKI, 2002, p.37), o que só é possível com a participação na cultura e na sociedade, ou seja, no Estado. Esta intitulada nova versão da pedagogia da essência – mais severa e rigorosa – é inspiração para importantes vertentes pedagógicas que dominaram os séculos XIX e XX, em especial as reflexões propostas por Dilthey (1833-1911) e sua lógica gnosiológica.

No âmbito da filosofia da existência, as influências presentes nos séculos XIX e XX ficaram a cargo de Kierkegaard (1813-1855), Stirner (1806-1856) e Nietzsche (1844-1900), que apesar de grandes diferenças conceituais são representativos do processo de diferenciação da pedagogia da existência. Nesse sentido, Kierkegaard tem como ponto de partida uma posição teleológica e dogmática, analisando a existência do homem a partir de uma vertente da teleologia evangélica. No entanto, se analisado em uma perspectiva laica e humanista, compreende-se o embate travado com Hegel sobre o problema do indivíduo, distinguindo – tal qual Hegel – “[...] a camada superficial e a camada profunda do indivíduo” (SUCHODOLSKI, 2002, p.40), designando de plano ético e plano estético da vida do homem. No entanto, a referida distinção não se tratava da separação do eu transcendental ao eu empírico, mas da compreensão de que “[...] é nesta camada mais profunda da sua vida que o indivíduo fica pessoalmente mais comprometido nas decisões de escolha e responsabilidade, de risco e de esforço” (SUCHODOLSKI, 2002, p.40), ou seja, tomando o homem como integrado na corrente real da história e seus conflitos. A educação para o filósofo referia-se à educação do homem no sentido da coragem e do pavor ligada à sua vida interior e à solidão de suas escolhas.

Max Stirner, representante incontestado da pedagogia da existência, combateu os ideais da pedagogia da essência com força e radicalidade, partindo dos direitos ilimitados dos indivíduos. O filósofo promoveu forte ataque à igreja e ao Estado pelas suas pretensões de educarem os homens, algo condenável para eles justamente pela imposição aos indivíduos de ideais ultrapassados, posto que, para ele, “[...] a pior das servidões é a provocada pela sujeição a imagens e conceitos morais que aconselham o altruísmo, a dedicação, o respeito pela opinião pública, os interesses comuns, etc.” (SUCHODOLSKI, 2002, p.41); ou seja, para Stirner, o homem deve apoiar-se em si mesmo, opondo-se às pressões interiores e exteriores e, uma vez que entende que nem todos os homens serão capazes de tal feito, divide-os em forte e fracos.

Em relação a tal pensamento, Saviani (2017, p.658) afirma, com base em Balibar (1995, p.46), que “[...] Stirner não se limita a demolir os gêneros metafísicos tradicionais, de ressonância teológica, como o Ser, a Substância, a Ideia, a Razão”, posto que sua crítica engloba todas as noções universais, ou seja “[...] Stirner não admite nenhuma ‘grande narrativa’”, voga pós-moderna que terá grande influência aos autores do século XX, dentre eles Nietzsche (1844 - 1900).

Com Nietzsche, vemos o ataque a tendências democráticas de ensino e “as tentativas realizadas para ligar mais intimamente a escola às necessidades econômicas e sociais do país” (SUCHODOLSKI, 2002, p.41), defendendo, pois, as escolas santuários, destinadas a almas nobres em que vigoraria uma “ciência alegre”. Tal qual Stirner, ele separa os homens em fortes e fracos, defendendo uma educação que deveria formar “[...] a arte de saber viver acima do bem, do mal e, mesmo, acima do verdadeiro e do falso” (SUCHODOLSKI, 2002, p.42), resultando na filosofia da vida, fonte de entusiasmo e inspiração contra a pedagogia da essência. No que se refere ao campo pedagógico, mesmo que permeada de moderação, foi a filosofia de Nietzsche que fundamentou a tese de que “[...] aos alunos mais dotados devem ser dedicados cuidados especiais em detrimento de todos os outros” (SUCHODOLSKI, 2002, p.42), bem como a tendência que impõe que a escola descure das questões sociais e se empenhe em criar personalidades excepcionais. Tal abordagem é representativa da cisão da sociedade em classes, uma vez que, como membro das classes dominantes, a adoção das ideias do filósofo traz à pedagogia da existência um “caráter novo baseado na liberdade de impor de modo egoísta os objetivos próprios e de realizar sua vontade pessoal” (SUCHODOLSKI, 2002, p.43). Depreende-se, assim, que, mesmo sob aparente caráter revolucionário, a pedagogia da existência se forma sob a égide da classe dominante.

A pedagogia da existência constitui – desde o final do século XIX – a corrente de maior importância da pedagogia burguesa (SUCHODOLSKI, 2002) que, ao consolidar sua extrema importância ao longo do século XX, assumiu protagonismo e tornou-se a principal escola de pensamento pedagógico. A teoria da evolução de Darwin fortaleceu a pedagogia da existência, uma vez que apesar de sua importância nas “[...] concepções historiosóficas do Século das luzes” (SUCHODOLSKI, 2002, p.46), sendo forte influência à pedagogia da essência é, com a pedagogia da existência, que adquire maior importância ao campo educacional, opondo-se à pedagogia da essência e declarando-se “a favor de uma pedagogia que iria revelar o sentido e as necessidades do presente” (SUCHODOLSKI, 2002, p.48). Spencer (1820-1903) é forte representante desse debate e responsável por apresentar uma teoria pedagógica que se opõe à

ideia tradicional de instrução e educação, com forte ataque ao conservadorismo e ausência de utilidade prática desta vertente, posto que a educação tradicional não ensinava o homem a viver na vida real, uma vez que “[...] o valor da instrução e da educação deve ser considerado através do prisma das necessidades biológicas e sociais do indivíduo na sua luta pela vida” (SUCHODOLSKI, 2002, p.49). Assim, a educação pretendida – neste momento histórico – pela pedagogia da existência tornava-se “a arma do indivíduo na luta pela conservação da vida, na luta pela sua existência e pela existência de seus filhos” (SUCHODOLSKI, 2002, p.49), evidenciando fortemente o caráter pragmatista – utilitário e instrumental – que sobressalta à pedagogia da existência.

O caráter conformista em relação à ordem social burguesa presente na discussão pedagógica inspirada na Teoria da Evolução promove a rejeição desta vertente, resultando – pela primeira vez na história – em um programa geral de ação próprio da pedagogia da existência. A partir da obra de Stanley Hall (1846-1924), ascende-se uma análise intelectual da criança, com uma série de estudos que mostram “que o psiquismo da criança – e o seu desenvolvimento – deve ser a instância norteadora da ação educativa” (SUCHODOLSKI, 2002, p.52). Pautado no interesse e na curiosidade das crianças, a intitulada pedagogia funcional buscava uma educação que não se ocupasse de punir, exigir, recompensar ou castigar os educandos, mas que estivesse voltada a organizar o centro de atividade da criança, de tal modo que a pedagogia teria o objetivo não do preparo para a vida, mas de acompanhar a própria vida. John Dewey (1859-1952) é representante desse aspecto clássico, de caráter psicológico, da pedagogia da existência, para quem os objetivos da educação advêm do próprio processo de desenvolvimento da criança num meio ambiente. Para Dewey, não se pode “[...] relacionar o desenvolvimento da criança senão com a educação posterior” (SUCHODOLSKI, 2002, p.53), o que significa que o processo educativo não faz sentido fora de si mesmo. A educação deve, pois, atuar como fator que organiza as experiências da criança, formando – no decurso do desenvolvimento dessas experiências – a moral e o espírito dos indivíduos. A educação proposta por Dewey foi assumida por vários pedagogos, dentre eles o próprio Anízio Teixeira, um dos principais pensadores da educação brasileira no último século. Tal assunção exigiu a alteração dos currículos, o que significou que o programa de ensino “deixou de ser escolha das matérias para se tornar o curso das experiências intelectuais da criança” (SUCHODOLSKI, 2002, p.54).

Compreender que a história do pensamento pedagógico é tomada pela luta entre as concepções da essência do homem e de sua existência é fulcral para percebermos que – tomada em tais termos – a educação contemporânea revela uma contradição que “[...] só se pode

resolver dentro de condições em que tanto a educação como o sistema social sejam concebidos ‘à escala’ do homem” (SUCHODOLSKI, 2002, p.69). Nesse sentido, o século XX é preditivo da educação nova, com atribuição decisiva à atividade da criança, às suas necessidades e aos seus interesses, a tal ponto que se a afirmação de que “[...] a criança não é o objeto da educação, mas com mais propriedade o seu sujeito” (SUCHODOLSKI, 2002, p.70) assume protagonismo. A partir da compreensão de que a criança se interessa pela realidade de modo global, ascendeu, com mais força, a crítica ao ensino tradicional, organizado em disciplinas, posto que o ensino que verdadeiramente contribuiria para o desenvolvimento infantil deve ter a realidade de modo universal e a atividade infantil tornou-se tão central, que cabia aos educadores concentrarem seus esforços em atividades que não fossem enfadonhas às crianças e despertassem seus interesses e vontades. Foi Jean-Ovide Decroly (1871-1932) um dos grandes nomes desse movimento renovador, elaborando um sistema de processos pedagógicos destinados a estimular e formar a expressão, tornando o desenho, a dança e a palavra elementos fundamentais da educação. O foco na criança inaugurava uma tendência pedagógica pedocêntrica, em que o “educador deixava de ser o centro de gravitação da vida da criança, pois ao contrário, é esta que se deve tornar sujeito do processo educativo, portanto, o ponto de partida da atividade educativa” (SUCHODOLSKI, 2002, p.71). De tal modo, a educação pautada na criança¹⁶ fundamentava-se na convicção de que uma boa atmosfera educativa – tanto em casa quanto na escola – levaria essas crianças a se tornarem homens de valor, equilibrados e capazes de resolver os problemas sociais que se impunham, assumindo as contradições da sociedade vigente, mas buscando efetivamente sua reforma e não sua completa transformação, aspecto que revela o caráter reformista de homem e de sociedade presente em algumas manifestações pedagógicas da educação nova.

As contradições que se colocavam na formação social das novas gerações revelaram as antinomias do pensamento renovador, dentre elas a contraposição entre desenvolvimento e adaptação, em que vigora uma dúplici contradição: entre o desenvolvimento autônomo e espontâneo da criança e, de outro modo, sua adaptação social. Nesses termos, enquanto na pedagogia pedocêntrica nada era imposto à criança, uma vez que se buscava cultivar suas forças interiores, a pedagogia da adaptação assentava-se em modelos concretos da vida na sociedade concreta na qual a criança pertence ou virá a pertencer. Assim, a intitulada pedagogia americana ocupou-se em “desenvolver especialmente a teoria da educação do indivíduo através da

¹⁶ Cumpre assinalar que, embora a ênfase dos autores recaia sobre o ensino escolar de crianças, compreendemos ser possível estender tais discussões para o ensino de adultos, para a formação profissional, inclusive a docente.

adaptação às condições de vida” (SUCHODOLSKI, 2002, p.77). Apesar de oposta à pedagogia pedocêntrica, a pedagogia da adaptação mantinha certos pontos de contato, uma vez que ambas prometiam defender o interesse do indivíduo e baseavam-se na mesma concepção de natureza humana. No entanto, a contradição que se colocava nas bases das referidas concepções é a de que a pedagogia nova fiava-se em uma fé utópica de transformação da sociedade, ao passo que a pedagogia da adaptação não admitia tal utopia, o que a tornou a pedagogia do conformismo.

A base das concepções da pedagogia nova – cujo princípio era o desenvolvimento livre das crianças – e da pedagogia da adaptação, que pretendia o desenvolvimento livre nas condições sociais concretas, perdendo-se no conformismo, era o ser psicológico, “[...] possuidor de um conjunto de instintos e necessidades” (SUCHODOLSKI, 2002, p.81). O traço comum entre as referidas vertentes assenta-se na convicção de que para o homem “a história social dos seres humanos não tem importância constitutiva. O homem é obrigado a viver no plano da história, que não é mais que o terreno de sua vida, terreno frequentemente coberto de obstáculos” (SUCHODOLSKI, 2002, p.81), ou seja, na impossibilidade de superarmos tal plano, resta nos adaptarmos a ele. Mas a oposição às concepções pedagógicas que consideravam o homem como um ser ligado à sociedade e à história tomou diversas formas, materializadas tanto em uma pedagogia social, em que ascendia de um lado, tanto a compreensão de que “a divisão social do trabalho transforma o indivíduo na sociedade” (SUCHODOLSKI, 2002, p.83), quanto a ideia – que tornou-se armada democracia burguesa – de que a “[...] pedagogia não podia aliar-se às formas da vida social e às ideologias que consideravam o acesso do indivíduo à participação do todo social como fenômeno fundamental” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 84), e, de outro, a vertente que reconhecia que o homem não pode ser obra de libertação ou adaptação de seus instintos frente ao que o rodeia, considerando, pois, que “o principal condicionamento do homem é a sua formação através da herança cultural da humanidade” (SUCHODOLSKI, 2002, p.85). Com distinções consideráveis na forma de conceber esta herança cultural, ascendeu, ao longo do século XX, uma vertente pedagógica inspirada na filosofia de Hegel, em que vigorava a concepção de homem como “ser no qual se realiza um processo objetivo de desenvolvimento da cultura, que desperta nele um estado subjetivo de consciência de toda aquisição anterior; este estado provoca a revolta e o descontentamento, a busca de novas vias” (SUCHODOLSKI, 2002, p.86). Assim, a pedagogia da cultura tornou-se um sistema pedagógico, sendo uma tentativa geral de seleção dos valores culturais. As tarefas da pedagogia seriam, a partir da análise da vida espiritual do indivíduo, a elaboração de seu desenvolvimento, ou seja, a educação deveria cultivar na criança o que é profundo e espiritual, seja utilizando

seus instintos e sentimentos, seja utilizando suas forças intelectuais. A educação deveria construir a personalidade dos indivíduos. Permeada por contradições, a educação nova não conseguia superar seu conflito fundamental: o princípio do pleno desenvolvimento do que na criança é humano e universal e a necessidade de se assumir sua inserção nas condições de vida real (SUCHODOLSKI, 2002). O eterno embate – dentro da pedagogia nova – entre o desenvolvimento e a adaptação.

Em uma tentativa de ultrapassar as más escolhas pedagógicas advindas dos séculos de luta e embate entre perspectivas filosóficas opostas, Suchodolski (2002) discorre sobre a filosofia da transformação, assumida como uma vertente filosófica que não está em oposição às pedagogias da essência e/ou da existência, mas, pelo contrário, as supera por incorporação, integrando-se à essência por pressupor um ideal que ultrapasse o presente, mas a superando pelo seu caráter de transformação dessa realidade e, ainda, integrando-se à existência, na medida em que o ideal que inspira a crítica à realidade deve representar uma diretriz para a ação no presente, organizando as forças atuais e encorajando o homem a fazer a opção do momento atual, mas a supera porque nesta perspectiva de educação “a vida é o aspecto presente da edificação do futuro” (SUCHODOLSKI, 2002, p.102). Nesse sentido, essa posição filosófica não aceita o estado de coisas existente e, por isso, a “educação virada para o futuro é justamente uma via que permite ultrapassar o horizonte de más opções e dos compromissos da pedagogia burguesa” (SUCHODOLSKI, 2002, p.101). Sendo assim, o verdadeiro critério dessa educação é a realidade futura, pois o fetichismo do presente, que não aceita qualquer crítica à realidade existente e suas contradições, e que reduz a atividade pedagógica a um conformismo, é destruído por essa educação dirigida para o futuro. Assim, somente através da luta, que é de todos, para criar um mundo humano, capaz de fornecer a cada homem condições de vida e de desenvolvimento humanos, é que o jovem poderá se formar, ou seja, “[...] somente quando se aliar a atividade pedagógica a uma atividade social que vise evitar que a existência social do homem esteja em contradição com sua essência se alcançara uma formação da juventude” (SUCHODOLSKI, 2002, p.105), formação esta em que a vida e o ideal serão unidos de modo criativo e dinâmico. Nesse sentido, o pensamento pedagógico perde-se tanto na defesa de um ou outro polo – essência e existência –, quanto na tentativa de junção dos polos opostos, posto que a concepção de essência humana não pode dar origem a uma existência do homem que corresponda a esta essência, mas, também, pelo contrário, nem toda existência humana dá origem à essência do homem. Assim, o que importa é “facultar à vida humana condições e encorajamentos, garantias e organização tais que possa tornar-se base do desenvolvimento e da

formação, base da criação da essência humana” (SUCHODOLSKI, 2002, p.99), o que só pode ser feito com uma educação virada para o futuro, ou mais propriamente, uma educação que se volte a um sistema social à escala humana.

1.5 A ÉTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES RESPONSÁVEIS PELA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Essa retomada dos fundamentos filosóficos da educação, pautados no embate entre as filosofias da essência e da existência, revela que o conflito entre essas vertentes, traduzido de forma esquemática, é um “[...] conflito entre educar guiado por um ideal abstrato de ser humano, por uma essência humana a-histórica e educar para a realização dos objetivos iminentemente surgidos na vida de cada pessoa, na sua existência” (DUARTE, 1998, p.86). Nessa separação entre o mundo espiritual e o mundo material, “[...] se encontra o grande risco de a socialização dos conhecimentos escolares se transformar em socialização da dominação de classe, se tornando instrumento de inculcação da ideologia dominante e produção de mão de obra para azeitar o funcionamento macio da maquinaria” (MARTINS; DUARTE, 2010, p.88); ou seja, o significado precípua da educação – que é a humanização dos indivíduos –, na sociedade capitalista, não raro, é corrompido e alienado diante das classes dominantes. Nesse sentido, Heller (2016 [1970], p.64) afirma que existe alienação quando “ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção”. Por conseguinte, o trabalho do professor interfere na natureza e na qualidade do ato educativo, pois, diferentemente de outros trabalhadores, o produto do trabalho docente não se materializa em um objeto físico, mas deve ser a humanização dos indivíduos resultante dos processos de ensino e de aprendizagem, e a alienação compromete o resultado desse trabalho, dado que essa humanização só pode ocorrer pela mediação da humanidade dos próprios professores (DUARTE; MARTINS, 2010), esta entendida como um processo relativo à produção e à reprodução em cada indivíduo do conhecimento adquirido pela humanidade e “condicionado pelas apropriações do patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens, dos quais os professores não podem estar alienados” (DUARTE; MARTINS, 2010, p. 15).

Assim, o ser humano demanda um processo de humanização. Segundo Manacorda (2007 [1966]), ‘o homem não nasce homem’, mas humaniza seu mundo e a si próprio no processo de produção da cultura. Radica na gênese desse pensamento a compreensão de que o que o transforma em homem forma-se ao longo de sua vida; ou seja, é durante seu longo ‘treinamento’ para que se torne si mesmo que se acumulam as noções, experiências, sensações, habilidades, “estruturas biológicas – nervosas e musculares – não dadas a priori pela natureza, mas fruto do exercício que se desenvolve nas relações sociais” (MANACORDA, 2007 [1966], p.61), o que significa que “o traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade” (FACCI, 2004, p.65). Leontiev (2004 [1959] p. 76), sobre isso, afirma que “[...] a passagem à consciência é o início de uma etapa superior do desenvolvimento psíquico”, e tal passagem só é possível pela atividade prática humana, ou seja, pelo trabalho. O conhecimento do real só tem início quando o ser humano passa a estabelecer uma relação de outra qualidade com a natureza, pois só com a atividade do trabalho é que “[...] o conteúdo daquilo para que se orienta uma ação humana se desloca de sua fusão com as relações biológicas”; desse modo, “[...] a consciência do fim de uma ação de trabalho supõe o reflexo de objetos para os quais ela se orienta” (LEONTIEV, 2004 [1959], p. 87). As condições deste reflexo se dão também pelo trabalho, pois este não apenas modifica a estrutura geral da atividade humana, mas o conteúdo dessa atividade se transforma, e essa transformação se dá com o desenvolvimento dos instrumentos – materiais e imateriais –, que são os meios do trabalho. É o instrumento – objeto socialmente elaborado – o “[...] portador da primeira verdadeira abstração consciente e racional da primeira generalização consciente e racional” (LEONTIEV, 2004 [1959], p. 88). Pela atividade mediada, nesse sentido, o homem transforma a natureza e ao transformá-la também se transforma.

A atividade vital humana – o trabalho – não é apenas uma atividade que assegura a mera sobrevivência dos indivíduos, mas é aquela que reproduz as características fundamentais do gênero humano, ou seja, aquela que assegura a existência da sociedade. Assim, “a formação do indivíduo como ser humano é a sua formação como ser pertencente ao gênero humano” (DUARTE, 2013, p.99), e, de tal modo, a relação entre o indivíduo e o gênero humano ocorre sempre no interior das relações sociais concretas e históricas das quais ele faz parte. A existência do ser genérico – pertencente ao gênero humano – não ocorre fora da sociabilidade; entretanto, embora a forma concreta da genericidade humana seja a sociabilidade, “[...] a apropriação de uma sociabilidade concreta pelo indivíduo não necessariamente possibilita sua

plena objetivação como ser genérico” (DUARTE, 2013 [1993], p.111), pois as formas históricas de exploração do homem pelo próprio homem no interior da sociedade de classes limitam o desenvolvimento da genericidade do indivíduo.

Nesse ponto, importa considerar que o desenvolvimento histórico do gênero humano ocorre como um processo do em si ao para si (DUARTE, 2013), e, “nas relações sociais alienadas, a maioria dos seres humanos vive quase exclusivamente no âmbito da genericidade em si¹⁷, [...] não construindo sua individualidade como uma singularidade que mantém uma relação consciente, livre e universal com o gênero humano” (DUARTE, 2013, p.160). Cabe, pois, à educação – especialmente a educação escolar – um papel fundamental na formação do indivíduo, já que ela atua “no terreno das relações entre a consciência do indivíduo no contexto social imediato no qual ele vive, isto é, sua vida cotidiana, e a totalidade da evolução histórica do gênero humano” (DUARTE, 2013, p.124). Sobre isso, ainda Duarte (2013, p.124) ratifica:

[...] um dos grandes objetivos da educação será o de fazer com que os conhecimentos transmitidos na escola desempenhem a função de mediações entre a genericidade em si e a genericidade para si. Em outras palavras, trata-se do trabalho educativo explorar intencionalmente as contradições sociais que se refletem nos conhecimentos e que contenham, potencialmente, o impulso para a superação das relações sociais alienadas próprias à cotidianidade capitalista.

A formação da genericidade para si demanda, portanto, consistente instrumentalização para que se chegue à prática consciente dos homens. Assim, considerando que a consciência humana não é eterna e imutável (LEONTIEV, 1979), o desenvolvimento do psiquismo humano deve ser considerado no “seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado, como já dissemos, pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações” (LEONTIEV, 1979, p.95). Para ampliarmos a compreensão sobre o tema, valemo-nos de considerações fundamentais de Leontiev (1979, p.101) sobre o desenvolvimento do psiquismo. Para o psicólogo soviético, no desenvolvimento da consciência, coincidem o sentido e o significado da ação, em que esta é “a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida” e aquela

¹⁷ Nesse sentido, corroboramos Duarte (2013, p.152) sobre compreensão de que as objetivações genéricas para si não são sinônimos de não alienados e que as objetivações genéricas em si não são sinônimas de alienado, mas “a ausência do para si na vida de uma pessoa ou o não desenvolvimento das objetivações para si no plano da sociedade constituem fenômenos de alienação”.

refere-se ao sentido pessoal¹⁸ do social, que parte da análise dos fenômenos da vida, elaborados nas relações sociais – na história e na cultura – do qual o indivíduo faz parte, “[...] razão por que num estudo histórico da consciência o sentido é antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito” (LEONTIEV, 1979, p.103). Para o autor, sentido e significado estão relacionados na *atividade* humana, sendo o conceito de atividade um dos fundamentais para Leontiev (1979). Assim, é pela/na atividade – um modo especificamente humano de o indivíduo se relacionar com o mundo circundante – que o homem transforma o mundo e ao mesmo tempo se transforma nesta relação. No entanto, na sociabilidade capitalista, significado e sentido aparecem ao homem de modo desintegrado (BORGES; RICHTER, 2021), dado que nesse modo de produção, os homens se veem obrigados a vender sua força de trabalho para garantir suas condições vitais de existência – comida, habitação, vestuário –, e o fazem de tal modo que o trabalho não é mais uma autoatividade desse homem, uma atividade criadora, mas trabalho alienado. Assim, sendo o trabalho “o conteúdo mais essencial da vida” (LEONTIEV, 1979, p.129), ao alienar o seu trabalho, o homem aliena a própria vida. Essa alienação da vida do homem tem como consequência fundamental “a discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo” (LEONTIEV, 1979, p.130). Nessa direção, em se tratando da formação de professores, na relação alienada, o professor busca satisfazer suas necessidades essenciais por meio da sua atividade, mas o seu trabalho, não raro, não tem o sentido de humanizar os indivíduos – função precípua da educação –, mas apenas de possibilitar que, por meio do salário, ele [o professor] mantenha a própria vida.

Essa cisão entre sentido e significado (LEONTIEV, 1979) se materializa na atividade do professor a tal ponto que é possível reconhecer contemporaneamente, conforme pontua Mazzeu (2021), que o trabalho pedagógico vive um processo de industrialização, visto que a atividade do professor tem se tornado trabalho industrializado, tal qual o ocorrido na Revolução Industrial, passando por processos de mecanização, fragmentação, separação de funções, despotismo, bem como a criação de hierarquias rígidas. Nesses termos, o professor torna-se mero apêndice do sistema, responsável pela aplicação do material didático produzido por especialistas, ou mais recentemente, dada a agudização das contradições da sociedade capitalista, por grandes empresas educacionais¹⁹. Tal cenário evidencia a cisão presente na

¹⁸ Concordamos com Duarte (2004, p.57) acerca de que o sentido pessoal apresentado por Leontiev (1979) não se refere à mesma conceituação assumida pelo idealismo subjetivista, mas trata-se do sentido pessoal que “é produzido pelas condições objetivas de vida do operário, que o levam a vender a sua força de trabalho em troca de salário”.

¹⁹ Grupo de educação privado no Brasil e a bolsa de valores: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2021/12/a-expansao-desenfreada-do-setor-mercantilista-de-educacao/>. Acesso em 17. mai. 2022.

atividade docente entre o trabalho manual e do trabalho intelectual, uma vez que na sociedade capitalista o trabalho não é assumido como atividade ontogenética, mas sim como emprego, ou seja, “trabalho alienado, e que, em detrimento do pleno desenvolvimento dos indivíduos, encontra no vetor econômico o eixo nuclear de sua estruturação” (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 14-15).

Por tais contornos, assumir, a partir da filosofia marxista, que “[...] A consciência não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real” (MARX; ENGELS, 2007, p.93), significa compreender que é a existência social dos homens que determina sua consciência, mas são os próprios homens que transformam as circunstâncias materiais e históricas; ou seja, decorre daí a necessidade e a possibilidade de intervenção e transformação da realidade e, assim, a perspectiva de emancipação universal. É nesse sentido que a formação nas instâncias institucionalizadas e, desse modo, a própria educação escolar vive as contradições do sistema capitalista – dividido em classes antagônicas –, pois, ao mesmo tempo em que a formação dos indivíduos é envolvida nos modos de reprodução dessa forma de sociabilidade, a promoção da formação humana com contornos omnilaterais é condição para a transformação radical dessa sociedade. A garantia da compreensão desse movimento – contradição e possibilidades – é uma questão ética inalienável em se tratando da formação docente e, mais especificamente, dados os contornos de nosso objeto de estudo, da formação inicial de professores de Educação Linguística.

1.5.1 As reverberações de um objeto que se define: questões de pesquisa e proposição da tese

Reconhecer, a partir do pensamento marxista, que a especificidade da ética é “[...] explicar, esclarecer ou investigar uma determinada realidade, elaborando os conceitos correspondentes” (VÁZQUEZ, 2020 [1997], p.20), e que sua função fundamental é a mesma de toda teoria, posto que a ética “[...] é teoria, investigação ou explicação de um tipo de experiência humana ou forma de comportamento dos homens, o da moral, considerado, porém, na sua totalidade, diversidade e variedade” (VÁZQUEZ, 2020 [1997], p.21), implica compreender que a ética marxista relaciona-se intimamente com a base econômica da sociedade e ocupa-se da totalidade das ações humanas. Nesse sentido, assumindo que o “sujeito do comportamento moral é o indivíduo concreto” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2020 [1997], p.31), a ética marxista é uma ética de classe, que efetiva-se sob o ponto de vista da classe trabalhadora,

pois é o trabalhador – homem concreto e histórico – enquanto ser que vive e sofre com toda forma de alienação e exploração, na sua efetiva condição de desumanização –, que tem a missão histórica de ser sujeito ativo de sua autoemancipação e da emancipação humana universal (MARX; ENGELS, 2007). A ética, além disso, “só pode se formar em movimentos que não se considerem absolutos, isto é, em movimento que se considerem um fator no conjunto dos movimentos da sociedade, um fator da história” (HELLER, 2016, p.161). Portanto, a transformação do homem e da sociedade não se efetivará como aspiração sem base concreta, mas “[...] como possibilidade histórica real no sentido de avançar para além das determinações e condicionamentos do modo de produção capitalista, mediante concepções teóricas e ações concretas específicas, como a educação revolucionária da classe trabalhadora” (SOUZA, 2018, p.81).

Revela-se, nesse sentido, a ligação entre a ética – crítica, a partir de perspectiva transformadora – e a educação omnilateral, como “produção de homens conscientes e livres, capazes de conhecer, compreender e dominar o processo de produção material e espiritual e poder se apropriar dos bens produzidos” (SOUZA, 2018, p.82). Nas palavras de Lênin (1920, p.388), “[...] a ética é aquilo que serve a destruição da antiga sociedade exploradora e a união de todos os trabalhadores em torno do proletariado, criador da nova sociedade dos comunistas. A ética comunista é que serve esta luta, a que une os trabalhadores contra toda a exploração”. Assim, a ética marxista não se restringe a abstrações ou manifestações utópicas – no sentido de não realizáveis ou impossíveis –, mas fia-se na realidade concreta dos sujeitos e, como tal, toma a “práxis como categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 5).

A partir dessas breves considerações, tomamos o objeto deste estudo, a ética na formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística, assumindo a formação docente como resultado, como “síntese de múltiplas determinações” (MARX, 2015) e, por isso, procuramos compreendê-la a partir da relação entre formação profissional e atividade produtiva, ou seja, “a formação de dado trabalhador na relação com o produto de seu trabalho e com as condições histórico-sociais nas quais ocorre” (MARTINS; DUARTE, 2010, p.14). Assim, demarcamos que, quando nos referimos à formação de professores, referimo-nos à prática de sujeitos inseridos em um determinado contexto histórico-social, logo “à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico” (MARTINS; DUARTE, 2010, p.14); ou seja, impõe-se, na materialidade, que é o trabalho do professor o limite entre o que deve ser e o

que de fato é, dadas as possibilidades concretas para sua efetivação. Entendendo, pois, que “o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos” (MARTINS; DUARTE, 2010, p.15), não podemos preterir, sob a égide do modelo econômico vigente, dentre outras coisas, das contradições que se colocam na formação do professor, sobretudo pelo acirramento das relações que se estabelecem “entre a formação para determinado tipo de ocupação profissional [...] e as demandas hegemônicas dessa sociedade acerca de quais devam ser os produtos dessa ocupação, ou seja, os seus resultados” (MARTINS; DUARTE, 2010, p.15). Corroborando tal assertiva, Severino (2002, p. 11) afirma que a educação enquanto prática institucionalizada deve preparar os indivíduos para os domínios da realidade concreta:

Numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríptico universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais.

Considerando a formação de qualquer profissional, mas – dado o objeto de interesse deste estudo – a formação inicial de professores, como “uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social” (MARTINS; DUARTE, 2010, p.14), e, ainda tomando o trabalho como aquele que é “[...] a forma primeira de relacionamento entre o homem e o mundo circundante. Ele é o alicerce, a fundação das diferentes formas de consciência, ou reflexo da vida material” (FERREIRA, 2010, p.122 apud MARTINS; DUARTE, 2010, p.14), a cisão promovida pela luta de classes vigente no seio da sociedade capitalista tem implicações para a formação dos professores – com assento à formação inicial dos professores responsáveis pela Educação Linguística –, já que este tipo de formação é um momento distinto na vida dos indivíduos em que a *atividade de estudo* (LEONTIEV, 1959) ocorre ou, no limite, (co)ocorre/concorre com o trabalho, como atividade principal e, como tal, seria uma importante possibilidade para a formação da consciência destes indivíduos, especialmente pela premissa da indissociabilidade da relação entre formação formal e formação da consciência. De tal modo, pontuam Martins e Duarte (2010, p.15) sobre o papel da formação – especificamente no âmbito da forma institucionalizada da educação – para a humanização dos indivíduos:

[...] o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social.

Sob tal cenário, parece-nos pertinente que a formação inicial de professores seja tomada como objeto neste estudo a partir da premissa de que a educação é um fenômeno tipicamente humano, e que, por seu caráter social, tem como tarefa principal a emancipação dos indivíduos que dela fazem parte. No entanto, entendendo que, em uma sociabilidade cindida em classes, como a capitalista – que interdita a compreensão da realidade, e na qual as mazelas gestadas e mantidas nesta sociabilidade são naturalizadas –, as atividades próprias dos seres humanos – como a atividade de estudo – são absorvidas por instâncias sociais que tendem a reproduzir ações de conservação desse sistema excludente. Por isso, torna-se axial um compromisso ético muito claro e um movimento bastante monitorado e intenso em favor de uma agenda transformadora do estado de coisas (PEDRALLI; CHRAIM; THESSING, 2022), compromisso que se revela ou é apagado quando da elaboração de currículos, também para a formação inicial de professores.

Assim, em se tratando do objeto que se buscou definir e situar ao longo deste capítulo, a ética na formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística, destacamos a questão central que norteia esta pesquisa: **Considerando a divisão social do trabalho e, deste modo, a tendência de prevalência da dimensão manual na atividade do professor, há possibilidade de manutenção (ou apenas de esvanecimento) da dimensão ética na formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística, considerando os diferentes projetos formativos em (co)ocorrência contemporaneamente?**

Tal questão de pesquisa coaduna-se a um imperativo contemporâneo assentado na premissa de que seria necessária modificação da formação inicial de professores, na base do que se alinham diferentes projetos formativos pautados em visões sociais de mundo antagônicas. Eis o fenômeno que tomamos neste estudo e que é haurido de um significado mais ou menos compartilhado socialmente, dada, primeiramente, a sua vinculação ao senso comum, uma vez que figura no ideário coletivo daqueles envolvidos no processo de formação de professores a necessidade premente de modificação dessa formação – ideário este compartilhado por nós – e, segundo, a fundamentação que sustenta tal necessidade, o que demandaria a compreensão sobre em favor de qual formação tal modificação se daria e, desse modo, implicando a busca pelo reconhecimento das vinculações dos referidos projetos.

Tendo assumido essa questão atinente a tal fenômeno, apresenta-se o **objetivo geral** da pesquisa em tela: defender, a partir de elaboração teórica, a indissociabilidade entre a noção de ética e a atividade de estudo na formação inicial de professores, com vistas a subsidiar o debate sobre a formação inicial de docentes. Ainda, delineiam-se, também, os seguintes **objetivos específicos**: (i) Discussão das implicações éticas presentes em diferentes projetos de formação humana que ocorrem/(co)ocorrem e concorrem na formação inicial de professores de Educação Linguística; (ii) Identificação da relação indissociável entre conhecimentos produzidos historicamente, a formação do currículo e a ética na formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística; e (iii) Identificação de correlações entre a formação da consciência e a ética na formação inicial de professores.

Apoiada em tal questão e, também, nos objetivos apresentados, anunciamos a tese sustentada com a presente elaboração teórica: **Considerando que, no nosso modo de organização social, a formação em nível de graduação é requerida para a atuação em determinadas atividades profissionais, dentre elas a atividade de professor, e assumindo a predominância nesta etapa da educação formal da atividade de estudo e a indissociabilidade da relação entre educação formal e formação da consciência, consideramos, a partir de um fundamento materialista histórico e dialético, que o problema da ética é questão inalienável da formação inicial de professores que se responsabilizam pela Educação Linguística, tendo presente a correlação entre projeto educativo, ideal de formação humana e projeto de sociedade.**

Desta feita, esta tese, um estudo teórico sobre a ética na formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística, organiza-se em três capítulos distintos, incluindo-se este. Após esta introdução do nosso estudo, que buscou trazer um panorama do problema do conhecimento, dos embates filosóficos e do mantra da separação teoria e prática na formação inicial e continuada de professores, o segundo capítulo deste estudo divide-se em 3 seções, com as seguintes discussões: na primeira seção, intitulada *O trabalho como categoria ontológica*, realizamos, por meio da teoria marxiana, apresentação e complexificação do trabalho como categoria ontológica, atividade vital humana, central na transformação do homem. Na segunda seção deste mesmo capítulo, denominada *A divisão social do trabalho e a formação docente*, apresentamos as reverberações da divisão social do trabalho, típica da sociabilidade vigente, que significa, neste modo de organização social, a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, para a formação inicial do professor. Ainda neste capítulo, em uma terceira seção intitulada *A formação da consciência e a especificidade da atividade de estudo*, a partir dos

teóricos do desenvolvimento filiados ao fundamento marxiano, dentre eles Leontiev (2004 [1959]) e Davidov (1960), além de debatedores nacionais como Marilda Facci (2004) e Lígia Marcia Martins (2007; 2020;2021), estabelece-se as bases que compõem o desenvolvimento humano e, como tal, diferenciam o homem dos demais animais. Dessa maneira, pretendemos identificar a atividade de estudo como atividade principal daqueles futuros professores que estão em formação inicial.

Por fim, o terceiro capítulo deste estudo organiza-se como uma análise teórica da ética na formação inicial de professores. Intitulado *A ética na formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística*, divide-se em três seções distintas: a primeira delas, à guisa de primeira aproximação analítica ao objeto que se buscou compreender ao longo desta tese, intitulada *A ética marxista: uma análise das condições sociais de existência*, tem como escopo principal a conceituação de ética marxista e as reverberações da assunção deste conceito para a formação inicial docente. A segunda seção, *Formação de professores: a separação da teoria e da prática na atividade docente*, como anuncia o próprio título, pretende revelar as contradições que se colocam na base dessa propalada separação entre a atividade teórica e a atividade prática do professor. Tomando a atividade do professor a partir da realidade objetiva dos homens, esta seção contempla discussão sobre a questão da ética na formação inicial docente, a partir da relação teoria e prática. A terceira seção deste capítulo que se pretende uma elaboração teórica sobre a ética e a formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística, intitula-se *Ética e linguagem: o trabalho do professor na formação da consciência* e, em uma referência ao próprio título, esta seção organiza-se em favor da defesa de uma teoria crítica de linguagem, materializadas nos pressupostos da filosofia da linguagem, com base em V. N. Volóchinov (2018). Por fim, à guisa de *considerações finais*, buscamos retomar o percurso aqui empreendido, esperando termos alcançado o objetivo deste trabalho, que é, como reiteradamente destacado neste estudo, a tratativa da ética na formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística.

2 A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE À LUZ DA RELAÇÃO ONTOLOGIA E TRABALHO

— Tempo virá em que os homens se admirarão uns aos outros, em que cada qual brilhará como uma estrela, em que escutará a voz do seu semelhante, como se fosse uma música. Haverá na terra homens ricos, grandes pela sua liberdade, tendo todos o coração aberto, purificado de qualquer ambição ou interesse. A vida será então um culto prestado ao homem; a sua imagem será exaltada porque para os homens livres todas as alturas são acessíveis. Viver-se-á então na liberdade e na igualdade, pela beleza; os melhores serão os que mais souberem abarcar o mundo no seu coração, os que mais o amarem! E por esta vida assim, estou pronto a tudo. Arrancaria o coração a mim próprio, e pisá-lo-ia, com os meus pés!

(A MÃE – MÁXIMO GORKI)

O presente capítulo organiza-se em três seções que têm por escopo principal a exposição acerca das bases que fundamentam o pensamento marxista e as reverberações destas para a elaboração teórica que se pretende ao longo deste trabalho. Assim, na primeira seção, intitulada *O trabalho como categoria ontológica*, apresentamos uma análise do trabalho, entendido como atividade vital e, como tal, assumido como categoria fundamental para o pensamento marxista. Na segunda seção, denominada *A divisão social do trabalho e o trabalho docente*, avançamos para a compreensão de como a divisão social do trabalho, que tem como sua manifestação mais imediata a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, impacta a atividade docente e sua função precípua de formação omnilateral. Por fim, na terceira seção deste capítulo, intitulada de *A atividade de estudo e a formação da consciência*, realizamos uma discussão acerca da atividade de estudo (LEONTIEV, 2004 [1959]), tomada por nós como atividade

principal que ocorre/coocorre e concorre com a atividade do trabalho daqueles indivíduos em formação inicial, especificamente a formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística, e a formação da consciência, assumindo que o processo que distingue os homens dos animais assenta-se na apropriação, pelos homens, dos instrumentos – materiais e imateriais – resultados do trabalho humano. Ainda nesta seção, apresentamos – em uma subseção – as bases epistemológicas que ancoram as discussões linguísticas desde que esta se constituiu como disciplina, destacando as reverberações éticas do trabalho com a língua. As discussões promovidas neste capítulo têm a intenção de subsidiar teoricamente a compreensão do tema central desta tese: a ética na formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística.

2.1 O TRABALHO COMO CATEGORIA ONTOLÓGICA

A afirmação de Engels (1952 [1876]) de que o trabalho é condição básica e fundamental de toda vida humana, de tal modo que foi o trabalho que criou o próprio homem, é nosso ponto de partida para a compreensão da categoria essencial presente nas obras de Marx e Engels e, por isso, central no pensamento materialista histórico e dialético como um todo. Nesse sentido, ao nos remetermos à categoria trabalho, o faremos, dada nossa filiação ao fundamento marxiano, a tomando como atividade vital humana, ação livre e consciente de transformação da natureza, ponto de partida da diferenciação entre o natural e o social e não como atividade alienada, produtora e produto da sociabilidade capitalista.

A partir dessa importante premissa, Engels (1952 [1876]) discute de modo assertivo sobre a centralidade do trabalho na transformação do homem, tomado pela transição do macaco em homem. Pela análise dos nossos antepassados, os macacos antropomorfos, o autor discorre que, dado o modo de vida desses animais, que formavam manadas e viviam em árvores, utilizando as mãos para atividades distintas das dos pés, se supõe que esses animais foram “[...] se acostumando a prescindir de suas mãos ao caminhar pelo chão e começaram a adotar cada vez mais uma posição ereta” (ENGELS, 1952 [1876], p.12), mas que, apesar de hoje todos os macacos antropomorfos ainda existentes andarem em posição ereta, só o fazem em caso de extrema necessidade, o que significa que “para nenhum deles a posição ereta vai além de um recurso circunstancial” (ENGELS, 1952 [1876], p.12). Assim, mesmo que as mãos dos macacos já exercessem, naquele período, funções cada vez mais variadas, elas se distinguem, não em

sua existência própria, anatômica, mas como parte de um organismo íntegro e complexo, das mãos humanas, aperfeiçoadas pelo trabalho, posto que “[...] nenhuma mão simiesca jamais construiu um machado de pedra, por mais tosco que fosse” (ENGELS, 1952 [1876], p.13).

Nesses termos, as funções para as quais nossos antepassados foram adaptando suas mãos – pouco a pouco – durante milhares de anos são funções relativamente simples, mas que representam um passo decisivo, “[...] a mão era livre e podia agora adquirir cada vez mais destreza e habilidade” (ENGELS, 1952 [1876], p.13) e, de modo mais significativo, essa maior flexibilidade seria transmitida por herança, aumentando em capacidade, de geração em geração. A mão humana era, pois, não apenas órgão do trabalho, mas também um produto dele. Não obstante, assim como nossos antepassados imediatos que andavam em manadas, o homem também vivia congregado e, com efeito, o seu desenvolvimento está atrelado à vida social, a vida em comunidade. Dessa forma, o domínio da natureza pelo homem, possibilitado pelo desenvolvimento da mão – órgão crucial nesse transcorrido histórico de sua transformação –, levou à ampliação dos horizontes da ação humana, com a descoberta de novos objetos e suas propriedades, a tal ponto que a cada nova descoberta, novas necessidades eram criadas nessa vida congregada, de tal modo que “[...] os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros” (ENGELS, 1952 [1876], p.15). A criação da linguagem ocorre, portanto, a partir do trabalho e pelo trabalho:

[...] a necessidade criou o órgão: a laringe pouco desenvolvida do macaco foi-se transformando, lenta mas firmemente, mediante modulações que produziam por sua vez modulações mais perfeitas, enquanto os órgãos da boca aprendiam pouco a pouco a pronunciar um som articulado após outro (ENGELS, 1952 [1876], p.15).

A natureza social do homem, cujo desenvolvimento é impulsionado e orientado pela sociedade nos permite afirmar que a linguagem, a ciência e também a educação têm dependência ontológica em relação ao trabalho (TONET, 2013), como bem assevera Engels (1952 [1876], p.16), quando afirma que “primeiro o trabalho e, depois dele e com ele, a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi se transformando gradualmente em cérebro humano”. Apesar da semelhança ao cérebro animal, o cérebro humano supera-o em tamanho e perfeição, dado que, à medida que o cérebro do homem se desenvolvia, desenvolviam-se também os órgãos dos sentidos, a tal ponto que quando o homem separa-se definitivamente do macaco esse desenvolvimento não cessa de modo algum, mas continua em grau diverso, em diferentes sentidos e por diferentes povos, por vezes,

apresentando certos retrocessos locais ou temporários, mas sempre avançando em seu conjunto a passos largos, culminando no aparecimento do homem acabado: a sociedade.

A vida em sociedade era compartilhada por nossos antepassados, os macacos, e entre essa organização em manadas, cooperando uns com os outros e a organização da sociedade pelo homem, transcorreram centenas de milhares de anos (ENGELS, 1952 [1876]), e outra vez o trabalho é o ponto de encontro entre o homem e seu antepassado imediato.

A partir da necessidade de superação das limitações enfrentadas pelas manadas simiescas em relação à alimentação, visto que esses animais eram grandes dissipadores de alimentos, inviabilizando – pela exploração *rapace* – o próprio crescimento da população de macacos, tiveram que se adaptar a alimentos que não eram seus habituais, possibilitando a humanização de nossos antepassados, pois “[...] a alimentação, cada vez mais variada, oferecia ao organismo novas e diversificadas substâncias, com o que foram criadas as condições químicas para a transformação desses macacos em seres humanos” (ENGELS, 1952 [1876], p.18). No entanto, nenhuma dessas ações de nossos antepassados eram de fato trabalho, posto que o trabalho começa mesmo com a criação de instrumentos, sendo, nesse sentido, o grande responsável pela transformação humana. A mudança de uma alimentação vegetariana para uma alimentação carnívora, promovida a partir da utilização de instrumentos de caça e pesca, possibilitou uma transformação poderosa e, “[...] quanto mais o homem em formação se afastava do reino vegetal, mais se elevava sobre os animais” (ENGELS, 1952 [1876], p.19). O cérebro foi o órgão que mais sofreu modificação com a mudança na dieta do homem em formação e, de tal modo, este homem, que aprendeu – com a domesticação dos animais e o uso do fogo – a comer tudo o que era comestível, aprendeu também a viver sob qualquer clima, estendendo – por iniciativa própria – seu domínio por toda a superfície da terra. Assim, foi tão somente pela cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas na sociedade como um todo, que os homens foram se desenvolvendo cada vez mais, a tal ponto que se tornaram capazes de desempenhar operações cada vez mais complexas, alcançando-se, assim, objetivos mais elevados. O trabalho foi, então, se diversificando a cada geração e a agricultura surgiu como alternativa à caça e à pesca e esse foi tão somente o começo. Junta-se a ela, posteriormente, a tecelagem, a manipulação de metais, a navegação e, concomitante ao comércio e aos ofícios, surgem a arte e a ciência.

Considerando-se todas essas criações, que se manifestavam primeiro no cérebro do homem, as atividades da mão ficaram relegadas a segundo plano. O domínio do homem alcançava novas fronteiras, posto que “a cabeça que planejava o trabalho já era capaz de obrigar

mãos alheias a realizar o trabalho idealizado por ela” (ENGELS, 1952 [1876], p.21). Os homens passaram a explicar seus atos pelos seus pensamentos, base da concepção idealista de mundo, para a qual “o mundo é produto das nossas ideias, estabelecendo, assim, a base para toda forma de voluntarismo” (TONET, 2013, p.98), ao invés de procurar tais explicações em suas necessidades, o que impede àqueles que compartilham, ainda hoje, de uma concepção idealista de mundo e de ciência, de ver o papel desempenhado pelo trabalho na origem do homem, pois “[...] se o que caracteriza uma espécie para além de sua organização biológica é a atividade que ela executa para produzir e reproduzir sua vida” (MARTINS, 2001, p.9), no que se refere ao homem, esta atividade é o trabalho, pelo qual ele se relaciona com a natureza e com outros homens e, assim, cria as condições necessária para a produção e reprodução da humanidade.

Assim, quanto mais os homens se afastavam dos animais, mais era possível depreender que suas ações frente à natureza possuíam um caráter intencional; eram, pois, planejadas previamente – previa ideadas (MARX, 2015). É nesse sentido, pois, pressupondo o trabalho numa forma que pertence exclusivamente ao homem, que, para Marx (2015), as abelhas envergonham mais de um arquiteto humano com a construção de suas colmeias, e, ainda, o que distingue o pior dos arquitetos da melhor das abelhas é que “[...] ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera” (ENGELS, 1952 [1876], p.30), ou seja, no fim do trabalho humano – diferentemente do trabalho animal –, obtém-se um resultado que já no início deste existiu na cabeça do trabalhador, que o elaborou idealmente. Nessa direção, o homem “não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade” (ENGELS, 1952 [1876], p.30). Tal subordinação não é, pois, um ato isolado, mas pressupõe, além dos esforços dos órgãos que trabalham, uma vontade orientada a um fim, por isso, “os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios” (ENGELS, 1952 [1876], p.30). Para Leontiev (1959, p.177), portanto, a transformação do homem manifesta-se como um processo de objetivação nos produtos da atividade dos homens e suas forças, a história e a cultura material e intelectual humana são:

Um processo, que exprime sob uma forma exterior e objetiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano. Nesta ótica, pode considerar-se cada etapa do aperfeiçoamento dos instrumentos e utensílios, por exemplo, como exprimindo e fixando em si certo grau de desenvolvimento das funções psicomotoras da mão humana, a complexidade da fonética das línguas como a expressão do desenvolvimento das faculdades de articulação

e do ouvido verbal, o processo nas obras de arte como a manifestação do desenvolvimento estético da humanidade, etc.

Nesse sentido, diferente dos animais, para quem a relação mais duradoura com a natureza é um fato acidental, os homens, com sua capacidade de projetar objetivos de antemão, estabelecem uma relação intencional com a natureza, ou seja, mesmo que ao se analisar a história da evolução dos animais se verifique que há, entre eles, atos premeditados, não há nesses atos qualquer resquício de consciência. O desenvolvimento dessa capacidade se dá nos animais em correspondência com o desenvolvimento do sistema nervoso e adquire nos mamíferos níveis bastante elevados, no entanto, nenhum só ato planejado nos animais contém o selo de sua vontade, “[...] só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a” (ENGELS, 1952 [1876], p.23). Assim, enquanto os animais só modificam a natureza pelo fato de estarem presentes nela, o homem a coloca a serviço de suas necessidades, transformando-a e sendo transformado. Essa é a diferença essencial entre os demais animais e o homem, diferença que resulta do trabalho social. Por isso, o trabalho é o ponto de partida do ser social, o responsável pela mediação que permite ao homem transcender de ser natural a ser social, posto que é o trabalho a base material para a transformação do mundo dos homens (TONET, 2013). Nesse sentido, corroboramos ainda Astrada (1968, p.79) quando afirma que:

A evolução do homem, seu devenir a partir de um puro ser natural para transformar-se em ser humano, todo esse processo ocorre primordialmente pelo trabalho e as fases pelas quais, através deste, foi o homem passando para a conquista de sua autonomia. No curso da história o homem se desenvolve pelo trabalho, em que emprega suas forças, se enriquece corporalmente e se aperfeiçoa espiritual e humanamente à medida que vai adquirindo consciência de sua autonomia.

Assumindo, portanto, que o trabalho é “um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (ENGELS, 1952 [1876], p.30-31) e, ainda, compreendendo que a “historicidade do ser humano, gerada pelo trabalho, diferencia qualitativamente a realidade social da realidade puramente biológica” (DUARTE, 2011, p.138), entendemos que, apesar da clara distinção entre o mundo natural e o mundo social, estes não estão em oposição, pois o homem é um ser vivo, que em nenhuma hipótese pode ter sua existência transcorrida sem sua base biológica. Assim, a vida genérica – tanto para o homem quanto para o animal – fisicamente consiste no fato de que estes [homem e animal] vivem da natureza inorgânica a tal ponto que “quanto mais

universal do que o animal o homem é, tanto mais universal é o domínio da natureza inorgânica de que ele vive” (MARX, 2015, p.310). Assumir a dialética nas relações entre o social e o natural na constituição do ser humano, tomando o trabalho como ponto de partida da diferenciação entre o natural e o social, não significa, portanto, que a sociabilidade se desenvolva independente da materialidade biológica dada. Para Marx (2015, p.311, grifos do autor):

Precisamente a universalidade do homem aparece praticamente na universalidade que faz de toda a natureza o seu corpo *inorgânico*, tanto na medida em que ela é 1) um meio de vida imediato, como na medida em que ela é 2) o objeto/matéria e o instrumento de sua atividade vital. A natureza é o *corpo inorgânico* do homem, quer dizer, a natureza, na medida em que não é ela própria o corpo humano. O homem *vive* da natureza significa: a natureza é o seu *corpo*, com o qual ele tem de permanecer em constante processo para não morrer. Que a vida física e espiritual do homem esteja em conexão com a natureza, não tem outro sentido senão que a natureza está em conexão com ela própria, pois o homem é uma parte da natureza.

No entanto, mesmo reconhecendo a relação entre natureza e sociedade como princípio ontológico fundamental, não podemos preterir da existência de um “salto na passagem da evolução da vida sobre a Terra, como história da natureza orgânica, para história social” (DUARTE, 2011, p.139). Esse salto não estabelece uma ruptura, mas configura uma esfera ontológica qualitativamente nova, a realidade humana (DUARTE, 2011). Nesse prisma, ainda Kosik (1969, p.224, grifos do autor) assevera que o homem não vive em duas esferas distintas, não habita de um lado do seu ser na história e de outro na natureza, pois, “[...] *Como homem ele está junta e concomitantemente na natureza e na história*. Como ser histórico e, portanto, social, ele humaniza a natureza”. Desse modo, a diferença entre a produção humana e a produção animal evidencia-se quando se coloca em análise a produção de instrumentos²⁰, dado que, como já dissemos, essa produção é tanto um processo de apropriação da natureza pelo homem, quanto um processo da objetivação desse homem. Por certo, um instrumento não é apenas algo utilizado pelo homem em sua ação, mas algo que passa a ter uma função distinta daquela que possuía na natureza, função esta cuja significação é dada pela atividade social. Assim, o homem não cria uma realidade sua, humana, sem apropriar-se da realidade natural:

²⁰ Nesse sentido, cumpre assinalar, conforme Duarte (2011, p.140), que apesar de “[...] darmos aqui o exemplo da produção de instrumentos, isso não significa que a objetivação se reduza à objetivação objetual no sentido estrito do termo, isto é, à produção de objetos físicos. A objetivação também resulta em produtos que não são objetos físicos, como a linguagem, as relações entre os homens, o conhecimento etc.”.

Ocorre que essa apropriação não se realiza sem a atividade humana, tanto aquela de utilização do objeto como um meio para alcançar uma finalidade consciente, como também e principalmente a atividade de transformação do objeto para que ele possa servir mais adequadamente às novas funções que passará a ter, ao ser inserido na atividade social. O objeto em seu estado natural é resultante da ação de forças físico-químicas e, dependendo do objeto, de forças biológicas. Como instrumento ele passará a ser resultante também da vontade e da atividade do homem. (DUARTE, 2011, p.142)

É nesse sentido que Marx (2015) afirma que o ser humano começa a se diferenciar dos demais animais, historicamente, quando passou a produzir os meios de sua existência, apropriando-se, portanto, da natureza, objetivando-se nos produtos de sua atividade transformadora (DUARTE, 2013 [1993]). Assim, a garantia das condições objetivas – das condições materiais da vida do homem – constitui a base fundamental da atividade vital humana, posto que, sem a garantia das condições materiais de existência do gênero humano, não há história. Trata-se, pois, do processo histórico ao longo do qual o ser humano transforma a natureza e a si próprio, criando as características definidoras de sua humanidade. A distinção do homem em relação aos demais animais se dá em razão de que o homem, para assegurar sua sobrevivência, realiza o primeiro ato histórico: produz os meios que permitem a satisfação de suas necessidades, criando, assim, uma realidade humana. Valemo-nos de uma citação de Marx e Engels (2007, p.32-33) sobre o ponto de partida da história humana:

[...] devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimentas e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos.

Do mesmo modo, “a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquiridos conduzem a novas necessidades” (MARX, 2007, p.33), e a produção dessas novas necessidades é o primeiro ato histórico. O ser humano, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, transforma o mundo e a si próprio; a atividade cria, pois, uma realidade humanizada, pois o homem é ser natural, faz parte da natureza, mas não é apenas natural, porque natural humano “[...] um ser da natureza

humano, i. é, ser que é para si próprio, por isso *ser genérico*, como tal ele tem que se conformar e agir tanto no seu ser quanto no seu saber” (MARX, 2015, p.377, grifos do autor). A atividade com o meio que faz dele um ser para si, um ser duplicado no saber e nas coisas. Sobre isso, Marx (2015, p.377, grifos do autor) afirma:

Portanto, nem os objetos *humanos* tal como imediatamente se oferecem são objetos da natureza, nem o *sentido humano* tal como imediatamente é, objetivamente é, é sensibilidade *humana*, objetividade humana; nem a natureza – objetivamente – nem a natureza subjetivamente está imediatamente dada, de um modo adequado, ao ser *humano*.

Dado tais contornos, para Marx (2015, p.312), a “atividade vital consciente diferencia imediatamente o homem da atividade vital animal”; ou seja, o homem faz a sua própria atividade vital objeto de sua vontade; o animal, pelo contrário, é “imediatamente um com a sua atividade vital. Não se diferencia dela. É *ela*” (MARX, 2015, p.312), o que coloca a atividade animal nos marcos puramente naturais, determinados, nesse sentido, pela herança genética, em uma relação imediata entre o animal e seu ambiente, ou seja, a satisfação das necessidades estabelecidas biologicamente são a expressão da melhor adaptação do animal ao meio. Ainda, segundo Marx (2015, p.312), a atividade humana se distingue radicalmente da atividade animal, visto que “o gerar prático de um mundo objetivo, a elaboração da natureza inorgânica, é a prova do homem como um ser genérico consciente, i. é, um ser que se relaciona para com o gênero como sua própria essência ou para consigo como ser genérico”. Ainda que os animais produzam, essa produção é apenas para seu consumo imediato, para a imediata sobrevivência de si e de sua cria – é uma produção unilateral – enquanto o homem produz mesmo livre de uma necessidade física – produz universalmente²¹, visto que “[...] ao contrário dos animais, o homem tem outro tipo de experiência: a experiência histórico-social. Esta não coincide com a experiência da espécie, biologicamente herdada, nem com a experiência individual, apesar de frequentemente se confundir com esta” (LEONTIEV, 2007, p. 91). Por isso, “só na elaboração do mundo objetivo o homem se prova realmente como *ser genérico*” (MARX, 2015, p.313, grifos do autor). Ele é ser consciente e sua vida é para ele objeto, ou seja, porque ser genérico é que sua atividade é atividade livre (MARX, 2015). No processo de produção dos meios de

²¹ Sobre tal afirmação, corroboramos o pensamento de Kosik (1969, p.13-14) de que “Todo agir é ‘unilateral’, já que visa a um fim determinado e, portanto, isola alguns momentos da realidade como essenciais àquela ação, desprezando outros, temporariamente. Através deste agir espontâneo, que evidencia determinados momentos importantes para a consecução de determinado objetivo, o pensamento cinde a realidade única, penetra nela e a ‘avalia’”.

satisfação de suas necessidades imediatas de sobrevivência, o que se cria é uma realidade humanizada, “posto que a transformação objetiva é acompanhada de transformação subjetiva” (DUARTE, 2013, p.26). O “[...] objeto do trabalho é, portanto, a *objetivação da vida genérica do homem*, na medida em que ele se duplica não só intelectualmente, como na consciência, mas também operativamente (*werkstätig*), realmente, e contempla-se por isso num mundo criado por ele” (MARX, 2015, p.313, grifos do autor). Por meio do processo de objetivação, “[...] a atividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para os produtos dessa atividade” (DUARTE, 2004, p.50) e o que antes eram apenas faculdades humanas tornam-se, características “‘corporificadas’ no produto dessa atividade”, assumindo uma função específica no interior da prática social, ou seja, “[...] o processo de objetivação é, portanto, o processo de produção e reprodução da cultura humana (cultura material e não-material), produção e reprodução da vida em sociedade” (DUARTE, 2004, p.51). Trata-se a produção do homem como homem (MARX, 2015), em que “[...] este fazer-se do homem a si mesmo, ele o realiza como ser social. De modo que o desenvolvimento do homem se opera na sociedade e pela sociedade” (ASTRADA, 1968, p.79).

O oposto e complemento dialético da objetivação é a apropriação, assumida por Leontiev (2004, p. 290) como um processo sempre ativo, em que os indivíduos precisam realizar uma atividade que reproduza “os traços da atividade cristalizada (acumulada) no objeto”. Assim, a atividade objetivada em produtos e fenômenos da cultura humana passa a ser também objeto de apropriação, gerando no homem novas necessidades (DUARTE, 2013). Esse processo de apropriação/necessidade/atividade sem fim pode ser entendido como o ‘ato do nascimento que se supera’ e “aquilo que diferencia o gênero humano do restante da natureza é o que gera a dinâmica do processo histórico, a qual, por sua vez, produz a possibilidade permanente de autossuperação humana” (DUARTE, 2013 [1993], p.63). É, pois, a relação entre objetivação e apropriação na incorporação – pelo homem – das forças naturais à atividade social que gera necessidades de nova ordem, ou seja, a necessidade de novas apropriações e novas objetivações (DUARTE, 2013). Ao afirmar que a produção da própria vida material é o primeiro ato histórico e, posteriormente também afirmar que o primeiro ato histórico é a satisfação dessa primeira necessidade, o que Marx e Engels (2007) afirmam é que o primeiro ato histórico é constituído delas duas dialeticamente, pois, “não há história social se não houver transformação da realidade humana, se não houver desenvolvimento. Mas não há desenvolvimento humano se não houver a transformação das necessidades humanas” (DUARTE, 2013, p.33).

É, pois, tomando o trabalho como atividade determinada historicamente e, como aquela que é vida produtiva, atividade vital humana, que como atividade livre e consciente é o caráter específico do homem, mas que, nas condições impostas pela sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção – dividida em classes –, é “[...] a essência subjetiva da propriedade privada e está frente ao trabalhador como propriedade alheia, a ele estranha, é prejudicial e nociva” (MANACORDA, 2007, p.58), passaremos, na próxima seção deste capítulo, à discussão da relação entre a divisão social do trabalho e a formação inicial docente, buscando contribuir teoricamente para a análise das contradições que se colocam na base do trabalho do professor.

2.2 A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO E O TRABALHO DOCENTE

Temos assumido, ao longo desta tese, o trabalho como categoria fundante do ser social, condição fundamental da existência humana (MARX, 2015), por isso, categoria central na vida social dos homens, a partir do qual decorrem todos os complexos sociais, incluindo a educação. Cumpre assinalar, no entanto, que Marx, ao longo de sua obra, apresenta o trabalho em seu duplo aspecto: de um lado, expõe o caráter positivo do trabalho, tomado como atividade vital humana, ação livre e deliberada dos homens de transformação da natureza (MARX, 2015), momento fundante da vida humana, ponto de partida do processo de humanização (ENGELS, 1952 [1876]); de outro, pela divisão social do trabalho – que “[...] dividiu o homem e a sociedade humana, mas tem sido a forma histórica do desenvolvimento da atividade vital, da sua relação-domínio sobre a natureza” (MANACORDA, 2007, p.62) – o toma em seu aspecto negativo (MANACORDA, 2007), dado que, na sociabilidade capitalista, dividida em classes, o trabalho torna-se atividade alienada, convertendo-se “em meio e não primeira necessidade de realização humana” (ANTUNES, 2004, p.8). Nesse sentido, apesar de em seus elementos mais simples e abstratos o processo de trabalho ser atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, a propriedade privada, produto da divisão social do trabalho, representa a oposição entre diversos interesses, uma vez que “[...] obriga em primeiro lugar à separação entre o trabalho industrial e comercial e o trabalho agrícola; e, como consequência, a separação entre a cidade e o campo” (MARX; ENGELS, 2011, p.26), o que conduz à separação do trabalho industrial e do trabalho comercial e, simultaneamente, ao desenvolvimento de diversas subdivisões entre os próprios indivíduos que cooperam em trabalhos determinados, pois “[...] cada novo estágio

na divisão de trabalho determina igualmente as relações entre os indivíduos no que toca à matéria, aos instrumentos e aos produtos do trabalho” (MARX; ENGELS, 2011, p.26). Por isso, a propriedade privada e a divisão social do trabalho são necessariamente a causa da degradação do homem, posto que, segundo Marx (2015), tal divisão “[...] ‘enfraquece a capacidade de cada homem individualmente considerado’ e comporta ‘o debilitamento e empobrecimento da atividade individual’” (MANACORDA, 2007, p.41).

O referido rebaixamento do homem, que na sociedade capitalista aparece unilateral e incompleto, resultado histórico da divisão social do trabalho, ocorre em razão de que, nesse modo de produção, o trabalho é transformado em mercadoria e, como tal, não se apresenta ao indivíduo como a principal forma de sua objetivação e desenvolvimento de sua individualidade humana, mas aparece como meio único para garantia de sua existência física. Nas sociedades divididas em classes antagônicas, apenas uma parte dos indivíduos se apropria da produção humana objetivada, posto que “os resultados da produção material realizada pelas classes dominadas beneficiam as classes dominantes” (SAVIANI, DUARTE, 2010, p.426). É nesse sentido que, para Marx, a realização do trabalho – na sociabilidade capitalista – é a desrealização do trabalhador, pois este não se apropria dos objetos produtos do seu trabalho – “[...] o objeto que o trabalho produz, o seu produto, enfrenta-o como um ser *alienado*” (MARX, 2015, p.304, grifo do autor). Assim, ao se relacionar com o produto do seu trabalho como com um objeto alienado, a realização do trabalho é a desrealização do trabalhador a tal ponto que ele é desrealizado até a morte, pois a própria objetivação aparece como tal perda do objeto que ao trabalhador só resta privação – dos objetos necessários à vida e do próprio trabalho. Quanto mais o trabalhador produz, tanto menos pode possuir, e a apropriação é a exteriorização do trabalhador. Assim, “o trabalhador põe a sua vida no objeto; porém, então, ela já não lhe pertence, mas ao objeto” (MARX, 2015, p.306).

A contradição que se coloca na base dessa relação é que, quanto maior é a sua atividade, maior e mais forte fica o mundo objetivo – alienado – criado por ele diante de si. “Quanto maior é a sua atividade, tanto mais privado de objeto fica o trabalhador. O que o produto do seu trabalho é, ele não é” (MARX, 2015, p.306), pois o “[...] trabalhador cada vez mais se empobrece, enquanto a força criativa do seu trabalho passa a se constituir, frente a ele, como força do capital, como ‘potência estranha’, a ele” (MANACORDA, 2007, p.63). O trabalhador, portanto, se relaciona com o produto do seu trabalho como com um objeto alienado, de modo que, quanto mais o trabalhador produz, mais valor ele cria e menos tem para consumir, tanto

mais riqueza ele produz, menos ele tem; ao trabalhador, resta apenas miséria e privação, com o que corrobora Marx (2015, p.307-8),

O trabalho produz obras maravilhosas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas mutilação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz idiotice, cretinismo para o trabalhador.

Além disso, a própria produção é exteriorização ativa, no sentido de que o “trabalho é *exterior* ao trabalhador, i. é, não pertencente à sua essência” (MARX, 2015, p.308, grifo do autor). A atividade do trabalhador não é autoatividade, mas pertence a outro, é a perda de si próprio. O trabalho é como “sofrer, força como impotência” (MARX, 2015, p.310). É uma atividade voltada contra o trabalhador, independente dele, que não lhe pertence, é um “trabalho de autossacrifício, de mortificação”, pois não é trabalho seu, não é sua atividade autorrealizadora, na qual o indivíduo se efetiva como ser genérico, “[...] conscientemente representativo do desenvolvimento alcançado pelo gênero humano” (DUARTE; SAVIANI, 2015 [2012], p.27). Assumindo, portanto, que o trabalho é a objetivação da vida genérica do homem, ao arrancar-lhe “o objeto da sua produção, o trabalho alienado arranca-lhe a sua *vida genérica*, a sua real objetividade genérica” (MARX, 2015, p.313, grifo do autor), e aliena do homem o seu corpo próprio, a sua própria essência humana. Isso se dá de tal modo que “[...] a atividade humana, rebaixada de fim a meio, de auto manifestação a uma atividade completamente estranha a si mesma, nega o próprio homem” (MANACORDA, 2007, p.42). Consequência dessa alienação do homem do produto do seu trabalho, de sua própria atividade e do seu ser genérico é a “*alienação do homem do homem*” (MARX, 2015, p.314, grifos do autor), pois no modo de produção capitalista, cuja relação de trabalho é alienada, “cada homem considera o outro segundo a medida e a relação na qual ele próprio se encontra como trabalhador” (MARX, 2015, p.314), ou seja, a alienação do homem não está somente em relação à natureza, mas sim entre o homem e sua própria natureza (MESZÁROS, 2006).

Sob tal determinação, concebe-se que o homem é ser genérico, na medida em que ele se comporta como gênero vivo, como humano, presente, “na medida em que ele se comporta para consigo próprio como um ser *universal*, por isso livre” (MARX, 2015, p.310 – grifo do autor). Por isso, na medida em que o trabalho estranhado²² aliena o homem da natureza – corpo

²² Assumido por nós como sinônimo de alienado.

inorgânico do homem – e também ele próprio de seu ato vital, o aliena do gênero, pois torna a vida genérica meio de vida individual, já que a atividade vital aparece ao homem como mera satisfação da necessidade de manutenção de sua existência física, e o homem “[...] precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para sua *existência*” (MARX, 2015, p. 312, grifos do autor). A objetivação só aparece como alienação em condições históricas determinadas, ou seja, a partir da existência da propriedade privada e das suas conexões com a divisão social do trabalho (MARX, 2015), já que a propriedade privada é a expressão material, o meio pelo qual o trabalho se aliena, “[...] a expressão material, resumida, do trabalho exteriorizado” (MARX, 2015, p.320). Assim, a propriedade privada aliena o homem de todos os seus sentidos físicos e espirituais, pois cada uma das relações humanas, como ver, ouvir, cheirar, saborear, pensar, intuir, amar, ou seja, todos os órgãos de sua individualidade são no seu comportamento objetivo apropriação da realidade humana (MARX, 2015), reduzidos pela propriedade privada a um único sentido, o sentido de ter, uma vez que esta [a propriedade privada] “nos fez tão estúpidos e unilaterais que um objeto só é *nosso* se o tivermos, portanto, se existir para nós como capital, ou se for imediatamente possuído, comido, bebido, trazido no corpo, habitado por nós etc.; em resumo, *usado*” (MARX, 2015, p. 349, grifo do autor).

Assim, há que se ter claro, então, que a divisão social do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, desse modo, a divisão do homem se “[...] torna verdadeiramente tal apenas quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental, assim as duas dimensões do homem dividido, cada uma das quais unilateral, são essencialmente as do trabalhador manual, operário, e as do intelectual” (MANACORDA, 2007, p.77). A divisão do trabalho, sobretudo a divisão técnica do trabalho, que se dá a partir do surgimento da manufatura, inaugura a divisão intelectual do trabalho e, conseqüentemente, a separação entre os que trabalham – aqui considerado o trabalho manual – e os que pensam, planejam, controlam e usufruem do processo e do produto do trabalho, ou seja, a partir da divisão do trabalho “[...] a consciência pode supor-se algo mais do que a consciência da prática existente, que representa de fato qualquer coisa sem representar algo de real” (MARX; ENGELS, 2011, p.27). Em tais termos, “a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo” (LEONTIEV, 1959, p.294) se separam e podem pertencer a indivíduos distintos, e, enquanto de um lado, a atividade do homem se enriquece e se diversifica, de outro, os indivíduos se estreitam e empobrecem.

A concentração das riquezas materiais nas mãos de uma classe dominante é acompanhada, também, do acúmulo – por esta mesma classe – da cultura intelectual, o que tem implicações bastante severas para o desenvolvimento dos sujeitos, uma vez que ao se apropriar de um instrumento o homem incorpora as necessidades e capacidades humanas ali objetivadas por gerações anteriores. Isso significa que os objetos humanos não são somente físicos, mas neles há atividade, experiência humana acumulada. A apropriação dessa riqueza acumulada nos objetos é um elemento fundamental no processo de humanização dos indivíduos. Nesse sentido, na sociabilidade vigente, cindida em classes, a apropriação da riqueza produzida pela humanidade se dá de forma privada. Como já mencionado, uma das grandes contradições do capitalismo é que seu desenvolvimento permitiu que as possibilidades para a humanização do gênero humano se ampliassem como nunca na história, de modo a produzir uma existência humana cada vez mais rica e universal. No entanto, dado seu caráter amplamente contraditório, essa existência tem sido gerada à custa da desumanização de grande parte dos indivíduos (MARX, 2015). Assim, em razão da divisão social do trabalho, o desenvolvimento das faculdades humanas e da personalidade se dá de modo parcial, unilateral, já que há uma cisão entre a riqueza material e a intelectual, produzidas pela humanidade ao longo da história, e as possibilidades de apropriação dessa riqueza pelos indivíduos. Tal afirmação é corroborada por Leontiev (2004 [1978], p.185):

Na sociedade de classes, a encarnação no desenvolvimento dos indivíduos dos resultados adquiridos pela humanidade na sequência do desenvolvimento de sua atividade global, e a de todas as aptidões humanas, permanecem sempre unilaterais e parciais. Só a supressão do reino da propriedade privada e das relações antagonistas que ela engendra pode por fim à necessidade de um desenvolvimento parcial e unilateral dos indivíduos.

Dois extremos da sociedade se apresentam: de um lado, a divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, “[...] a separação entre a cidade e o campo, a exploração cruel do trabalho da criança e da mulher, pobreza e a impossibilidade de um desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano, e no outro extremo, ócio e luxo” (EIDT; DUARTE, 2007, p.53). Disso resulta não apenas que o “tipo humano originalmente único torna-se diferenciado e fragmentado em vários tipos nas diversas classes sociais” (EIDT; DUARTE, 2007, p.53), que permanecem antagônicas umas às outras, mas também em uma distorção e sujeição da

personalidade humana a um desenvolvimento inadequado (EIDT; DUARTE, 2007). Por certo, desde seu nascimento, o ser humano deve se apropriar das objetivações – produto do trabalho humano – presentes na sociedade, produzidas e transformadas ao longo da história e que constituem a dinâmica da própria vida cotidiana. Esta apropriação é fundamental ao processo de formação dos indivíduos como seres sociais, pertencentes ao gênero humano. Considerando que tal apropriação não é um processo unilateral e reduzido à mera interiorização de produtos sociais, mas, diz respeito ao intercâmbio entre natureza e sociedade e às transformações sociais geradas pela ação coletiva, “Analisar a formação da individualidade humana é, portanto, muito mais do que analisar os processos de interiorização, ainda que, repito, estes sejam de importância fundamental” (DUARTE, 2013, p.170), dado que apesar de o papel da subjetividade – tanto na humanização quanto na alienação – dos indivíduos, a categoria da apropriação deve ser assumida em seu caráter mais amplo (DUARTE, 2013).

Na sociedade de classes, a apropriação das objetivações humanas acumuladas pela história, ou seja, das objetivações resultantes da produção não material²³, está condicionada à posição ocupada pelo indivíduo no interior das relações sociais de produção da vida material. Ou seja, a divisão social – ao promover a cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual – alija a grande massa de trabalhadores manuais do acesso ao conhecimento historicamente acumulado, cuja apropriação é fundamental para um modo de vida mais humano. Leontiev (2004 [1959], p.323) assevera:

O processo principal que caracteriza o desenvolvimento psíquico da criança é um processo específico de apropriação das aquisições do desenvolvimento das gerações humanas precedentes [...]. Esse processo realiza-se na atividade que a criança emprega relativamente aos objetos e fenômenos do mundo circundante, nos quais se concretizam estes legados da humanidade.

Todavia, Leontiev (2004, [1959], p. 343) ratifica que “tal atividade não pode formar-se por si mesma na criança”, visto que é fruto da atividade verbal, do papel ativo de um adulto cuja finalidade seja transmitir conhecimentos práticos e aptidões²⁴. Assim, na organização

²³ Marx (2004, p. 115-120), no capítulo inédito de *O Capital*, menciona a produção não material, dividindo-a em dois tipos: aquela em que o produto se separa do produtor, como a produção de livros e quadros, e aquela na qual o produto não se separa do ato de produção, como no caso da atividade de um cantor, um professor etc.

²⁴ Ao nos referirmos a conhecimentos práticos e aptidões, não estamos corroborando perspectivas que entendam que a educação escolar deve se mimetizar à vida cotidiana, contribuindo para a adaptação dos sujeitos para tal, ou que compreendam o indivíduo como mero ser biológico que põe em ação aptidões que a natureza o dotou.

social capitalista – que se caracteriza pela alienação do trabalho e do trabalhador –, o professor é um trabalhador como outro qualquer²⁵ (MARTINS, 2015), mas o produto do seu trabalho não se materializa em objetos físicos, pois “o produto do trabalho educativo revela-se na promoção da humanização dos homens, na consolidação das condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber sistematizado pelo gênero humano” (MARTINS, 2015, p.4), de tal modo que a concepção de mundo dos indivíduos se eleve em seu grau de sistematização e de elaboração, possibilitando a passagem desde o nível mais elementar – o senso comum – até o nível da consciência filosófica (DUARTE, 2015).

Justamente por isso, valemo-nos da centralidade do trabalho e, mais especificamente, dado o foco de discussão desta seção, da divisão social do trabalho, consubstancial ao processo de implantação do modo de produção capitalista, para discorrermos sobre a formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística. Sobre isso, a partir do entendimento da gênese ontológica da educação como formação humana e do desenvolvimento de uma sociedade que – dividida em classes antagônicas – estabelece uma divisão radical entre “[...] os tipos de atividade e os tipos de aprendizagem, prolongando-se em uma divisão social e técnica que interfere no desenvolvimento do indivíduo e constitui o ponto chave dessa trama em que se produz a exploração dos trabalhadores” (MARX; ENGELS, 2011, p.9), tomaremos a formação de professores – compreendendo-a como síntese de múltiplas determinações (MARX, 2015) – pelo seguinte eixo de análise: a relação entre formação profissional e atividade produtiva, ou seja, “[...] a formação de dado trabalhador na relação com o produto de seu trabalho e com as condições histórico-sociais nas quais ocorre” (DUARTE; MARTINS, 2010, p.14). Por isso, ao tratarmos da formação docente e, mais especificamente, da formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística, importa considerar que a formação de qualquer profissional – e aqui damos acento à formação de professores – deve ser tomada como “[...] uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social” (MARTINS; DUARTE, 2010, p.14); ou seja, nenhuma formação – incluindo a formação docente – pode ser analisada apartada da trama social da qual faz parte, pois se trata não da prática de sujeitos isolados do mundo, separados da história, mas a prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, impondo-se, pois, na materialidade que

²⁵ Conforme Martins (2015, p.4), o trabalho do professor e de outros operários – no modo de produção capitalista – se distingue em razão de que “o trabalho do professor não produz valor, no sentido econômico dessa categoria em Marx. Isso explica que não pode haver apropriação de mais-valia do trabalho do professor, o que não quer dizer, entretanto, que ele não poderá ser explorado”. A atividade do professor no modo de produção capitalista vigente é geradora de lucro, mas a relação de exploração não se dá no sentido de criação de mais-valia.

é a formação de professores um tensionamento fundamental: “[...] a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação” (MARTINS; DUARTE, 2010, p.14). Depreende-se, pois, que a materialização do *dever ser* não pode prescindir da luta pela superação das condições objetivas que lhe impõem obstáculo. Nesse sentido, considerando que o trabalho – no modo de produção capitalista, pautado pela divisão da sociedade em classes, resultado da divisão social do trabalho – converte-se de condição ontogenética de humanização em atividade alienada, os obstáculos que se apresentam na formação de professores, inicial e continuada, são da mesma ordem, dado que esta formação, “em detrimento do pleno desenvolvimento dos indivíduos encontra no vetor econômico o eixo nuclear de sua estruturação” (MARTINS; DUARTE, 2010, p.15).

Por tais contornos, convém destacar que ao longo desta tese temos tomado a educação como um fenômeno tipicamente humano, uma vez que é consenso – ao menos a quem se filia ao fundamento materialista histórico e dialético – a compreensão de que o que diferencia o homem dos demais animais é a produção pelo homem de sua própria humanidade. Por isso, diferente dos animais, que se adaptam à realidade natural, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência, ou seja, ele tem de adaptar à natureza a si – transformá-la (SAVIANI, 2015) –, e o faz pelo trabalho, como já discutido ao longo desta tese. Assim, o que o diferencia radicalmente dos demais animais é tal atividade. E o trabalho “[...] se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo da atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional” (SAVIANI, 2015, p.286). Portanto, para sobreviver, o homem precisa extrair da natureza – de modo ativo e intencional – os meios de sua subsistência e ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da realidade natural, criando para si um mundo humano, o mundo da cultura.

Nesse sentido, ao referenciar que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, o que estamos afirmando é que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de/para o trabalho, bem como ela própria é processo de trabalho. Sob tais termos, o processo de produção e reprodução da vida humana implica a produção – cada vez mais ampla e complexa – de bens materiais, o que responde pela rubrica de trabalho material, mas, para traduzir materialmente o homem necessita antecipar as ideias e os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Tal representação inclui “[...] o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)” (SAVIANI, 2015, p.286). Trata-se, pois, da tradução da rubrica trabalho não-material, ou seja,

a produção das ideias, conceitos, valores e atitudes, sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade a cada indivíduo singular. É nesta categoria de trabalho não-material que se situa a educação; ou mais especificamente, fazendo-se uma distinção necessária, tal categoria pode ser diferenciada em duas modalidades: a primeira refere-se às atividades em que o produto se separa do produtor, a exemplo dos livros e obras artísticas; a segunda, refere-se àquela atividade em que não há separação entre o produto e o ato de produção, pois estes – produção e consumo – se embrincam.

É nesta segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a educação, pois “[...] o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)” (SAVIANI, 2015, p.286). Compreendida, pois, a natureza da educação como aquela que tem a ver com conhecimento, valores, ideias e atitudes, passemos à compreensão de sua especificidade, assumindo, de antemão, mais uma vez, que tais conhecimentos, ideias, etc., não podem ser tomados como algo exterior ao homem, mas como algo a ser assimilado pelo conjunto dos homens, pois aquilo que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, incluindo o próprio homem. Consequentemente, o trabalho educativo é o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2015, p.287). Em tais termos, depreende-se que o produto do trabalho educativo deve ser a humanização do homem.

Reside na gênese da necessária distinção entre a natureza e a especificidade da educação um componente decisivo para as contradições que se colocam na formação docente e, por isso, na atividade do professor, pois, como já dissemos, no modo de organização capitalista, que se caracteriza “[...] pela alienação do trabalho e do trabalhador, culminando no esvaziamento do homem em suas relações para com a natureza, para com os outros homens e, consequentemente, para consigo mesmo” (MARTINS, 2015, p.4), o professor, como já mencionado, é um trabalhador como outro qualquer, no entanto, o produto do seu trabalho não se materializa em um dado objeto físico, mas revela-se na promoção da humanização dos indivíduos, em condições facilitadoras para que estes indivíduos se apropriem do acumulado da história humana e essa distinção é crucial, porque diferentemente de outras formas de trabalho que têm como resultado objetos físicos a serem consumidos por indivíduos distintos, cujo resultado – produto – não é alterado pela alienação, já que na atividade do professor o processo de alienação interfere diretamente na qualidade do produto do seu trabalho. “[...] O trabalho educativo

pressupõe o homem diante de outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações desses homens” (MARTINS, 2015, p.5).

Concebendo que o resultado do trabalho do professor deve ser necessariamente a humanização e que esta só é possível pela apropriação das objetivações humanas ao longo da história, retomaremos Gramsci (2001, p.33), dado que este autor expõe a fundamental importância do trabalho como princípio educativo da escola elementar,

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial 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. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

Como se verifica pelo teor da escola proposta por Gramsci (2001), a assunção da categoria trabalho como princípio não significa, no entanto, que haja uma relação imediata entre o trabalho – entendido como emprego na sociabilidade capitalista – e a educação escolar, mas a compreensão de que há uma relação “entre os conteúdos escolares e a totalidade da atividade humana de domínio da natureza e organização da sociedade” (DUARTE, 2015, p.11), e que os referidos conteúdos – considerando-se que “o desenvolvimento do gênero humano ao longo da história tenha ocorrido por força das contradições geradas pela luta de classes – estão marcados pela luta ideológica, que sempre acompanha a luta de classes” (DUARTE, 2015, p.9), ou seja, a luta entre concepções de mundo. Esta é sempre simultaneamente individual e coletiva, uma vez que possui características que “[...] correspondem às singularidades da vida de cada indivíduo, sem nunca deixar de ser constituída coletivamente tanto em seus conteúdos como em suas formas” (DUARTE, 2015, p.12). Isso posto, ao nos apropriarmos das objetivações humanas, ao longo das relações que construímos socialmente na vida cotidiana, também constituímos nossa individualidade. Este processo interpõe-se dialeticamente com a construção de nossa concepção de mundo. Portanto, consideramos as relações sociais, entremeadas aos processos formativos e às estruturas da vida cotidiana, como aspectos decisivos para essa concepção do mundo e, conseqüentemente, para as escolhas e tomadas de ação na realidade. Assim, a apropriação é um processo coletivo e social, tal qual a formação da individualidade, ou seja, o indivíduo, em qualquer tipo de atividade, é um ser social.

Mas mesmo quando estou *cientificamente* ativo etc., uma atividade que eu raramente posso executar em comunidade imediata com outros, estou *socialmente* ativo, porque [ativo] como *homem*. Não só o material da minha atividade – como a própria língua na qual o pensador é ativo – me é dado como produto social, a minha existência própria é atividade social; por isso, o que eu faço de mim, faço de mim para a sociedade e com a consciência de mim como um ser social (MARX, 2015, p. 347, grifos do autor).

Portanto, quanto mais desenvolvidas forem as relações sociais, tanto mais rica será a constituição da individualidade humana (DUARTE, 2013). Esta individualidade é o que permite ao ser humano escolher os rumos de sua vida, formar sua concepção do mundo, que é “constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas e das relações entre todos esses aspectos” (DUARTE, 2015, p.12). Dado que a objetivação do gênero humano se realiza ao longo da luta de classes (DUARTE, 2013), a vida da maior parte da humanidade se realiza muito aquém do desenvolvimento alcançado pelo gênero humano, pois a “[...] relação entre o indivíduo e o gênero humano sempre se realiza no interior das relações sociais concretas e histórica nas quais cada ser humano está inserido” (DUARTE, 2013, p.111).

Assim, entendendo o desenvolvimento histórico do gênero humano como um movimento contraditório e conflituoso, “movido pela luta de classes e pela contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção” (DUARTE, 2004, p.47), podemos afirmar que o homem constrói sua liberdade à medida que ultrapassa os processos naturais e espontâneos e supera os processos sociais alienados, de tal modo que os processos sociais sejam frutos de decisões coletivas e conscientes.

Nesse sentido, importa compreender que todas as perspectivas/teorias/propostas de educação têm, em si, determinada concepção de mundo, cuja realização se constrói na relação entre os processos de objetivação e apropriação – enquanto relação geradora do processo histórico de formação do gênero humano (DUARTE, 2013). “Se a apropriação desta ou daquela objetivação terá, na formação do indivíduo, uma função primordialmente humanizadora é uma questão que depende de um complexo e dinâmico conjunto de relações presentes na atividade apropriadora” (DUARTE, 1993, p. 17). Assim, a educação pode contribuir, em maior ou menor grau, para o processo de formação do ser humano, de acordo com a concepção de mundo à qual seus conteúdos, métodos e perspectivas estão alinhados. Sobre isso, Gramsci (1978, p.12) afirma:

Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desregrada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos de homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista; preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas, e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano unificado. Criticar a própria concepção de mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido.

Em razão da luta de classes e, por isso, do “[...] caráter contraditório de todas as formas pelas quais a consciência reflete a realidade” (DUARTE, 2015, p.13), uma concepção de mundo que se apresente mais elaborada que a outra não significa que explique a realidade de forma mais consistente, dado que a ideologia dominante – capitalista – pode apresentar distorções da realidade de tal ordem que o senso comum seja pleiteado como uma visão de mundo mais sensata²⁶. A “[...] ideologia dominante pode fazer com que a abstração, indispensável ao conhecimento da realidade para além das aparências e do imediatismo pragmático, se transforme em legitimação teórica da opacidade e do caráter fetichista das relações sociais capitalistas”. Tal constatação é fundamental para sobrepujar, de um lado, uma visão elitista do conhecimento e, de outro, a romantização do saber popular (DUARTE, 2015). Compreendendo o duplo aspecto definidor da concepção de mundo: “[...] seus vínculos com a luta ideológica e seu caráter de permanente transformação” (DUARTE, 2015, p.14), impõe-se a compreensão de que o indivíduo não forma sua visão de mundo a partir do nada, ou com bases em suas experiências individuais, mas, do contrário, ele forma e transforma sua visão de mundo “a partir dos elementos que herda da sociedade e que reelabora de maneira ingênua ou crítica” (DUARTE, 2015, p.15), ou seja, o domínio das formas mais desenvolvidas do pensamento advém da apropriação teórica, pelo indivíduo, dos conteúdos já elaborados socialmente.

Sobressai, desse modo, a importância do trabalho educativo em direção à conquista de níveis cada vez mais elevados de elaboração consciente da concepção de mundo (DUARTE, 2015), tomado a partir da compreensão de que é a escola – e aqui não fazemos distinção entre a escola de educação básica e da educação superior – é a responsável pela socialização do conhecimento científico, filosófico e artístico produzido pela humanidade ao longo da história (SAVIANI, 2015).

²⁶ Corroboramos Duarte (2015, p.13) quando este afirma que isso “[...] não significa que o senso comum esteja naturalmente mais próximo da realidade do que qualquer teoria científica ou filosófica”, mas que a ideologia dominante pode fazer distorções sobre a realidade em favor do fetichismo das relações sociais capitalistas.

Assim, a atividade de ensino deve visar a ampliação dos horizontes culturais dos indivíduos, por meio da apropriação dos conhecimentos científicos, produzindo necessidades de nova ordem, que extrapolem os limites cotidianos dos sujeitos, para que este indivíduo possa se efetivar enquanto ser “plenamente desenvolvido em suas potencialidades físicas e espirituais, não subjugado ao domínio do capital” (FERREIRA Jr.; BITTAR, 2008, p.638). Em razão de tais premissas, na seção que segue, buscaremos complexificar a importante relação entre a formação da consciência e a atividade de estudo, partindo da compreensão de que o trabalho do professor é a socialização do conhecimento historicamente produzido pelo conjunto dos homens em favor da humanização (SAVIANI, 2015).

2.3 A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA E A ESPECIFICIDADE DA ATIVIDADE DE ESTUDO

A célebre afirmação de Marx (2015) “o que é a vida senão atividade” é o ponto de partida para as discussões que pretendemos nesta seção, que contemplarão a natureza concreta do ser humano, ou seja, a compreensão de que humanização/desenvolvimento são produtos histórico-sociais e, nessa condição, se dão na mais absoluta dependência da atividade – meio ou modo pelo qual se firma a relação entre sujeito e objeto (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2020). Tomado em tais termos, o desenvolvimento psicológico só pode ser analisado na dinâmica e no processo que o constitui, processo este que não é nem linear, nem hereditário, mas marcado por rupturas e continuidades e, acima de tudo, movido “[...] pelas contradições engendradas entre os dois pilares do desenvolvimento: o aporte biológico e o cultural” (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2020, p.124).

Para Leontiev (2004 [1959], p.23), “o aparecimento de organismos vivos dotados de sensibilidade está ligado à complexidade de sua atividade vital”. Tal complexidade reside na formação de processos exteriores que mediatizam a relação entre os organismos e as propriedades do meio em que vivem. A formação desses processos é determinada por uma maior irritabilidade em relação aos agentes exteriores em uma espécie de sinal; é, pois, o reflexo psíquico uma aptidão dos organismos para refletir as ações da realidade circundantes nas suas estruturas e relações objetivas. Essas formas de reflexo psíquico se desenvolvem com a complexidade estrutural dos organismos e em função do desenvolvimento que a elas acompanham, não podendo, portanto, ser analisadas fora da própria atividade dos animais.

Nesse sentido, “[...] Os elos do sentido aparecidos na atividade animal são ligações condicionais que apresentam um caráter particular, podemos mesmo dizer extraordinário” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.23).

Ao primeiro estágio do desenvolvimento do psiquismo animal dá-se o nome de psiquismo sensorial elementar e, nesta fase do desenvolvimento psíquico, destaca-se a atividade do animal, que o liga praticamente à realidade objetiva, “[...] o reflexo psíquico das propriedades agentes destas realidades é imediato, derivado” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.23). Assim, ao distinguir a atividade animal da atividade humana, Leontiev (2004 [1959], p.24) destaca que “[...] o desenvolvimento da atividade e da sensibilidade animais tenha por base material o desenvolvimento de sua organização anatômica”. Portanto, o psiquismo animal desenvolve-se “[...] no seio do processo de evolução biológica e obedece às suas leis gerais” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.64).

Mesmo que marcado por mudanças, o psiquismo animal distingue-se radicalmente do psiquismo humano, não apenas quantitativamente, mas, sobretudo, qualitativamente. Em um estágio seguinte ao sensorial elementar, denominado de estágio perceptivo, “[...] o desenvolvimento das operações e da percepção generalizada da atividade exterior encontra a sua expressão numa nova complexidade do córtex cerebral” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.52).

Mais ainda, no estágio posterior, denominado de estágio do intelecto, presente nos mamíferos mais altamente organizados, o desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma atividade e formas de reflexo da realidade altamente complexos, mas ainda absolutamente distinta da razão humana. Tal distinção é exemplificada por Leontiev (2004 [1959]) a partir de uma série de experimentos realizados com símios antropoides, nossos antepassados mais próximos, que destacam mudanças apenas quantitativas no desenvolvimento do intelecto destes animais em relação a outros mamíferos e também aos demais animais vertebrados (aves, peixes etc.), mas marcadamente qualitativas em relação aos mamíferos inferiores e “[...] o uso de instrumentos e o caráter particular das operações que eles efetuam bastam para o provar” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.60). De tal modo, a partir do estudo do intelecto dos símios superiores, comprova-se que o pensamento humano é preparado no mundo animal, no entanto, tal semelhança não deve ser extrapolada, uma vez que:

[...] o comportamento intelectual que se encontra nos mamíferos superiores e que atinge o desenvolvimento muito particular nos símios antropoides representa o limite superior do desenvolvimento psíquico, para além do qual começa a história de um psiquismo diferente, de um tipo fundamentalmente

novo, que é exclusivo do homem, a consciência humana (LEONTIEV, 2004 [1959], p.60).

Nessa direção, a pré-história da consciência humana é formada por um longo processo de desenvolvimento do psiquismo animal, com a distinção, como já sinalizamos de antemão, de que o psiquismo animal é desenvolvido no seio do processo de evolução biológica e, portanto, obedece às suas leis gerais. A adaptação ao meio mais complexo carrega nos animais a diferenciação do sistema nervoso elementar e os órgãos da sensibilidade. A faculdade de refletir as propriedades isoladas do meio é a base em que nasce o psiquismo sensorial elementar. Posteriormente, “[...] com a passagem dos animais ao modo de vida terrestre e o desenvolvimento do córtex cerebral que ele acarreta, aparece o reflexo psíquico de coisas inteiras, o psiquismo perceptivo” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.64).

Finalmente, a complexidade acrescida das condições de existência nos animais conduz ao aperfeiçoamento dos órgãos de percepção e de ação, bem como do cérebro, criando a possibilidade de uma percepção sensível entre as coisas; ou seja, o desenvolvimento do psiquismo animal é determinado pela necessidade dos animais se adaptarem ao meio e o reflexo psíquico uma formação que se dá no decurso dessa adaptação. A evolução da vida promove uma transformação da organização física dos animais, “[...] em resposta a transformação das condições de existência, a atividade animal muda a sua estrutura, ou em outras palavras, a sua anatomia” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.65). Portanto, o fundamento material do desenvolvimento do psiquismo nos animais constitui-se de instrumentos naturais da sua atividade, ou seja, “[...] a atividade dos animais permanece sempre dentro dos limites das suas relações biológicas, instintivas com a natureza” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.67).

Qualitativamente, a atividade e o psiquismo animais distinguem radicalmente da consciência humana. Num primeiro sentido, destaca-se o fato de que a atividade dos animais é biológica e instintiva; ou por outra, no animal, a atividade “não pode exercer-se senão em relação ao objeto de uma necessidade biológica vital [...] que revestem para o animal o sentido daquilo que está ligado à satisfação de uma determinada necessidade biológica” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.66-67), o que revela que a atividade dos animais permanece sempre dentro dos limites de sua relação com a natureza – biológica e instintiva –, o que ainda explica o fato de que o mundo percebido pelo animal limita-se ao quadro de suas relações instintivas, não havendo, pois, para o animal, um reflexo estável e concreto da realidade circundante.

Além disso, outro traço distintivo importante entre a atividade animal e a consciência humana é o fato de que as relações que o animal mantém com seus semelhantes são

relativamente idênticas às mantidas com os objetos exteriores (LEONTIEV, 2004 [1959]), pertencendo, pois, unicamente ao campo das relações biológicas e instintivas; não há, portanto, sociedade entre os animais. Sobre isso, Leontiev (2004 [1959], p.69) assevera que “[...] podemos por certo observar a atividade de vários animais, por vezes em conjunto, mas jamais observamos entre eles qualquer atividade coletiva”. Dessa forma, evidencia-se que as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico, nos animais, são as da evolução biológica, natural. De outro modo, a consciência humana é uma forma totalmente diferente de psiquismo, dado que “[...] a passagem à consciência humana, assente na passagem a formas humanas de vida e na atividade do trabalho que é social por natureza” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.73). Assim, a distinção essencial quando da passagem à humanidade está na mudança das leis gerais que regem o desenvolvimento do psiquismo, que nos animais assentam-se na evolução biológica e que no homem submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico.

Retomamos mais uma vez Engels (1952 [1896], p.11) e sua célebre afirmação sobre a natureza fundamental do trabalho para a vida objetiva do homem ao destacar que o trabalho “[...] é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. É, pois, pelo trabalho, atividade vital do homem (MARX, 2015), que analisaremos a passagem à consciência como o início de uma etapa superior do desenvolvimento psíquico. Até aqui, vimos que o reflexo psíquico dos animais não distingue as propriedades da realidade concreta, mas, na consciência, a imagem da realidade não se confunde mais com o vivido do sujeito, pois “[...] a consciência humana distingue a realidade objetiva do seu reflexo, o que leva a distinguir o mundo das impressões interiores e torna possível com o isso o desenvolvimento da observação de si mesmo” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.75). O aparecimento e o desenvolvimento do trabalho é condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretando, pois, a transformação e a hominização do cérebro humano, dos órgãos da atividade externa e, mais ainda, dos órgãos do sentido, visto que “[...] O órgão principal da atividade do trabalho do homem, a sua mão, só pode atingir a sua perfeição graças ao próprio trabalho” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.76). Assim, um elemento fundamental para preparar o aparecimento do trabalho é o fato de que “o trabalho só poderia nascer entre os animais que vivessem em grupo e apresentassem formas suficientemente desenvolvidas de vida em comum” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.79). Por fim, mas não menos importante, outra condição essencial para o aparecimento do trabalho é “a existência de formas muito desenvolvidas de reflexo psíquico da realidade nos representantes superiores do mundo animal” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.79). Todas essas condições

somadas permitiram, no decurso da evolução, o aparecimento do trabalho e, mais ainda, da sociedade humana, que se assenta na atividade vital.

Como sabemos, o trabalho é um processo que liga o homem à natureza. Nesse sentido, para Marx (2017, p.255, grifos do autor):

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

O trabalho, então, caracteriza-se por dois elementos interdependentes, um é o fabrico de instrumentos e o outro é que o trabalho só se efetua em condições de atividade comum coletiva, de modo que o homem não entra apenas numa relação determinada com a natureza, mas também com outros homens, membros de uma dada sociedade. Assim, “[...] o trabalho é, portanto, desde a origem, mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.80). Por ser uma atividade originariamente social, o trabalho humano assente na cooperação entre indivíduos que supõem uma divisão técnica das funções de tal atividade. Assim, a estrutura fundamental da atividade de um indivíduo colocado nas condições de trabalho coletivo não pode prescindir do fato de que “[...] quando um membro da coletividade realiza a atividade de trabalho, realiza-a também com o fim de satisfazer uma necessidade sua” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.82).

Para destacar a complexidade da atividade humana, Leontiev (2004 [1959], p.83) apresenta, a título de exemplo, a divisão feita pelos homens em uma atividade de caça, destacando que, embora a atividade de um batedor (indivíduo responsável por cercar/espantar a caça na direção de outros caçadores) seja estimulada pela necessidade de se alimentar, a sua ação – entendida pelo autor como processo em que o objeto e o motivo não coincidem entre si – não poderia acarretar a satisfação dessa necessidade; mas, dado o caráter coletivo da atividade, a ação é possível e atende à necessidade, posto que:

O produto do processo global, que responde a uma necessidade da coletividade, acarreta igualmente a satisfação da necessidade que experimenta

um indivíduo particular, se bem que ele possa não efetuar as operações finais (o ataque direto ao animal e sua matança, por exemplo), que conduzem diretamente à posse do objeto desta necessidade. Geneticamente (isto é, pela sua origem), a separação entre o motivo e o objeto da atividade individual é o resultado do parcelamento em diferentes operações de uma atividade complexa, inicialmente ‘polifásica’, mas única.

Por certo, nas condições naturais de existência, as ligações e relações objetivas na atividade são forçosamente naturais. Contrariamente, a base objetiva da atividade humana não necessariamente se liga naturalmente à situação material dada. O que permite a ligação do resultado imediato da atividade do batedor, ora mencionado a título de exemplificação, ao resultado final desta atividade é a relação deste indivíduo aos outros membros da coletividade, uma vez que é somente em razão do trabalho coletivo que este indivíduo especificamente recebe a sua parte da caçada, ou seja, “[...] historicamente, pelo seu modo de aparição, a ligação entre o motivo e o objeto de uma ação não reflete relações e ligações naturais, mas ligações e relações objetivas sociais” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.84). Assim, a atividade complexa nos animais superiores submetida às leis naturais, no homem, transforma-se, desde sua origem, em uma atividade submetida às relações sociais e é isto que gera imediatamente a forma especificamente humana do reflexo da realidade, a consciência humana. A decomposição da ação na atividade do homem só é possível porque o indivíduo da ação é capaz de refletir – psiquicamente – a relação que há entre o motivo objetivo e o seu objeto (LEONTIEV, 2004 [1959]). O motivo da atividade é, pois, “[...] aquilo que impulsiona o homem a agir e que dirige esse agir para a satisfação de uma necessidade” (TULESKI, 2020, 1022). O objeto da atividade é, portanto, o seu verdadeiro motivo; e, para o homem, este objeto pode ser distinguido não apenas praticamente, mas teoricamente; ou seja, ele pode ser conservado na consciência, tornando-se, pois, uma ideia.

Do mesmo modo, o trabalho não apenas modifica a estrutura geral da atividade humana, mas o conteúdo da atividade, denominado de operações, sofre uma transformação qualitativa, que se efetua com o aparecimento e o desenvolvimento dos instrumentos, ou seja, o meio do trabalho (MARX, 2017, p.256):

O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto do trabalho e que lhe serve de guia de sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas para fazê-las atuar sobre outras coisas, de acordo com o seu propósito.

O instrumento é, portanto, um objeto com o qual se realiza uma ação de trabalho; as operações e seu fabrico e uso só são possíveis em ligação com a consciência do fim da ação de trabalho, pois é “o instrumento que é de certa maneira portador da primeira verdadeira abstração consciente e racional, da primeira generalização consciente e racional” (LEONTIEV, 2004, p.88). Nesse sentido, durante o longo percurso histórico da humanidade, não houve “[...] modificação substantiva do tipo biológico humano, porém a transformação maior ocorreu no desenvolvimento dos órgãos artificiais (as ferramentas)” (TULESKI, 2020, p.904). Como um objeto elaborado socialmente no decurso do trabalho coletivo, o instrumento conserva consigo o meio da ação que realiza, porque não é apenas objeto – corpo físico –, mas uma coisa que encerra em si um meio de ação determinado, elaborado socialmente. Assim, o mais simples conhecimento humano – que se realiza por meio de uma ação com o uso de instrumentos – não se limita à experiência individual desse homem, mas tem por base a aquisição, por este homem, da experiência e da prática social, da história produzida e acumulada pelo conjunto de homens que o precedeu. O reflexo consciente da realidade, o pensamento, só é possível por via das mediações, que têm por princípio geral a submissão das coisas à prova de outras coisas e, a partir disso, tomando consciência das relações e ligações que se estabelecem entre elas, somos capazes de julgar as propriedades que nos são diretamente acessíveis. Em razão disso, o pensamento tem como condição necessária de seu aparecimento a tomada de consciência das interações objetivas, sendo impossível aos animais, dado que se realiza no processo de trabalho, pois este é “[...] uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 2017, p.120). Assim, o pensamento difere radicalmente da inteligência animal, dado que esta só aparece em razão da adaptação destes ao meio, não podendo transformar uma dada situação e nem ser transformado por ela. Além disso, o pensamento distingue-se do intelecto animal porque ele só pode aparecer e desenvolver-se em união com o desenvolvimento social (LEONTIEV, 2004 [1959]). Desse modo, o reflexo consciente pelo homem da realidade circundante se produz sob uma forma particular, qualitativamente distinta da forma sensível imediata do reflexo psíquico próprio dos animais, e essa forma é a linguagem, que, para Marx (2007, p.34), é “[...] a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo”, tendo seu nascimento, tal qual o da consciência, creditado à necessidade de intercâmbio com outros homens. Tal como a consciência humana, a linguagem só aparece no processo de trabalho e é, pois, produto da coletividade. Isso porque “[...] a produção da linguagem como da consciência

e do pensamento está diretamente misturada na origem, à atividade produtiva, à comunicação material dos homens” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.93). Nesses termos, a palavra não desempenha apenas um papel de meio de comunicação para os homens, mas ela é também uma forma, um meio da consciência e do pensamento humano, tornando-se, pois, suporte e generalização consciente da realidade.

Para Leontiev (2004 [1959], p.94), a “[...] consciência do homem é a forma histórica concreta do seu psiquismo”. Como tal, ela não pode ser considerada fora das relações sociais de produção da vida material, devendo ser tomada no “[...] seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas condições sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nessas relações” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.95). Ou seja, tomaremos o desenvolvimento do psiquismo como um processo de transformações qualitativas no decurso do desenvolvimento histórico e social. Para tal, focaremos no modo como a consciência do homem depende do seu modo de vida humano, da sua condição de existência. É nesse sentido que “[...] o reflexo psíquico não pode aparecer fora da vida, fora da atividade do sujeito” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.99). Assim, também como nos animais, o reflexo psíquico depende de modo bastante direto da relação do sujeito com o objeto refletido, mas, diferentemente dos animais, no homem, há um elemento novo, a significação, posto que o homem tem consciência do seu objetivo, ou seja, a significação “é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.100). As significações são refletidas e fixadas pela linguagem, constituindo o conteúdo da consciência social e seu conteúdo torna-se, assim, a consciência real dos indivíduos, objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para eles. Nesse sentido, a significação é, pois, “[...] a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução’. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e das práticas sociais da humanidade” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.100). Mas, ela existe também como fato da consciência individual e é, portanto, a forma sob a qual o homem assimila a experiência generalizada e refletida. Para o autor russo, o principal problema psicológico que a significação põe é a do lugar e do papel reais que ela tem na vida do homem, posto que “[...] a significação mediatiza o reflexo do mundo pelo homem na medida em que ele tem consciência deste” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.101). Sobre isso, Leontiev (2004 [1959], p.102) assevera:

A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de

significação pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal qual como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação.

Sob tais bases, o estudo histórico da consciência parte dos fenômenos da vida, da interação real entre os sujeitos e, de tal modo, o conceito de sentido – amplamente estudado na psicologia burguesa – assume contornos específicos, sendo, antes de qualquer coisa, uma relação que se cria na vida, da atividade do homem. Essa relação, no homem, é distinta da dos animais; ele a distingue como sendo sua e, assim, toma consciência dela. É o sentido consciente, portanto, que traduz a relação do motivo ao fim, motivo este não considerado meramente para designar o sentimento de uma necessidade, mas entendido como aquele que “[...] designa aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.103-104). Assim, para encontrar o sentido pessoal de uma atividade, devemos necessariamente desvelar o motivo que lhe corresponde. Ademais, é o conteúdo sensível – sensações, representações, imagens de percepção – “[...] que cria a base e condições de toda a consciência” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.105) e que tanto a modificação quanto o desenvolvimento do conteúdo sensível imediato da consciência não se podem produzir senão no decurso do desenvolvimento das formas humanas de atividade, de tal modo que fique claro para nós que o desenvolvimento da consciência não tem história própria, mas é determinado pela evolução da existência do homem. Isso posto, é de fundamental importância considerar que a estrutura da consciência humana está necessariamente ligada à estrutura da atividade humana, sendo que esta não poderia “[...] ter outra estrutura que a criada pelas condições sociais e as relações humanas que delas decorrem” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.106).

Ao analisar o desenvolvimento da consciência, a partir da consciência primitiva – entendida como “[...] a consciência humana nos primeiros estágios do desenvolvimento da sociedade, quando os homens, já munidos de instrumentos primitivos, travavam uma luta coletiva contra a natureza” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.107) –, Marx (2007, p.93) declara que “[...] A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real”, razão pela qual, na aurora do desenvolvimento, as significações linguísticas coexistem com a esfera dos sentidos biológicos, assim como coexistem as relações mediatizadas do homem na natureza em um âmbito puramente biológico. Para Leontiev (2004 [1959], p.108), a consciência, nesta fase precoce de seu desenvolvimento, caracteriza-se pelo

fato de que o “consciente ainda não está na sua plenitude”, posto que “[...] na origem o consciente está estreitamente limitado”. Além disso, na origem, os homens não têm qualquer consciência de sua relação com a coletividade, sendo, em seu início, esta consciência, uma mera consciência gregária, tão animal como a própria vida social o era. Assim, o alargamento do domínio do consciente, que se dá pelo desenvolvimento do trabalho, dos instrumentos e das próprias relações de trabalho, significa grandes progressos para o desenvolvimento da consciência. Uma primeira transformação importante no que se refere ao alargamento da consciência é realizada pela “[...] complexidade das operações de trabalho e dos instrumentos” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.109). A complexificação da produção possibilita a metamorfose das ações em operações e, por consequência, do nascimento de um tipo novo de operações: as operações conscientes. Nesse sentido, ultrapassando a mera adaptação dos objetos naturais às condições de trabalho, o fabrico de instrumentos especializados ocupa um lugar distinto no processo de desenvolvimento da consciência, dado que “[...] a sua produção exige a distinção e a consciência das operações. A produção de um instrumento deste tipo tem, com efeito, como fim uma operação de trabalho, materializado no instrumento” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.112).

Ademais, a atividade sofre outra transformação fundamental: a produção imediata não é mais a única a ser consciente, posto que as outras relações humanas também se tornam igualmente conscientes. É, pois, uma divisão técnica do trabalho – relativamente estável – que tornou necessária tal transformação. Consequência natural desse processo é o deslocamento dos motivos das ações para o fim. Assim, a ação também se transforma não em operações, mas em atividade, com motivo próprio: “[...] Isto permite então aos motivos entrarem também na esfera do consciente” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.114). Desse modo, o processo de tomada de consciência – que surge primeiro do deslocamento efetivo dos motivos para os fins conscientes – torna-se o mecanismo geral da consciência. Tal deslocamento, ainda, permite compreender psicologicamente como novas necessidades podem surgir, dado que a “[...] primeira condição de toda atividade é uma necessidade” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.115). No animal, essa necessidade, no entanto, não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois só no objeto da atividade é que ela encontra sua determinação, se objetivando nele: o tal objeto torna-se o motivo da atividade, aquilo que a estimula. Nas condições da produção social pelos homens, os objetos são um meio – não um fim em si mesmo – para satisfazer as necessidades. Para Marx (2007), a produção não proporciona apenas um material para a necessidade, mas de igual modo, proporciona a necessidade para um material. Depreende-se, assim, que, nas

condições de produção social, a satisfação de uma necessidade por meio de objetos novos “[...] só pode conduzir a dar um sentido biológico adequado a estes objetos e fazer de modo que futuramente a sua percepção suscite uma atividade que vise a sua posse” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.115). Trata-se, pois, da produção que serve para atender a uma necessidade.

Sob tais premissas, importa considerar que “[...] ainda nas condições da sociedade primitiva, o desenvolvimento da produção material e a constituição das relações inter-humanas criam já a necessidade de uma plena extensão da esfera do consciente” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.116). À medida que os aspectos das relações da vida humana tornam-se sociais por natureza, a consciência alarga-se, e vai revestindo cada vez mais o caráter de forma universal de reflexo psíquico da realidade do homem. Assim, sob um aspecto funcional e descritivo a consciência caracteriza-se pelas inter-relações determinadas e por uma estrutura formada historicamente, sendo a formação desta estrutura funcional – que se opera no nível primitivo da humanidade – que constitui o conteúdo essencial do desenvolvimento da consciência. Tendo isso presente, concebemos que a estrutura interna elementar da consciência dos homens caracteriza-se “[...] pelo fato do sentido dos fenômenos coincidir ainda totalmente para o homem com as significações elaboradas socialmente e fixadas na linguagem, forma sob a qual os fenômenos chegam à consciência” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.121). De tal modo, a propriedade coletiva coloca o homem em relações idênticas tanto em relação ao meio quanto aos resultados de sua produção, sendo que tais resultados refletem de maneira idêntica na consciência individual e coletiva.

Só o aparecimento da divisão social do trabalho e das relações de propriedade privada foram capazes de atuar de modo que a estrutura inicial da consciência – formação primitiva integrada – cedesse lugar a uma nova estrutura, responsiva às novas condições socioeconômicas da vida humana. Dessa forma, a primeira transformação promovida da consciência na sociedade de classes refere-se à modificação que sofre a relação entre o plano dos sentidos e o plano das significações, nas quais se produz a tomada de consciência. A segunda importante modificação está atrelada aos fenômenos subjetivos que constituem o conteúdo da consciência humana. A divisão social do trabalho e uma individualização da atividade intelectual, nesse sentido, possibilitam que as ações verbais – que inicialmente asseguravam apenas a comunicação – orientem-se para fins teóricos e a atividade teórica torna-se para o homem um meio de realizar sua vida prática. De tal modo, a divisão social do trabalho leva a que a atividade espiritual – teórica – e a atividade material – manual – incumbam a pessoas distintas e, assim, a atividade intelectual passa a ser isolada da atividade material prática, o que se reflete na “[...] cabeça dos

homens que começam a ver nela não uma das formas sugeridas historicamente do processo único da vida real do homem” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.124), mas na manifestação de um princípio espiritual específico, o mundo da consciência, oposto ao mundo da matéria. Tal concepção idealista de cisão entre espírito e matéria levou o pensamento a ser visto não como uma das formas historicamente surgidas da realização da vida real do homem, mas como uma atividade particular, oposta à material.

Assim, o processo de desenvolvimento histórico do homem mostra que a vida humana pode ter como conteúdo principal e, por vezes, até mesmo único, a atividade teórica, dado que o homem cria produtos, ideias – teóricos – capazes de satisfazer suas necessidades mais objetivas, de sobrevivência física. São as relações sociais que separam as atividades intelectuais e a atividade material. Então, “[...] quanto mais rápido o trabalho intelectual se separa do trabalho físico, a atividade espiritual da atividade material, menos capaz é o homem de reconhecer, no primeiro, a marca do segundo” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.126). Mas a análise psicológica ao longo da história é capaz de mostrar que a atividade teórica possui a mesma estrutura da atividade prática, não sendo esse, no entanto, o único ponto em comum entre eles, dado que tanto a atividade prática quanto a atividade teórica são mediatizadas pelo reflexo psíquico da realidade, ou seja, “[...] os seus pontos comuns testemunham a unidade da vida humana” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.127). Nesse sentido, o autor ainda assevera:

Ocorrida numa etapa histórica precisa, a “desintegração” da vida humana acarretou uma oposição entre a atividade mental interior e a atividade prática, depois de uma relação de ruptura entre elas. Por consequência, esta relação não é nem universal nem eterna. O homem cuja vida não se limita ao trabalho intelectual, mas que tem diversos tipos de atividade, física entre outras, tem também um pensamento de aspectos diversos. Este pensamento não se fixa, portanto, em pensamento abstrato e a passagem do pensamento à atividade prática efetua-se como um ato absolutamente natural. Este pensamento é sempre um momento da vida total do indivíduo que se desvanece e se reproduz *consoante a necessidade se faz sentir* (LEONTIEV, 2004 [1959], p.127-128, grifos do autor)

Apesar de a primeira transformação da consciência, ocorrida na divisão social do trabalho, ser o isolamento da atividade teórica, tal modificação é acompanhada de uma mudança na estrutura funcional da consciência, no sentido de que o homem toma consciência dos encadeamentos internos de sua atividade, permitindo-lhe o alcance do pleno desenvolvimento. Essa segunda transformação, nesse sentido, é a mais importante, pois se trata da mudança da estrutura interna, que se revela de modo bastante significativo nas condições da sociedade de

classes, uma vez que “[...] a grande massa dos produtores separou-se dos meios de produção e as relações entre os homens transformaram-se cada vez mais em puras relações entre as coisas que se separam (‘se alienam’) do próprio homem” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.128). Nessa direção, o que se evidencia como resultado desse processo é que a própria atividade do homem deixa de ser para ele o que ela é verdadeiramente. É a propriedade privada e o desenvolvimento das relações de troca que criam esta alienação, já que na origem o trabalho do homem não era separado de suas condições materiais e este encontrava-se em perfeita relação de unidade natural com as condições objetivas necessárias à manutenção da vida. O desenvolvimento das forças produtivas, no entanto, desagrega esta relação harmônica, o que se traduz no desenvolvimento das forças da propriedade. Destrói-se, portanto, a ligação do homem com a terra, com os instrumentos do trabalho e com o próprio trabalho como atividade vital. A massa de produtores transforma-se, pois, em operários assalariados, cuja única força e propriedade é a própria força de trabalho. Para viver, mais propriamente, para satisfazer as suas necessidades, o homem será coagido a vender sua única propriedade e, assim, alienar o seu trabalho. “[...] Sendo o trabalho o conteúdo mais essencial da vida, devem alienar o conteúdo da própria vida” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.129).

Leontiev (2004 [1959]) assevera que as relações objetivas engendradas pelo desenvolvimento da propriedade privada, na sociedade de classes, determinam as propriedades da própria consciência do homem. Nesse sentido, a alienação da vida do homem tem como consequência a divergência entre o resultado objetivo da atividade do homem e seu motivo. Como na sociedade de classes uma coisa só pode ser nossa se a possuímos, as relações pessoais dos homens se transformam em puras relações entre coisas, o que se manifesta de modo flagrante na relação humana com o dinheiro. Nesse sentido, alerta Marx (2015, p.395, grifos do autor):

Quanto menos comeres, beberes, comprares livros, fores ao teatro, ao baile, ao restaurante, pensares, amares, teorizares, cantares, pintares, esgrimires etc., tanto [mais] *poupas*, tanto *maior* se tornará o teu tesouro, que nem as traças nem o roubo correm, o teu *capital*. Quanto menos tu *fores*, quanto menos exteriorizares a tua vida, tanto mais *tens*, tanto é a tua vida *exteriorizada*, tanto mais armazenas da tua essência alienada. Tudo o que o economista nacional te toma de vida e de humanidade, tudo isso ele te restitui em *dinheiro* e *riqueza*. E tudo aquilo que tu não podes, pode o teu dinheiro: ele pode comer, beber, ir ao baile, ao teatro; sabe de arte, de erudição, de raridades históricas, de poder político; pode viajar; pode apropriar-se disso tudo para ti; pode comprar tudo isso; ele é a verdadeira *potência*.

Como vimos indicando, no modo de organização social capitalista, dividido em classes antagônicas, a atividade de trabalho transforma-se para o homem em qualquer coisa diferente do que ela de fato é, pois a significação social do produto do seu trabalho é estranha ao sentido que o produto tem para o operário. Não obstante, com a divisão social do trabalho “sob o reino da propriedade privada dos meios de produção” (MARX, 2015), tudo toma um aspecto duplo, seja a atividade do homem, seja o próprio mundo dos objetos que este homem habita. Assim, uma vez que nos primeiros estágios do desenvolvimento da sociedade havia, como já dissemos, uma unidade entre sentido e significado (MARTINS; EIDT, 2010), com a divisão social do trabalho e, assim, a atividade produtiva sendo desenvolvida sob condições de alienação, não há concordância entre os conteúdos objetivo e subjetivo dessa atividade, tendo como consequência, “[...] no plano individual, o desenvolvimento unilateral da consciência e da própria personalidade” (MARTINS; EIDT, 2010, p.677), o que impede, sob tais condições, que o homem desenvolva de modo pleno as suas faculdades humanas. Assim, na sociedade de classes, pautada na divisão social de trabalho, opera-se uma ruptura alienada e alienante entre o significado da ação do trabalhador e o sentido que essa ação tem para ele, ou seja, nesse modo de organização social, em razão da venda da força de trabalho pelo trabalhador para o capitalista, “[...] o sentido que tem para o trabalhador a sua própria atividade é dado pelo salário que recebe, isto é, pelo valor de troca de sua força de trabalho” (DUARTE, 2002, p.287).

No entanto, o trabalho alienado não significa que o trabalho inexistente para o operário; pelo contrário, existe em sua dupla determinação: em seu aspecto negativo, pois o trabalho lhe toma uma parte importante e significativa de sua própria vida, dado que, na sociabilidade burguesa, o trabalho torna-se mera atividade de subsistência, de satisfação de carências imediatas, ou seja, o que subtrai a vida do homem é o trabalho estranhado, fenômeno social, categoria histórica em que se refletem “[...] relações operantes como poderes estranhos que, em lugar de serem dominados pelo homem, o dominam e sufocam sua humanidade essencial.” (ASTRADA, 1968, p.47-48); e, de outro modo, um aspecto positivo, enquanto meio de atividade, constituindo a riqueza real do aspecto técnico de sua vida e, ainda, enquanto enriquecimento de sua vida, dado que, ao entrar em relações sociais com outros homens, o indivíduo está imerso na luta de classes “[...] que tem que travar em todas as etapas do desenvolvimento da sociedade de classes, como escravo, como servo, como proletário” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.134). Essa luta de classes envolve tanto o polo da dominação quanto o da exploração: em se tratando da dominação a luta desenvolve o aspecto inumano do

homem, já no da exploração a luta envolve o aspecto mais humano do homem. Assim, para Engels (2010, p.158), ao trabalhador só resta a alternativa de resignar-se “[...] tornar-se um ‘bom’ trabalhador, servir ‘fielmente’ aos interesses da burguesia – e, nesse caso, torna-se realmente um animal – ou resistir, combater tanto quanto possa por sua dignidade humana – o que só lhe é possível lutando contra a burguesia”.

A indignação que acompanha o proletariado torna-se, nesta classe, combustível para a luta e não menos humano, como era de se esperar “[...] os operários sentem ódio e cólera pelos exploradores, mas estes sentimentos não testemunham uma perda da humanidade” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.135); pelo contrário, há, na classe operária, um ressentimento pela inumanidade da situação em que estão colocados. Para os operários, o dinheiro só tem o valor daquilo que podem comprar, já para os capitalistas, o dinheiro tem o valor de um bem, “[...] razão pelo que o operário tem também muito menos opiniões feitas; está mais aberto à realidade que o burguês e não vê tudo através do prisma do interesse” (LEONTIEV, 2004 [1959], p. 136). Portanto, é sabido que a ideologia dominante na sociedade de classes é a classe dominante, que reflete e reforça as relações sociais existentes. Essas relações escravizam o homem, submetem sua vida e criam contradições internas. “[...] Tal como a vida humana não se encarna totalmente nestas relações, assim os sentidos engendrados pela atividade humana não se encarnam totalmente nem de maneira autêntica nas significações que refletem estas relações estranhas à vida” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.139). A inadequação da consciência interna não pode ser eliminada a não ser pela transformação das condições de vida do homem. Tomando, assim, que a consciência é condição necessária da vida, “[...] a transformação psicológica essencial é então a da relação principal da consciência, a relação entre o sentido e a significação” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.143) e essa transformação não é possível sem a abolição da propriedade privada dos meios de produção.

Nesse sentido, Martins (2020) afirma que o processo de formação das particularidades humanas demanda da aquisição do legado objetivado pela prática social dos homens. É, portanto, esta aquisição atributo indispensável para a transformação de um ser hominizado – dotado de certas propriedades filogeneticamente formadas – e um ser humanizado, ou seja, que se transforma pela apropriação cultural. Justamente por compreender que a atividade “[...] é a mediação na relação dialética indivíduo-sociedade” (PASQUALINI, 2020, p.1372), e que esta é condicionada e determinada pelas condições objetivas concretas de cada momento histórico e ao mesmo tempo é mobilizadora e formadora do psiquismo individual, tomamos o desenvolvimento psíquico como “processo que combina movimentos evolutivos e

revolucionários” (PASQUALINI, 2020, p.1373), o que reflete diretamente na centralidade da promoção da educação escolar como aquela responsável por disponibilizar “as objetivações culturais humano-genéricas à apropriação dos indivíduos particulares” (MARTINS, 2020, p.375) em prol do desenvolvimento psíquico resultado dessa apropriação.

Tuleski (2020, p.1117) pontua que “[...] Se é por meio da atividade que o homem atua sobre a realidade circundante, visando satisfazer suas necessidades físicas e psíquicas, não há apenas uma forma de relação do homem com a realidade”, o que implica que a cada momento do desenvolvimento nos relacionamos com o mundo de um modo distinto – particular e irrepetível. É, pois, nesse sentido, que tomaremos a atividade de estudo – atividade principal das crianças²⁷ em idade escolar – como a atividade que promove o desenvolvimento humano e que tem como “[...] característica produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização: a formação do pensamento teórico” (ASBAHR, 2020, p.3582). Por isso, compreendendo que a atividade de estudo não se forma de maneira natural nos indivíduos; é preciso, pois, “[...] preparar a criança para a organização de sua atividade cognoscitiva, e esse é um dos papéis da escola” (ASBAHR, 2020, p.3586). Nesse sentido, a formação da atividade de estudo é necessária para que o indivíduo possa assimilar de maneira voluntária e sistemática o conhecimento, o que não se dá sem a formação dos motivos para tal atividade. Ainda Asbahr (2020, p.3597) pontua que, quando observamos as crianças pequenas em sua entrada nos anos iniciais de sua formação (1º e 2º anos do Ensino Fundamental), percebemos um interesse particular pelo estudo e pela escola. Elas têm expectativas de “[...] aprender a ler e a escrever, e de modo geral gostam das tarefas propostas e estabelecem com o professor uma relação de autoridade”. Há, nesta etapa da vida dos indivíduos, um desejo de conhecer o novo, de estudar, um interesse próprio pelo conhecimento e tudo o que o envolve, posto que a entrada na escola é socialmente valorizada (ASBAHR, 2020).

Para Asbahr (2020), uma das mudanças produzidas pela atividade de estudo é justamente a formação da atividade cognoscitiva e dos seus motivos correspondentes. Nesse sentido, Leontiev (1959) explicita que existem dois tipos distintos de motivos: os motivos compreensíveis e os motivos gerais e amplos. Os motivos compreensíveis, referem-se àqueles motivos que atuam durante pouco tempo e sob circunstâncias diretas, como os prêmios ou não receber castigos (TULESKI, 2020). Os motivos realmente eficazes – gerais e amplos – atuam

²⁷ Tal qual os estudiosos do desenvolvimento humano – Luria (1920); Leontiev (1959); Vigotski (1988), entre outros –, entendemos a atividade de estudo como atividade principal das crianças em idade escolar (6, 7 anos). No entanto, nosso foco de discussão nesta tese assumirá esta como uma atividade principal daqueles em formação inicial em nível de escolarização superior.

durante muito tempo, não dependendo de situações meramente causais ou imediatas, mas são mais constantes, a exemplo cita-se adquirir formação cultural, preparar-se para um trabalho futuro (TULESKI, 2020). Assim, quando ambos os motivos passam a atuar simultaneamente, cria-se uma espécie de sistema único, sob o qual cada um dos motivos tem um papel distinto: “[...] os motivos realmente eficazes dão ao estudo escolar, por exemplo, um sentido determinado, enquanto os motivos apenas compreensíveis estimulam a ação imediata” (TULESKI, 2020, p.1098). Para Leontiev (1959), portanto, a arte da educação é justamente a transformação de motivos meramente compreensíveis em motivos realmente eficazes. O processo de transformação dos motivos conduz a uma nova relação entre afeto e intelecto, levando os indivíduos a um salto qualitativo do desenvolvimento, posto que o sujeito passa a estabelecer uma hierarquia de motivos e a controlar seu comportamento, fortalece-se, assim, as necessidades mediatizadas, que são especificamente humanas.

Nesse sentido, o conteúdo fundamental da atividade de estudo são os conhecimentos teóricos, posto que “[...] os conhecimentos teóricos são o conteúdo da atividade de estudo, mas também, simultaneamente sua necessidade” (DAVIDOV, 1988 *apud* ASBAHR, 2020, p.3689). Assim, a necessidade da atividade de estudo impulsiona os indivíduos a assimilarem os conhecimentos teóricos; os motivos, nesse sentido, contribuem para a assimilação dos procedimentos de reprodução desses conhecimentos (DAVIDOV, 1988). De tal modo, a atividade de estudo estrutura-se pela ascensão do concreto ao abstrato, destacando-se, assim, duas dimensões do conhecimento humano: “[...] como produto, resultado das ações mentais de investigação, isto é, como reflexo da realidade; e como o próprio processo de obtenção desse resultado, ou seja, as ações mentais” (ASBAHR, 2020, p.3698). Sob tais circunstâncias, evidencia-se que, na atividade de estudo, os indivíduos não criam os conceitos teóricos, os assimilam. Assim, o ponto fundamental de uma assimilação conceitual é o enfrentamento de uma situação problema, de caráter teórico. Tal enfrentamento se dá por meio da realização de uma tarefa de estudo, entendida como “a unidade entre o objetivo de uma ação e as condições para alcançá-la” (ASBAHR, 2020, p.3707), pois:

A compreensão da tarefa de estudo requer que esta seja ligada à generalização teórica e possa levar o estudante a dominar as relações generalizadas naquela área de conhecimento. Essa compreensão relaciona-se intimamente com a motivação para o estudo, com a transformação da criança em sujeito da atividade de estudo

Além do papel central do professor na organização das tarefas de estudo, na realização das ações de estudo e no controle e avaliação, de tal modo que crie no indivíduo autonomia na resolução dessas tarefas e a formação da capacidade de estudar, outra especificidade da atividade de estudo é sua configuração como atividade coletiva, posto que “[...] a assimilação do conhecimento sempre tem, como gênese, a atividade conjunta com outra pessoa, em um processo de comunicação” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987 apud ASBAHR, 2020, p.3723).

Assim, no processo de desenvolvimento do indivíduo em sua atividade de estudo, há transformações tanto no indivíduo quanto na própria atividade, no caso da atividade de estudo de indivíduos em idade escolar avançada, que é nosso foco de interesse nesta tese, dado o acento à formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística, a atividade de estudo se caracteriza “[...] como meio para a orientação e preparação profissional, o que permitirá a mudança da atividade principal” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987 apud ASBAHR, 2020, p.3731). No curso de formação da atividade de estudo, surge uma neoformação psicológica especial, “[...] as bases da consciência e do pensamento teórico e das capacidades psíquicas a elas vinculados” (DAVIDOV, MÁRKOVA, 1987 apud ASBAHR, 2020, p.3731); ou seja, o indivíduo se transforma em suas relações com os objetos de estudo, com as outras pessoas e consigo mesmo, tornando-se, assim, sujeito de sua atividade. Prioritariamente, a formação do pensamento teórico nos estudantes deve ser a finalidade da educação escolar. Para Davidov (1988), a escola deve ensinar os indivíduos a pensarem teoricamente; “[...] a educação e o ensino, na forma de apropriação do conhecimento teórico, são as formas universais do desenvolvimento psíquico humano” (ASBAHR, 2020, p.3805). Ainda segundo o autor, o tipo de ensino que majoritariamente está presente na educação escolar não garante, no entanto, a formação do pensamento teórico, pautando-se prioritariamente apenas na formação do pensamento empírico.

Sob tal conjuntura, no que refere-se à formação inicial de professores – foco de atenção deste estudo –, há um contorno agudizante, uma vez que o ensino que restringe-se à generalização empírica, expresso por conceitos cotidianos, resulta em uma organização que não separa “[...] as particularidades essenciais do objeto, a conexão interna de seus aspectos” (ASBAHR, 2020, p.3812), ou seja, a aparência – as particularidades externas do objeto – é tomada como sua essência, que nunca é, de fato, alcançada.

O pensamento teórico, no entanto, tem como conteúdo essencial a existência mediatizada, refletida, que reproduz as formas universais das coisas (DAVIDOV, 1988). Como já referenciamos ao longo deste estudo, diferentemente do conhecimento empírico, que apanha

a realidade pela via sensorial, a essência do conhecimento teórico está nas dependências internas, no que não é visível apenas pela aparência, mas de forma mediada. Nessa perspectiva, o objeto só pode ser compreendido como totalidade, não como uma soma de partes distintas. “[...] Torna-se necessário descobrir as inter-relações dos objetos isolados dentro de um sistema” (ASBAHR, 2020, p.3830). Essa integridade objetiva é denominada de concreto que:

[...] aparece como forma de síntese e não como ponto de partida. Sendo assim, a tarefa do pensamento teórico é, por meio do procedimento de ascensão do abstrato ao concreto, compreender a realidade para além de sua aparência externa, isto é, revelar a essência do movimento do objeto.

Nessa direção, é pelo pensamento teórico que o indivíduo se abastece dos meios universais historicamente constituídos, da compreensão das diversas esferas da realidade. Como não é qualquer atividade de estudo que possibilita a formação do pensamento teórico, importa que a atividade de ensino – do professor – e a atividade de estudo – do aluno – estejam em uma unidade dialética, o que significa que os motivos que movem ambas as atividades são correspondentes: “a humanização dos indivíduos na relação com o gênero humano” (ASBAHR, 2020, p.3869). A especificidade de cada atividade garante que os motivos expressem de modo diferente, sendo a atividade de ensino motivada pela necessidade de socialização do conhecimento historicamente acumulado em prol da humanização dos sujeitos e, de outro modo, na atividade de estudo; a motivação refere-se à necessidade do indivíduo se apropriar do conhecimento a tal ponto que se torne um herdeiro da cultura (BERNARDES, 2017). A ambos – professores e alunos – compete uma atividade em comum, o que só é possível com a tomada de consciência do lugar social ocupado por cada um desses indivíduos na sociedade letrada, para tal é necessária a “correlação entre a significação social das ações realizadas e pelo sentido a atividade para os sujeitos pertencentes à coletividade” (ASBAHR, 2020, p.3888). Desse modo, a atividade de estudo deve ser pensada sob a tríade singular-particular-universal e, para tanto, a atividade de estudo com vistas à formação do pensamento teórico deve ser considerada meta da educação escolar, o que torna-se especificamente crucial em se tratando da formação inicial de professores, já que a humanização dos sujeitos depende da apropriação do conhecimento historicamente acumulado pelo homem em toda a sua essência e não meramente em sua aparência. Compreendendo que a atividade de estudo é, na formação inicial, uma das/senão a atividade principal, importa compreender a necessidade de uma formação que se dê em favor da humanização, já que esta é condição para a formação da consciência.

2.4 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR QUE ENSINA LINGUAGEM: LIMITES E CONTRADIÇÕES IMPOSTAS NA SOCIABILIDADE CAPITALISTA

Retomaremos novamente, em busca de estabelecer as verdadeiras e essenciais relações entre trabalho e linguagem, a célebre afirmação de Engels (1952, s.p.) de que “[...] Primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi-se transformando gradualmente em cérebro humano”. Nesse sentido, o trabalho não modifica apenas a estrutura geral da atividade humana, mas modifica o próprio conteúdo dessa atividade, que sofre uma transformação qualitativa, que se opera com o surgimento e o desenvolvimento dos instrumentos – materiais e imateriais – do trabalho. O instrumento é, pois, um objeto social, o “[...] portador da primeira verdadeira abstração consciente e racional, da primeira generalização consciente e racional” (ENGELS, 2004, p.88). É nesse sentido que para Marx (2007) a linguagem é a consciência prática dos homens e, tal como a consciência, a linguagem é produto da coletividade e só aparece ao mesmo tempo que o processo de trabalho. O surgimento da linguagem, portanto, só pode ser compreendido em relação à necessidade, nascida do trabalho, uma vez que é aí que os homens sentem necessidade de dizer alguma coisa uns aos outros. A linguagem, no entanto, não desempenha apenas o papel de mera comunicação entre os homens, mas ela é, também, um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos. Por isso, a “[...] produção da linguagem como da consciência e do pensamento está diretamente misturada, na origem, à atividade produtiva, à comunicação material dos homens” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.93). Dito isto, considera-se que “[...] o elo que existe entre a palavra e a linguagem, de um lado, e a atividade de trabalho dos homens, de outro, é a condição primordial sob a qual eles se desenvolveram enquanto portadores do reflexo consciente e ‘objetivado’ da realidade” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.93).

Tendo isso presente, em cada momento histórico, as ideias são expressões das relações e atividades reais dos homens, estabelecidas no processo de produção de sua existência, o que significa que o desenvolvimento do homem e de sua história ocorre a partir de suas necessidades materiais. Nesses termos, a ciência, como uma das formas de conhecimento referente ao mundo produzidas pelo homem, é também determinada pelas necessidades materiais dos homens em cada momento histórico, pois a ciência “caracteriza-se por ser uma tentativa de o homem

entender e explicar racionalmente a natureza, buscando formular leis que, em última instância, permitem a atuação humana” (ANDERY et al, 1988, p.15-16). Há, portanto, uma relação íntima entre conhecimento e prática social, pois conhecer não é meramente contemplar ou refletir a imediatez do objeto, mas “[...] é um momento do processo de transformação da realidade, seja ela natural ou social. O conhecimento é uma mediação para a intervenção na realidade. Ele é, além disso, uma mediação absolutamente indispensável para a autoconstrução do ser humano” (TONET, 2013, p.102). Nessa direção, o conhecimento é sempre produzido em uma determinada situação histórico-social e é a partir dessa premissa, tomada por nós ao longo desta tese, e que funda-se nas bases do trabalho como categoria ontológica que tomaremos a Educação Linguística enquanto fenômeno em discussão nas subseções que seguem. Na primeira dessas subseções, faremos uma breve incursão histórica acerca da linguística enquanto disciplina que se constitui a partir de paradigma epistemológico específico, o positivista, assumindo que neste paradigma epistemológico a noção de essência é rejeitada, o que diverge radicalmente da epistemologia marxista, para quem o conhecimento só é possível porque “[...] a realidade não é apenas aparência, pois é a essência que confere unidade e permanência – mesmo que relativas – à enorme diversidade e heterogeneidade e ao constante fluir dos dados imediatos” (TONET, 2013, p.106). Desse modo, a segunda subseção apresenta-se como uma discussão sobre a relação entre a formação docente e o embate epistemológico presente no campo, ratificando a assunção de um paradigma epistemológico específico para o trabalho com a língua, a saber, o positivismo, mas apresentando possibilidades e reverberações da assunção de outros paradigmas epistemológicos no trabalho com linguagem.

Em tais termos, o que buscamos traduzir na discussão que segue é a compreensão de que, na perspectiva gnosiológica moderna, “o rigor lógico, a vigilância epistemológica, a aplicação correta do método e a seriedade do cientista, além dos procedimentos coletivos institucionais, são as garantias possíveis – nunca absolutas – para a produção de um conhecimento verdadeiro” (TONET, 2013, p.107). Na perspectiva marxista, a qual temos assumido ao longo desta pesquisa como a única capaz de fundamentar de modo coerente a formação inicial de professores e, desse modo, a formação inicial dos professores responsáveis pela Educação Linguística, também o rigor, a seriedade e os procedimentos metodológicos são necessários, mas nunca suficientes, pois há uma condição fundamental que intervém decisivamente na elaboração do conhecimento: o ponto de vista de classe. Mesmo que rejeitada nas variadas abordagens epistemológicas essa condição sempre esteve presente (TONET, 2013), mas no marxismo ela é admitida e torna-se mais e mais explícita quando se trata da

perspectiva da classe trabalhadora, pois “esta é afirmada, a partir da entrada em cena do proletariado, como condição essencial para a produção do conhecimento mais verdadeiro possível” (TONET, 2013, p.107), pois, na medida em que o conhecimento tem como sujeito fundamental as classes sociais, não basta o mero empenho dos indivíduos para que se produza conhecimento verdadeiro, pois o *quantum* de verdade será determinado pelos interesses das classes sociais em cada momento histórico. É a partir de tais premissas que tomamos, então, a linguística e a Educação Linguística.

2.4.1 Uma breve incursão histórica sobre a linguística formal e aplicada

Tomamos a Linguística como área/disciplina que se constitui majoritariamente a partir de um paradigma epistemológico específico: o positivista, uma vez que a Linguística convencional ou Linguística Moderna (LYONS, 1989) é, mesmo ao longo de suas viradas paradigmáticas, que serão discutidas neste trabalho de modo ilustrativo, assumida como uma ciência natural e não como uma ciência social (RAJAGOPALAN, 2003). Dado tal caráter natural, é que se pode admitir, tal qual postula Lyons (1979, p. 1), a linguística como “o estudo científico da língua” e, para além disso, compreender que tomá-la por seu caráter científico implica “[...] a investigação dela por meio de observações controladas e verificáveis empiricamente e com referência a uma teoria geral de sua estrutura” (LYONS, 1979, p.1), logo uma definição de ciência bastante próxima da concepção positivista de fazer científico.

Tal definição da disciplina/área é corroborada pela exposição feita por John Lyons em conferência de abertura proferida por ocasião da Georgetown University Round Table (GURT), realizada em 1989, em que o autor britânico é encarregado de discorrer sobre o desenvolvimento da Linguística, em uma palestra histórica capaz de colocar todos a par do contexto mais amplo dos desenvolvimentos na Linguística Moderna durante os últimos anos. Ao proferir tal exposição, o percurso escolhido por Lyons (1989) é o da apresentação da Linguística Moderna por marcos paradigmáticos, com viradas de paradigmas a cada quarenta anos. Nesse sentido, ao discorrer, como já mencionamos, sobre o desenvolvimento da chamada linguística convencional (LYONS, 1989), o faz a partir de uma cronologia histórica em que situa as “viradas paradigmáticas” da Linguística em tempos ditos recentes – os quais referem-se, àquele momento, aos seus últimos 178 anos (LYONS, 1989). A partir dessa divisão, que é apresentada em cinco momentos distintos, destacados pelas significativas mudanças no

paradigma da linguística a cada cerca de quarenta anos, o autor expõe os percursos tomados pela “ciência da linguagem” ao longo da história. Para a demonstração de tal tarefa historiográfica e numerológica, Lyons (1989) define como marco inicial de sua exposição cronológica da história da linguística a conferência realizada por Sir Willian Jones, na “[...] reunião da Asiatic Society, em Calcutá, Índia em 2 de fevereiro de 1786” (RAJAGOPALAN, 2003, p.40), intitulada de *The age of the prophets – A Era dos Profetas –* (LYONS, 1989, p.18). A referida conferência é marcada pela exposição da primeira declaração explícita do pressuposto do método comparativo. Em seguida, o autor expõe o que chama de ‘The age of the founding fathers’ – Era dos pais fundadores –, que é o movimento iniciado por Rasmus Rask em 1818 e por Jacob Grimm em 1822, do qual deriva a *Lei de Grimm* – a primeira mudança sonora germânica – e avança, a partir do movimento já iniciado por Sir Willian Jones, na exposição da Linguística Comparativa. Daí discorre sobre o período da filologia comparativa, iniciada pelos neogramáticos em meados de 1870 intitulado de ‘The classical period’ –Período Clássico –. O lançamento do *Curso de Linguística Geral*, organizado postumamente pelos alunos de Ferdinand Saussure, inaugura, segundo Lyons (1989), a Linguística Moderna, quarto momento da digressão histórica proposta pelo autor a qual ele denomina de ‘The post-Saussurean period’– Período Pós-Saussureano –. Por último, mas apenas como marco temporal dessa regressão histórica referenciada pelo autor, este refere-se ao momento iniciado por Noam Chomsky, intitulado de ‘The Chomskyan and post-Chomskyan-period’ – Pe´riodo Chomskyano e Pós-Chomskyano –, também parte do que Lyons (1989) intitula de Linguística Moderna.

As viradas paradigmáticas apresentadas por Lyons (1989) são um importante percurso acerca da definição da Linguística como disciplina que tem trilhado um caminho pelas “[...] ciências exatas e biológicas” (RAJAGOPALAN, 2003, p.45) e que, por isso, tem uma filiação bastante sólida à epistemologia positivista, o que traz implicações bastante significativas para a definição da área/disciplina e para a eleição do objeto prioritário de pesquisa e, consequentemente, para a concepção prevalecente nos currículos, que se fundam de forma geral na ideia da centralidade nos *conteúdos teórico-cognitivos* (SAVIANI, 2008), em detrimento dos conhecimentos didático-pedagógicos, e, nas versões mais radicais, na negação de que a língua seja ensinável, porque fenômeno natural²⁸.

²⁸ PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; QUAREZEMIN, Sandra. **Gramáticas na escola**. Petrópolis: Vozes, 2016.

Tal correlação entre ciência e educação tem claro enraizamento epistemológico, uma vez que a episteme positivista implica a tomada do objeto assepticamente, ou seja, pela lógica positivista não é possível que se faça ciência sem objetividade, identificada com neutralidade no âmbito dessa concepção. E essa objetividade desejada só é alcançada se todos os resquícios de subjetividade forem afastados das pesquisas científicas, inclusive as de caráter histórico. O que se almeja é, pois, uma homogeneidade epistemológica, uma vez que as ciências da sociedade são associadas e caracterizadas como parte das ciências naturais, não passando de “um ramo do mesmo tronco”. O que caracteriza fortemente essa forma de conceber ciência é a vontade constante da neutralidade axiológica, de forma a tomar o objeto haurido de toda subjetividade e buscar a objetividade do conhecimento científico-social, que seria supostamente livre de julgamentos de valor e axiologicamente neutro, o que significaria que a ciência que se filia à epistemologia positivista seria, também, uma ciência neutra e eticamente descomprometida – ou comprometida com o objeto e seu tratamento asséptico pelo pesquisador.

Ao nos debruçarmos, então, à breve história dos paradigmas linguísticos apresentada por Lyons (1989) e entendermos os tais paradigmas como cruciais para o desenvolvimento da Linguística Moderna, o que se evidencia de modo bastante agudo é o caráter científicista que incorreu – e ainda incorre em maior ou menor medida nos dias atuais – sobre os estudos em linguagem, especialmente se tomarmos os dois paradigmas de maior prestígio da Linguística, o estruturalista e o gerativista. Nesse sentido, ao destacar o que une o estruturalismo europeu ao americano, Lyons (1989, p. 21) afirma que:

[...] was the view that a language is a system, or structure, in which the elements or units (phonemes, morphemes, words, monemes, or whatever) derive, not just their essence, but their very existence from the relations of functional contrast, or equivalence, that they contract with one another in the system.

Evidenciando as revoluções ocorridas na Linguística Moderna, destacando que tais avanços são tomados desde o que intitula de “from its primitive, prescientific, beginnings” – Pré-científicos –, (LYONS, 1989, p.24-5), o autor discorre sobre a revolução chomskiana promovida pela teoria gerativa. Importa destacar que o científicismo presente na teoria gerativista não destoia do que era previsto para o momento histórico vivido pela Linguística. A corrida espacial, a Guerra Fria e os investimentos tecnológicos e forças envolvidas na disputa por hegemonia científica demarcam a virada de tal paradigma da Linguística e inauguraram a

vertente computacional chomskiana. Lyons (1989, p. 25), ao apresentar o gerativismo, marca seu caráter altamente complexo e científico:

[...] A generative grammar, as we all know, is a mathematically precise, formalized, system of rules which, operating upon or in association with a vocabulary, characterizes the sentences of a language (the language that it generates) by defining them to be wellformed in that language and assigning to each of them one or more structural descriptions, and perhaps also, though not necessarily, one or more semantic interpretations.

Tal retomada histórica dos paradigmas linguísticos e a exposição do caráter científico da linguística – este evidenciado por nós – com a forte ascensão do que Lyons (1989, p. 25) denomina de “the mathematicization of linguistic theory” reverberam na Linguística assumida como disciplina. Nesse sentido, ao destacar as pesquisas linguísticas ao longo das décadas de 1960 e 1970, Lyons (1989, p.29) demarca uma característica de abertura das diversas áreas da Linguística em relação a outros domínios²⁹; no entanto, o assentamento da disciplina na ciência da linguagem, tomada enquanto ciência natural, é marca distintiva que se estende, inclusive, ao paradigma teórico aplicado, que ascendia naquele momento histórico, mas que era apresentado pelo autor a partir de contornos bastante específicos, de alinhamento a uma prática aplicacionista de teorias linguísticas hegemônicas. Ao definir o uso que faz do termo ‘aplicado’, explica:

(1) with reference to the application of any branch of linguistics to any practical purpose; (2) with reference to the application of any branch of linguistics to a restricted set of purposes (especially language teaching and machine-translation); (3) the application of some, but not all, branches of linguistics to any practical purpose; (4) the application of some, but not all, branches of linguistics to a restricted set of practical purposes. And pedagogically, of course, the term has frequently been used to include the application of the relevant parts of disciplines other than linguistics (psychology, computer science, etc.) to particular practical purposes.

O caráter “prático” da linguística, apresentado na exposição de Lyons, assinala o forte alinhamento da linguística aplicada aproximada da aplicação da linguística, não abandonando, sobremaneira, seu caráter científico e sua filiação aos fundamentos da ciência positivista – com a limpeza de toda subjetividade e de seu caráter histórico –, o que marcará de modo bastante

29 Rajagopalan (2003) apresenta essa discussão a partir da premissa de que as viradas paradigmáticas apresentadas por Lyons (1989) foram momentos de abertura da Linguística Moderna a outros campos/áreas de conhecimento. Marcamos nossa discordância em razão de compreendermos que tal abertura refere-se ao contato com áreas/campos que também se filiam à epistemologia positivista, por isso filiadas à ideologia conservadora.

significativo a disciplina da Linguística. Nesse sentido, o que se evidencia com a retomada histórica de Lyons (1989) é que desde os primórdios da linguística moderna, mais especificamente, desde seu momento inaugural como disciplina, a linguística é tomada por “[...] certo espírito daquilo que se chama de cientismo” (RAJAGOPALAN, 2003, p.43), ou seja, um desejo de fazer da linguística uma ciência a qualquer custo, mesmo que isso signifique “[...] abrir mão de qualquer preocupação de ordem prática – já que, questões de ordem prática (por ex. ensino ou planejamento linguístico) envolvem relações entre pessoas” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 43).

Esse cientificismo presente na base da Linguística Moderna advém da tese de que “as chamadas ‘ciências sociais’ só se justificam como ciência na medida em que submetem ao rigor científico próprio das ciências exatas, estas sim, tidas como ciências na plenitude semântica da palavra” (RAJAGOPALAN, 2003, p.43), mas as ramificações desse fenômeno são muito mais profundas, porque resultam da identificação do positivismo como a única e verdadeira ciência, uma vez que a ideia central da corrente positivista é a de que “[...] nas ciências sociais, como nas ciências da natureza, é necessário afastar os preconceitos e pressuposições, separar os julgamentos de fato dos julgamentos de valor, a ciência da ideologia” (LÖWY, 2018, p.12). Persiste, na epistemologia positivista, um ideal de ciência neutra, imune aos interesses e paixões (LÖWY, 2013 [1987]), capaz de ultrapassar as ‘formas de ver’ contraditórias.

Tendo sido fundada por Augusto Comte, sob sua mirada, a ciência positiva inaugura a transmutação da visão de mundo positiva em ideologia, ao aspirar uma nova ordem: a do progresso e da ciência. Para tal, o autor se vale dos preceitos já antes utilizados por Condorcet e Saint Simon, de naturalização da sociedade e das ciências sociais. Para Comte, a ciência da sociedade pertence ao sistema das ciências naturais e encontrou, dada sua física social, um estado fixo e homogêneo, em que ciências sociais e ciências da natureza não passam de um ramo do mesmo tronco, em uma pretensa homogeneidade epistemológica (LÖWY, 2013 [1987]). Assim, o conceito central da ciência positiva é a lei social natural, ou seja, a extensão das leis naturais aos fenômenos humanos, a serviço de um ideal de manutenção do estado de coisas – da conservação da sociabilidade burguesa instaurada. Esse cientificismo natural pressupõe uma “*homogeneidade epistemológica* dos diferentes domínios e, por consequência, das ciências que os tomam como objeto” (LÖWY, 2013 [1987], p. 40, grifos do autor). Para tal, importa que o pesquisador em ciências sociais se coloque no estado de espírito do químico, do físico e, de tal modo, seria capaz de:

[...] ‘Ignorar’ os conflitos ideológicos, ‘fazer calar as paixões e preconceitos’ e ‘afastar sistematicamente todas as prenoções. Ele deve ‘cercar-se de todas as precauções possíveis contra as influências irracionais’ e opor a estas paixões ‘a serenidade e a imparcialidade científicas’, o ‘sangue frio’ (LÖWY, 2013 [1985], p.41).

A preocupação que se coloca no horizonte e que se relaciona com o objeto de interesse ao longo deste trabalho é a de que assumir esse caráter cientificista, comprometendo-se com a tese de que “[...] as ciências sociais e humanas só terão pleno êxito na medida em que sigam o caminho trilhado pelas ciências exatas e biológicas” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 45), não implica a não assunção de um posicionamento ideológico, como quer fazer parecer a epistemologia positivista que toma para si o descompromisso com questões ideológicas e sociais, mas que representa, no limite das contradições de sua própria episteme, uma ideologia determinada, de conservação do estado de coisas. Nesse sentido, Löwy (2013 [1987], p. 35), ao referenciar as nuances do positivismo comtiano, reafirma seu caráter adaptativo:

Ele (o positivismo) tende poderosamente, por sua natureza, consolidar a ordem pública, através do desenvolvimento de uma sábia resignação... Evidentemente só é possível haver uma verdadeira resignação, isto é, uma permanente disposição para suportar com constância e sem nenhuma esperança de compreensão, qualquer que seja, os males inevitáveis que regem os diversos gêneros de fenômenos naturais, a partir de uma profunda convicção da invariabilidade das leis. É, pois, exclusivamente com a filosofia positiva que se relaciona tal disposição, em qualquer tema que ela se aplique, e, por conseguinte, em relação também aos males políticos.

Esse cientificismo, herança da filiação à Linguística formal e à epistemologia positivista, se reflete no estudo das práticas da linguagem no campo da Linguística Aplicada, área de estudo a que se filia mais proximamente este trabalho, dado o caráter dualista que se impõe no trato com a linguagem, já que, de um lado, tem-se um “[...] conceito genérico abstrato e único de língua, produzido pela Linguística dita teórica” e, de outro, mas não menos presente, um “[...] conceito múltiplo não unificado, produzido por percursos transdisciplinares de reflexão sobre essas práticas” (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998, p. 92). O caráter dual se dá na constituição do próprio objeto de estudo, a língua, uma vez que tomar a língua como objeto abstrato e genérico implica excluir todas as variáveis relacionadas aos falantes e ao contexto, ao passo que assumir tal objeto como multifacetado significa admitir que tais variáveis não só impregnam as formas linguísticas em uso como também as constituem em sua especificidade. Nesse sentido, para um modelo que se aproxime à abordagem dada pela

Linguística Formal ao estudo das práticas de linguagem, toda especificidade vai ser tratada como variante do modelo de referência, em oposição àquele que toma a língua por percursos transdisciplinares, em que a investigação estará voltada às regularidades locais, ao modo de funcionamento da língua em condições de uso.

Tal deslocamento traz implicações epistemológicas, como “[...] o rompimento com cadeias conceituais e expectativas totalizantes em favor de uma sistematicidade tão rigorosa – tão ‘científica’ – quanto possível” (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998, p. 93), ou seja, de uma busca pautada em repetição e permanência, produz-se o novo como variação de um genérico, enquanto da busca pautada em movimentos e ruptura – como a da multiplicidade –, o novo e o complexo tornam-se elementos constituintes do objeto. Metodologicamente, as implicações também são significativas, pois se trata de assumir um percurso de investigação orientado por ações que seguem um plano e não um programa pré-montado, fixo e rígido, “[...] por ações orientadas e gradativamente reorientadas em função dos meios, interesses e obstáculos em jogo” (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998, p. 93). Tal dualismo é definidor da história de constituição da Linguística Aplicada como campo/área de estudo, bem como da eleição de seu objeto prioritário de interesse.

Assim, a Linguística Aplicada – assumida como campo que se dedica aos estudos da linguagem – nasce profundamente comprometida com uma linguística mãe – a Linguística Formal – e se constitui a partir desse viés aplicacionista destacado por Lyons (1989), em que a agenda prioritária do campo é a aplicação de teorias linguísticas, teorias estas derivadas do campo formal e filiadas à epistemologia positivista. A história da constituição da Linguística Aplicada não se dá, então, descolada da Linguística Matriz – de base Formal, já que a LA se funda à margem, como um braço da Linguística Formal (RAJAGOPALAN, 2003) e vai, em seu momento original, ocupar-se da aplicação de teorias produzidas pela linguística mãe (MOITA LOPES, 2013). Apesar desse caráter aplicacionista, a LA nunca esteve apenas condicionada à mera aplicação de teorias linguísticas, mas se constitui como campo na tensão e na oposição à Linguística Formal e sua fundamentação epistemológica majoritariamente positivista. A referida oposição, cabe mencionar, não se dá pela lógica da superação por incorporação, mas, pelo contrário, assenta-se na negação e, mais precisamente, pela ruptura com a Linguística Formal. Assim, a LA se constitui como campo, pela assunção de uma posição antipositivista, que se materializa com a busca por uma definição identitária que se dê a partir da “[...] emancipação em relação à Linguística” (KLEIMAN, 2013, p.40)

Essa ruptura marca uma passagem importante na história da constituição da LA, pois, senão por outras razões, “[...] a Linguística Aplicada só pode ser uma área autônoma de investigação na medida em que se livrar da hegemonia da linguística e negar as conotações do próprio nome [...]” (WIDDOWSON, 1979, p.235), o que significou, na história do campo, a suspensão da crença nas vantagens das teorias e descrições linguísticas para o ensino de línguas (MOITA LOPES, 2013).

Apesar da forte marcação de negação à Linguística Formal e sua inscrição positivista, a Linguística Aplicada, cumpre assinalar, se estabelece como um campo autônomo em contínuo movimento de definição de seu objeto de investigação e de seu estatuto multi/trans/interdisciplinar, o que para a natureza do campo é essencial, uma vez que a LA tem empreendido esforços para estabelecer relações com as diversas áreas do conhecimento em função dos interesses sociais que tem procurado defender e a Linguística Formal tem filiações claras a determinados paradigmas teóricos, como o saussuriano e ao chomskiano (RAJAGOPALAN, 2003), que operam sob a epistemologia positivista, a qual, no âmbito da Linguística, se faz presente, como já dissemos, desde o que se caracterizou como a “reinvenção” (LYONS, 1989) da disciplina, que ocorreu na referendada Conferência de Sir Willian Jones em 1786 em Calcutá. Decorre de lá a busca por uma linguística científica “a qualquer custo” (RAJAGOPALAN, 2003, p.43), sem preocupações de ordem prática.

No entanto, a Linguística Aplicada opera de modo bastante diverso daquele da Linguística Formal, visto que, ao longo de sua constituição, assume um caráter, como já dissemos, de negação à LF e sua filiação epistemológica majoritariamente positivista, adotando, para si, uma posição antipositivista, que a acompanha e marca sua história constitutiva. Nesse sentido, buscamos retomar esse percurso histórico de constituição da LA, em um continuum de movimentos promovidos pelo campo, e o fizemos, por uma questão meramente pragmática, apresentado a partir de viradas (MOITA LOPES, 2013) ou momentos da história da constituição da LA, que marcam não só as evoluções promovidas pelo campo, mas também as contradições e os limites que se impuseram e se impõem no campo aplicado. Esquemáticamente, organizamos essa breve incursão em quatro marcos distintos, a saber: (i) o momento original da Linguística Aplicada; ou a Linguística Aplicada enquanto aplicação de Linguística; (ii) A primeira virada, da sua passagem de aplicação de Linguística para a Linguística Aplicada; (iii) A segunda virada, a Linguística Aplicada em contextos institucionais diferentes de escolares e, por fim, mas não menos importante ou definidor do percurso pretendido (iv) seu apelo interdisciplinar ou uma Linguística Aplicada Indisciplinar.

Cabe mencionar que nossa pretensão não é apresentar uma linha do tempo com todos os marcos e um percurso detalhado do que foi e continua sendo, já que sempre em movimento, a constituição da Linguística Aplicada como campo autônomo de investigação. O que se pretende, com esta retomada bastante esquemática, é apresentar e, por vezes, problematizar algumas contradições inerentes ao próprio processo histórico a que a LA está submetida, compreendendo que qualquer esforço aqui promovido não se dá em uma tentativa de exposição dessas contradições, porque, como dissemos, elas são inerentes ao processo histórico, mas, sobretudo, buscamos desvelá-las a fim de enfrentá-las e superá-las por incorporação (PEDRALLI; CHRAIM; THESSING, 2022).

A LA tem seu começo marcado pelo enfoque na área de ensino e aprendizagem de línguas e, por isso, tem seu momento original de constituição atrelado a certa submissão à Linguística Matriz, sendo entendida nesse momento, de modo bastante consensual pelo campo, como um braço da Linguística, pois se associa à aplicação das teorias da Linguística Formal. Tal associação se dá, em boa medida, em razão de que o primeiro curso independente de Linguística Aplicada aconteceu na Universidade de Michigan, em 1946, a partir dos avanços da Linguística concebida como ciência levada a termo naquele momento por Charles Fries e Robert Lado, especificamente (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009). Notadamente, a Linguística havia avançado no campo científico e a Linguística Aplicada significava a busca de uma abordagem científica ao ensino de línguas estrangeiras; “[...] parecia natural que uma área que focalizava o fenômeno da linguagem, com uma influência tão profunda no modo como o Estruturalismo [...] tivesse algo a dizer aqueles que se interessavam pelo ensino de línguas” (MOITA LOPES, 2013 [2009], p.12). Daí decorre a compreensão de que, então, a LA emergia, àquele tempo específico, como um verdadeiro braço da Linguística Formal na aplicação de teorias filiadas ao Estruturalismo, que estava em ascensão.

O ideário de aplicação de Linguística perdurou e aplicar Linguística não se diferenciava muito do que campos como a Antropologia e a Semiótica estavam fazendo ao utilizarem os princípios do estruturalismo linguístico em suas áreas (MOITA LOPES, 2013 [2009]). Ao sintetizar o percurso da LA aplicacionista ao longo dos anos 1980 e 1990, a partir de obras consagradas, como *Introduction Applied Linguistics* e *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, de Pit Corder, Moita Lopes (2013 [2009], p.14) expõe seus leitores à organização das referidas obras, intituladas, segundo ele, como “verdadeiros compêndios de como fazer LA” e a clara relação de submissão existente nesses compêndios em relação à Linguística. O autor (2013 [2009], p. 14) pontua:

Como se pode ver, a primeira parte do livro de Corder dá conta de teorização linguística; a segunda focaliza a aplicação ao ensino e aponta a descrição linguística como aplicação primária de teoria linguística [...] e, a terceira, as técnicas para fazer LA ao ensino de línguas: a seleção do que vai entrar no programa e no material de ensino e, a seguir, como tais itens selecionados são organizados no ensino: a estrutura do programa, a gramática pedagógica e a avaliação do processo de ensino.

A errônea equalização da LA com a aplicação de teorias linguísticas se deu em razão de, como já dissemos, um profundo interesse na “cientificização” da Linguística e, nessa mesma toada, também da LA, e foi particularmente estimulada em dois períodos da história da Linguística, no Estruturalismo e no Gerativismo (CAVALCANTI, 1986, p.5),

No primeiro caso, são os próprios linguistas aplicados que alimentam este equacionamento quando rompem com o subjetivismo da gramática tradicional e abraçam o estruturalismo e sua metodologia para a elaboração de material didático. No segundo caso são os linguistas, que deslumbrados com as possibilidades do modelo gerativista, traduzem regras T em regras de ensino, por exemplo.

A aplicação direta das teorias linguísticas ao ensino de línguas cai em descrédito após duras críticas de renomados linguistas – até mesmo vindas do campo formal – dentre eles, Noam Chomsky (1971 apud MOITA LOPES, 2013), que foi enfático ao afirmar que era cético sobre os “insights” aplicados ao ensino de línguas. Desse modo, a primeira virada apresentada pela LA em seu percurso de constituição relaciona-se especificamente ao abandono do caráter de aplicação de Linguística.

Em relação à primeira virada, o marco que se estabelece assenta-se no movimento decisivo de ruptura da LA com a agenda aplicacionista, a partir de um movimento em direção a uma pedagogia do ensino de línguas. Tal movimento, no entanto, caracteriza-se por dois pontos fundamentais (i) a restrição da LA a contextos educacionais e (ii) o surgimento de uma teoria que independa de teorias linguísticas convencionais (MOITA LOPES, 2013 [2009]). Esse primeiro movimento promovido pela LA é fundamental para a constituição do campo, pois é quando a LA assume um profundo comprometimento – que mantém até hoje, em maior ou menor medida – com a Educação Linguística.

Esse comprometimento da Linguística Aplicada com o ensino de línguas – naquele tempo histórico – significou fundamentalmente o que já mencionamos: uma restrição dos debates da LA a contextos educacionais e o surgimento de uma nova atividade prioritária, que

persiste, ainda atualmente, nos debates do campo e que se refere mais especificamente à necessidade de produção de teorias linguísticas próprias, “[...] a LA, como um ramo do saber, usa não só informação da sociologia, psicologia, antropologia e teoria da informação, bem como da linguística, a fim de desenvolver seus próprios modelos teóricos de linguagem e de uso da linguagem” (CELANI, 1992, p.17). Não há, pois, o abandono da linguística, pois esta oferece conhecimentos que podem ser relevantes para a investigação que se pretende enquanto área que se dedica ao ensino e à aprendizagem de línguas, mas há um claro aceno para outras áreas. Na busca pela definição de seu objeto de investigação, que “[...] passa a ser também construído com base na relevância que teorias de outros campos do conhecimento possam ter para sua compreensão” (MOITA LOPES, 2013 [2009], p.16), o campo se propõe a uma abertura significativa para outras disciplinas, marcando-se como interdisciplinar.

O ponto de culminância da LA interdisciplinar reside na tentativa de prospectar e definir os percursos futuros, o que se dá pela visão de que a LA pode ser definida como uma ‘encruzilhada’ (PAP, 1972), ‘horizontal, com intersecções’ (BUCKINGHAM, 1980), ou, como sinaliza Kaplan (1980, p.10), “[...] a LA constitui o ponto no qual todo o estudo da linguagem se encontra e se torna realidade”. Tais compreensões desvelam não apenas o caráter interdisciplinar assumido pela LA, mas são significativos para ultrapassar qualquer resquício de concorrência desta com outras áreas, a LA se constitui como campo autônomo e, a partir de seu caráter multidisciplinar, “[...] adquire uma autonomia organizacional que lhe justifica o uso do nome como área de direito próprio” (CELANI, 1992, p.19).

O terceiro marco da constituição da Linguística Aplicada tem como escopo a relação de superação da abordagem exclusiva do ensino de línguas estrangeiras e a abertura do campo para outros contextos que não os tipicamente educacionais – escolares e acadêmicos – e assume “[...] outros contextos institucionais (mídia, empresa, delegacia de polícia, clínica médica etc.)” (MOITA LOPES, 2013 [2009], p.17). De uma área que foi vista durante muito tempo como voltada para método e técnicas de ensino de língua – visão forte e presente ainda na área (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009) –, a LA expandiu seus horizontes “[...] ao compreender a linguagem como constitutiva da vida institucional” (MOITA LOPES, 2013 [2009], p.18). Neste terceiro momento, a LA elege um conjunto de teorias prioritárias para o campo, em que prevalece o caráter sociocultural nas discussões sobre língua. Destacam-se nessa eleição os Estudos do Letramento, afiliados aos estudos culturais e originários da Antropologia, as proposições do Círculo de Bakhtin, especialmente a teoria de Gêneros do Discurso, proveniente

da Filosofia Linguística, e as Teorias Histórico-Cultural e da Atividade, advindas de discussões sobre o desenvolvimento humano promovidas pelo grupo que compunha a Escola de Vigotski.

Finalmente, o quarto e último marco de constituição da Linguística Aplicada expressa um convite a uma LA Indisciplinar (MOITA LOPES, 2013 [2009]). Tal convite – aceito de modo bastante consensual pelo campo (KLEIMAN, 2013; MENEZES; SILVA; GOMES, 2013) – traz implicações bastante significativas para a (re)definição de seu objeto prioritário de investigação. Assim, a Linguística Aplicada constitui-se, ao longo da história, como uma área “[...] abrangente e multidisciplinar em sua preocupação com as questões de uso de linguagem” (CAVALCANTI, 1986, p.9), que em suas tentativas de construção de um objeto “múltiplo e complexo” (SIGNORINI, 1996, p.96) tem sido atravessada por tradições teórico-metodológicas não apenas diversas e multifacetadas, mas, também, concorrentes, o que culmina em certa condição não apenas de interfaces, mas até mesmo de embates, que levam a uma inevitável exposição a uma multiplicidade de paradigmas que constituem o universo científico contemporâneo, “[...] favorecendo o surgimento de novas conexões, com destaque para as conexões que se dão transversalmente à ordem da disciplina instituída” (SIGNORINI, 1996, p.97). A LA, como área de investigação, tem se configurado “[...] como interface que avança por zonas fronteiriças” (SIGNORINI, 1996, p.89) e que se movimenta para o rompimento de zonas limítrofes e de qualquer bifurcação que se coloque como limite rígido para o campo, incorrendo a um percurso inter/multi/transdisciplinar de investigação e elevando a LA a patamares não disciplinares, por isso, a uma migração para o que se intitula de uma LA da desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006); Transgressiva (PENNYCOOK, 2006); Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006).

A busca da LA por uma identidade independente da Linguística é marca constitutiva do campo e a própria reivindicação da transdisciplinaridade por teóricos do campo (KLEIMAN, 1992; SIGNORINI; CAVALVANTI, 1998), é “um atestado da progressiva ampliação do quadro das ciências que informavam teoricamente os pesquisadores da área [...], que reiteradamente explicitavam um compromisso social da Linguística Aplicada (LA) Com a resolução de problemas e iniquidades em que a linguagem jogava papel central” (KLEIMAN, 2013, p.40). A eleição dos “problemas linguísticos socialmente relevantes” (MOITA LOPES, 2006), como objeto prioritário de investigação da LA, sublinha a transdisciplinaridade, em uma “(re)afirmação epistemológica” (KLEIMAN, 2013), ao passo que, ao se assumir transdisciplinar, a LA se distanciava epistemologicamente da Linguística e acenava em aproximação aos Estudos Culturais e às Ciências Sociais (KLEIMAN, 2013). Tal

posicionamento fundamenta-se na necessidade de, nas pesquisas em LA, se “[...] buscar explicações para os fenômenos que investigam em outros domínios do saber que não os da linguagem *stricto-senso*” (CELANI, 1998, p. 131).

Mas, para além disso, outra razão move os linguistas aplicados em favor da sublinha inter/multi/trans/indisciplinar: a adesão às compreensões pós-modernas de homem e de sociedade. Assim, a proposição de uma LA indisciplinar se deu em meio aos “[...] questionamentos que as Ciências Sociais colocavam à modernidade e as indagações sobre como o sujeito social era teorizado de forma homogênea” (MOITA LOPES, 2013 [2009], p. 18), o que em ampla medida significou uma tendência do campo de acenar a um paradigma discursivo, pois a referida homogeneização significava o apagamento das diferenças no “[...] interesse de prestigiar aqueles colocados em posição de hegemonia nas assimetrias sociodiscursivas” (MOITA LOPES, 2013 [2009], p. 19). Para além disso, tal aceno assinala um alinhamento epistemológico determinado, pois, ao passo que a LA é formulada como Ciência Social, é “[...] essencial pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos” (MOITA LOPES, 2013 [2009], p.19). Assim, a LA nômade, mestiça (MOITA LOPES, 2013 [2009]) se compreende a partir da busca por ultrapassar os limites, as fronteiras, ir além dos paradigmas consagrados, que são ditos limitantes, e, para isso, assume-se como “[...] um modo de criar inteligibilidades sobre problemas socialmente relevantes em que a linguagem tem papel central” (MOITA LOPES, 2006, p.14), o que significa a perda do caráter solucionista – daquela que resolvia problemas – que acompanhou a LA ao longo de sua história, dado que a herança positivista que acompanha a LA fez dela, por dado período, uma “[...] área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula [...]” (MOITA LOPES, 2013, p. 18).

A LA indisciplinar, ao despreocupar-se com a resolução de problemas, abandona também “[...] sua preocupação em limitar-se à Linguística como um componente teórico essencial” (MOITA LOPES, 2013 [2009], p.19), pois a Linguística possuiria uso limitado e “[...] no pior dos casos, tira nossa atenção das questões que precisamos focalizar” (PENNYCOOK, 2006, p.74). Decerto esta é uma posição bastante impactante para uma área constituída pelo constante movimento de (re)definição de seu objeto de investigação e que assumiu, então, os *problemas linguísticos socialmente relevantes* (MOITA LOPES, 2006) como seu objeto prioritário; isso porque, procurou, ao longo das últimas décadas, se constituir como campo autônomo, abandonando o status de braço da Linguística Matriz, e também de superação de campo aplicado sob a égide de aplicação da Linguística. Nesse sentido, uma vez

que rejeita a visão de que a tarefa da LA seja a aplicação de teorias linguísticas, a característica que se acentua para o campo é a de que compete à LA lidar com tarefas práticas, tarefa que, inclusive, contribui para a confirmação de seu caráter indisciplinar. Para Celani (1992, p.21):

Em uma representação gráfica da relação da LA com outras disciplinas com as quais ela se relaciona, a LA não apareceria na ponta de uma seta partindo da Linguística. Estaria provavelmente no centro gráfico, com setas bidirecionais dela partindo para um número aberto de disciplinas relacionadas com a linguagem, dentre as quais estaria a Linguística, em pé de igualdade, conforme a situação, com a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia ou a Tradução.

Essa ausência de fronteiras, segundo a autora, referendada por outros autores, como Menezes, Silva e Gomes (2009) e Moita Lopes (2013 [2009]), por exemplo, não significa uma superioridade em relação às outras áreas, mas é a caracterização da inter/multi/trans/indisciplinaridade que marca o campo e, no limite das contradições que acompanham sua constituição enquanto campo autônomo, referenciam e reafirmam sua posição de negação à Linguística Formal e sua filiação epistemológica, evidenciando, também, o caráter antipositivista assumido pela Linguística Aplicada.

Como dissemos previamente, a assunção do caráter indisciplinar tomado majoritariamente pelo campo aplicado quando este, pretensamente, “[...] desafiou a ideia de uma única metateoria para definir uma disciplina” (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009, p. 30) significa não apenas a adesão ou o aceno descompromissado do campo aplicado a outras disciplinas afins, quiçá a outros campos correlatos, mas, no limite das contradições impostas pelo próprio movimento de constituição do campo, representa uma inclinação à pós-modernidade e à secundarização das metanarrativas, o que implica também um abandono à busca pela verdade e a possibilidade de se conhecer a realidade objetiva em sua totalidade. Nesse sentido, ao ocupar uma posição “[...] pluricentralista característica da condição intelectual pós-moderna” (CLANDLIN, 2003, p.79) e tornar-se, assim, adaptativa e acomodadora de mudanças e contradições, aspecto que, segundo Menezes, Silva e Gomes (2009), tornaria a LA forte, dinâmica e vibrante, o que ocorre de fato é que, em uma sociedade pautada pela luta de classes, o caráter acomodativo de contradições implica na acomodação dos sujeitos à sua condição marginalizada, pois tais indivíduos não adaptam-se a uma sociedade justa e igual em condições de sobrevivência, mas na sociabilidade capitalista, que dado seu aprofundamento, passa a ser concebida, cada vez mais, como um organismo biológico e, por isso, imutável.

Isso implica que as desigualdades são assumidas como naturais do sistema e, ainda, conforma a compreensão de que o aperfeiçoamento da sociedade nos moldes burgueses poderia permitir o aperfeiçoamento da humanidade. A sociedade burguesa, ao mesmo tempo em que interdita a possibilidade de entender a realidade social como ela de fato é, imprime um caráter de naturalidade a essas relações sociais. Essa naturalização só é possível pela negação da exploração embutida no ato de compra e venda – essencial no capitalismo –, o que implica que, por ser fundado na exploração e opressão da minoria pela maioria, mecanismos são utilizados para ocultar essas opressões. Para Tonet (2013, p.52), a “[...] alienação e a reificação, conectadas ao ‘fetichismo da mercadoria’ [...] [,] são necessárias: a sociedade burguesa não pode existir sem eles, que acabam por criar uma aparência coisificada da realidade social”.

Na pós-modernidade – conforme já pontuado nesta tese, entendida por nós como uma exacerbção das categorias nodais do historicismo –, a categoria da essência é rejeitada, o que implica a eliminação da “possibilidade de existência de um conhecimento universalmente verdadeiro” (TONET, 2013, p.106). A interdição posta sobre os conhecimentos científicos e filosóficos produzidos ao longo da história, a negação das grandes narrativas, das generalizações em favor dos contextos situados, da arrolada necessidade de “construir conhecimentos que contemplem ‘as vozes do Sul’, ou seja, os sujeitos sócio-históricos da **nossa** realidade social” (KLEIMAN, 2013, p.40, grifo meu), resultam na impossibilidade de transformação dessa realidade social, que é a sociabilidade capitalista, uma vez que “ao rejeitar inteiramente a noção de essência, também elimine a possibilidade de existência de um conhecimento universalmente verdadeiro” (TONET, 2013, p.106), visto que tal negação implica na afirmação da impossibilidade de transformação do mundo. Com isso, interdita-se também a possibilidade de existência de “uma lógica própria da realidade social se nos baseamos apenas nos dados imediatos” (TONET, 2013, p.106).

Assim, a assunção da subjetividade em relação ao objeto no processo de conhecimento implica na rejeição da noção de essência e na tomada do conhecimento pela aparência, o que se torna um limitante, dado que é “a essência que confere unidade e permanência – mesmo que relativas – à enorme diversidade e heterogeneidade e ao constante fluir dos dados imediatos” (TONET, 2013, p.106) e permite, portanto, que se conheça o objeto, visto que é impossível conhecer aquilo que é ‘absolutamente único e o absolutamente mutável’ (TONET, 2013), dado que, “[...] o singular só pode ser um momento da universalidade e esta última sequer existiria sem os momentos da singularidade” (TONET, 2013, p.106).

Dito isto, a retomada histórica da constituição da Linguística Moderna brevemente apresentada, a partir do discurso levado a termo por Lyons em 1989, com a exposição de marcos paradigmáticos em que situa a Conferência de Sir Willian Jones como o marco da reinvenção da linguística convencional, se dá em razão da necessidade de evidenciar a preocupação com o caráter científico que a Linguística assume ao longo da história e como essa busca por se provar científica tem profundas implicações no modo como se constitui o campo da Linguística Aplicada e na definição do objeto prioritário deste campo. De todo modo, quando referenciamos uma Linguística Formal, que tem filiações claras aos paradigmas Estruturalista e Gerativista, e uma Linguística Aplicada, que se constitui pela oposição ao campo formal, o que se referencia é uma linguagem que pode ser assumida de um lado “[...] como uma potencialidade, uma capacidade da mente humana [...]” (RAJAGOPALAN, 2003, p.50), cuja posse é a de “[...] um indivíduo concebido idealmente, dotado de tributos que o distingam dos seus primos de carne e osso?” (RAJAGOPALAN, 2003, p.50), ou, de outro modo, trata-se de “[...] algo que está materialmente presente” (RAJAGOPALAN, 2003, p.50) e que, por isso, quando referimos a linguagem, necessariamente estamos nos referindo a “[...] uma comunidade de indivíduos, cujas identidades se revelariam atravessadas pelas marcas da rede de relações sociais da qual participam efetiva e inescapavelmente?” (RAJAGOPALAN, 2003, p.50).

Sob tal escopo, importa considerar que tais filiações não são meras escolhas ou opções por objetos de interesse, mas implicam filiações ideológicas, mesmo que as vertentes que tomam a linguagem como ciência natural possam considerar que a Linguística – enquanto ciência da linguagem – deve estar sempre neutra e livre de considerações de cunho político e ideológico e que tais preocupações devem estar a cargo de outros especialistas, externos à linguística. Cumpre assinalar, ainda, que as escolhas por determinados paradigmas teórico-epistemológicos e filosóficos têm profundas implicações para a elaboração dos currículos que se apresentam no âmbito da formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística e, em tempos de obscurantismo beligerante (DUARTE, 2018), a tomada de consciência e o posicionamento efetivo sobre as bases que fundamentam o trabalho do professor – se em favor da manutenção ou da transformação do estado de coisas – torna-se axial.

2.4.2 A formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística e o embate epistemológico

Nossa discussão toma como ponto de partida a compreensão de que, ao se situar no contexto da filosofia da ciência e sua reverberação para os Estudos da Linguagem, são assumidas três posturas em relação à teoria e à ética (RAJAGOPALAN, 2008), o positivismo – em que reside a vertente epistemológica racionalista –; o historicismo – que abriga, dentre outras, a corrente pragmatista –; e o marxismo – que, apesar de apresentar-se como uma alternativa à concepção positivista de ciência, figura de modo bastante periférico no campo aplicado. Nesse sentido, ainda que a teoria marxista ocupe um espaço periférico nos estudos de linguagem – aqui dou ênfase ao campo aplicado, já que, ao que parece, pela sua posição antipositivista, é aquele que mais prontamente abre margem para uma alternativa contra hegemônica e, não apenas isso, mas, revolucionária, e, por isso, de transformação do *status quo* –, entendemos ser esta uma possibilidade superadora em razão de que a teoria marxista “[...] pretende-se uma teoria de fundamentação geral, isto é, pretende explicar (ou fundamentar explicações de) todas as dimensões das relações inter-humanas” (COSTA, 2000, p.28)³⁰.

Assim, como já amplamente referenciamos ao longo deste trabalho, a teoria marxista entende o mundo como uma totalidade concreta (MARX, 2011 [1857]), o que a distancia radicalmente da concepção metafísica, “que transforma os vários aspectos do real em categorias particulares e independentes, a serem estudadas separadamente” (COSTA, 2000, p.28). Ao contrário da dialética marxista, que procura captar a realidade concreta em suas múltiplas determinações, buscando a totalidade do objeto, para a metafísica, cada aspecto do complexo social do homem é tomado isoladamente, de modo que a vida social é transformada em uma abstração e investigada casualmente. Nesse sentido, no campo da investigação da linguística tradicional, esse fenômeno se manifesta quando, por exemplo, “o aspecto linguístico é abstraído da totalidade das relações sociais e, para estudá-lo, é criada uma disciplina própria, um departamento estanque e autônomo do conhecimento humano” (COSTA, 2000, p.28). Cada ‘ciência’ – “[...] o Direito, a Política, a Moral, A Economia, a Linguagem” (COSTA, 2000, p.28) –, tomada separadamente, é relacionada mecânica e casualmente a outros departamentos estanques e autônomos (COSTA, 2000). Assim, “discute-se, por esta perspectiva, por exemplo, se o social é causa ou consequência do linguístico (Sociolinguística x Etnolinguística) ou se é

³⁰ Assumimos ao longo desta discussão as elaborações de Costa (2000), compreendendo que, no que se refere aos estudos da linguagem, “os elementos de uma concepção geral da linguagem calcada nos fundamentos do materialismo histórico e dialético parecem ainda estar embrionários”, o que dificulta a elaboração teórica aqui pretendida. Nesse sentido, corroborando Mazzeu (2019), mesmo que entendamos que haja contradições e limitações no referido trabalho, o assumimos em razão da necessidade de mediações para a análise do problema da relação entre a linguagem e a formação inicial de professores.

o social ou o psíquico a causa do linguístico (Sociolinguística x Psicolinguística)” (COSTA, 2000, p.28).

De outro modo, o materialismo histórico e dialético, como teoria sociológica geral (MARX, 2017 [1962]), assume a concepção segundo a qual “[...] a instância econômica, sendo a base da vida social dos homens, não existe senão permeada por todos os aspectos dessa vida social” (GORENDER, 2017, p.31). Nesse sentido, a célebre afirmação de Marx (2007 [1969], p.87, grifos do autor) de que “pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida” reafirma que, para a teoria materialista histórica e dialética, o elemento primordial da realidade social é o modo como os homens produzem suas condições de existência, ou seja, a base econômica da sociedade, e que esta forma “[...] unidade e conexão de todas as esferas da vida social” (COSTA, 2000, p.29), o que significa que os fenômenos linguísticos – assim como todo e qualquer fenômeno³¹ – não podem – ao menos não sem perdas irreparáveis – ser investigados fora dessa unidade. Concebendo, desse modo, a realidade, a totalidade “como um complexo de complexos” (LUKÁCS, 1986) e, por isso, por um conjunto de relações sociais determinadas por indivíduos socialmente determinados (MARX, 2011 [1857]), e, assumindo o concreto como síntese de múltiplas determinações, compreendemos que o materialismo histórico e dialético constitui um fundamento sólido para uma teoria crítica da linguagem, porque busca apreender os fenômenos linguísticos como parte da totalidade social.

Quando Marx (2011 [1857], p.55) afirma que “O ser humano é, no sentido mais literal, um ser social³², não apenas um animal social, mas também um animal que somente pode isolar-se em sociedade”, significa que, na sociabilidade burguesa, não há produção de indivíduos isolados, só há produção de indivíduos socialmente determinados. Como animal político que é, o homem só pode isolar-se em sociedade; ou seja, no momento em que está apto a desenvolver seu individualismo é que o indivíduo está – paradoxalmente – mais entrelaçado em relações universais. Tomada em tais termos, importa considerar que a linguagem, apesar do sucesso das epopeias burguesas, como a de Robinson Crusoe³³ e seu bem-sucedido desenvolvimento

³¹ Reiteramos o caráter de totalidade presente no fundamento materialista, mas destacamos nosso interesse no campo dos estudos linguísticos.

³² Aristóteles, Política (São Paulo, Martins, 2006), livro I, cap. 2, 1253 a 3. [Animal político/ser social. (N. T.)] In: MARX, Karl. **Grundrisse**: Manuscritos Econômicos de 1857-1858. Esboços da Crítica da Economia Política. São Paulo: Boitempo Editorial. 2011.

³³ DEFOE, D. **Robinson Crusoe**. São Paulo: W.M Jackson, 1947.

linguístico após vinte e oito anos de isolamento na selva, não pode se desenvolver sem indivíduos, falando juntos, uns com os outros (MARX, 2011 [1857]).

Para Marx (2007 [1969]), o primeiro ato histórico é a produção dos meios para a satisfação das necessidades – a produção da própria vida material dos homens –; e, concomitantemente, a satisfação dessa primeira necessidade – a própria ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido – criam novas necessidades. Assim, para existir, o homem precisa produzir – junto de outros homens – “suas necessidades primárias (comer, beber, ter habitação, vestir-se, etc.) e secundárias (novas necessidades produzidas pela satisfação das primeiras)” (COSTA, 2000, p.30). É também uma das condições do desenvolvimento histórico dos homens, a procriação, uma vez que, dado que os homens “[...] renovam diariamente sua própria vida, começam a criar outros homens, a procriar – a relação entre homem e mulher, entre pais e filhos, a *família*” (MARX, 2007 [1969], p.33, grifo do autor). São estes os requisitos que, segundo Marx (2007), precedem a consciência.

Como já destacado, a consciência é um produto social e sempre será enquanto existirem o conjunto dos homens, pois os homens desenvolvem consciência no interior do desenvolvimento histórico. Ela surge com a necessidade dos homens manterem intercâmbio a fim de produzirem a vida (MARX, 2007). Tal consciência, pontua Marx (2007), não é pura; ela é, antes, “[...] a mera consciência do meio sensível mais imediato e consciência do vínculo limitado com outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo que se torna consciente” (MARX, 2007 [1969], p.35). Por outro lado, ela se exterioriza – é exteriorização – através da linguagem, pois:

A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens (MARX, 2007, p.34-5 – grifo do autor)

Ao contrário do que os metafísicos queriam crer, a consciência não determina a realidade, assim também há, entre linguagem e consciência, uma relação dialética, o que implica a assunção da compreensão de que a linguagem não é consciência e, do mesmo modo, a consciência não é linguagem, ao ponto que uma não se reduz a outra, mas não estão apartadas – implicam-se mutuamente. Deste modo, tanto a consciência quanto a linguagem têm natureza essencialmente social, porque o homem tem de produzir sua vida, e o faz de modo determinado.

Apesar da preferência dada pelos marxistas ao uso da palavra *interação*, a perspectiva engendrada a partir dessa palavra – não se pode perder de vista – foi inaugurada pelo idealismo,

nomeadamente por Ludwig Wittgenstein, em uma superação da concepção tradicional de linguagem, concepção esta inaugurada por Aristóteles e hegemônica no Ocidente durante séculos. Enquanto para Aristóteles a linguagem era uma forma de representação, já que para o autor grego as palavras faladas são símbolos do estado da alma e as palavras escritas se auto simbolizam; Wittgenstein, que era um positivista lógico, no início de suas elucubrações filosóficas, está preocupado com a elaboração de uma “linguagem ideal”, livre das marcas constitutivas cotidianas, mas, posteriormente, passa a se ocupar do que seria uma superação dialética da concepção tradicional aristotélica de linguagem, que se sustenta em dois pilares fundamentais: o primeiro deles é a relação *linguagem x pensamento x realidade* –, pois, para Wittgenstein, a concepção aristotélica trata-se de uma concepção representacionista da linguagem, ou seja, “que imagina a linguagem como uma maneira de representar uma realidade dada de antemão e independente da própria linguagem” (COSTA, 2000, p.36); o segundo, refere-se à relação entre linguagem e seus usuários, dado que a concepção tradicional concebe a linguagem fundamentalmente como uma atividade monológica e individual, acidentalmente social e comunicativa. Para o filósofo de Cambridge, “a linguagem não pode ser reduzida a atos de denotar objeto e enunciar estados de coisas” (COSTA, 2000, p.37).

Mas é na segunda fase de suas reflexões filosóficas que Wittgenstein se contrapõe e busca superar a concepção tradicional de linguagem, ao seguir a analogia proposta por formalistas e comparar os sistemas axiomáticos com o jogo de xadrez. Seu objetivo não era o de formular a tal linguagem ideal que perseguia em suas primeiras elocubrações, mas “demonstrar uma visão panorâmica da funcionalidade da linguagem, explicitando o sentido e o significado das palavras em um contexto” (BASTOS, 2013). O autor mostra em sua obra *Investigações Filosóficas*³⁴ que a função representativa da linguagem é inseparável de sua função comunicativa, e o faz apresentando o conceito de *jogos de linguagem*, em que destaca que a função denotativa da linguagem é apenas uma das relações que se estabelecem quando os sujeitos estão se comunicando por meio da linguagem, e que as palavras só têm sentido por meio do uso, “[...] inexistindo uma linguagem separada de situações interativas linguísticas e extralinguísticas” (COSTA, 2000, p.37); ou seja, as palavras designam coisas não porque há nelas algo intrínseco que a faça designar tal coisa, nem, também, porque um ‘espírito

³⁴ WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Tradução, apresentação e estudo introdutório de Luiz Henrique Lopes dos Santos; [Introdução de Bertrand Russell]. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

significante' convencionou assim designá-la, mas, porque necessariamente, ao longo da história, se deu assim, em determinados contextos.

A concepção de linguagem de Wittgenstein baseia-se nos jogos de linguagem e assenta-se em três pilares fundamentais: o primeiro que se dá no plano da relação linguagem-pensamento, ao postular que “[...] a linguagem humana é, acima de tudo, a capacidade de estabelecer uma interação com outro sujeito” (COSTA, 2000, p.38), ou seja, para falar não basta aplicar regras sintáticas, fonéticas e semânticas, uma vez que a competência linguística do falante é, sobremaneira, uma competência comunicativa; o segundo está no plano da relação linguagem-realidade, posto que “[...] o significado de uma expressão não é função de uma convenção arbitrária ou daquilo que cada um de nós pode ensinar individualmente ou privadamente da intimidade de sua vida mental” (COSTA, 2000, p.38), mas é função de um aprendizado, resultado da prática social aprendida em determinado contexto sócio-histórico; em terceiro plano, encontra-se a relação linguagem-usuários, em que se situa a afirmação de que “a linguagem faz parte de uma ‘forma de vida’, isto é, falar é um meio de realizar um ato regrado socialmente, é uma maneira de estabelecer interações entre sujeitos e, portanto, uma maneira de viver em sociedade” (COSTA, 2000, p.38), ou seja, a linguagem é tomada como interação e não pode ser considerada produto de um só sujeito. Nesse sentido, a concepção de linguagem de Wittgenstein não apenas rompe com a concepção tradicional – hegemônica no Ocidente – como, também, cria as bases para que se perceba a linguagem por outra ótica.

Um dos desdobramentos do pensamento de Wittgenstein é a crítica promovida por Michel Pêcheux (1980) à concepção de sujeito que está implícita na ideia dos jogos de linguagem, já que para o filósofo francês “[...] toda teoria que concebe a linguagem como uma ação comunicativa entre sujeitos livres é ilusória” (COSTA, 2000, p.40). A defesa de Pêcheux considera o condicionamento social dos sujeitos, ao afirmar que, no modo de sociabilidade capitalista, os sujeitos que participam do processo de interação linguística são assujeitados como sujeitos ideológicos, o que significa um condicionamento de classe, de tal modo que “cada um enuncia a partir do lugar que ocupa no seio da contradição de classes do modo de produção, tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade” (COSTA, 2000, p.40). Ou seja, assume-se que todo ato enunciativo é ideológico, pois condicionado pela posição de classe que cada indivíduo ocupa na sociedade. A implicação crítica dessa tese de Michel Pêcheux é a de que os ‘jogos de linguagem’ pressupõem certa paridade entre os participantes; assim, “indivíduos face-a-face que estabelecem um contrato em que atribui ao outro uma competência linguística (ou comunicativa, como prefere Wittgenstein) análoga, além de legitimidade e

aceitação mútua dos papéis em que estão investidos” (COSTA, 2000, p.41). Além disso, Pêcheux observa que a teoria semântica de Wittgenstein parece insuficiente, novamente em razão da ausência de uma teoria social pertinente. Assim, para Pêcheux (1988, p.254 apud COSTA, 2000, p.41),

[...] não está quite com o materialismo histórico apenas... (uma) inversão da teoria ‘comunicacional’ da linguagem em uma teoria instrumental e pragmatista segundo a qual a linguagem serve, primordialmente, para agir sobre outrem. (...). A filosofia analítica anglo-saxônica desemboca, de boa vontade, numa teoria da linguagem que, por meio das noções de pressuposição, performativo e de enunciação, tende a ‘explicar’ as relações jurídicopolíticas e ideológicas como um jogo verbal no qual subjetividades se afrontam em atos, buscando umas e outras, se pegar, em todos os sentidos do termo: em suma, a luta de morte dos sujeitos-falantes!

Parece-nos essencial destacar que dentro do materialismo histórico e dialético coocorrem dois conceitos de ideologia, distintos entre si, mas que têm como matriz teórica de referência a obra de Engels e Marx. A primeira concepção “concebe a ideologia como uma representação incompleta e mutilada do real, principalmente, como uma apresentação desse real que o inverte e, em seguida, oculta e dissimula suas contradições” (LEFEBVRE, 1987 apud COSTA, 2000, p.42); a outra concepção de ideologia é, “ao contrário, neutra³⁵ e designa quaisquer formas de consciência provindas das classes sociais” (COSTA, 2000, p.43); ou seja, a ideologia está relacionada aos interesses de classe, o que significa que na sociabilidade capitalista há uma ideologia burguesa dominante, que atua em favor da manutenção do estado de coisas, sendo necessariamente conservadora, e uma ideologia proletária, que atua em favor da transformação do estado de coisas, logo revolucionária. Em se tratando da linguagem, no âmbito de uma teoria marxista de linguagem, os dois conceitos são agenciados, de modo que “[...] Quando o conceito negativo é usado, diz-se que a linguagem manifesta a ideologia. Quando o conceito neutro é utilizado, além disso, diz-se que o ideológico condiciona o linguístico ou simplesmente está na linguagem” (COSTA, 2000, p.43).

Para Marx, como sabemos, pensamento e linguagem não se separam, o que significa que, se as ideias são expressão da realidade concreta, a linguagem terá, necessariamente, a marca das determinações sociais, da luta de classes. Os linguistas soviéticos assumem a interpretação, sob a influência do pensamento de Nicolas Marr, na década de 1930, de que “a linguagem surgiu como um meio de dominação de classe e foi determinada pela luta de classes

35 Neutro aqui não se relaciona à perspectiva positivista de *neutralidade*, em que o objeto deve ser tornado livre da subjetividade, mas, de outro modo, refere-se ao condicionamento histórico-social, das classes sociais.

em todas as fases de seu desenvolvimento” (COSTA, 2000, p.44), o que significa que dada a unidade no processo de criação da linguagem, todas as línguas conhecidas seriam reduzidas aos mesmos elementos e o que de fato as diferenciaria era sua fase de desenvolvimento, pois diferentes línguas representavam o produto de diferentes classes sociais – as línguas seriam superestruturas.

Numa breve retomada histórica, revela-se que Josef Stalin (1969) combate essa concepção apresentada por Marr e o faz pela negação das determinações sociais da linguagem, negando, pois, que ela seja ideológica e classista. No entanto, a afirmação do caráter não classista da linguagem, conforme aponta Stalin, é verdadeira se considerarmos que “a língua não é o instrumento ideológico próprio e exclusivo de uma única classe” (COSTA, 2000, p.44); do contrário, se a tomarmos no sentido de que o discurso em que é usada apresenta-se como ideológico e pode ser “sustentado por um projeto social particular, tanto se a língua se destina à manutenção do sistema social e da estratificação social existente, da ordem constituída, como se se destina a sua transformação ou a sua destruição” (COSTA, 2000, p.45), não podemos, sobremaneira, negar a determinação de classe.

Nicolas Marr, cabe o reparo, comete o equívoco de não perceber a autonomia do sistema linguístico em relação à luta de classes, pois a língua possui uma submissão não encontrada nos demais fenômenos superestruturais, o que a torna base compartilhada entre revolucionários e reacionários, idealistas e materialistas, grupos distintos em classes sociais antagônicas. Tomar, pois, a língua como superestrutura significa perder de vista a especificidade que a distingue necessariamente dos fenômenos superestruturais: “a língua entra em jogo em todos os aspectos da cultura como instrumento de organização, constituição e especificação das relações sociais, das experiências vividas, das relações com a natureza etc.” (COSTA, 2000, p.45). Stalin, por sua vez, ignora o papel da relação ideológica de classe no uso linguístico. Ambos, a seu termo, cometem um erro comum:

[...] reduzem a linguagem a um sistema formal e abstrato, esquecendo-se ambas que, como foi mencionado alhures, o que constitui fundamentalmente a linguagem tanto em sua dimensão objetivada (língua), como em seu aspecto de uso individual (fala) é o fato sócio ideológico da interação verbal que se realiza historicamente, ou seja, o trabalho linguístico-social dos falantes. (COSTA, 2000, p.45)

Michel Pêcheux (1990) toma o discurso como lugar de realização da ideologia, definindo a ideologia como “um conjunto de atitudes e representações referentes a posições de classe” (COSTA, 2000, p.49). Para o autor, a ideologia possui existência material, pois se

realiza por meio de atos concretos e não de modo ideal. Assim, “A ideologia tem função de assegurar a dominação de classe através da reprodução das relações de produção” (COSTA, 2000, p.49). Tal qual Louis Althusser³⁶, Pêcheux entende que a ideologia tem a função de assegurar a dominação de classes por meio da reprodução das relações de produção e que, portanto, a escola – entendida pelos autores como aparelho ideológico – serve aos propósitos da formação social capitalista, visto que é neste espaço que os indivíduos adquirirão “um conjunto de conhecimentos e práticas que irão habilitá-lo a desempenhar ‘conscientemente’ a tarefa quer de explorado, de proletário, quer de explorador, de capitalista” (COSTA, 2000, p.49). Assim, o discurso seria um dos elementos materiais do conjunto da materialidade ideológica. Para o autor, “Uma dada conjuntura ideológica de uma formação ideológica como a escolar comportaria uma ou várias formações discursivas que determinariam o que pode e deve ser dito sob a forma de arenga, sermão, aula, texto didático, redação etc” (PÊCHEUX; FUCHS, 1990, p.166).

Novamente, na discussão linguagem x classe social x ideologia, a contribuição de Pêcheux se dá no sentido de pactuar que o discurso é determinado ideologicamente em função da posição social ocupada por aquele que profere o referido discurso. Já a contribuição de Rossi-Landi se dá no decurso da compreensão de que a linguagem é instrumento de planejamento social de classe, uma vez que “Falando, o falante trabalha ideologicamente por um projeto social explícito ou implícito que pode ser conservador ou revolucionário” (COSTA, 2000, p.50). A linguagem, portanto, não serve à sociedade como um todo indiferentemente, e a própria crença em tal tese é também ideológica, no limite de que “procura ocultar as reais contradições existentes nos processos linguístico-interacionais da sociedade” (COSTA, 2000, p.50). Há, assim, na tradição da teoria marxista, a presença do debate sobre a imbricação entre linguagem e ideologia e, talvez, seja este posicionamento acerca da díade linguagem-ideologia que diferencie marcadamente a teoria marxista das teorias linguísticas de orientação positivista.

Situado na mesma focalização – relação linguagem-ideologia-classes sociais –, o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin apontaria para uma superação das concepções de Marr e Stalin, ao questionar as bases teóricas que fundamentam as concepções apresentadas pelos autores. Assim, Bakhtin considera a linguagem como um fenômeno socioideológico, mas aponta que a ideologia não está na língua enquanto sistema abstrato, mas na palavra. Cumpre

36 Importa considerar nossa divergência em relação ao arcabouço teórico desenvolvido pelo referido autor, especialmente no que se refere ao trato dado à educação, uma vez que o autor em tela se assenta na perspectiva crítica-reprodutivista, com a qual divergimos radicalmente.

assinalar que o conceito de ideologia assumido por Bakhtin é bastante amplo, pois “ideologia, para ele, além de designar as manifestações culturais em geral, diz do que é relativo a índices de valor que se confrontam, determinados pelos conflitos de interesses sociais” (COSTA, 2000, p.46), o que leva à compreensão de que todo signo é ideológico, pois relaciona-se ao sistema de valores (certo, errado; verdadeiro, falso), o que significa que, ao considerar que as diferentes classes sociais utilizam uma só língua, em todo signo haverá confronto de interesses contraditórios. Para o filósofo russo, a palavra está presente tanto na infraestrutura quanto na superestrutura e, por isso, ela é condicionada pela organização social dos indivíduos, já que “refletindo e refratando a realidade material dessa organização (infra-estrutura); de outro, ela possui sempre um índice de valor social, o que a insere no domínio da ideologia (superestrutura)” (COSTA, 2000, p.47).

Notadamente, a diferença radical entre a teoria linguística de viés marxista e as teorias de vertente positivista reside no fato de que “a teoria marxista encara a linguagem como um fenômeno puramente histórico” (COSTA, 2000, p.50), diferentemente das teorias que a concebem em “posições sistêmicas, estaticistas” (COSTA, 2000, p.50). Ao contrário das teorias que concebem a língua como uma totalidade abstrata, o materialismo histórico e dialético toma a língua como uma totalidade concreta parcial, ou seja, inscrita em uma totalidade histórico social. Kosik (1976, p.36) a toma

[...] como um todo que possui sua própria estrutura (e que, portanto, não é caótico, ou o é só na aparência), que se desenvolve (e portanto não é imutável nem dado de uma vez por todas), que vai se criando (e que, portanto, não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las).

Assim, para a teoria marxista, o movimento histórico da linguagem não é uma sucessão contínua de fatos no tempo, nem ocorre de maneira casual e mecânica, em uma sucessão de causas e efeitos, mas é, sobretudo, um movimento resultante do trabalho e da práxis do conjunto dos homens em seus diversos estágios de organização social. Dessa forma, enquanto imersa em um contexto sócio-histórico, a língua evolui em relação dialética com as relações sociais determinadas. Por tal relação dialética é que se argumenta que, ao tratar da história da língua, não nos referimos à diacronia, tal qual concebem os linguistas históricos, pois estes “tornam-na um elemento isolável, capaz de assumir uma existência histórica separada, independente, isolada tanto do contexto social de produção, quanto do ‘sistema da língua’” (COSTA, 2000, p.52), transformada numa coisa situada fora do domínio da ideologia, eliminando, assim, o caráter histórico da cultura humana, tornando-se diacrônica.

Há que se ter claro que a tomada do fenômeno linguístico pela concepção marxista considera as cinco dimensões— social, laborativa, interativa, ideológica e histórica – em relação indissociável, visão esta incompatível com os reducionismos operados pelos estruturalistas em suas diversas matizes (COSTA, 2000), o que reitera nosso posicionamento de que, apesar de ser periférico nas teorias de linguagem, o marxismo apresenta-se como uma alternativa radicalmente distinta, especialmente para o campo da Linguística Aplicada.

Isso posto, no que compete aos estudos de linguagem e à vertente marxista, o lugar periférico majoritariamente ocupado pela teoria marxista nos estudos em linguagem necessariamente carece de crítica. Assim, em um texto introdutório ao *Livro I d'O Capital: crítica da economia política*³⁷, Louis Althusser demonstra a indispensabilidade da teoria marxiana para a produção de conhecimento no campo das ciências humanas – aqui reitera-se a linguística como área/disciplina dentro das ciências humanas, pois se trata da “[...] descoberta do sistema e conceitos (portanto, da *teoria científica*) que abre ao conhecimento científico aquilo que podemos chamar de ‘Continente-História’” (ALTHUSSER, 2017 [1969], p.39, grifos do autor). Por tal razão, o autor afirma que “[...] os especialistas que trabalham no campo das ‘ciências humanas’ e (no campo menor) das ciências sociais” (ALTHUSSER, 2017 [1969], p.39), situando no conjunto desses especialistas os economistas, os psicólogos, os historiadores, os sociólogos, os psicanalistas e os linguistas, “[...] devem saber que não podem produzir conhecimentos verdadeiramente científicos em suas especialidades sem reconhecer que a teoria de Marx lhes é indispensável” (ALTHUSSER, 2017 [1969], p.40). Seguindo tal elaboração, o autor ainda assevera certa incoerência que se coloca na dimensão da disseminação da teoria marxiana, afirmando que tratar-se de

[...] um paradoxo que especialistas altamente ‘cultos’ não tenham compreendido um livro que contém a teoria de que necessitam em suas ‘disciplinas’ e que, por outro lado, esse mesmo livro tenha sido compreendido, apesar de suas grandes dificuldades, pelos militantes do movimento operário.

Para a explicação de tal paradoxo, o autor afirma o que é exposto da obra seminal de Marx e de outros autores marxistas, como Lênin³⁸, que a compreensão pelo proletariado se dá pela emergência prática – a realidade concreta – que se impõe para operários e para intelectuais,

³⁷ MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**; Livro I: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Anderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017 [2013].

³⁸ LENIN, V. I. **O Estado e a revolução**: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

o que faz com que o operariado se identifique mais proximamente com a posição de classe explorada do proletariado, enquanto os intelectuais – em que se situam os especialistas – se identificam mais proximamente à classe dominante. O autor pontua:

Salvo poucas exceções, eles não suspeitam, não podem suspeitar do extraordinário poder e variedade do domínio ideológico a que estão submetidos em sua própria ‘prática’. Salvo poucas exceções, são incapazes de criticar por si mesmos as ilusões em que vivem e ajudam a manter, porque elas literalmente os cegam. Salvo poucas exceções, são incapazes de realizar a *revolução* ideológica e teórica indispensável para conhecer na teoria de Marx a teoria mesma de que sua prática necessita para enfim tornar-se científica (ALTHUSSER, 2017 [1969], p.40-1).

A explicação de Althusser (2017 [1969]) para o tratamento periférico dado ao padrão científico (TONET, 2013) marxista nas universidades e, desse modo, as repercussões para a discussão promovida neste trabalho, a ética na formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística, é a de que duas dificuldades que se distinguem se impõem: a primeira é de ordem ideológica e, por isso, política, e a segunda é uma dificuldade teórica – esta em nada tem a ver com a primeira, cumpre assinalar. Os desdobramentos das dificuldades apresentadas são distintos, uma vez que a dificuldade teórica se apresenta com a distinção entre os que têm o hábito com o tratamento teórico dos objetos e ‘mais eruditos’ (ALTHUSSER, 2017 [1969]) e que, de tal modo, não deveriam enfrentar dificuldades na leitura d’*O Capital* e, de outro modo, aqueles que não estão habituados à obras teóricas e – trabalhadores e intelectuais que não tenham ‘cultura teórica’ (ALTHUSSER, 2017 [1969]) – que enfrentariam dificuldade com a leitura de tal obra de teoria pura. No entanto, há um desvio de padrão nessa assertiva, uma vez que, como já explicitado, a identificação com a classe proletária possibilita a compreensão e o reconhecimento dos “[...] mecanismos de exploração capitalistas” (MARX, 2017 [1962]) expostos na obra d’*O Capital* pelos trabalhadores. Essa menor dificuldade de compreensão na leitura de uma obra tão densa teoricamente encontrada por indivíduos sem práticas com textos teóricos, como os operários, os trabalhadores, em relação à dificuldade encontrada entre os eruditos e os pseudoeruditos muito ‘cultos’, como os intelectuais, os especialistas, revela o outro ponto importante defendido por Althusser (2017 [1969]), a dificuldade ideológica – política.

Cabe o destaque de que assumir a episteme marxista implica mais do que apenas a escolha por uma perspectiva teórica, um modo de ‘olhar’ o objeto, mas, sobretudo, a assunção de que a sociabilidade capitalista não é a única sociabilidade possível e que por isso as mazelas gestadas e mantidas no seio do sistema capitalista não são naturais, mas resultado

da ação humana e, por isso, podem/devem ser transformadas. Ou seja, a episteme marxista uma vez tomada como escopo de referência demanda assunção da transformação do *status quo* como possibilidade e, por consequência, que a atividade principal desenvolvida no âmbito da formação inicial de professores em Educação Linguística – objeto desta tese – está relacionada diretamente com esse ideal de transformação. Eis, portanto, uma posição declaradamente ética.

Tal posicionamento, ao contrário do assumido por outras perspectivas epistemológicas, como a positivista e a historicista – seja nas vertentes pragmatista, fenomenológica ou pós-modernista – é bastante radical, porque implica reconhecer que a atividade dos professores tem relação direta com a produção de conhecimentos e que estes serviriam sempre a determinados objetivos ideológicos e, como categoricamente afirma Althusser (2017 [1969]), portanto, políticos, movidos por *visões sociais de mundo* (LÖWY, 2015 [1985]), que orientam e inspiram conscientemente ou não o conjunto de seu pensamento. Tais ideias podem ser (i) de conservação do estado de coisas, dado o caráter dúplice do próprio sistema capitalista, que por sua própria configuração “permite e, ao mesmo tempo, interdita a compreensão da realidade social como ela de fato é” (TONET, 2013, p.51), ou seja, por ser fundada na relação contratual – de compra e venda das forças de trabalho – e por este ato ser um ato puramente social, a condição natural evocada pela lógica burguesa é ultrapassada e fica evidenciada que há uma distinção essencial entre natureza e sociedade. E, como sua fragilidade é também sua força, quando esse mesmo ato de compra e venda de trabalho oculta a exploração embutida nele – a alienação –, o que contribui para imprimir um caráter de naturalidade às relações sociais, o modelo capitalista não impede que haja uma compreensão crítica da realidade, mas oculta essa compreensão em favor da manutenção do *status quo*, impedindo que a produção de conhecimento converta-se em elemento para a problematização dessa realidade vigente, que é naturalizada e mantida; (ii) de transformação do estado de coisas, na medida em que os conhecimentos seriam potência de problematização e crítica sobre a sociabilidade vigente, a sociabilidade capitalista.

Para o marxismo, “é a classe que ‘cria e forma’ as visões sociais de mundo” (LÖWY, 2015 [1985], p.131), ou seja, as superestruturas. No entanto, elas são “sistematizadas e desenvolvidas por seus representantes políticos e literários” (LÖWY, 2015 [1985], p.121), o que significa que a visão social de mundo – como categoria ideológica ou utópica – corresponde não apenas aos interesses materiais da classe, mas a sua situação social, o que implica estar além do interesse econômico previamente definido. Além disso, para Marx, os intelectuais são relativamente autônomos em relação a sua classe, podendo “estar separado dela por um

‘abismo’ social e cultural” (LÖWY, 2015 [1985], p.131), o que expressa que sua situação social não deve ser necessariamente a mesma da classe que ele representa, pois o que o faz representante de determinada classe é “a ideologia ou utopia que eles produzem” (LÖWY, 2015 [1985], p.121). Sendo assim, o que vai definir esta ideologia ou esta utopia não é uma ou outra ideia isolada, mas uma “certa forma de pensar” (LÖWY, 2015 [1985], p.122). Tal assertiva corrobora a posição contundente de Althusser (2017 [1969], p.40) sobre a submissão dos intelectuais à ideologia dominante, uma vez que esta “[...] intervém diretamente em sua prática ‘científica’ para falsear seu objeto, sua teoria e seus métodos”.

Tomamos, assim, a linguagem e, desse modo, a Educação Linguística por suas bases e contradições, buscando encontrar as mediações necessárias para a análise teórica acerca do tema da ética na formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística, ao que nos dedicamos ao longo deste trabalho e para qual empenharemos nossos esforços de síntese teórica no capítulo que segue.

3 A ÉTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES RESPONSÁVEIS PELA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: UM IMPERATIVO (OU UMA CONVOCAÇÃO?)

— Nós cá, gente do povo — explicou,
 — sentimos tudo, mas é-nos difícil exprimi-lo,
 não podemos formar senão ideias incertas; e
 envergonhamo-nos de não podermos dizer o que
 se sente. E quantas vezes, para falar com
 consciência, a gente não se zanga com as próprias
 ideias e com aqueles que no-las sugerem!
 Entramos a irritar-nos e afugentamo-las! Em que
 agitações se passa esta vida! É ela que por todos
 os lados nos assalta e nos magoa. Era tão bom
 descansar!... Mas os pensamentos não deixam à
 alma um só momento de repouso e ordenam-lhe
 que veja, que oiça.
 [...]

— Agora, posso falar um pouco de mim
 própria e dos meus... porque já compreendo a
 vida, e comecei a conhecê-la quando pude
 comparar. Dantes, não tinha pontos de
 comparação. Na nossa classe, todos levam vida
 igual. Hoje, que vejo como vivem os outros,
 lembro-me de como eu vivi e custa-me muito o
 recordá-lo...

(A MÃE – MÁXIMO GORKI)

Ao longo deste estudo, temos marcado reiteradas vezes nossa filiação ao fundamento materialista histórico e dialético, o que implica a assunção de que “[...] o processo evolutivo do ser inorgânico produziu o aparecimento do ser orgânico, isto é, da vida” (DUARTE, 2012, p.38). É, pois, a partir da evolução da vida que surge o ser humano como ser social, ou seja,

que surge a esfera da sociedade, a sociabilidade. Tal processo evolutivo não ocorre de modo linear, mas é amplamente marcado por saltos ontológicos. Nessa direção, o primeiro salto ontológico foi precisamente a passagem do ser inanimado ao ser vivo, que foi precedido pela passagem do ser biológico ao ser social, em um segundo salto ontológico. Assim, a passagem do homem enquanto ser natural, biológico a um ser social, integrante da sociabilidade não ocorre pela negação da natureza, de sua gênese biológica, posto que o ser social não existe independentemente da natureza, já que o “ser humano é antes de tudo um ser vivo e a sociedade só pode existir em permanente intercâmbio com a natureza” (DUARTE, 2012, p.38). Sob tais pressupostos, tomamos o trabalho, categoria central do pensamento materialista histórico e dialético, como aquele que possibilita que haja o salto ontológico entre o homem – ser orgânico/biológico – para o homem enquanto ser social, pois,

[...] somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico, ao ser social. (LUKÁCS, 2013, p.35)

Sob tais termos, temos o entendimento de que o homem é síntese do trabalho e tal compreensão se deve ao fato de ele não ter garantido a sua condição de existência, de modo que para que se mantenha vivo deve criar/produzir tais condições e isso faz com que seja, então, o trabalho o aspecto mais importante da diferenciação do homem dos demais animais. É pelo trabalho que o homem por sua própria ação controla, regula e medeia seu intercâmbio com a natureza (MARX, 2013), posto que, “[...] a fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos” (MARX, 2013, p.303). Ao agir sobre a natureza e modificá-la o homem modifica a si mesmo, sua própria natureza. Assim, é no e a partir do trabalho, ou seja, no processo pelo qual passam a produzir a própria vida material, que os homens saltam da natureza e superam seus limites naturais para se produzirem humanamente. O trabalho, pois, segundo o pensamento marxiano, se efetivará sempre como condição permanente do homem de transformação da natureza para a satisfação de suas necessidades, ocorrendo, por isso, no interior e por meio de uma forma específica – historicamente determinada – de organização social. Nesse sentido, Marx (2013, p.261, grifos nossos) reitera:

O processo de trabalho, como expusemos em seus momentos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim – a produção de valores de uso –, **apropriação do elemento natural para a satisfação de necessidades humanas, condição universal da vida humana** e, por conseguinte, independentemente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor comum a todas as suas formas sociais.

Como vimos ao longo do segundo capítulo deste trabalho, mais especificamente na segunda seção daquele capítulo, e, por que não, ao longo de todo nosso estudo, dada sua filiação ao fundamento marxista, na atividade vital, encontra-se o caráter genérico de uma espécie, pois, ao contrário dos animais, que não se distinguem de sua atividade, pois são com ela um, o homem, por sua vez, faz da sua atividade vital – o trabalho – objeto de sua vontade, livre, consciente e orientada. Em razão disso, como já dissemos, enquanto o animal produz unilateralmente – sempre o mesmo para si e para sua prole –, o homem produz universalmente, sempre o novo e para todo o gênero, ou seja, para o homem, o objeto do seu trabalho é a objetivação de sua existência genérica. É assim, por meio do trabalho, que o homem enquanto espécie, pela determinação própria de sua atividade vital, consciente e ativa, liberta-se dos limites da reprodução das formas biológicas, constituindo-se em uma nova forma de ser, o ser social.

Nessa direção, sua própria atividade coloca-se para o homem como um objeto para sua determinação consciente. Este caráter de determinação constitutiva do trabalho, dado que é uma atividade vital que se realiza pela projeção consciente do fim de sua ação e da reflexão sobre meios e resultados e nisso ele efetua não apenas uma transformação da forma da matéria natural, pois realiza, ao mesmo tempo, a finalidade pretendida, seu objetivo (MARX, 2013), rompe os estreitos limites da determinação natural/orgânica do homem, lançando-o como ser ativo frente a sua existência. O homem, apesar de ter que subordinar sua vontade à causalidade natural – já que há certa coação imanente à atividade –, intervém transformando as determinações orgânicas a sua volta, criando o mundo das coisas, seu mundo, o mundo humano. Assim, ao longo da história do ser social, a partir da esfera da vida cotidiana, foram surgindo e diferenciando-se novas e diversificadas esferas, dentre elas, as esferas da ciência, da arte, da moral, da religião, da política e da educação (HELLER, 2008 [1970]). Sob tais contornos, segundo Marx (2015), é aqui que reside o fundamento da liberdade humana: o trabalho, atividade vital consciente, é uma atividade livre, posto que se trata da liberdade do ser, ativo e consciente, para com a sua própria existência. Assim, ao se apropriar ativamente do mundo natural para produzir sua vida,

o homem torna apropriada a natureza para si. É, pois, através de sua atividade, que ele reelabora a própria matéria natural, dando a ela caráter totalmente novo, pois a torna objetividade social. O homem no ato de produzir e reproduzir os objetos de sua necessidade produz a si genérica e individualmente. Nesse processo, realiza suas potências mediante exteriorização de suas forças essenciais; realiza-se, portanto, pelo trabalho, a humanização do mundo e dos indivíduos.

Em se tratando do grau de desenvolvimento das capacidades humanas, para Marx (2015), as ferramentas, como meio de trabalho, são fundamentais, pois indicam o patamar de humanização em que os indivíduos se encontram inseridos. Assim sendo, “[...] o que diferencia as épocas econômicas não é ‘o que’ é produzido, mas ‘como’, ‘com que meios de trabalho’” (MARX, 2013, p.257). Na sociabilidade capitalista, o modo de produzir a vida se fundamenta na relação antagônica entre trabalho e capital – de um lado os proprietários dos meios de produção e, de outro, os proprietários da força de trabalho –, o que é indicativo de uma dada forma de existência dos homens, genérico individual, no curso do processo de auto constituição do ser social (MARX, 2013). Nesse sentido, importa considerar que a “relação entre capital e trabalho é sempre e necessariamente de luta de classes” (DUARTE, 2013, p.56). A sociabilidade capitalista, desse modo, assim como qualquer outra forma de sociabilidade, é um produto da prática social, de tal modo que “O ser humano vê-se dominado, explorado, humilhado e até morto pelas relações sociais que foram criadas pela própria humanidade” (DUARTE, 2013, p.60). Dessa maneira, a grande aposta do capitalismo está no fato de o ser humano estar colocado perante as forças essenciais humanas efetivamente existentes de modo alienado, porque estas “relações sociais, nas quais se realizam a objetivação e a apropriação dessas forças essenciais são relações que estão postas, pelos seres humanos, como relações naturais” (DUARTE, 2013, p.60). Essa naturalidade impressa nas relações sociais no modo de produção capitalista impede que o homem veja as relações sociais como produtos da atividade social, ou seja, como algo que pode/deve ser transformado pelo próprio homem. Como reiteram Marx e Engels (2007, p.37):

[...] a divisão do trabalho nos oferece de pronto o primeiro exemplo de que, enquanto os homens se encontram na sociedade natural e, portanto, enquanto há a separação entre interesse particular e interesse comum, enquanto a atividade, por consequência, está dividida não de forma voluntária, mas de forma natural, a própria ação do homem torna-se um poder que lhe é estranho e que a ele é contraposto, um poder que subjuga o homem em vez de por este ser dominado.

Essa sociedade natural, destacada por Marx e Engels (2007), refere-se a uma sociedade na qual os indivíduos participam das atividades sociais e, mais precisamente, da divisão social do trabalho, como se fossem tais relações algo naturalmente dado, naturalidade esta bastante impressa nas relações da sociabilidade capitalista (TONET, 2013). “Trata-se, portanto, de uma socialidade em si, que não é dirigida conscientemente pelos seres humanos, sendo por eles reproduzida de forma espontânea e fetichista” (DUARTE, 2013, p.61). Por isso, corroboramos mais uma vez Duarte (2013, p.61) quando afirma que “[...] a origem da alienação na vida dos indivíduos reside no fato de que os seres humanos não dominam coletivamente as relações sociais e a elas se submetem como se fossem poderes estranhos e superiores”. Desse modo, a superação da alienação na vida dos indivíduos não ocorre senão por força da transformação coletiva dessas relações sociais.

Por certo, sabemos que, na sociedade capitalista, o resultado da atividade de trabalho transforma-se em capital e este explora e domina a atividade do trabalhador. Trata-se do processo de alienação, que só pode ocorrer pela alienação das forças essenciais humanas, ou seja, o homem estar alienado daquilo que ele mesmo criou, daquilo que é resultado da sua atividade humana objetiva. A alienação, nesse sentido, é uma exclusividade humana, ao passo que “O gênero humano, no processo de apropriação e objetivação da natureza e objetivação na natureza transformada pela atividade de trabalho[,] desenvolve-se objetivamente” (DUARTE, 2013, p.74), tornando-se, pois, os indivíduos – que agem mediados pelas objetivações – seres genéricos. Assim, a contradição que se coloca na base de uma sociedade que produz suas condições de existência, transformando o mundo e transformando-se ao mesmo tempo nesse processo, reside no fato de que na sociabilidade capitalista aqueles que constroem a realidade objetiva humana não podem dela se apropriar, pois tais relações arrancam dos indivíduos sua vida genérica, ou seja, o seu trabalho (DUARTE, 2013).

Nesses termos, “para se objetivar por meio de sua atividade, o indivíduo tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade de outros indivíduos” (DUARTE, 2013, p.79), formando-se, pois, como ser social. A individualidade livre e universal dos homens não é um produto da natureza, mas da história, ou melhor dizendo, “[...] do processo histórico de superação das limitadas relações sociais existentes nas comunidades naturais que se realizou na forma alienada de universalização das relações mercantis” (DUARTE, 2013, 85). Nesse sentido, ao passo que a sociedade capitalista expandiu enormemente as possibilidades para uma individualidade livre e verdadeira, tal liberdade só pode se concretizar pela “apropriação para si das relações sociais universais e a superação de sua forma capitalista fundada na redução de

todas às relações à troca de mercadorias” (DUARTE, 2013, p.85). Novamente, a contradição fundamental existente no sistema capitalista refere-se, de um lado, à criação das condições para a objetivação livre e universal do gênero humano e, de outro, à forma alienada pela qual ocorre essa objetivação. Em se tratando das objetivações genéricas, corroboramos Agnes Heller (2008 [1970]) quando afirma que as objetivações se dividem em objetivações genéricas em si – que são as objetivações cotidianas, como a linguagem e os costumes – e as objetivações genéricas para si – que são aquelas pertencentes a esferas superiores de objetivação genérica, como a arte, a ciência, a filosofia. Assim, tal qual define Heller (2008 [1970], p.35), tomamos a vida cotidiana como “a vida do homem inteiro”, ou seja, é “o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens singulares” (HELLER, 1977 apud DUARTE, 1993, p.135), e o fazemos para buscar compreender a necessária diferenciação entre a esfera da vida cotidiana e as esferas superiores do gênero humano. Para tanto, importa compreender que a vida cotidiana tem como um de seus pressupostos a diferenciação entre a reprodução do gênero humano e a reprodução das espécies. Como reiterado ao longo deste trabalho, para o homem, a reprodução biológica é condição para sua continuidade, mas não é suficiente, posto que “Não basta que os indivíduos sobrevivam, é preciso que realizem atividades que reproduzam a sociedade, que reproduzam a realidade produzida historicamente pelos homens” (DUARTE, 1993, p.72). No entanto, enquanto os indivíduos pouco se diferenciavam dos demais animais e suas atividades reduziam-se à mera sobrevivência da espécie, a diferenciação entre reprodução do indivíduo e reprodução da sociedade era praticamente inexistente. Tal distinção só passa a ocorrer, então, a partir do surgimento da divisão social do trabalho, processo que coincide com a diferenciação das esferas de objetivação do gênero humano (DUARTE, 1993). Por isso, importa a distinção entre o caráter humanizador das produções humanas genéricas para si e o fato de que a produção dos conteúdos históricos ocorrem no interior das relações sociais alienadas (DUARTE, 1993); ou seja, “o surgimento e desenvolvimento das objetivações científicas constitui um avanço do gênero humano, mas isso não significa que os conteúdos concretos dessas objetivações não reproduzam a alienação” (DUARTE, 1993, p.73), o que pode ser exemplificado pela produção e pelo desenvolvimento das objetivações científicas, uma vez que os avanços promovidos pela criação da ciência significam muito para o desenvolvimento do próprio homem, mas não significa, no entanto, que o conteúdo dessas objetivações não possa reproduzir a alienação e, em se tratando do tema desta tese, a ética na formação de professores responsáveis pela Educação Linguística, a compreensão deste caráter de reprodução da

alienação na própria ciência é de fundamental importância, como buscaremos revelar teoricamente à frente.

Sob tais bases, então, temos tomado ao longo deste trabalho que o conhecimento humano, tanto o científico e o tecnológico, quanto o cultural “[...] constitui-se em elemento superestrutural engendrado nas múltiplas e contraditórias relações sociais que os homens estabelecem entre si e com a natureza durante o processo de realização das suas condições materiais e espirituais de existência” (FERREIRA Jr.; BITTAR, 2008, p.636). Assim sendo, compreendemos que existe uma estreita conexão entre o conhecimento e as relações de produção materiais desenvolvidas ao longo da história pelas formações socioeconômicas (FERREIRA Jr.; BITTAR, 2008). Em razão disso, sobre essa conexão estreita, corroboramos Ferreira Jr & Bittar (2008, p.637) ao afirmarem que:

[...] o conhecimento acumulado historicamente pelo processo de desenvolvimento da humanidade sofre um crivo seletivo por parte das agências societárias de caráter ideológico. Uma universidade, por exemplo, opera o conhecimento num duplo sentido: de um lado, efetiva um ordenamento com o propósito de reproduzi-lo por meio da educação de novas gerações de homens; do outro, explicita a própria lógica epistemológica da construção de tais conhecimentos, ou seja, padroniza métodos teóricos de produção de novos conhecimentos.

Assumindo, então, a formação humana sempre e necessariamente como um processo educativo, ou seja, um processo de apropriação histórico-social (LEONTIEV, 1979), e tomando como premissa que um dos corolários da educação é “[...] o processo de produção e reprodução de conhecimentos inerentes às mediações necessárias à práxis que resulta na humanização dos homens” (FERREIRA Jr.; BITTAR, 2008, p.636), e, nesse sentido, entendendo a escola como locus de sociabilização do conhecimento produzido e acumulado pelas gerações dos homens, além de assumir que ao longo da história a educação das massas passa por um processo – elitista em sua origem – de divisão entre a formação propedêutica e a formação profissional – divisão esta que temos entendido perpetuar-se ainda hoje na formação inicial de professores, foco desse estudo, é que focalizamos ao longo deste trabalho a ética, fundamentalmente a ética marxista. Para tanto, temos buscado produzir elaboração teórica que permita sustentar (ou refutar) a seguinte tese: considerando que, no nosso modo de organização social, a formação em nível de graduação é requerida para a atuação em determinadas atividades profissionais, dentre elas a atividade de professor, e assumindo a predominância nesta etapa da educação formal da atividade de estudo e a indissociabilidade da relação entre educação formal e formação da

consciência, consideramos, a partir de um fundamento materialista histórico e dialético, que o problema da ética é questão inalienável da formação inicial de professores que se responsabilizam pela Educação Linguística, tendo presente a correlação entre projeto educativo, ideal de formação humana e projeto de sociedade.

Dito isto e retomando a formação inicial de professores e a relação ética, sob acento comprometido com o reconhecimento de visões de mundo determinadas pela luta de classes, inalienável desta formação, é que importa considerar que o tema da ética é bastante caro ao longo da história do pensamento ocidental, uma vez que a reflexão de natureza ética se situa entre as diversas preocupações e elocubrações que buscaram dar respostas aos problemas que permeiam o ser, o agir e o pensar humanos. Filósofos e pensadores de diferentes tempos históricos ocuparam-se em sistematizar teorias sobre ética, muitas vezes pela elaboração de grandes tratados éticos que influenciam o pensamento e as práticas humanas até a atualidade. Podemos citar, à guisa de uma exemplificação da profundidade do tema em questão, alguns teóricos que se ocuparam com elocubrações acerca da ética: dentre eles destacam-se Platão, Aristóteles, Agostinho, Tomás de Aquino, Descartes, Spinoza, Hume, Kant, Kierkegaard, Nietzsche, Stuart Mill, Max Weber, Freud, Foucault, entre outros (SOUZA, 2017). Compreendendo a importância da questão da ética na história do pensamento filosófico, dado que grandes pensadores ocuparam seu tempo de estudo e pesquisa para produção de teorias éticas, importa considerar que tais teorias podem distinguir-se em duas grandes correntes teóricas de abordagem: as éticas teleológicas e éticas deontológicas³⁹ (VÁZQUEZ, 1997). Assim, uma vez que as “doutrinas éticas fundamentais nascem e se desenvolvem em diferentes épocas e sociedades como respostas aos problemas básicos apresentados pelas relações entre os homens”, concebemos que a relação entre os conceitos morais e a realidade humana, social e historicamente, sujeita a mudanças, é estreita, o que significa que as doutrinas éticas não podem ser consideradas isoladamente, mas “dentro de um processo de mudança e de sucessão que constitui propriamente a sua história” (VÁZQUEZ, 1997, p. 269).

Nosso objetivo neste trabalho não é abordar as diferentes doutrinas éticas fundamentais, posto que assumimos marcadamente a ética pelo viés marxista, tomando-a como fundamentada no homem como ser concreto, social e histórico, mas à guisa de uma compreensão mais acurada

³⁹ “As éticas teleológicas atribuem a função de critério supremo ao fim último para o qual se dirige o homem em suas ações, e estão presente no hedonismo, no utilitarismo, no eudaimonismo, nas éticas dos valores (SOUZA, 2017, p.77). De outra forma, as éticas deontológicas “[...] atribuem o papel de critério supremo às leis e aos deveres, como o estoicismo, o formalismo kantiano, por exemplo” (SOUZA, 2017, p.77).

da relação histórico-social e histórico-moral, discorreremos brevemente sobre aparição e sucessão de algumas doutrinas éticas fundamentais.

Nesse sentido, para Vázquez (1997, p.270), os problemas éticos são objeto de interesse na filosofia grega quando da democratização da vida política da antiga Grécia. Assim, a ética grega é marcada pelas novas condições que “se apresentam no século V (a.n.e)⁴⁰ [...] com o triunfo da democracia escravista sobre o domínio da velha aristocracia”. São representantes desta doutrina ética Platão, Sócrates e Aristóteles, cujas ideias relacionam-se a existência de uma comunidade democrática limitada e local. Evidencia-se, nesse sentido, os sofistas, enquanto movimento intelectual que reage “contra o saber a respeito do mundo porque o considera estéril e se sente atraído especialmente por um saber a respeito do homem, particularmente político e jurídico” (VÁZQUEZ, 1997, p.270). Os sofistas se interessam pela retórica. Esta arte de convencer, pontua Vázquez (1997, p.271), põe em dúvida não apenas a tradição, posto que, para eles, não existe nem verdade nem erro, pois as normas, pelo seu caráter humano, são transitórias. Há um relativismo ou um subjetivismo que acompanha os sofistas, uma vez que “tudo é relativo ao sujeito, ao ‘homem, medida de todas as coisas’”, sendo, pois, impossível saber o que existe de fato e o que não existe.

A ética cristã filosófica, que tem como seu principal representante São Tomaz de Aquino e São Agostinho, assenta-se na subordinação da filosofia à teologia; verifica-se, assim, uma ética limitada pela sua índole religiosa e, por isso, dogmática. A elevação da alma e a ascensão libertadora até uma elevação à contemplação de ideias, que estava presente no pensamento socrático e aristotélico, aparece na ética cristã pela elevação a Deus, culminando em uma felicidade que não pode ser encontrada no mundo terreno. A doutrina político social dos pensadores da ética cristã filosófica atém-se à tese “do homem como ser social ou político” (VÁZQUEZ, 1997, p.281), considerando que todo o poder deriva de Deus e caiba à Igreja. A ética moderna, que culmina em Kant, se cultiva na sociedade pós-feudal, que se caracteriza por uma série de mudanças, desde a ordem econômica, em que se incrementaram enormemente as forças produtivas em relação com o desenvolvimento científico, culminando na ciência moderna e desenvolvendo-se, pois, relações capitalistas de produção; na ordem social, se fortalece uma nova classe social – a burguesia – “que se preocupa em estender o seu poder econômico e luta para impor a sua hegemonia política” (VÁZQUEZ, 1997, p.281). O homem aparece na ética moderna no centro da política, da arte, da ciência e também da moral. Deus

⁴⁰ “antes da nossa Era”

não é mais o centro, mas sim o homem, sendo este o legislador dos diferentes domínios, incluindo a moral.

A ética moderna abandona seu caráter teológico e, ao se ter seu centro e seu fundamento no homem, torna-se antropocêntrica e tem em Kant seu principal referencial filosófico. Assim, a ética kantiana é uma ética “formal e autônoma” (VÁZQUEZ, 1997, p.285), sendo uma ética na qual o homem se define como ser ativo, criador ou produtor. Nessa direção, retomamos Tonet (2013) quando este afirma que a problemática do conhecimento resume-se à relação entre sujeito e objeto. Diferente do ponto de vista greco-medieval que tinha como polo do processo de conhecimento o objeto, na ciência moderna, o polo regente é o sujeito. Por isso, Kant é reconhecido por promover uma revolução copernicana ao colocar o sujeito como polo no processo de conhecimento. Enquanto os gregos elaboravam concepções nas quais “o mundo tinha uma estrutura e uma ordem hierárquica definidas e essencialmente imutáveis” (TONET, 2013, p.24) e a forma como produziam conhecimento não poderia “[...] produzir conhecimento verdadeiro, uma vez que seus resultados não eram passíveis de verificação. Seu caráter especulativo e metafísico impedia qualquer verificação empírica” (TONET, 2013, p.36), os pensadores modernos assentavam-se em uma realidade modificada pelas novas exigências da produção, que mudaram o direcionamento da investigação, orientando-a para o conhecimento da natureza (TONET, 2013). Abandona-se o caráter contemplativo e ético/político ou religioso do conhecimento e este assume um caráter eminentemente prático. Estava, pois, voltado para a transformação da natureza, com o objetivo de dominá-la, colocando-a a serviço dos interesses humanos. “[...] Por isso mesmo, ele não poderia estar direcionado à busca da essência das coisas, mas à apreensão daquelas qualidades que pudessem ser submetidas à mensuração e à quantificação” (TONET, 2013, p.36).

Vázquez (1997) define como ética contemporânea aquelas atuais ou que tenham surgido no século XIX, mas que tenham ainda influência nos dias atuais. São representativos desta ética os pensamentos de Kierkegaard, de Stirner e de Marx. Para o autor (1997, p.286), “a ética contemporânea surge numa época de contínuos progresso científicos e técnicos, de um imenso desenvolvimento das forças produtoras”. Sobre a ética contemporânea em seu plano filosófico, Vázquez (1997, p.286) afirma que:

No plano filosófico, a ética contemporânea se apresenta em sua origem como uma reação contra o formalismo e o racionalismo abstrato kantiano, sobretudo contra a forma absoluta que este adquire em Hegel. Na filosofia hegeliana, chega a seu apogeu a concepção kantiana do sujeito soberano, ativo e livre,

mas em Hegel o sujeito é a Ideia, Razão, ou Espírito absoluto, que é a totalidade do real, incluindo o próprio homem como seu atributo.

Vázquez (1997, p.286) afirma que a reação ética contra o formalismo kantiano e o racionalismo absoluto hegeliano “é uma tentativa de salvar o concreto em face do formal, ou também o homem real em face de sua transformação numa abstração”. Nessa direção, o existencialismo sublinha sua oposição ao racionalismo. O que vale para o existencialismo é o homem concreto, o indivíduo como tal, na sua subjetividade. Enquanto o racionalismo pretende explicar tudo, uma vez que nada escapa à racionalidade absoluta, o existencialismo adverte que uma explicação racional não é possível, dado que a existência individual não pode ser explicada, mas vivida (VÁZQUEZ, 1997). Para o pragmatismo, doutrina ética que se caracteriza “pela sua identificação da verdade como útil, no sentido daquilo que melhor ajuda a viver e a conviver” (VÁZQUEZ, 1997, p.290), o comportamento moral é reduzido aos atos que levam ao êxito pessoal e esta doutrina torna-se, para Vázquez (1997), uma variante utilitarista que rejeita a existência de valores ou normas objetivas; ou seja, torna-se, mesmo que em uma tentativa de oposição, mais uma versão do racionalismo e do pragmatismo.

Em razão disso, o marxismo como doutrina ética, pelo seu próprio fundamento, “oferece uma explicação e uma crítica das morais do passado, ao mesmo tempo que põe em evidência as bases teóricas e práticas de uma nova moral” (VÁZQUEZ, 1997, p.293). Assim, a ética marxista traz como afirmação fundante as condições materiais de existência, pois, como já dissemos ao longo desta tese e repetimos pela sua fundamental importância no pensamento materialista histórico e dialético,

O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal desses indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza. [...] Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 2007, p. 87, grifo do autor).

Tal premissa, de ordem conceitual e histórica, fundamenta a interpretação de que “[...] indivíduos determinados, que são ativos na produção de determinada maneira, contraem entre si estas relações sociais e políticas determinadas” (MARX; ENGELS, 2007, p. 93). Assim, como não poderia deixar de ser, pelo próprio caráter de condicionamento entre o conhecimento

e as condições sociais de existência, – algo amplamente reiterado por nós ao longo de todo este trabalho –, “A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real” (MARX; ENGELS, 2007, p. 93). Nesse sentido, em uma síntese sobre a relação entre objetivação/subjetivação, ou seja, sobre o caráter necessariamente histórico do sujeito, Marx e Engels (2007, p.93) reiteram que “[...] o representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparece, aqui, como emanção direta de seu comportamento material”. É, pois, dessa maneira que a novidade do aparecimento do ser humano está na sua condição intrínseca e ontológica de ser sujeito, conferindo de forma consciente/inconsciente sua marca na objetividade como modo de suprir antigas e novas necessidades. Para que a criação do novo aconteça, é preciso que as mudanças cheguem até a consciência, para conservá-las e promover a reprodução através da generalização social; por isso, “[...] A consciência [*Bewusstsein*] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [*bewusste Sein*], e o ser dos homens é o seu processo de vida real”. (MARX; ENGELS, 2007, p. 93, grifos do autor).

Isso posto, é a existência social de homens e mulheres que determina sua consciência, mas são eles mesmos, particularmente, que transformam as circunstâncias. Daí a necessidade e a possibilidade de intervenção e transformação da realidade e a perspectiva de emancipação humana universal. Por isso, diferentemente de perspectivas meramente especulativas, a ética marxista não parte de conceitos abstratos, mas das condições objetivas da vida dos indivíduos humanos, ou seja, “[...] os conceitos éticos, filosóficos como a liberdade, a consciência, a responsabilidade humana, a emancipação só podem ser entendidas pela compreensão da base material social e histórica na qual surgem” (SOUZA, 2017, p.80). Para VÁZQUEZ (1997, p.20), a especificidade da ética, pelo viés marxista, é “[...] explicar, esclarecer ou investigar uma determinada realidade, elaborando os conceitos correspondentes”. No entanto, mais do que a mera explicação da realidade histórico-social, a ética é “[...] teoria, investigação ou explicação de um tipo de experiência humana ou forma de comportamento dos homens, o da moral, considerado, porém, na sua totalidade, diversidade e variedade” (VÁZQUEZ, 1997, p.20).

Nesse sentido, a ética marxista não se reduz à mera explicação do comportamento humano, pois apresenta uma perspectiva de superação tanto da teoria quanto da prática dos seres humanos que se produzem e sustentam pela exploração humana, mais especificamente, pela exploração do trabalho dos homens. Para Marx e Engels (2007), o trabalhador é o homem concreto, histórico e social, que vive e sofre com toda a exploração e a opressão resultadas da

divisão social do trabalho no modo de produção capitalista. E a possibilidade da mudança do estado de coisas (MARX; ENGELS, 2007) e da emancipação humana universal assenta-se como missão histórica da classe trabalhadora. A ética marxista, pois, é uma ética de classe, forjada pelo ponto de vista da classe trabalhadora (SOUZA, 2017), que só se efetivará sob bases concretas, avançando para além das determinações e condicionamentos do modo de produção capitalista, mediante ações objetivas, como a educação revolucionária da classe trabalhadora e a própria história, que é capaz de descortinar o caráter não natural e eterno próprios do sistema capitalista, posto que é no próprio desenvolvimento do modo de produção capitalista que são criadas as condições materiais de sua superação. Assim, corroboramos mais uma vez Heller (1979, p. 166) quando afirma que “Uma reorganização da sociedade capaz de humanizar a vida não depende de uma única ação revolucionária drástica e sim de uma revolução permanente”.

É com base nessa compreensão que este trabalho se prenuncia, retomando o objetivo principal delineado para ele: defender, a partir de elaboração teórica, a indissociabilidade entre a noção de ética e a atividade de estudo na formação inicial de professores, com vistas a subsidiar o debate sobre a formação inicial de docentes. Nesse sentido, com o presente estudo, objetivamos contribuir para uma análise teórica da questão ética na formação docente – com acento à formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística –, concebendo, de um lado, a imprescindibilidade da formação docente e, de outro, o ideário socialmente compartilhado da necessidade de modificação/reorientação nesta formação.

Procuramos, ainda, subsidiar resposta à seguinte questão de pesquisa: **Considerando a divisão social do trabalho e, com ela, a tendência de prevalência da dimensão manual na atividade do professor, há possibilidade de manutenção (ou apenas de esvanecimento) da dimensão ética na formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística, considerando os diferentes projetos formativos em (co)ocorrência contemporaneamente?**

Evidenciamos, também, que uma ética crítica, de base histórica, de classe e com um ideal de transformação liga-se intimamente a uma formação orientada à omnilateralidade, como produção de homens livres, conscientes e críticos, de tal modo que possam dominar o processo de produção espiritual, se apropriando dos bens produzidos. Trata-se de ideal formativo que indica para uma educação que possibilite à classe trabalhadora tomar consciência de sua situação de alienação e exploração, agindo, assim, sobre as condições histórico-sociais determinadas, exercendo, então, sua missão revolucionária, a transformação histórica da sociedade.

Tendo tais aspectos presentes, foi estruturado o presente capítulo em três seções. A primeira delas centra-se na compreensão mais ampliada da ética marxista, tomando a práxis “como categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (VÁZQUEZ, 1977, p. 10). Na seção seguinte, concebendo que conceitos filosóficos como liberdade, consciência e emancipação humana só podem ser entendidos pela sua base material e histórica, como já previsto neste capítulo quando prenunciamos as bases do pensamento marxista, enfrentaremos a questão da ética na formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística, tomando a propalada dicotomia teoria/prática na formação inicial docente como ponto de análise. Na última seção, a discussão é realizada com o propósito de compreender a questão ética no trabalho especificamente com a linguagem.

Importa registrar, também, que o percurso analítico compreende a dialética marxista em que se tem a partir de conceitos mais globais, pela análise, a chegada a conceitos mais específicos, que desvelam elementos antes evanescidos e, inversamente, repete-se o percurso, até que, de uma “representação caótica de um todo” (MARX, 2013, p.59), chega-se à identificação de uma rica totalidade de determinações.

3.1 A ÉTICA MARXISTA: UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES SOCIAIS DE EXISTÊNCIA

Tomar a ética como objeto de análise não é uma tarefa fácil, uma vez que, apesar de haver na história da produção humana muitos e distintos tratados sobre esse tema, nossa escolha ao longo deste trabalho foi de marcação de uma filiação ao fundamento materialista histórico e dialético e, de tal modo, ao tratarmos da ética, referimo-nos especificamente à ética marxista. Assim, corroborando os diversos autores de vertente marxista que reiteram que não há em Marx e Engels a produção de um tratado específico sobre a ética, mas que há, presente em seus escritos, bem como no núcleo dos pensadores de tradição materialista histórica e dialética, como em Lênin, Heller, Vázquez, Saviani, dentre outros, uma clara preocupação com as questões de natureza ética, buscamos encontrar no pensamento marxista e nas mediações apresentadas pelos diversos autores filiados a esta vertente de pensamento a mediação necessária para a elaboração teórica que nos propomos a promover neste capítulo.

Para tanto, partiremos do caráter concreto da vida humana, assumindo, assim, que a ética marxista se fundamenta na concepção de homem como ser real, social e histórico. Sobre

tal ponto de partida, entendemos necessário alguns breves esclarecimentos, e, em razão disso, iniciamos tomando os escritos de Vázquez (2007) para abordarmos as relações entre ética e marxismo, partindo da compreensão de que há, como já referenciamos, entre os próprios teóricos de tradição marxista, bem como daqueles que abordam a questão da ética fora do marxismo, um questionamento acerca do lugar da moral e da ética em Marx. Em um primeiro momento, entendemos ser essencial partirmos de uma distinção⁴¹ entre ética e moral, a partir dos escritos deste autor. Para Vázquez (2007, p.316), por moral, entende-se “[...] uma forma específica do comportamento humano, individual ou coletivo, que se dá realmente, ou que se propõe que deveria dar-se”. De outro modo, para ele, ao se tratar da ética, o que se referencia é “[...] à atenção reflexiva, teórica à moral em um ou outro plano – o fático ou o ideal – que não são para ela excludentes”. Não obstante, à ética, segundo o autor, interessa a moral, “[...] seja para entender, interpretar ou explicar a moral histórica ou social realmente existente, seja para postular e justificar uma moral, que não se dando efetivamente, considera-se que deveria dar-se” (VÁZQUEZ, 2007, p.316). Temos, desse modo, a moral em um duplo sentido: como objeto de reflexão e conhecimento ou, ainda, como conjunto de princípios morais, os quais se considera que deveriam se ajustar às relações em sociedade (VÁZQUEZ, 2007). Para o autor, embora possa se advogar pela escassez de uma sistematização sobre a moral na obra marxiana, não se pode negar que esta não deixa de estar presente nas obras de Marx em seu caráter explicativo, como objeto de reflexão e conhecimento. Assim, o autor reitera que embora não haja na obra marxiana

[...] uma ética em sentido estrito, como um corpo de verdades, sistematicamente articulado, não se pode ignorar que, ao longo de sua obra, encontram-se explícitas menções – para não falar das implícitas mais abundantes – sobre a natureza ideológica da moral, acerca de seu caráter histórico e social, sobre sua vinculação com as relações de produção e os interesses de classe, assim como sobre sua função na sociedade e, particularmente, na sociedade socialista (VÁZQUEZ, 2007, p.317)

Em razão disso, qualquer questionamento sobre o lugar da ética no marxismo só tem espaço quando a moral é tratada em seu sentido normativo, “[...] como a moral que impregna a crítica do capitalismo, o projeto da nova sociedade socialista-comunista e, finalmente, o comportamento prático, revolucionário para converter esse projeto em realidade” (VÁZQUEZ,

⁴¹ A referida distinção é apresentada ao longo da obra dos autores marxistas que discorrem sobre ética. Destacamos, nesse sentido, Agnes Heller (2008 [1970]); Adolfo Sánchez Vázquez (2020 [1997]); Karel Kosik (1969), dentre outros.

2007, p.317) e, mesmo assim, o autor destaca que, ao tomarmos o marxismo pelo que ele é, ou seja “[...] uma crítica do existente e, em particular, do capitalismo: crítica de seus males sociais, engendrados necessariamente ou estruturalmente por ele” (VÁZQUEZ, 2017, p.322), estamos necessariamente pressupondo os bens sociais, os quais encarnam valores morais e não morais que o capitalismo limita, asfixia e nega. Além disso, o marxismo deve ser concebido, para Vázquez (2007, p.322), como “[...] um projeto, ideia ou utopia de emancipação social, humana, ou de nova sociedade como alternativa social na qual desaparecem os males sociais criticados”; ou seja, trata-se de um projeto de nova sociedade, em que homens – em condição de liberdade e dignidade humana – dominem suas condições de existências. Tal projeto é desejável, dada a superioridade dos seus valores em comparação àqueles que regem a sociedade capitalista. Ele é possível se “na realidade dão-se as condições históricas e sociais necessárias para sua realização; e é realizável se, dadas as referidas condições históricas, os homens tomam a consciência da necessidade e possibilidade de uma nova organização social e se organizam para instaurá-la” (VÁZQUEZ, 2007, p.322). O marxismo é, ainda, conhecimento da realidade a ser transformada, a capitalista, das possibilidades de transformação inscritas nesta realidade e dos meios adequados para levar a termo essa transformação (VÁZQUEZ, 2007), e, por mais que o conhecimento por si não garanta que essa mudança radical se cumpra, ele é essencial para que o projeto de nova sociedade – a emancipação humana universal – se coloque como uma possibilidade realizável.

É, pois, neste sentido, que a educação formal – com que nos ocupamos neste trabalho – tem papel fundamental, para que o projeto não se converta em mero sonho, impossível de ser realizado. Por fim, mas não menos importante, o marxismo distingue-se “por sua vontade de realizar o projeto; isto é, por sua vinculação com a prática” (VÁZQUEZ, 2007, p.323), pois não basta a mera crítica ao existente e o conhecimento sobre a realidade a ser transformada, “É necessário todo um conjunto destes atos efetivos que constituem a prática e, em especial, a prática política destinada a realizar o projeto de emancipação” (VÁZQUEZ, 2007, p.323). Justamente por tais elementos constitutivos é que o lugar ocupado pela moral e pela ética no pensamento marxista justifica-se quando este é tomado como “filosofia da práxis” (VÁZQUEZ, 1977).

Concebendo-se, assim, que a crítica do marxismo ao capitalismo – ainda que não se reduza ao seu componente moral – tem em si este elemento e, compreendendo que só é possível este lugar ao tomarmos o próprio marxismo como filosofia da práxis, é que temos entendido que as abordagens do problema da ética no pensamento marxiano têm permeado dois caminhos

distintos: primeiro, uma crítica às teorias éticas de caráter especulativo, idealista, religiosa e utilitarista que foram elaboradas ao longo da história ocidental (SOUZA, 2017), com as quais não nos ocuparemos demoradamente neste trabalho, não por qualquer tipo de valoração de seu nível de importância ou por acreditarmos ser dispensável para a compreensão da ética marxista, mas por uma escolha marcada ao longo de todo este trabalho e que temos assumido como um compromisso, o da análise e crítica das relações sociais capitalistas. O segundo caminho proposto, então, é o da crítica ao modo de produção capitalista e suas fundamentais contradições. Assim, nosso enfoque de elaboração teórica, que se dará em favor desta dimensão fundamental para o tratamento da questão ética no pensamento marxista, é a da crítica ao modo de produção capitalista e seu modo de organização da relação entre homem, natureza e sociedade e a impossibilidade de uma emancipação humana sob a vigência de tal sistema. Dito isto, tomaremos a ética, do ponto de vista marxista, como uma “[...] investigação crítica, racional, imanente do processo histórico-social de produção e reprodução das ações humanas, na sua totalidade” (SOUZA, 2017, p.80), o que significa que sob as bases marxistas buscamos elucidar os fundamentos tanto materiais, quanto sociais e históricos que condicionam e determinam as ações humanas concretas, objetivas.

Nesse sentido, tomamos o homem objetivo, real e verdadeiro como resultado de sua atividade, o trabalho (ASTRADA, 1968), este entendido por nós, a partir da adesão ao materialismo histórico e dialético, como epistemologia para a explicação da realidade concreta, como a atividade por meio da qual o homem se especifica no quadro da natureza, ao promover a transformação ativa das condições preexistentes, adequando-as às suas necessidades, especificamente humanas. Diferentemente dos animais, para quem o trabalho é mera adaptação ao meio ambiente, recurso de sobrevivência biológica, o homem atua sobre o meio mudando a forma dos objetos naturais e, com isso, engendra novas formas de objetividade que em confronto com a causalidade natural representam algo ontologicamente novo. Pelo trabalho, como já abordamos ao longo de nossa pesquisa, “[...] o ser humano despreendeu-se da natureza, elevou-se além dos seus limites e passou a exercer sobre ela uma ação transformadora” (MARTINS; EIDT, 2010, p.676). Desse modo, o trabalho se efetivará como condição eterna do homem de transformação da natureza para satisfação de suas necessidades, o que ocorrerá no interior de uma forma específica de organização social, historicamente determinada. Através do trabalho, a espécie humana, pela determinação de sua própria atividade que é livre, consciente e ativa, constitui-se em uma nova forma de ser, o ser social. Em contraste com os demais seres vivos, o ser humano é um ser existente para si mesmo, um *ser genérico* (MARX,

2013), que como tal atua e confirma-se, como já dissemos, no seu ser e no seu saber, o homem é, pois, um ser que sabe que sabe. A atividade – o trabalho – com que intercambia com o meio faz dele um ser genérico, um *ser para si* (MARX, 2013), duplicado no saber e nas coisas. Tal transformação do homem só é possível porque o trabalho é uma atividade livre e consciente, ou seja, ao contrário da produção animal, que é guiada pelos instintos, o homem produz de forma deliberada. Assim, esse caráter consciente da atividade produtiva humana se revela na capacidade que ele possui de antecipar na própria mente o resultado da ação que visa executar. O homem é o único animal na natureza capaz de antecipar na mente o resultado da atividade, de prévia-idear (MARX, 2015). É, pois, pelo trabalho, atividade vital humana, que o homem se firmou na natureza, imprimindo as marcas de seu poder. É pelo trabalho, então, que o homem rompe com o ciclo natural da necessidade, pois deixa de procurar sempre o mesmo objeto para fazê-lo sobre algo novo. A produção de novos objetos cria e visa atender a novas necessidades. Satisfeita a primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e os instrumentos já adquiridos nessa satisfação geram novas e diferentes necessidades; este processo não cessa jamais e é para Marx (2015), como já dissemos ao longo desta pesquisa, o primeiro ato histórico. Assim, pela atividade do trabalho, o homem modificou toda a realidade natural que lhe era imediatamente dada, transformando-a em um domínio próprio, o da natureza humanizada. Nessa direção, a condição fundamental da existência dos homens são as condições sociais de existência, o que fundamenta a interpretação dada por Marx e Engels (2007, p.93) de que “[...] indivíduos determinados, que são ativos na produção de determinada maneira, contraem entre si estas relações sociais e políticas determinadas”, o que implica necessariamente que “A observação empírica tem de provar, em cada caso particular, empiricamente e sem nenhum tipo de mistificação ou especulação, a conexão entre a estrutura social e política e a produção”. Nessa direção, o que os indivíduos são coincide com sua produção, ou seja, a sua consciência é um produto social, pois “A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real” (MARX; ENGELS, 2007, p.93). Ainda, as ideias aparecem para os autores como instância necessariamente referenciada e remetida à vida concreta e à atividade no mundo, em íntima conexão com estas, “[...] o representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparece, aqui, como emanção direta de seu comportamento material” (MARX; ENGELS, 2007, p.93). Por isso, o pensamento marxiano assenta-se na compreensão de que o ponto de partida para a transformação efetiva do mundo não está na atividade isolada da consciência, mas nas condições materiais dos indivíduos,

condições estas dadas pelo trabalho, pela produção de seus meios de vida. E é nessas condições materiais, reais, de produção da existência que os indivíduos formam a sua consciência, a sua visão de mundo, como bem ditam Marx e Engels (2007, p.93), ao afirmarem que:

[...] os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. A consciência [Bewusstsein] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [bewusste Sein], e o ser dos homens é o seu processo de vida real.

A partir de tais pressupostos, é a existência social dos homens que determina sua consciência, mas são eles – com sua capacidade de intervir – que transformam as suas circunstâncias. Esse caráter de intervenção é o embrião da possibilidade e da necessidade de transformação da realidade e, como tal, a perspectiva de emancipação humana universal (SOUZA, 2017). A ética marxista, nesse sentido, parte das condições materiais de vida dos indivíduos, ou seja, da compreensão da base material social e histórica da qual surge o conjunto dos homens para, assim, com a análise das ações humanas, apresentar uma “perspectiva de superação de toda teoria e prática que produzem e se sustentam pela opressão e pela exploração humana, especificamente da exploração do trabalho” (SOUZA, 2017, p. 80). Dessa maneira, é somente a partir da análise da realidade, do exame de como as sociedades se organizam para a produção – uma vez que para Engels (1997 [1880]) todas as sociedades em todos os tempos organizaram-se para a produção –, que se torna possível entender a moral vigente, bem como formular uma proposta de transformação social que beneficie o surgimento de outro tipo de moral.

A passagem abaixo, exposta por Vázquez (1977, p.422), demonstra como só é possível compreender o indivíduo inserido no contexto das relações sociais que trava, pois:

[...] não é no indivíduo que podemos encontrar a essência humana, mas sim nas relações sociais, das quais ele mesmo é um produto. O indivíduo à margem das relações é uma abstração, e a essência como atributo individual é tão abstrata quanto ele. Não existe a essência do homem como atributo comum dos indivíduos, simplesmente porque o indivíduo isolado não existe realmente. A essência humana universal e a natureza humana dos indivíduos só podem ser desvendadas no conjunto de relações sociais que produzem tanto a natureza do homem social como a de indivíduos.

Como amplamente reiterado por nós no segundo capítulo deste trabalho, o capitalismo, modo de produção social vigente, assenta-se na apropriação da propriedade privada e, como resultado da divisão social do trabalho, na divisão da sociedade em classes antagônicas entre si. Assim, muito embora a produção de produtos ocorra coletivamente, sua apropriação é privada, de tal modo que os donos do capital são aqueles que possuem os meios de produção que empregam trabalhadores que produzem mercadorias em troca de um salário. Os trabalhadores vendem sua força de trabalho – que neste modo de produção social é também uma mercadoria e única de posse do trabalhador – e em troca recebem um salário que mal mantém a vida, ou nem mesmo a mantém. O capitalista, nesta operação de compra e venda de mercadorias, acumula capital. A exploração do trabalhador é, pois, inerente ao sistema capitalista.

Justamente por isso, a ética marxista é uma ética de classe, forjada sob o ponto de vista da classe trabalhadora (SOUZA, 2017). A transformação do homem e da própria sociedade não se efetivará sem base concreta, como possibilidade histórica real no sentido de “[...] avançar para além das determinações e condicionamentos do modo de produção capitalista, mediante concepções teóricas e ações concretas específicas como a educação revolucionária da classe trabalhadora” (SOUZA, 2017, p.81). É, pois, uma ética crítica, de classe e de base histórica, sendo a história tomada como “[...] o suceder-se de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores” (MARX; ENGELS, 2007, p.40); ou seja, a história se faz dialeticamente nas contradições, produzida pelos homens, condicionada pelas circunstâncias. Assim, encontra-se, em cada um de seus estágios, um resultado material, “[...] uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada” (MARX; ENGELS, 2007, p.43). Forças produtivas, capitais e circunstâncias que mesmo modificadas pelas novas gerações que vão se apropriando dessa produção humana, prescrevem a estas gerações – que se apropriam da herança humana – suas próprias condições de vida, conferindo-lhes um desenvolvimento determinado, pois “[...] as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias” (MARX; ENGELS, 2007, p.43). Essa somatória de forças de produção e formas sociais de intercâmbio que cada indivíduo e cada geração encontra como algo dado são a base real da história. Por isso, dadas tais condições, é que podemos afirmar que o modo de produção social vigente, o capitalismo é também uma produção histórica, e não algo dado pela natureza, portanto, nem natural e muito menos eterno (TONET, 2013). É no “[...] seu

próprio desenvolvimento que são criadas as condições materiais de sua superação e o surgimento de uma nova sociedade, de novos modos e relações de produção” (SOUZA, 2017, p.81). Por isso, Marx e Engels (2007) afirmam que a liberdade do homem só é possível no mundo real e pelo emprego de meios reais, pois a liberdade é um ato histórico e é ocasionada por condições históricas, condições estas da indústria, do comércio, da agricultura. Não há liberdade do homem enquanto “[...] estes forem incapazes de obter alimentação e bebida, habitação e vestimenta, em qualidade e quantidade adequadas” (MARX; ENGELS, 2007, p.29). No momento em que o homem, enquanto ser social, domina a natureza, por meio do desenvolvimento de suas capacidades produtivas e conscientes, o trabalho passa a ser a base ontológica das possibilidades de liberdade. Para Vázquez (1997), uma vez que apenas o homem tem a condição de ser livre, esta liberdade só existe devido às relações que os homens realizam em sociedade. O homem só é livre de fato quando todos os homens forem livres; como ser social que é, a liberdade humana só faz sentido se for coletiva. Assim, são os homens que transformam as suas circunstâncias materiais e histórica, mas tal transformação só é possível pelas mãos do homem concreto, histórico e social, o trabalhador, “[...] aquele que vive e sofre toda forma de alienação, opressão e exploração” (MARX; ENGELS, 2007, p.30). É este homem em sua efetiva condição de desumanização, exploração e perda de si, que tem a missão histórica da autopromoção humana, da emancipação humana universal.

Para Marx (2015), o reino da liberdade começa de fato para além da esfera da produção propriamente material. Isso quer dizer que a liberdade do homem, em tais termos, só pode consistir “[...] em que o homem socializado, os produtores associados, regulem racionalmente seu intercâmbio com a natureza e a coloquem sob controle comunitário, em lugar de serem dominados por ele como uma potência cega” (ASTRADA, 1997 [1968], p.97), ou seja, a despeito da falta de previsão de Marx sobre o aperfeiçoamento que a técnica industrial adquiriria⁴², a liberdade para o homem só pode ser, segundo o autor renano, a diminuição da jornada de trabalho, o que não é possível no modo de organização capitalista que se baseia na acumulação de capital a partir da exploração da força de trabalho dos trabalhadores. Assim, “a base de necessidade sobre a qual se levanta o reino da liberdade é nesta espécie de sociedade uma potência onímoda e cega que torna impossível a efetivação da liberdade” (ASTRADA, 1997 [1968], p.99), o que significa assumir que a liberdade e a emancipação humana, além de serem resultantes de um processo dialético, são historicamente condicionadas. Nesse sentido,

⁴² Conforme Astrada (1997 [1968]).

“O homem não pode ser efetivamente livre em qualquer espécie de sociedade” (ASTRADA, 1997 [1968], p.99), mas, como assevera Marx (2007), só em uma comunidade de produtores associados – no socialismo como uma etapa para o comunismo – é que o homem pode conquistar sua liberdade, mediante a redução da jornada de trabalho.

Nessa direção, para que se realize a liberdade do homem, é necessário que se estabeleçam as bases para emancipação de todos os homens (ASTRADA, 1997 [1968]). Estes homens, para realizarem sua tarefa histórica de autoemancipação, “têm que instaurar uma ordem social que se deve considerar, em princípio e de fato, uma ordem social justa, e que há de ser sua própria obra” (ASTRADA, 1997 [1968], p.101). Para Marx (2015), o agente de realização dessa nova ordem social, que garanta a efetiva liberdade do homem, ou seja, que promova a revolução social, é a práxis revolucionária, o que é corroborado quando Marx e Engels (2007, p.30) declaram que “[...] na realidade, e para o materialista prático, isto é, para o comunista, trata-se de revolucionar o mundo, de enfrentar e de transformar praticamente o estado de coisas por ele encontrado”.

Em razão disso, pelo próprio caráter transformador, histórico e de classe da ética marxista, esta não pode ser dissociada de uma educação omnilateral, “[...] como produção de homens conscientes e livres, capazes de conhecer, compreender e dominar o processo de produção material e espiritual e poder se apropriar dos bens produzidos” (SOUZA, 2017, p.82). Para Frigotto (2012, p.265), uma educação omnilateral refere-se à “[...] concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.” Dessa maneira, a educação omnilateral abrange a educação e a emancipação humana em todos os sentidos da vida humana. Assim, para Souza (2017, p.82):

A dimensão ética da educação marxista propõe, mediante a educação, união e organização da classe trabalhadora, sobre a base sócio-econômico-cultural do desenvolvimento social, uma educação que possibilite à classe trabalhadora ter consciência de sua situação efetiva de alienação e exploração, ter conhecimento crítico dos mecanismos do modo de produção dominante e agir sobre as condições histórico-sociais determinadas, como possibilidade de exercer sua missão histórica transformadora.

Assim, uma dimensão ética da educação marxista é a proposição de que somente mediante a educação, união e organização da classe trabalhadora, sob bases totalmente novas de desenvolvimento social, econômico e cultural. Essa educação deve possibilitar aos

trabalhadores a apropriação do conhecimento historicamente acumulado ao longo da história humana, conhecimento este socializado de modo organizado e intencional (SAVIANI, 2009) e, assim, levar os indivíduos a terem consciência de sua efetiva situação de exploração e alienação – resultado da divisão social do trabalho –, e, de tal modo, possam ter conhecimento crítico dos mecanismos de exclusão que engendram o sistema capitalista e, de posse desses conhecimentos, possam agir “[...] sobre as condições histórico-sociais determinadas, como possibilidade de exercer sua missão histórica transformadora” (SOUZA, 2017, p.82).

Sob tais pilares, então, assenta-se a ética marxista e seus fundamentos são, como já referenciamos ao longo deste trabalho, muito bem sintetizados por Lênin (1977 [1920], p.387) quando este afirma que é ético “[...] aquilo que serve à destruição da antiga sociedade exploradora e a união de todos os trabalhadores em torno do proletariado, criador da nova sociedade dos comunistas”. Em se tratando do modo de organização capitalista, em que reina a exploração do trabalhador e a expropriação de toda força de trabalho até não restar mais nada ao trabalhador, apenas a miséria e a morte, Lênin (1977 [1920], p.388) é enfático ao afirmar que a “[...] ética comunista é que serve esta luta, a que une os trabalhadores contra toda a exploração, contra toda a pequena propriedade, pois a pequena propriedade coloca nas mãos de uma pessoa aquilo que foi criado pelo trabalho de toda a sociedade”. E, por isso, declara que “[...] a ética tomada fora da sociedade humana não existe; é um logro. Para nós, a ética está subordinada aos interesses da luta de classe do proletariado”. Ao considerarmos que são os homens que – sob determinadas condições objetivas dadas – produzem a realidade, a transformação do estado de coisas se apresenta como uma possibilidade real, posto que faz parte da ética marxista de aspirações, perspectivas teóricas e práticas, que parte, necessariamente, de ações concretas e da práxis como categoria central do pensamento filosófico marxista. Por isso, entendendo, ainda, que “A ética marxista é uma práxis, que não pode existir sem uma realização prática, sem se realizar na prática de algum modo” (HELLER, 2008 [1970], p.172-173). Assim, Heller (2008 [1970], p.168) afirma que é sabido que Marx vai interpretar a sociedade como práxis, ou seja, como “uma unidade de ser e consciência, uma unidade em cujo quadro os limites mais gerais das possibilidades da ação humana são determinados pelo grau de assenhoreamento da natureza, pelo avanço cuja contrapartida é o retrospecto dos limites naturais”. Por isso, a afirmação de que é a “[...] atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (VÁZQUEZ, 1977, p.172).

Ao fazer a crítica das relações sociais do modo de produção capitalista, ou seja, a crítica “[...] à totalidade das ações e relações que sustentam o estado de opressão e exploração humana,

especificamente a exploração do trabalho” (SOUZA, 2017, p.87), a ética marxista também apresenta uma proposta de superação dessas relações. Ela é, pois, crítica e propositiva, pois há, além da indignação, uma proposta de superação do estado de coisas atual e da emancipação humana universal, a partir da identificação da classe trabalhadora como a classe que pela sua exploração e desumanização tem a missão histórica de autoemancipação. Como “[...] é na busca do real que o marxismo funda a sua ética”, uma vez que os valores do marxismo se assentam na dialeticidade histórica, contraditória da vida social, “na totalidade dos processos da vida social configurada historicamente” (SOUZA, 2017, p.87), tais fundamentos éticos não são meramente especulativos ou descritivos, mas prospectivos, no sentido de fazerem parte de um mundo possível, realizável por meio da superação da sociabilidade capitalista. Retomamos, nesse sentido, a clássica afirmação de Marx (2010 [1888], p.210) de que “Os filósofos não fizeram mais do que interpretar o mundo de diferentes maneiras; a questão, porém, é transformá-lo”, para ratificar, portanto, o caráter transformador e não especulativo da ética marxista.

Nesse sentido, quando nos remetemos ao pensamento marxista e nos debruçamos nos escritos de Marx e do próprio Engels e dos demais pensadores de vertente marxista, o que se depreende é que não há na gênese desse pensamento qualquer remissão à ética a partir de um apelo moralizante da crítica ao modo de produção capitalista e a desumanização resultante da divisão social do trabalho típica desse modo de reprodução social. Nesses termos, como já vimos referenciando ao longo de nossa discussão, a ética marxista parte de análise e crítica ao modo de produção vigente, o capitalista. A partir das contradições presentes no modo de produção e reprodução social vigente, que se pauta paradoxalmente no crescimento econômico e desenvolvimento produtivo e na acumulação de riqueza por poucos indivíduos, resultando em uma forma de organização socioeconômico e cultural em que aqueles que produzem estão alijados da apropriação dos bens materiais e imateriais – arte, cultura, lazer – por eles próprios produzidos, que se assenta a crítica marxista e “[...] e o seu pressuposto ético: a emancipação humana, possibilitada no desenvolvimento histórico, com a intensificação de tantos movimentos de resistências, de enfrentamentos, de perspectivas novas no modo de pensar e organizar a sociedade” (SOUZA, 2017, p.88). Pela compreensão do caráter revolucionário do pensamento ético marxista, é que se compreende que a ética marxista “[...] só pode ser a tomada de consciência do movimento que se humaniza a si mesmo e humaniza a humanidade” (HELLER, 2008 [1970], p.173).

O pensamento ético marxista supõe um processo revolucionário de superação do modo de organização social vigente, rumo a uma nova organização das relações políticas, econômicas, culturais, construídas – pela classe trabalhadora – de forma livre e consciente. Concebendo-se que o comportamento moral dos homens não se dá apartado do processo de desenvolvimento histórico-social – assumindo-se este desenvolvimento como a totalidade das atividades dos homens, o nível de desenvolvimento das forças produtivas da humanidade, só há progresso histórico se houver progresso moral⁴³, posto que o progresso histórico refere-se à “[...] mudança e à sucessão de formações econômica, social e espiritual, isto é, sociedades consideradas como totalidades nas quais se articulam unitariamente estruturas diversas: econômica, social e espiritual” (VÁZQUEZ, 1997, p.54). Como o homem só produz em sociedade, contraindo determinadas relações sociais, este homem é, na realidade, um ser social, o que implica que o tipo de relação social estabelecida entre as classes sociais, entre os indivíduos e a sociedade significa, em maior ou menor grau, o nível de participação consciente deste indivíduo na atividade prática social, na própria criação da sua vida social. De tal modo, “[...] o tipo de organização social e o grau correspondente de participação dos homens na sua *práxis* social podem considerar-se como índice ou critério de progresso humano ou de progresso na liberdade em face da necessidade social” (VÁZQUEZ, 1997, p.55). O progresso histórico, “que resulta da atividade produtiva, social e espiritual dos homens” (VÁZQUEZ, 1997, p.55), não foi o resultado de uma atividade consciente e planejada pelo conjunto dos homens, pois a passagem de um modo de produção social ao outro – do escravista ao feudalismo e, depois, deste ao capitalismo – não se deu de modo consciente, sendo, então, o progresso histórico “[...] fruto da atividade coletiva dos homens como seres conscientes, mas não de uma atividade comum consciente. Por tais condições, é que o progresso histórico não cria as condições para o progresso moral, mas afeta – de maneira positiva ou negativa – os homens de uma determinada organização social” (VÁZQUEZ, 1997, p. 57). Sobre isso, o autor ratifica,

A formação do capitalismo e a conseqüente acumulação primitiva do capital — processo histórico progressista — realiza-se através dos sofrimentos e dos crimes mais espantosos. De modo análogo, a introdução da técnica mecanizada — fato histórico progressista — acarreta a degradação moral do operário. (VÁZQUEZ, 1997, p. 57)

⁴³ Sobre isso, corroboramos Vázquez (1997, p.54) quando declara que tal afirmação não significa dizer que “o progresso moral se reduza ao progresso histórico ou que este por si próprio acarrete um progresso moral”.

Em cada época histórica, impera uma moral particular. Desse modo, na sociabilidade vigente – capitalista –, vigora, portanto, a moral burguesa, que se pauta em ideais e valores que primam pelo individualismo, pela competição, a busca do lucro e a acumulação de bens. Nesse sentido, o marxismo advoga por uma moral do futuro, que é a moral da classe trabalhadora, pois somente “[...] esta classe, pela sua consciência e ação, pode abolir a alienação humana, pois é a classe a vivê-la e a sofrê-la na sua forma mais perversa” (SOUZA, 2017, p.93). Como já dissemos, a classe trabalhadora tem a missão histórica – dada sua desvalorização e degradação – de libertar a sociedade e o homem, libertando-se a si mesma. Nesse sentido, para se chegar à conquista de uma moral realmente humana, é necessário que se alcance um novo tipo de sociedade em que esteja eliminado todo antagonismo de classe, em que as motivações das escolhas morais estejam vinculadas mais diretamente à humanidade como um todo, à essência do gênero humano (HELLER, 2008), o que só é possível pelo desenvolvimento omnilateral da classe trabalhadora, pela construção de novas relações sociais, radicalmente humanizadas.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A SEPARAÇÃO DA TEORIA E DA PRÁTICA NA ATIVIDADE DOCENTE

Debruçamo-nos, ao longo da seção anterior, no fundamento teórico-filosófico assumido neste estudo para estabelecer as bases de uma ética marxista, compreendida a partir da práxis revolucionária (MARX, 2007). Nesta seção, buscaremos estabelecer a relação entre tal concepção de ética e a formação inicial de professores. Nesse sentido, munidos da compreensão de práxis como “[...] “a atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (VÁZQUEZ, 1997, p.6), e, ainda, compreendendo a atividade do professor a partir da realidade objetiva dos homens, é que tencionamos uma discussão sobre a questão da ética na formação inicial docente, a partir da relação teoria e prática. Para a consecução de tal tarefa, tomaremos a divisão social do trabalho como mediação para a discussão pretendida.

Com a divisão social do trabalho, que se baseia na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em diversas famílias opostas umas às outras estão dadas a distribuição e, mais especificamente a distribuição desigual – tanto quantitativamente quanto qualitativamente – do trabalho e de seus resultados, ou seja, está dada a propriedade, e,

justamente por isso, para Marx (2007, p.36), “a divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas – numa é dito com relação à própria atividade aquilo que, noutra, é dito com relação ao produto da atividade”. Para Saviani (2001), a contradição existente no modo de produção capitalista entre o homem e o trabalho, contrapõe o homem – enquanto indivíduo genérico – ao trabalhador. Sob tal condição, o trabalho, atividade especificamente humana, por meio do qual o indivíduo produz a realidade e a si mesmo, se converte, para o trabalhador, em atividade alienada, ou seja, a negação de sua humanidade, o que significa que “O trabalho, fonte criadora da existência humana, elemento de humanização da natureza que liberta a humanidade do jugo natural, se constitui, na sociedade burguesa, em elemento de degradação do trabalhador” (SAVIANI, 2001, p.36). Sob tais termos, a divisão social do trabalho, para Marx (2007, p.36), só se torna de fato divisão a partir do momento em que surge a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, uma vez que “[...] com a divisão do trabalho está dada a possibilidade, e até a realidade, de que as atividades espiritual e material – de que a fruição e o trabalho, a produção e o consumo – caibam a indivíduos diferentes”.

Em uma retomada histórica acerca da consciência filosófica da práxis, Vázquez (1997) reitera que desde a Antiguidade, mais especificamente nos mundos grego e romano, a atividade prática material era considerada uma atividade indigna dos homens livres e própria dos escravos. Além disso, ao mesmo tempo em que “se aviltava a atividade material, manual, exaltava-se a atividade contemplativa, intelectual” (VÁZQUEZ, 1997, p.17). Assim, a ideia de que o homem produz a si mesmo e, assim, se eleva como ser humano pela realização da sua atividade prática não é uma ideia presente no pensamento grego, pois, para estes, o homem se aprimora exatamente pela isenção de qualquer atividade prática material, ou seja, pela completa separação entre teoria – contemplação – e prática. De Platão a Aristóteles, o que se evidencia é que a separação mente/corpo se materializa no fato de que “[...] a práxis material produtiva, o trabalho, torna o homem escravo da matéria. das coisas, daí a razão de ser ela considerada – na sociedade escravagista grega – indigna dos homens livres” (VÁZQUEZ, 1997, p.18). Assim, essa sujeição da atividade produtiva à matéria é o que a torna indigna e típica dos escravos, posto que o ócio e a contemplação pertenciam aos homens livres. Tanto Platão, quanto Aristóteles admitem a legitimidade da práxis política, mas o fazem sempre como um nível inferior à atividade intelectual, teórica, já que para os filósofos o homem só se realiza verdadeiramente na vida teórica (VÁZQUEZ, 1997).

Tal concepção, advinda da ideologia dominante, é resultado das condições sociais da sociedade escravista, que tem, de um lado, na impotência do modo de produção escravista e, de

outro, na suficiência de mão de obra disponível, servil, o desprezo pelo valor do trabalho humano, que se apresenta, então, como mera rotina em que conta, “[...] acima de tudo, não o produtor, mas sim o produto. Este conta, além disso, não tanto pela atividade subjetiva que materializa, mas sim por seu valor de uso, isto é, na medida em que satisfaz – ao ser utilizado – a necessidade de outro” (VÁZQUEZ, 1997, p.21). Na sociedade grega, o valor do produto enquanto mercadoria não passa do valor de uso para outras pessoas. Assim, “[...] o produto interessa de acordo com a necessidade concreta que deve satisfazer, e na medida em que pode ser usado por outro, não como mercadoria que tem um valor de troca nem como expressão de uma atividade humana, o trabalho” (VÁZQUEZ, 1997, p.21-22), acentua-se, assim, a relação de exterioridade entre o produto e o sujeito que o produziu.

Para Vázquez (1997), nas condições peculiares de uma sociedade que não situa em primeiro plano a transformação da natureza, ou a produção, o trabalho intelectual concentra-se nos homens livres, enquanto o trabalho manual, pelo seu próprio caráter degradante, é relegado aos escravos. “As relações entre um e outro trabalho – ou entre a atividade teórica e a prática produtiva – revestem-se de um caráter antagônico e assumem a forma de um isolamento. com superioridade do espiritual sobre o material e com a primazia da vida teórica sobre a prática” (VÁZQUEZ, 1997, p.22). A divisão social do trabalho, portanto, aprofunda a divisão entre as atividades de contemplação e de ação, com uma evidente exaltação do homem como ser teórico. Assim, a consciência filosófica da práxis na sociedade escravagista corresponde aos interesses da classe dominante e, por isso, é uma concepção negativa das relações entre a atividade prática produtiva e a teoria, significando uma separação radical entre a teoria e a prática produtiva na Grécia Clássica.

No Renascimento, a consciência filosófica da práxis sofre uma ruptura em relação à Grécia antiga. Aqui o homem deixa de ser mero animal teórico e passa a ser também um sujeito da ação, ativo como criador do mundo “[...] reivindica-se a dignidade humana não só pela contemplação. como também pela ação; o homem, ente de razão, é também ente de vontade” (VÁZQUEZ, 1997, p.25). A transformação da natureza e o próprio conhecimento começam, então, a serem avaliados de acordo com os interesses econômicos da burguesia e do embrionário modo capitalista de produção. Nesse sentido, ciência e capitalismo mantêm uma relação íntima, cujo fator determinante foi o econômico, “[...] O poder e o futuro dessa classe social estão ligados à transformação prático-material do mundo e ao progresso da ciência e da técnica, que estão condicionados, por sua vez. pela citada transformação” (VÁZQUEZ, 1997, p.25). As ações práticas não recaem mais aos escravos, mas aos homens livres. Valoriza-se, pois, a ação

do homem e não mais apenas a contemplação desinteressada. No entanto, a exaltação do homem como ser ativo não significa que a contemplação tenha deixado de ocupar um lugar privilegiado, muito pelo contrário, a atividade contemplativa⁴⁴ ainda mantém um status superior à atividade manual. Já não se concebe que a atividade manual avilta o homem, posto que, ao contrário de escravizá-lo, o trabalho prático é condição necessária de sua própria liberdade (VÁZQUEZ, 1997). A oposição entre a atividade prática material e a atividade intelectual em razão da classe já se reduziu no Renascimento para que não “seja agora considerada apenas como uma oposição entre uma atividade servil e humilhante e outra livre e elevada” (VÁZQUEZ, 1997, p.27), mas, se por certo o trabalho prático manual já não é definido como negação do homem, é certo também que essa nova qualidade positiva do trabalho o reduz à atividade que torna possível o estado propriamente humano, a contemplação (VÁZQUEZ, 1997). Assim, mesmo que não repila a atividade prática material, a consciência filosófica da práxis renascentista também relega ao trabalho manual um lugar de inferioridade em relação ao trabalho intelectual.

A Revolução burguesa do século XVIII marca uma reviravolta ao elevar o valor do trabalho humano e da técnica, mesmo que correspondendo aos interesses de classe e às exigências da produção. Nesse sentido, apesar da aparente valorização do trabalho, esta não recai sobre o trabalhador. Para os filósofos representantes dessa época, como Francis Bacon e Rene Descartes, a força do homem está também na atividade teórica, mas o que muda é sua concepção sobre ela “empirista, primeiro, racionalista e idealista, depois” (VÁZQUEZ, 1997, p.32). A ideia do valor da transformação da natureza guiada pela teoria se prolonga ao longo dos séculos, mas

[...] como se continua vendo o valor da produção no que ele acarreta de transformação utilitária da natureza, e não de transformação – ao mesmo tempo positiva e negativa –, que efetua no próprio homem, é possível exaltar o trabalho e seus produtos. sem enaltecer, simultaneamente, o sujeito desse processo: o produtor, o homem trabalhador (VÁZQUEZ, 1997, p.32)

Nessa direção, Vázquez (1997) afirma que tanto os enciclopedistas franceses quanto os Iluministas evidenciam que o homem se afirma por dois caminhos – teórico e prático – que se veem unidos na técnica. Em vários tons, tais pensadores afirmam a positividade da técnica, da

⁴⁴ É importante registrar que não é possível tomar contemplação como ausência de atividade e, tampouco, como ausência de finalidade. Contrariamente, a contemplação nos termos da divisão social do trabalho envolve uma forma de atividade própria, intelectual, a qual originariamente é profundamente comprometida com interesses da burguesia, classe dominante que é ‘autorizada’ a tomar parte dessa forma de produção humana e da humanidade.

cultura e do trabalho humano. Só a voz de um pensador é dissonante desse movimento, referimo-nos a Jean Jacques Rousseau, filósofo genebrino, que tem na base do seu pensamento a compreensão de que a transformação da natureza só serviu para transformar negativamente o homem, posto que relaciona a transformação da natureza à própria transformação humana, sendo esta negativa, e, para ele, “A práxis social humana – tal como se revela historicamente – nada mais fez do que degradar e aviltar o homem” (VÁZQUEZ, 1997, p.32).

Ainda no século XVIII, os economistas ingleses veem no trabalho a fonte de toda riqueza social e, assim, recorrem a uma exaltação da práxis material produtiva presente na sociedade burguesa que, como tal, é elevada à práxis geral. Cabe a Marx e Engels ressaltar as limitações presentes nessa concepção de valor-trabalho. Para Marx, “[...] os economistas viram o trabalho por sua utilidade exterior e não por seu entrosamento com o homem. Dissociaram o operário do homem concreto que ele é; ou seja, viram o homem apenas como *homo economicus*” (VÁZQUEZ, 1997, p.33, grifos do autor). O conceito de práxis, nesse sentido, fica reduzido a um conceito econômico. É, pois, com Marx e Engels que se chega a uma concepção de homem como ser concreto, real e ativo, portanto *prático*, que transforma o mundo não apenas em sua consciência, como queriam acreditar os idealistas, mas também praticamente. Nesse sentido, é com o materialismo histórico e dialético que a “[...] natureza não só não aparece dissociada da transformação do próprio homem, mas sim como condição necessária desta” (VÁZQUEZ, 1997, p.35). A produção não é mais apenas fundamento do domínio do homem sobre a natureza, mas deste sobre sua própria natureza, a natureza humanizada. Nesse sentido, os problemas filosóficos fundamentais têm que ser formulados em relação à atividade prática do homem, pois, para Marx (1888, p.69-72, grifos do autor),

A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objectiva não é uma questão da teoria, mas uma questão *prática*. É na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o carácter terreno do seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não realidade de um pensamento que se isola da práxis é uma questão puramente *escolástica*.

Nesse sentido, a atividade prática passa a ter importância não apenas sob o ponto de vista antropológico, já que o “homem é o que é *em e pela* práxis – histórico, posto que a história é, em definitivo, história da práxis humana” (VÁZQUEZ, 1997, p.36, grifos do autor), mas também sob o ponto de vista gnosiológico, “como fundamento e objetivo do conhecimento, e critério de verdade” (VÁZQUEZ, 1997, p.36), e, ainda, sob o ponto de vista ontológico, “visto que o problema das relações entre homem e natureza. ou entre o pensamento e o ser, não pode

ser resolvido à margem da prática” (VÁZQUEZ, 1997, p.36). Assim, depreende-se que é com a elaboração teórica de Marx que a questão da práxis, entendida, então, como atitude humana transformadora da natureza e da sociedade, assume protagonismo, sendo que a “[...] relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente” (VÁZQUEZ, 1997, p.117).

Nessa direção, para Marx, a constante divisão e especialização do trabalho trazem consigo aspectos negativos bastante significativos para o desenvolvimento humano. Apesar de a produção mecanizada ter incrementado enormemente a produtividade do trabalho, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade, a crescente divisão do trabalho significa a perda do caráter universal do trabalho e a sua fragmentação em uma “série de operações parciais, quebra da unidade do processo prático do trabalho, etc.” (VÁZQUEZ, 1997, p.265). Na sociabilidade vigente, a capitalista, cujas condições peculiares que a regem assentam-se na criação de mais-valia, o trabalhador interessa como meio de produção, ficando sujeito exclusivamente às exigências da produção. Assim, a divisão social do trabalho e a ampla especialização da atividade do homem não são apenas isso, a divisão do trabalho, mas significam, desse modo, a divisão do próprio homem. A universalidade do trabalho – para o próprio trabalhador – desaparece e o que toma seu lugar é a especialização estreita e unilateral desse trabalhador que se converte num “apêndice da máquina” (VÁZQUEZ, 1997, p.265). Assim, considerando que capital é trabalho amontado (MARX, 2015), e que, para tal, é retirado do trabalhador cada vez mais trabalho seu, a tal ponto que o trabalhador defronta-se com seu trabalho como propriedade – estranha a si –, e que os meios de sua existência e sua atividade concentram-se na mão do capitalista, e que, ainda, essa acumulação de capital aumenta a divisão do trabalho, a “[...] divisão do trabalho aumenta o número dos trabalhadores, inversamente, o número dos trabalhadores aumenta a divisão do trabalho, tal como a divisão do trabalho aumenta o acúmulo dos capitais” (MARX, 2015, p. 248). Desse modo, com a divisão do trabalho de um lado e a acumulação de capital de outro, o trabalhador torna-se, cada vez mais, dependente do trabalho e, mais especificamente, não de qualquer trabalho, mas de um trabalho determinado, unilateral, maquinal. Portanto, o homem, pela divisão social do trabalho, é corpórea e espiritualmente reduzido à máquina “[...] e, de homem, a uma atividade abstrata e a um estômago” (MARX, 2015, p.248).

Já sabemos que o trabalho não produz apenas mercadorias, mas produz-se a si próprio e o trabalhador como uma mercadoria e que, assim, o produto do trabalho é o trabalho que se

fixou em um objeto (MARX, 2015), que a realização do trabalho é a sua objetivação e, ainda, que essa realização do trabalho aparece no capitalismo como total desrealização do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e a apropriação como alienação, conforme pontua Marx (2015, p.305):

A realização do trabalho aparece a tal ponto como desrealização do trabalhador que o trabalhador é desrealizado até a morte pela fome. A objetivação aparece a tal ponto como perda do objeto que o trabalhador é privado dos objetos mais necessários não só da vida como também dos objetos de trabalho. Sim, o próprio trabalho torna-se um objeto [...] A apropriação do objeto aparece a tal ponto como alienação que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais cai sob a dominação do seu produto, do capital.

As consequências dessa divisão do trabalho, previamente listadas por Marx (2015), têm sua gênese no fato de que o trabalhador relaciona-se com o resultado de seu trabalho como um objeto alienado e, como já afirmamos ao longo desta tese, ao tratar do caráter contraditório desta relação entre trabalho e trabalhador em uma sociedade dividida em classes, resultado da divisão social do trabalho, quanto mais este trabalhador produz, quanto mais ele cria perante si o mundo objetivo, tanto menos ele possui, mais pobre tornam-se ele próprio o seu mundo interior. Desse modo, “A *exteriorização* do trabalhador no seu produto tem o significado não só de que o seu trabalho se torna um objeto, uma existência *exterior*, mas também de que ele existe *fora dele*, independente e *alienado* a ele” (MARX, 2015, p.306, grifos do autor). Nesse sentido, para além da alienação do trabalhador sob o aspecto da relação com os produtos do seu trabalho, a alienação mostra-se em um outro aspecto determinante, no interior da própria atividade produtiva, no ato da produção. Tal aspecto se assenta no fato de que, uma vez que o produto é um mero resumo da atividade produtiva, da produção, e o produto do trabalho é, então, exteriorização, a própria produção é, pois, exteriorização ativa, “[...] a exteriorização da atividade, a atividade da exteriorização” (MARX, 2015, p.308). A exteriorização do trabalho consiste, portanto, tanto no fato de que o trabalho não pertence à essência do trabalhador, posto que o trabalhador não se afirma no seu trabalho, mas antes se nega, “[...] não se sente bem, mas desgraçado” (MARX, 2015, p.308); e, assim, o trabalhador se sente um fora de si no trabalho e o trabalho exterior é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação, quanto no fato de que o trabalho não é, pois, trabalho seu, mas de outro, pois a “[...] atividade do trabalhador não é sua autoatividade. Ela pertence a um outro, ela é a perda dele próprio” (MARX, 2015, p.309). Desse modo, o resultado a que se chega – dado esse duplo caráter de exteriorização do trabalho – é

que o trabalhador só se sente de fato livre nas funções mais humanamente elementares, como comer, beber e procriar, “[...] o animal torna-se o humano e o humano, o animal” (MARX, 2015, p.309).

Desta dupla determinação do trabalho alienado – a alienação do trabalhador com o produto do seu trabalho enquanto objeto alienado e, ainda, a relação de trabalho com o ato de produção –, tira-se, segundo Marx (2015), uma terceira determinação, a de que, uma vez que considerarmos que o homem é um ser genérico apenas a medida em que “prática e teoricamente torna objeto seu o gênero” (MARX, 2015, p.310), ou seja, na medida em que ele se comporta para consigo como um ser universal, por isso livre e, assim, de tal modo que quanto mais universal do que o animal o homem é, mais universal é o seu domínio da natureza inorgânica, à medida que o trabalho alienado aliena ao homem a natureza e, também, ele próprio, ou seja, a sua função ativa, a sua atividade vital (MARX, 2015), ele aliena do homem o gênero, “torna-lhe a vida genérica meio de vida individual” (MARX, 2015, p.311, grifos do autor). De tal modo, a atividade vital do homem aparece para ele como mera satisfação das necessidades mais imediatas, de manutenção de sua existência física e se, pois, a vida produtiva é a vida genérica, “[...] é a vida que gera vida” (MARX, 2015, p.311), alienar o homem da sua atividade vital é aliená-lo de sua própria espécie, pois “a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem” (MARX, 2015, p.312). Assim, a atividade vital consciente diferencia imediatamente o homem da atividade vital animal e, precisamente por isso, ele é um ser genérico. No entanto, o trabalho alienado inverte radicalmente esta relação até que o homem, “precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para sua *existência*” (MARX, 2015, p.312). Justamente porque só na elaboração do mundo objetivo é que o homem se prova como ser genérico é que, reitera Marx (2015, p.313, grifos do autor):

[...] na medida em que arranca ao homem o objeto de sua produção, o trabalho alienado arranca-lhe a sua *vida genérica*, a sua real objetividade genérica, e transforma sua vantagem sobre o animal na desvantagem de lhe ser retirado o seu corpo inorgânico, a natureza.

Assim, uma vez que o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, posto que é um poder alienado frente a ele, o que se verifica é que tal fato só se apresenta como possibilidade em razão de que este trabalho pertence a outro homem, fora do trabalhador e se para o trabalhador esta atividade é um tormento, ela deve ser fruição para um outro homem. Desse modo, evidencia-se que se “[...] a relação do homem consigo próprio só é para ele *objetiva*,

real, pela sua relação com outro homem” (MARX, 2015, p.316, grifos do autor), ao se comportar para com o resultado do seu trabalho como um objeto alienado, então o homem comporta-se para com ele de tal modo que “um outro homem alienado, hostil a ele, poderoso e independente dele é o senhor desse objeto” (MARX, 2015, p.316). E toda alienação do homem de si e da natureza aparece na relação que ele oferece com outros homens dele diferenciados, pois toda autoalienação do homem só pode aparecer por meio da relação prática real com outros homens. Ao fazer da sua própria produção a sua desrealização, o resultado que se tem nesse processo é a dominação daquele que não produz sobre a produção e sobre o produto. A propriedade privada é, portanto, o produto e a consequência necessária do trabalho alienado.

Novamente retomamos a gênese do trabalho enquanto atividade tipicamente humana, destacando que o trabalho é uma atividade que liga o homem à natureza e é, antes de mais nada, caracterizado por dois elementos principais: o fabrico de instrumentos e o fato de que o trabalho se efetua em condições de atividade comum coletiva, posto que é “apenas por intermédio desta relação a outros homens que o homem se encontra em relação com a natureza” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.80). O trabalho é, assim, como já sabemos, desde o início mediatizado pelos instrumentos e pela sociedade, o que significa que o trabalho humano – diferente do trabalho realizado pelos demais animais – é uma atividade originariamente social, que assente na “cooperação entre os indivíduos que supõe uma divisão técnica embrionária, ou seja, das funções do trabalho” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.81); assim, o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando sua comunicação. É nesse sentido, pois, que encontramos no trabalho as condições gerais que tornam possíveis o aparecimento da consciência nos homens, visto que o trabalho não modifica apenas a estrutura geral da atividade humana, mas suas operações – que são o conteúdo da atividade – que sofre também transformações qualitativas no processo do trabalho. Essas transformações nas operações do trabalho efetuam-se com o aparecimento e o desenvolvimento dos instrumentos, que são, como já dissemos, o meio de trabalho. O fabrico e o próprio uso do instrumento só são possíveis em ligação com “o fim da ação de trabalho” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.88). Além disso, o instrumento é também um objeto social, “elaborado socialmente no decurso do trabalho coletivo e atribuído a ele” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.88). Assim:

O instrumento é um objeto social, o produto de uma prática individual. Por este fato, o conhecimento humano mais simples, que se realiza diretamente numa ação concreta de trabalho com a ajuda de um instrumento, não se limita à experiência pessoal de um indivíduo, antes se realiza na base da aquisição por ele da experiência e da prática social. (LEONTIEV, 2004 [1959], p.90)

Sabemos, a partir de nossa discussão sobre a relação entre ética e consciência, levada a termo no segundo capítulo desta tese, que “a estrutura interna elementar da consciência humana reflete a relação do homem com a natureza e com os outros homens nas condições da comunidade primitiva” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.121), que esta estrutura interna elementar “caracteriza-se pelo fato do sentido dos fenômenos reais coincidir ainda totalmente para o homem com as significações elaboradas socialmente e fixadas na linguagem, forma sob a qual os fenômenos chegam à consciência” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.121). Além disso, a propriedade coletiva coloca os homens em condições idênticas em relação tanto aos meios quanto aos resultados da produção, tendo o produto do trabalho coletivo um sentido social objetivo na vida da comunidade, e um sentido social subjetivo para cada um dos seus membros. Por isso, as significações linguísticas elaboradas socialmente cristalizavam o sentido social objetivo dos fenômenos e podiam igualmente constituir a forma imediata da consciência individual destes fenômenos (LEONTIEV, 2004). Nesse sentido, o aparecimento e o desenvolvimento da divisão social do trabalho e das complexas relações de propriedade privada “poderiam atuar de modo em que a estrutura inicial da consciência cedesse lugar a uma nova, respondendo às novas condições socioeconômicas da vida humana” (LEONTIEV, 2004 [1959], p.122).

Esta nova estrutura – surgida pela/na divisão do trabalho – caracteriza-se fundamentalmente pela relação nova que liga sentido e significações – principais componentes da consciência –, sendo essa modificação entre o plano do sentido e o plano das significações a condição essencial que caracteriza a consciência nas condições de desenvolvimento da sociedade de classes. Assim, Leontiev (2004) pontua que é graças ao desenvolvimento da divisão social do trabalho e de certa individualização da atividade intelectual que as ações verbais, para além de assegurar a comunicação, orientam-se também para fins teóricos, o que torna sua forma exterior facultativa e, segundo Leontiev (2004), até mesmo, supérflua, o que faz com que essas ações revistam posteriormente o caráter de processo puramente interior. Assim, assegura Leontiev (2004 [1959], p.123):

Estes processos interiores (ações verbais internas, depois em conformidade com a lei geral do deslocamento dos motivos, formação de uma atividade linguística, interior pela sua forma, e de operações interiores) manifestam-se agora como puramente cognitivas; processos de pensamento verbal ou talvez de memorização ativa, etc; numa palavra, formam um conjunto particular de processos internos intelectuais que só são verbais na medida em que os são as

significações linguísticas aptas para se deslocarem da ação direta do significado que constituem o seu tecido.

Leontiev (2004) ainda assegura que, sob o ângulo do desenvolvimento das formas essenciais da vida humana, o que impreterível é que tais processos não transformam imediatamente o mundo material e, assim, o seu produto é teórico, qualquer que seja sua forma concreta exterior. Dito isto, fica claro que um indivíduo, que exerça uma atividade que tenha por conteúdo principal tais processos interiores, só pode existir em troca do produto desta atividade se receber uma parte dos resultados da produção material da sociedade, posto que a atividade teórica se torna para o homem uma forma de também realizar a sua vida objetiva, prática. No entanto, como já sabemos, a divisão social do trabalho leva a que a atividade intelectual e a atividade manual incumbam a pessoas distintas, ao mesmo tempo em que a atividade intelectual é isolada da atividade material prática. Tal isolamento, segundo Leontiev (2004 [1959], p.124), “reflete-se igualmente na cabeça dos homens, que começam a ver nela não uma das formas sugeridas historicamente do processo único da vida real do homem”; ou seja, há uma oposição entre o mundo da consciência, espiritual e o mundo da matéria.

Para Leontiev (2004, p.126), só a divisão social do trabalho poderia criar condições para que houvesse tal separação, de tal modo o autor pontua que, quanto mais rápido o trabalho intelectual se separa do trabalho físico, a atividade espiritual da atividade material, menos o “homem é capaz de reconhecer, no primeiro, a marca do segundo e perceber a comunidade de estruturas e das leis psicológicas das duas atividades”. Apesar do fato de que durante muito tempo os estudos psicológicos não consideravam o caráter de dependência entre a atividade psíquica interior e a exterior, negligenciando, desse modo, que “[...] os processos interiores teóricos se destacam inicialmente no seio da atividade exterior e só depois são transformados num tipo particular de atividade” (LEONTIEV, 2004, p.126), importa considerar que:

O que há de comum entre a atividade prática exterior e a atividade interior teórica não se limita unicamente à sua comunidade de estrutura. É psicologicamente essencial, igualmente que elas religuem, as duas, se bem que de maneira diferente, o homem ao seu meio circundante, o qual, por este fato, se reflete no cérebro humano, que uma ou outra forma de atividades seja mediatizadas pelo reflexo psíquico da realidade, que sejam a título igual processos dotados de sentido e formadores de sentido. Os seus pontos comuns testemunham a unidade da vida humana (LEONTIEV, 2004, p.126).

Assim, a primeira transformação da consciência engendrada pela divisão social do trabalho é o isolamento da atividade intelectual teórica. A segunda transformação da

consciência é a mudança da estrutura interna, que se revela mais evidentemente nas condições da sociedade de classes desenvolvidas, visto que “[...] a grande massa dos produtores separou-se dos meios de produção e as relações entre os homens transformaram-se cada vez mais em puras relações entre as coisas que se separam (‘se alienam’) do próprio homem” (LEONTIEV, 2004, p.128); assim, a própria atividade deixa de ser para o homem o que ela verdadeiramente é.

Considerando-se que na origem o trabalho do homem não estava separado de suas condições materiais e este encontrava-se em relação de unidade natural com as condições objetivas, necessárias à vida, a alienação é criada pelo desenvolvimento das formas de propriedade e das relações de troca. As formas de propriedade são, portanto, o resultado do desenvolvimento das forças produtivas, que desagregam a relação entre o trabalho do homem e condição de existência. Destrói-se a ligação inicial do trabalhador à terra, aos instrumentos do trabalho e, até mesmo, ao próprio trabalho. A “[...] grande massa dos produtores transformase em operários assalariados, cuja única propriedade é a capacidade de trabalho” (LEONTIEV, 2004, p.129). Para poder manter sua condição de vida, a existência fundamental e mais primária do ser humano (vestir-se, comer, abrigar-se do frio e do calor), este homem vê-se coagido a vender sua força de trabalho, sua única propriedade, ou seja, alienar, portanto, seu trabalho. Sendo, desse modo, o trabalho o conteúdo mais essencial da vida, ao alienar seu trabalho, alienam o conteúdo da própria vida. Nessa direção, a alienação da vida do homem tem por consequência fundamental a discordância entre “o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo” (LEONTIEV, 2004, p.130). Na gênese desse processo, reside, portanto, o fato de que o conteúdo objetivo da atividade não concorda agora com o seu conteúdo objetivo, ou seja, aquilo que ela é para o próprio homem. Na produção capitalista, de fato, o operário também procura pela satisfação de suas necessidades (vestimenta, alimentação, moradia) por meio de sua atividade, mas o seu produto objetivo é diferente, o que ele produz para si mesmo não é o ouro que extrai ou a seda que tece, mas, sim, o salário, “[...] as doze horas de trabalho não têm, de modo algum, para ele, o sentido de tecer, de fiar, de furar, etc., mas o de *ganhar* aquilo que o permite sentar-se à mesa, dormir na cama” (MARX, 1975 apud LEONTIEV, 2004, p.131). Assim, na sociedade de classes, caracterizada pela propriedade privada dos meios de produção e pela separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, a consciência sofre uma transformação radical, posto que as significações e os sentidos não apenas deixam de ser coincidentes, mas tornam-se contraditórios. Para o trabalhador, como já dissemos, mesmo que o significado do seu trabalho seja produzir determinados produtos (a seda que fia, o ouro que é

minerado, o palácio que é construído), o sentido de trabalhar, no entanto, é outro; é obter um salário, porque só assim conseguirá o trabalhador sobreviver. A atividade humana, ou seja, aquilo que mais fortemente caracteriza a vida do homem, aliena o conteúdo de sua própria vida.

Em se tratando da formação inicial de professores – tema de interesse central deste trabalho –, essa dissociação entre o resultado da atividade e o seu motivo assume contornos agudizantes, uma vez que, considerando que “em qualquer condição e forma em que transcorra a atividade do homem, qualquer estrutura que esta adote não pode ser considerada fora das relações sociais, da vida em sociedade” (LEONTIEV, 1983, p.67), na sociedade de classes, marcada pela divisão social do trabalho, a consciência humana é “[...] fragmentada, desintegrada; significados e sentidos têm uma relação de exterioridade” (ASBAHR, 2005, p.112). Nesse modo de organização social, o trabalho intelectual e o trabalho manual dividem-se abruptamente e o trabalho intelectual torna-se um meio de vida e, como tal, submete-se às condições gerais de produção, ou seja, torna-se trabalho assalariado. Nesse sentido, a atividade docente – entendida como uma atividade intelectual – também “pode perder seu sentido e tornar-se unicamente forma de obter um salário” (ASBAHR, 2005, p.112). Para Asbahr (2005, p.112), importa considerar que “Como cristalizações da experiência humana, as significações sociais expressam as sínteses históricas dos produtos culturais, sejam eles palavras, objetos, conceitos ou o conhecimento de forma geral”, ou seja, as significações não são eternas, posto que são produto da história humana e, como tal, transformam-se com as diversas mudanças da língua, política, dos valores, expressando, pois, a ideologia que as reproduziu (LEONTIEV, 1983). Isso se evidencia ao tomarmos a atividade pedagógica como significação diretamente política, uma vez que concebendo a educação como processo de socialização e assimilação da cultura produzida historicamente e que, por isso, é por meio da educação que nos humanizamos, tornando-se possível a formação de nossa segunda natureza, ou seja, “[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens; e aí se incluem os próprios homens” (SAVIANI, 2015, p.287), e, conseqüentemente, entendendo que o trabalho educativo “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, tomamos a escola como locus da socialização do conhecimento elaborado e sistematizado ao longo da história de toda humanidade e o trabalho do professor como essencialmente comprometido com a sistematização e a transmissão desse conhecimento, para tal, Basso (1994, p. 27 apud ASBAHR, 2005, p.113) reitera,

No caso dos professores, o significado do seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo, e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais, objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento do aluno.

Fazendo eco a Basso, Asbahr (2005) pontua que a significação social do trabalho do professor é justamente proporcionar condições para que os alunos aprendam, de tal modo que se engajem em atividades de aprendizagem. Para tanto, cabe ao professor, como responsável pela socialização da cultura humana produzida ao longo da história, organizar situações que propiciem a aprendizagem. Nesse sentido, o professor atua em sua especificidade de socialização do saber sistematizado, de apropriação, pelo aluno, da produção humana historicamente acumulada, atuando na relação “entre o conhecimento e o aluno, entre os produtos culturais humano genéricos e seres humanos em desenvolvimento” (ASBAHR, 2005, p.113). Além do trabalho do professor no processo de apropriação dos produtos culturais, outro aspecto da significação social da atividade pedagógica é a formação – no aluno – de uma postura crítica, possibilitando o acesso à produção do conhecimento. Nesse sentido, a escola refere-se não a qualquer tipo de conhecimento, mas ao conhecimento elaborado, ao saber sistematizado e não meramente aquele advindo da cotidianidade, fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (SAVIANI, 2012 [1983]).

Para Asbahr (2005), compreender a significação social da atividade pedagógica é fundamental para a investigação do sentido pessoal da atividade docente, dos motivos que o movem. Nesse sentido, compreendendo que na sociedade de classes – resultado da divisão social do trabalho – há uma ruptura entre esta significação social e o sentido pessoal da atividade do professor, essa cisão compromete o resultado do trabalho do educador e, assim:

Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for, apenas, o de garantir a sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário, haverá a cisão com o significado fixado socialmente, entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não-cotidianas. Neste caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar. (BASSO, 1994, p. 38-39 apud ASBAHR, 2005, p.114).

Dado tais contornos, não podemos preterir – ao menos não sem riscos para o eixo de análise aqui pretendido, a ética na formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística –, como já nos referimos ao longo deste trabalho, de tomarmos a formação

profissional e, mais especificamente, a formação docente em sua relação à atividade produtiva, ou seja, “[...] a formação de dado trabalhador na relação com o produto de seu trabalho e com as condições histórico-sociais nas quais ocorre” (MARTINS; DUARTE, 2010, p.14). Como tal, concebemos a formação de qualquer profissional e, de modo especial – dado nosso objeto de interesse nesta tese –, a formação de professores, como “uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social” (MARTINS; DUARTE, 2010, p.14). Justamente por isso, nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao nos referirmos à prática social não tratamos de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, o que revela, segundo Martins e Duarte (2010, p.14, grifos dos autores), uma tensão fundamental: “a contradição entre o *dever ser* da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação”, ou seja, a “materialização do referido *dever ser* não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos”. Portanto, a formação docente não pode prescindir da luta pela superação do modo de produção capitalista, da propriedade privada e da divisão da sociedade em classes, como condição fundamental da emancipação humana. Esta condição só poderá ser alcançada com a abolição total da propriedade privada e da divisão social do trabalho (MARX, 2007), ou seja, quando não tivermos mais trabalhadores e não trabalhadores, quando todos os homens forem responsáveis pela produção da própria existência (PORTO, 2015).

3.3 ÉTICA E LINGUAGEM: O TRABALHO DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA

O percurso de elaboração teórica empreendido ao longo deste trabalho teve como ponto de partida, em certa medida, a afirmação feita por Rajagopalan (2003, p.55) de que dentre as três correntes de pensamento que versam sobre o comprometimento ético ou não de uma teoria, a saber, a corrente racionalista, a corrente pragmatista e a corrente marxista, somente o marxismo “[...] nos permite pensar a questão do compromisso ético de uma teoria linguística qualquer”. Tal afirmação, pelo seu teor e profundidade é ao mesmo tempo nosso ponto de partida e de chegada nesta seção que se inaugura. A coerência dessa afirmação demanda, necessariamente, a compreensão de que “[...] o trabalho é o fato empírico de que os seres humanos são seres naturais e, como quaisquer seres vivos, precisam preservar a sua própria

existência individual e assegurar a sobrevivência da espécie” (MAZZEU, 2019, p.30). Nesse sentido, a satisfação das necessidades imediatas do homem (alimentação, vestuário, moradia) é ao mesmo tempo um pressuposto e também o resultado do trabalho. Um pressuposto, pois depende de indivíduos vivos para o executarem, e um resultado, porque os seres humanos não atuam isoladamente no mundo natural em que habitam, mas “[...] fazem parte de um grupo social organizado que produz os meios de existência a serem fornecidos a cada membro desse grupo” (MAZZEU, 2019, p.30). Para Marx (2007), o primeiro ato histórico é a produção dos meios para a satisfação das necessidades – a produção da própria vida material dos homens –; o segundo é que a satisfação dessa primeira necessidade – a própria ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido – criam novas necessidades. Assim, para Mazzeu (2019, p.31), “[...] a forma como cada sociedade se organiza para produzir e distribuir os bens necessários à satisfação das necessidades humanas determina a forma como o trabalho humano irá ser realizado e as bases em que essa sociedade irá se assentar”, o que implica, segundo Marx (2007, p.34), que:

[...] um determinado modo de produção ou uma determinada fase industrial estão sempre ligados a um determinado modo de cooperação ou a uma determinada fase social – modo de cooperação que é, ele próprio, uma “força produtiva” –, que a soma das forças produtivas acessíveis ao homem condiciona o estado social e que, portanto, a “história da humanidade” deve ser estudada e elaborada sempre em conexão com a história da indústria e das trocas.

Tomemos, então, a centralidade no trabalho na configuração da atividade humana, e o fazemos pelo fato de que, como já dito reiteradas vezes ao longo desta tese, pelo trabalho, a natureza é transformada e, como tal, é transformado o próprio homem. Assim, o trabalho em sua essência não é atividade laborativa, ou emprego que o homem desempenha e que por tal desempenho vê modificado seu intelecto, seu pensamento, é “[...] um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade” (KOSIK, 1976, p.180). Assim, o elemento constitutivo do trabalho humano é a objetividade, posto que “No processo do trabalho, são transformados, no presente, os resultados do trabalho passado e se realizam os desígnios do trabalho futuro” (KOSIK, 1976, p.185). Essa tridimensionalidade do tempo do homem como dimensão constitutiva do ser humano baseia-se no trabalho como ação objetiva do homem (KOSIK, 1976). Assim, o caráter objetivo do trabalho “é expressão do homem como ser prático” (KOSIK, 1976, p.186), ou seja, como sujeito objetivo. Por isso, “No trabalho o homem deixa algo permanente, que existe independentemente da consciência individual. A existência

de criações objetivadas é pressuposto da história, isto é, da continuidade da existência humana” (KOSIK, 1976, p.186). Nesse sentido, destaca Mazzeu (2019, p.32):

O indivíduo humano, ao nascer, encontra uma natureza já transformada pelas gerações precedentes e objetivada na cultura acumulada (material e imaterial) da qual precisa se apropriar para usufruir dos bens resultantes do trabalho e produzir novos bens. À medida que a sociedade se desenvolve e novos instrumentos e produtos são criados, cada vez mais se amplia a necessidade de preparo das novas gerações para utilizar os meios já existentes e com isso fazer avançar o processo de desenvolvimento social.

Nessa direção, Mazzeu (2019) reitera que o trabalho humano pressupõe uma série de capacidades necessárias ao trabalhador, como prévia-idear um produto antes de sua produção – o que requer, como já sabemos, o pensamento abstrato e conceitual, a capacidade de atenção voluntária, a capacidade de registro e memorização das ideias e procedimentos a serem desempenhados na atividade, a capacidade de comunicar ideias e de combiná-las por meio da criatividade, entre outras. Nesse sentido, embora seja necessário conceber que estas sejam capacidades tipicamente humanas, elas não são inatas, e necessitam ser produzidas em cada indivíduo concreto, o que se faz necessariamente pela educação. Reafirmamos, assim, o conceito de trabalho educativo proposto por Saviani (2003, p.13), como o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Sendo assim, mais uma vez, remetemo-nos à síntese elaborada por Mazzeu (2019, p.32), de que “[...]o trabalho educativo é uma exigência do trabalho em geral e da existência humana em qualquer forma de sociedade, já que sua função principal consiste em transmitir a herança cultural da humanidade que não se transmite geneticamente”, e que é essencial para que o homem desempenhe a sua atividade vital, o trabalho.

A reflexão levada a termo até aqui nos direciona para o “[...] caráter essencial do trabalho docente na manutenção e desenvolvimento do trabalho em geral e, portanto, sua inclusão como parte da produção da existência de qualquer forma de sociedade humana” (MAZZEU, 2019, p.32). Nessa direção, considerando que “[...] o ser do homem e, portanto, o ser do trabalho, é histórico” (SAVIANI, 2007, p.152), Mazzeu (2019) destaca a importância do trabalho do professor para a manutenção da atividade industrial em sociedades que têm nesta sua atividade principal. O autor reitera que, caso fosse abolida toda forma de atividade docente, os impactos para a indústria mesmo que não sentidos prontamente, já que os trabalhadores que estão em atuação foram produzidos pelos professores das gerações passadas, seriam imensos, tornando, até mesmo, inviável a atividade industrial, pois “[...] à medida que esses trabalhadores

fossem perdendo a capacidade de trabalho, sem uma nova geração apta a substituí-los, se tornaria inviável operar os meios de produção existentes, bem como produzir novos meios” (MAZZEU, 2019, p.32). Ao abordar a relação do trabalho do professor e, por que não, da própria educação com as demais formas de trabalho, Saviani (2007) destaca que o trabalho do professor se situa na esfera da produção não material, ou seja, modalidade cujo produto não se separa do produtor (MAZZEU, 2019). Assim, considerando que trabalho e educação são atividades tipicamente humanas (SAVIANI, 2007, p.153), a análise da relação entre trabalho e educação não pode prescindir da assunção de uma determinada concepção de homem, uma vez que esta relação traz imediatamente à tona: “[...] quais são as características do ser humano que lhe permitem realizar as ações de trabalhar e de educar? Ou: o que é que está inscrito no ser do homem que lhe possibilita trabalhar e educar?”. A partir dos pressupostos marxianos, Saviani (2007), ao abordar sobre a possibilidade de que trabalho e educação sejam atributos humanos essenciais ou acidentais, refuta a definição mais difundida de homem como ser racional, assumindo que, ao tomarmos o homem como ser essencialmente racional, embora trabalhar e educar possam ser tomados como atributos humanos, eles o são em caráter acidental, posto que “sendo o homem definido pela racionalidade, é esta que assume o caráter de atributo essencial do ser humano” (SAVIANI, 2007, p.153). Nessa mesma direção, o autor refuta ainda demais concepções que predominaram no desenvolvimento do pensamento filosófico e que se cristalizaram no senso comum, pautadas em um caráter especulativo e metafísico e, por isso, que se assentam em pressupostos que “buscam a especificidade do ser humano em traços abstratos, ainda que sejam também exclusivos do homem como: a linguagem, a racionalidade, a religião, etc.” (MAZZEU, 2019, p.33). A negação de concepções de homem de caráter especulativo e metafísico se dá em razão de que objetivamente o início do homem ocorre “[...] no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida” (SAVIANI, 2007, p.153). Assim, diferentemente dos demais animais que se adaptam à natureza, os homens adaptam à natureza a si e, nesse processo, a transformam e transformam a si mesmos em uma relação de intercâmbio eterna. É, pois, pelo trabalho, que o homem age na natureza transformando-a em função das suas necessidades. Assim, podemos afirmar com segurança, dada nossa filiação ao materialismo histórico e dialético, que a essência do homem é o trabalho. Sobre tal afirmação, Saviani (2004, p.154) ratifica que:

A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

É, pois, na existência real dos homens, com suas contradições, e não em uma essência externa, que se descobre o que realmente é o homem, sua definição precípua: “O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (MARX; ENGELS, 2007, p.87). Assim, se a própria existência humana não é garantida pela natureza, mas tem que ser produzida pelo conjunto dos homens, que o fazem pelo trabalho, é certo afirmar que o homem não nasce homem, mas forma-se homem no processo de intercâmbio com a natureza, necessitando, assim, aprender a ser homem, a produzir sua própria existência. Este, sobremaneira, é um processo educativo, posto que a produção do homem é ao mesmo tempo a formação deste homem. Saviani (2007, p.154) aposta, portanto, que a educação coincide com a origem do homem, sendo que, “[...] no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade”. Os homens aprendiam a produzir sua existência produzindo, no ato de produzi-la, ou seja, aprendiam a trabalhar, trabalhando. Nas comunidades primitivas, portanto, a educação coincidia totalmente com o processo de trabalho, pois “[...] homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2007, p.154). No entanto, a divisão social do trabalho modifica radicalmente esse caráter de unidade entre trabalho e educação, na medida em que essa divisão possibilitou a apropriação privada da terra, criando duas classes sociais distintas e antagônicas entre si: a dos proprietários dos meios de produção e a dos não proprietários (SAVIANI, 2007). Essa divisão do trabalho tem implicações fundamentais para a história da humanidade, com efeitos “na própria compreensão ontológica de homem” (SAVIANI, 2007, p.155), uma vez que se é o “trabalho que define a essência humana” (SAVIANI, 2007, p.155), parece bastante improvável que se consiga viver sem trabalhar, já que, como já dissemos, o homem não tem sua existência garantida pela natureza, sendo necessária sua ação sobre ela transformando-a. No entanto, a propriedade privada inverte essa relação essencial e a classe dos proprietários passa a viver sem trabalhar, pois passam a viver do trabalho alheio. Expropriados dos meios que garantam sua própria existência, os não proprietários se tornam obrigados a trabalhar para outros, como escravos, servos e, depois operários, para garantir os meios mais básicos de sua existência (vestimenta, moradia etc.).

Dessa divisão, resulta a separação entre trabalho e educação, antes em relação de identidade, pois “A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária” (SAVIANI, 2007, p.155), sendo a primeira centrada na arte da palavra e a segunda assimilada ao próprio processo de trabalho. A escola nasce dessa divisão, pois era o lugar onde iam aqueles que dispunham de tempo livre, um lugar de ócio, sendo fornecida uma educação contraposta aquela inerente ao processo de trabalho. Resulta daí, então, uma separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, já que desobrigados de trabalharem e tendo mantida sua condição de existência pelo trabalho alheio, os proprietários passam a possuir tempo livre, que possam dedicar a desenvolver suas capacidades intelectuais. Dessa maneira, é a educação dos homens livres que dá origem à escola, instaurando, assim, a separação entre educação e trabalho.

Saviani (2007) destaca que é na sociedade capitalista que se tem uma nova e radical ruptura entre educação e trabalho. Com a organização de uma produção especificamente voltada para a troca, posto que é a troca que determina o consumo, o eixo produtivo desloca-se do campo para a cidade, da atividade agrícola para a atividade industrial, “[...] que converte o saber de potência intelectual em potência material. E a estrutura da sociedade deixa de fundar-se em laços naturais para pautar-se por laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens” (SAVIANI, 2007, p.158). Assim, essa nova forma de produção da existência, pautada na mecanização das operações manuais, “[...] sejam elas executadas pelas próprias máquinas ou pelos homens, que passam a operar manualmente como sucedâneos das máquinas” (SAVIANI, 2007, p.155), determinou uma reorganização das relações sociais e “[...] o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo” (SAVIANI, 2007, p.159). Nesse sentido, educação que a burguesia erigiu não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos:

[...] aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2007, p.159)

Essa divisão tem importância fundamental para a elaboração teórica que pretendemos nesta tese, uma vez que temos defendido uma abordagem marxista para o trabalho com a

linguagem, buscando as mediações para compreender a ética na formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística. Nesse sentido, Saviani (2007) afirma que a sociedade de classes, resultado da divisão social do trabalho, além da cisão entre educação e trabalho, promove também a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Para o autor, a escola sempre foi posta ao lado do trabalho intelectual, constituindo-se em um instrumento de preparação dos futuros dirigentes “[...] que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social” (SAVIANI, 2007, p.158). Destaca-se, nesse sentido, o lugar da linguagem nas relações de dominação de classe “[...] sua vinculação com o conhecimento mais elaborado e com a atividade intelectual (o trabalho não-material)” (MAZZEU, 2019, p.34). Como sabemos, o trabalho imaterial está relacionado à “produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades” (SAVIANI, 2015, p.12), que se referem ao saber sobre a natureza e a cultura humana. Esse saber está objetivado na linguagem; portanto, a sociedade de classes vai provocar também um reflexo no uso da linguagem.

Para uma elaboração teórica mais precisa sobre a relação entre linguagem e a sociedade de classes, remeter-nos-emos à discussão apresentada por Volóchinov (2018), em que o autor expõe, em primeiro lugar, a importância do materialismo histórico e dialético para a compreensão de problemas específicos da linguagem e, para além disso, a contribuição da filosofia da linguagem “para o debate de pelo menos duas questões centrais dentro da concepção de mundo marxista” (MAZZEU, 2019, p.74), a saber, a estreita relação entre a base material da sociedade e a superestrutura (a política, a educação), e “[...] os estudos específicos sobre o processo de criação ideológica (a ciência, a literatura, a religião, etc.) e de sua ação recíproca sobre a produção material” (MAZZEU, 2019, p.74). Tal abordagem, como iremos referenciar ao longo desta seção, expõe a centralidade da linguagem para a discussão por nós elencada entre as esferas do trabalho material e imaterial, na qual a atuação do professor e, além disso, a própria formação docente se insere.

Mazzeu (2019, p.75) destaca que, para sustentar o papel central da linguagem na relação entre a superestrutura e a base material, ou seja, as relações de produção, Volóchinov (2018) sai em defesa de “[...] que todas as criações ideológicas se materializam na forma de signos ideológicos tanto os produtos do que ele chama de ‘sistemas formados’ ou ‘estruturados’ como a ciência e a arte, como o que denomina de ‘ideologia do cotidiano’”, que, segundo o autor, refletem na sua especificidade os interesses das diferentes classes sociais. Nesse sentido, para

Volóchinov (2018, p.91), “Qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social”, mas também reflete e refrata outra realidade, encontrada fora dos seus limites, pois “Tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. Onde não há signo também não há ideologia”. Assim, o conceito de ideologia e ideológico para Volóchinov (2018) tem dupla dimensão, assumindo um sentido amplo, que “[...] se refere a qualquer sistema de ideias organizado, como as ciências em geral, incluindo as ciências humanas” (MAZZEU, 2019, p.75), e, também, um sentido mais restrito, de uma visão de mundo produzida por uma determinada classe social. Além disso, segundo Mazzeu (2019), para o autor russo, a natureza ideológica do signo também pressupõe uma dimensão valorativa que expressam os interesses e motivos implícitos em seu uso. Ao apresentar o conceito de signo, Volóchinov (2018, p.91) ainda destaca que, embora possam se transformar em signos em situações da prática social, muitas coisas de fato não são signos, e o faz retratando os instrumentos de produção como de natureza não signíca. Para ele, “Um instrumento de produção é em si mesmo privado de significação e possui apenas uma utilidade: a de servir para algum objetivo de produção. O instrumento serve a esse objetivo na qualidade de objeto singular, sem refletir nem substituir nada”. Exemplificando pelos instrumentos da foice e do martelo, que são objeto de trabalho, mas, também, tornam-se signos ideológicos, o autor argumenta que qualquer objeto da natureza pode ser utilizado como signo ideológico, representando uma ideia, mas que na abordagem materialista a ideia e a coisa não coincidem entre si, posto que “um instrumento por si só não se transforma em um signo, nem um signo em um instrumento de produção” (VOLÓCHINOV, 2018, p.93). A exemplo do pão e do vinho, que se tornam símbolos religiosos da comunhão cristã, um produto de consumo pode ser transformado em um signo ideológico, mas este produto de consumo não é por si só um signo, pois, mesmo que os produtos de consumo possam ser relacionados aos signos ideológicos, há uma fronteira semântica entre eles que não pode ser ultrapassada; por isso, “[...] além dos fenômenos da natureza, dos objetos tecnológicos e dos produtos de consumo, existe um mundo particular: o mundo dos signos” (VOLÓCHINOV, 2018, p.93).

Apresentando a metáfora marxiana de hieróglifos sociais (MARX, 2013), Mazzeu (2019, p.76) destaca o fato de que apesar de o dinheiro e os objetos de consumo apresentarem, na sociedade capitalista, a forma de mercadorias, e poderem ser representados por signos, não se pode tomar o equívoco de assumi-los como “[...] um objeto no mesmo plano objetivo daquilo que ele representa e confundir a realidade com os signos dessa realidade, ocultando as relações

sociais que produzem as mercadorias e os signos”, em razão mesmo da forma reificada com que se apresentam no sistema de produção capitalista:

Do fato de o dinheiro, em funções determinadas, poder ser substituído por simples signos de si mesmo, derivou outro erro, segundo o qual ele seria um mero signo [*Zeichen*]. Por outro lado, nisso residia a noção de que a forma-dinheiro da coisa é externa a ela mesma, não sendo mais do que a forma de manifestação de relações humanas que se escondem por trás dela. Nesse sentido, cada mercadoria seria um signo, uma vez que, como valor, ela é tão somente um invólucro reificado [*sachliche*] do trabalho humano nela despendido. Mas considerar como meros signos os caracteres sociais que, num determinado modo de produção, aplicam-se às coisas – ou aos caracteres reificados [*sachlich*] que as determinações sociais do trabalho recebem nesse modo de produção – significa considerá-las, ao mesmo tempo, produtos arbitrários da reflexão [*Reflexion*] dos homens (MARX, 2013, 226-227, grifos do autor apud MAZZEU, 2019, p.76).

Ao afirmar que “tudo o que é ideológico possui significação sgnica”, Volóchinov (2018, p.93) convida a considerar não o signo isolado e um fenômeno da realidade também isolado, desconectados da totalidade concreta em que estão inseridos, mas o sistema de signos em uso por sujeitos reais, concebendo, pois, que “[...] a criação e a transformação desses signos e a relação deles com a realidade que representam não é arbitrária, mas necessária, fruto das demandas da prática social” (MAZZEU, 2019, p.77). Nessa direção, a criação dos signos também não advém de decisões intencionais ou conscientes, mas é produzida historicamente pelos próprios movimentos contraditórios e demais embates no interior das relações sociais. Para Volóchinov (2018, p.95), as filosofias idealistas e as vertentes de estudos culturais de cunho psicológico situam a ideologia na consciência, sendo o corpo exterior do signo apenas um invólucro, um “meio técnico para a realização do efeito interno que é a compreensão”. No entanto, o autor reitera que o que os idealistas e psicologistas ignoram é que “[...] um signo se opõe a outro signo e que *a própria consciência pode se realizar e se tornar um fato efetivo apenas encarnada em um material sgnico*” (VOLÓCHINOV, 2018, p.95, grifos do autor); ou seja, a compreensão de um signo só ocorre na relação deste com outros signos já conhecidos. Assim, “a compreensão responde aos signos e o faz também com signos” (VOLÓCHINOV, 2018, p.95), em uma cadeia da criação e compreensão ideológica. Essa cadeia ideológica, segundo o autor russo, se estende entre as consciências individuais, unindo-as, pois é apenas no processo de interação entre consciências individuais que o signo surge. Por isso, “Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social” (VOLÓCHINOV, 2018, p.95).

Destacando o erro crucial cometido tanto por idealistas quanto pelos filiados a um ideário psicologizante no trato da consciência e da ideologia, Volóchinov (2018, p.95) afirma que, ao situarem a ideologia na consciência, ambos “transformam a ciência das ideologias em uma ciência da consciência e suas leis, sejam elas transcendentais ou empírico-psicológicas”. As implicações disso, segundo o autor russo, é que ocorre uma distorção fundamental da própria realidade, quanto, ainda, uma confusão metodológica nas inter-relações das diferentes áreas do conhecimento, ou seja, “A criação ideológica - um fato material e social é inserida à força nos limites da consciência individual. Por outro lado, a própria consciência individual é privada de qualquer apoio na realidade. Ela se torna ora tudo, ora nada” (VOLÓCHINOV, 2018, p.96). Assim, no idealismo, ela se torna tudo, ficando acima da existência, passando a defini-la. No positivismo psicológico, no entanto, a consciência se torna nada, pois é a soma de reações psicofisiológicas ocasionais, que resultam em uma criação ideológica consciente e integrada. Mesmo que as leis objetivas sociais da criação ideológica tenham sido compreendidas erroneamente como leis da consciência individual, o que importa de fato é a assunção de que “[...] o ideológico em si não pode ser explicado a partir de raízes animais, sejam elas pré ou supra-humanas. Seu verdadeiro lugar na existência está em um material sógnico específico, que é social, isto é, criado pelo homem” (VOLÓCHINOV, 2018, p.96). Assim, reportamo-nos a Volóchinov (2018, p.97-98) para uma compreensão mais apurada desta questão:

Uma definição objetiva do que é a consciência só pode ser sociológica. A consciência não pode ser deduzida diretamente da natureza, como tentava e ainda tenta fazer o materialismo mecanicista ingênuo e a psicologia objetiva atual (biológica, behaviorista e reflexológica). A ideologia não pode ser deduzida a partir da consciência, como fazem o idealismo e o positivismo psicológico. A consciência se forma e se realiza no material sógnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis.

Concebendo, pois, que a consciência só pode alojar-se em uma imagem, a palavra, Volóchinov (2018) define-a como signo por excelência. A partir de determinadas características, como a pureza sógnica, neutralidade ideológica⁴⁵, participação na comunidade

⁴⁵ Cumpre assinalar que, para Volóchinov (2018), a neutralidade refere-se exclusivamente à forma do signo, e que, por isso, esta neutralidade não pode ser lida como neutralidade de posicionamento ideológico, posto que esta neutralidade especificamente é, para o autor, impossível. Trata-se, nesse sentido, de uma distinção nodal em relação à concepção de linguagem defendida por Stálin supostamente à luz do fundamento marxista e já discutida anteriormente nesta tese.

cotidiana, capacidade de ser palavra interior e presença obrigatória, como fenômeno concomitante em qualquer ato ideológico consciente (MAZZEU, 2018), o autor russo destaca que estes são traços que se referem exclusivamente à forma do signo, denominado comumente de significante, nada tendo a ver com o seu conteúdo, significado⁴⁶. Ao explicar brevemente cada uma das características, Volóchinov (2018) declara que a pureza atrela-se ao fato de que a palavra é o mais representativo e puro dos signos, funcionando “[...] apenas como portadora de uma significação produzida socialmente (um desenho, ao contrário, cumpre outras funções como a estética)” (MAZZEU, 2019, p.79). Além disso, é neutra, mas essa neutralidade ideológica não pode ser confundida com neutralidade de posicionamento ideológico – algo totalmente contrário ao pensamento do autor russo e definido por ele como impossível –, a forma da palavra é neutra, pois ela não reflete diretamente o seu conteúdo, diferentemente de outros signos, assim, “[...] a palavra é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Ela pode assumir qualquer função ideológica: científica, estética, moral, religiosa” (VOLÓCHINOV, 2018, p.99). Para o autor russo, isso nada tem a ver com a ideia de discurso ideológico neutro, posto que, para ele, a defesa de um discurso ideologicamente neutro já é em si a manifestação de um posicionamento ideológico, geralmente defendido pela classe dominante. A participação na vida cotidiana, ademais, refere-se a algo amplo, uma vez que essa comunicação é “extremamente importante e rica em conteúdo” (VOLÓCHINOV, 2018, p.100), sendo a palavra o material mais usual da comunicação cotidiana. É, pois, neste campo, que se encontra a linguagem coloquial e suas formas.

Para Volóchinov (2018, p.100), além das características já mencionadas, outra categoria importante que faz da palavra o signo por excelência é o discurso interior. Nesse sentido, o autor russo destaca que “A realidade da palavra, como a de qualquer signo, está localizada entre os indivíduos e é produzida por meio do organismo individual, sem a ajuda de quaisquer instrumentos e sem nenhum material extracorporal”, ou seja, a palavra se tornou o material sócio da vida interior: a consciência. Essa conclusão é de grande importância para o pensamento de Volóchinov (2018) – além de tê-lo para a compreensão da ética como já tratado no segundo capítulo deste estudo –, pois é corolário da compreensão de que o discurso interior é também a mediação entre o psiquismo e as ideologias. “Para que uma criação ideológica da ciência, da arte, de uma visão de mundo, etc., possa existir ela precisa penetrar no discurso interior dos indivíduos, ser absorvida no contexto desse discurso, encontrar aí uma apreensão

⁴⁶ Tanto Volóchinov (2018) quanto demais autores que discutem linguagem a partir da vertente materialista histórica e dialética são críticos a essa conceituação e oposição de significante e significado do signo.

ativa” (MAZZEU, 2019, p.81). Assim, para completar as características essenciais mencionadas, o autor russo destaca, ainda, que “*A palavra acompanha toda a criação ideológica como seu ingrediente indispensável*” (VOLÓCHINOV, 2018, p.101, grifos do autor), pois ela acompanha todo ato ideológico. O autor reitera que, apesar de a palavra não poder substituir qualquer outro signo ideológico, como a uma obra musical ou uma imagem de pintura, ou um rito religioso, ela, ainda assim, é apoio e companhia desses signos ideológicos, pois “Nenhum signo cultural permanece isolado se for compreendido e ponderado, pois ele passa a fazer parte da unidade da consciência verbalmente formalizada” (VOLÓCHINOV, 2018, p.101).

Mazzeu (2019, p.83) destaca, em uma análise pormenorizada sobre o papel do discurso interior para o pensamento do autor russo, que “[...] tudo o que é ideológico, qualquer ideia, pensamento, visão de mundo se materializa através de algum signo, ou seja, se realiza por meio de uma representação simbólica”; ou seja, Volóchinov (2019, p.91, grifos do autor) acredita que “tudo que é ideológico possui uma *significação*”. Assim, quando destaca que o reflexo da realidade do pensamento se dá pela mediação de signos ideológicos, o que se quer dizer é que o pensamento não atinge a realidade concreta por meio de mera intuição, mas mediado por abstrações, pois “Só se pode operar com conceitos no pensamento por meio de signos que representam os objetos e as relações captados pela percepção e pelo estudo, os quais possibilitam reconstruir mentalmente as determinações e movimentos contraditórios do real” (MAZZEU, 2019, p.84) ou, como afirma Marx (2007), o concreto real se apresenta como possibilidade a medida que compreendido como síntese de inúmeras determinações através do concreto pensado, que só existem na mente humana como signos interiores “com os quais o pensamento pode operar através do discurso interior, sem a presença dos próprios objetos” (MAZZEU, 2019, p.84).

Essa relação dialética entre psiquismo e ideologia é fundamental para pensarmos a ética na formação inicial de professores, com acento à formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística, uma vez que permite compreender como “uma ideologia que corresponde aos interesses da classe dominante pode se tornar determinante do trabalho do professor” (MAZZEU, 2019, p.82). Nesse sentido, compreendemos que:

A realidade da língua é um movimento permanente decorrente da *interação sociodiscursiva dos falantes*, condicionada pelas formas concretas de comunicação social, que, por sua vez, são determinadas pelas relações sociais entre os falantes, tanto no que se refere às relações imediatas (profissionais,

personais, hierárquicas, etc.), quanto às relações mais amplas (esfera em que a interação ocorre: vida cotidiana, trabalho, produção artística, etc.) e à base socioeconômica (posição dos falantes na sua classe social, motivos ideológicos que os dirigem, momento histórico em que a interação ocorre, etc.) (MAZZEU, 2019, p.82)

A linguagem, portanto, só pode ser tomada no contexto de suas enunciações concretas, sendo que, desse modo, “[...] na sua unidade de forma e conteúdo, signos e temas/significações, pode ser compreendida” (MAZZEU, 2019, p.82). Do mesmo modo, somente na interação discursiva é possível que as ideologias, seja nos seus sistemas consolidados, como a arte, a ciência, quanto as próprias visões de mundo, podem se desenvolver e serem assimiladas ao discurso interior – consciência –, orientando a forma de os indivíduos apreenderem a realidade e de agirem sobre esta realidade coletivamente, produzindo, então, “consequências na organização da base material da sociedade, conduzindo a avanços, retrocessos, refreamento, revolução, etc” (MAZZEU, 2019, p.82).

Desse modo, corroboramos Mazzeu (2019, p.82) quando afirma que são as relações de produção que definem as formas de comunicação social e, ao mesmo tempo, constituem, pois, os sujeitos da enunciação, influenciando seus conteúdos e formas, ao mesmo tempo em que os indivíduos, “sendo os reais produtores dessas relações, atuam sobre elas orientados pela sua consciência, concepções e valores”. Nesse sentido, o autor afirma:

Por exemplo, a sociedade institui a escola e a correlação de forças entre as classes dominantes e dominadas define quem pode estudar nela, quem pode ensinar, o que deve ser ensinado e como, etc. também define os termos dos embates teóricos e ideológicos que vão orientar os sujeitos nesse contexto, tanto em relação aos sistemas consolidados da ciência, arte, filosofia, quanto às concepções de educação, aluno, professor, sociedade, etc. Esses determinantes se manifestam tanto nos conteúdos como nas formas que as enunciações adquirem nesse contexto (MAZZEU, 2019, p.89)

Nesse sentido, a assimilação ativa que os diferentes sujeitos – alunos, professores e gestores – fazem dessas tendências ideológicas, dos discursos de desses “outros hierarquicamente superiores” (MAZZEU, 2019, p.89) e a sua própria reação e esses discursos irão fundamentar e, até mesmo, orientar a sua prática em direções que podem ou não concordar com o discurso das classes dominantes. Assim, “[...] Uma aula, portanto, além de ser um produto do trabalho do professor e um meio para produzir a humanidade no aluno, também é uma situação concreta de enunciação, determinada histórica e socialmente” (MAZZEU, 2019, p.89). Volóchinov (2018), ao analisar as contradições presentes na estrutura e dinâmica da enunciação, desvelando a influência das relações sociais nessa dinâmica, destaca que uma das

contradições é a unidade entre tema e significação de um enunciado, o que se revela na afirmação do autor de que não se pode traçar uma separação rígida entre esses dois conceitos, mas algumas características permitem diferenciar esses polos opostos, destacamos algumas delas de modo bem breve e esquemático. No tema, está a totalidade do enunciado, incluindo a própria situação em que ela acontece. É, pois, a dimensão única, individual e irrepetível de cada enunciado concreto. Ainda, ele expressa a situação histórica que gerou o enunciado. É definido pela relação entre as formas linguísticas e os aspectos extraverbais, concreto e indivisível. A significação, de outro modo, está no discurso, sendo, pois, aspectos repetíveis e idênticos a si mesmos. É a mesma em diferentes circunstâncias de espaço e tempo. Ela tende para a forma dicionarizada da palavra. É abstrata e pode ser decomposta nos significados das palavras (MAZZEU, 2019).

Ao mesmo tempo em que se concretizam tais diferenças, ambos se complementam, uma vez que não existe tema sem significação e vice-versa. Para Mazeu (2019, p.90),

Por esse motivo, considerar a enunciação apenas como um “ato”, um acontecimento único, irrepetível e singular, deixa de lado as condições matérias objetivas (socioeconômicas) que precedem esse acontecimento e o determinam. Focalizar apenas o tema elimina a historicidade e a concreticidade da enunciação. Portanto, a contradição tema-significação não existe abstratamente, mas está inserida no processo em que a linguagem procura representar o movimento da realidade em eterno devir.

Assim, para Volóchinov (2018), nenhum elemento da enunciação pode ser considerado individual, “[...] pois tudo que entra na enunciação só o faz pela via da prática social” (MAZZEU, 2019, p.91). Nesse sentido, a relação entre significação e realidade passa por múltiplas mediações e, do mesmo modo que o signo reflete a realidade, ele também pode refratar e distorcer esse reflexo, falseá-lo, “[...] por isso, todo signo comporta uma avaliação ideológica, um juízo de valor (verdadeiro/falso, certo/errado, importante/banal, etc.) e a apreensão de qualquer signo implica uma reação de apreciação/valoração” (MAZZEU, 2019, p.94). Tal afirmação tem profunda significação para o trabalho docente, uma vez que aponta para a unidade das diferentes dimensões do signo, o que sugere, portanto, o caráter indissociável entre o ensino de conceitos e a transmissão dos valores que esses signos podem suscitar.

Em razão disso, o principal elementos que vai produzir uma refração da realidade no signo é o fato de que em uma sociedade de classes os interesses antagônicos se manifestam no interior dos signos na forma de diferentes valores e sentidos. No caso da formação inicial de professores, tema central deste estudo, os interesses dominantes se apresentam sob a forma de

conceitos, slogans, demandas institucionalizadas, incorporadas ao discurso interior dos professores e, assim, orientam sua prática, colocando luzes sob determinados aspectos e obscurecendo outros. Justamente por isso, as ideologias defendidas veementemente pelas classes dominantes aparecem na comunicação social como um falseamento da consciência, uma completa distorção da realidade e, como principal disfarce, utiliza-se de uma “máscara” da neutralidade e da negação da luta de classes, o que serve efetivamente como uma tentativa de tornar a significação algo unívoco (MAZZEU, 2019).

Essa separação da enunciação de sua base material e, assim, da própria comunicação real, dos sistemas ideológicos e das visões sociais de mundo, expressão da luta de classes, leva ao enfraquecimento dos discursos e esvaziamento de sua significação. Tal hipótese é corroborada na contemporaneidade, segundo Mazzeu (2019) pelo próprio comportamento nas redes sociais e a produção de *fake news*. Sobre isso, remeter-nos-emos aos escritos de Bakhtin [Volochinov] (1986, p. 201 *apud* MAZZEU, 2019, p.95), que afirma:

Na consciência lingüística, as representações idiossincráticas, individualizantes tomaram tal autonomia dentro da enunciação que elas obstruíram e relativizaram completamente o seu núcleo semântico e o ponto de vista social responsável que nelas se exprime. É como se não se levasse mais a sério o conteúdo semântico da enunciação. A palavra categórica, a palavra “assumida”, a palavra assertiva só existe nos contextos científicos. Em todas as outras áreas da criação verbal, é a ficção que domina e não mais a asserção. Toda a atividade verbal consiste, então, em distribuir a “palavra de outrem” e a “palavra que parece ser a de outrem”. Mesmo as ciências humanas desenvolveram uma tendência a substituir afirmações responsáveis acerca de um problema por uma descrição do estado atual das pesquisas na área, incluindo cálculo e adução indutiva do “ponto de vista geralmente admitido nos nossos dias”; esse procedimento é mesmo algumas vezes considerado a melhor “solução” possível de um problema. Em tudo isso manifesta-se a alarmante instabilidade e a incerteza da palavra ideológica. O discurso literário, retórico, filosófico, e o das ciências humanas tornam-se o reino das “opiniões”, das opiniões notórias, e mesmo nessas opiniões não é tanto o “quê” mas o “como” individual ou típico da opinião em causa que ocupa o primeiro plano. Esse processo que afeta o destino da palavra na Europa burguesa contemporânea e aqui na União Soviética (no nosso caso, até tempos muito recentes) pode ser caracterizado como uma reificação da palavra, como uma deterioração do valor temático da palavra.

Sob tais termos, buscamos defender ao longo desta seção, mesmo que brevemente, a partir e com base no enfoque materialista histórico e dialético, uma teoria crítica de linguagem, que se materializou nos pressupostos da filosofia da linguagem, com base em V. N. Volóchinov (2018) como possibilidade para discussão e base no âmbito da formação inicial de docentes responsáveis pela Educação Linguística. A assunção de uma tal possibilidade implicaria, cabe

reforçar, sua tomada em estreita correlação com o fundamento filosófico do qual deriva: o materialismo histórico e dialético. Tomá-la dessa forma, por sua vez, levaria à impossibilidade de fazê-lo sem ter constante e intensamente presente os desdobramentos dessa concepção na relação com o trabalho educativo em linguagem para a dimensão ética.

Corroboramos ao longo desta seção, nesses termos, a compreensão defendida por Mazzeu (2019, p.96) sobre a teoria de enunciação concreta do autor russo em questão e “a teia de conceitos que ele articula (desde que se evite sua leitura por um viés idealista) como uma referência fundamental para uma teoria crítica da linguagem, coerente com os pressupostos marxistas”. Nesse viés, é a tomada em dialética dos elementos suscitados na elaboração teórica que nos orienta na busca de compreensão da relação entre a formação profissional e a produção material, também no caso de futuros professores de Educação Linguística, dada a forma contraditória que tal relação assume na sociedade capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sonho uma ponte, da procura um encontro.
(FERNANDO SABINO)

O percurso reflexivo empreendido ao longo deste trabalho de pesquisa é resultado do binômio empiria/teoria. Um movimento contínuo, tomado empiricamente no interior da prática social, movida pela experiência de atuação na educação básica, como professora nos diferentes segmentos, o que confere angústias e inquietações sobre o fazer docente, inclusive o meu próprio fazer docente e, para além disso, a experiência enquanto formadora nos processos de formação continuada de professores e revisões curriculares nas diferentes redes de ensino. E, teoricamente, pela necessidade de estudar a formação inicial de professores como síntese de múltiplas determinações e, por isso, fenômeno concreto, construído e tomado historicamente pelas suas determinações e contradições. Assim, a análise aqui levada a termo não decorre de uma superficial opção teórica, mas é resultado de um processo de estudos e reflexões que nos confere a certeza de que é a epistemologia marxiana que guarda as possibilidades para o verdadeiro conhecimento científico sobre a realidade objetiva, ou seja, “sobre o indivíduo real, vivo que atua e se revela como síntese de um sistema de relações social e ao mesmo tempo é sujeito dessas relações” (MARTINS, 2015, p.2).

Em vista disso, este estudo configura-se como uma elaboração teórica que se norteou pela seguinte questão de pesquisa: Considerando a divisão social do trabalho e, deste modo, a tendência de prevalência da dimensão manual na atividade do professor, há possibilidade de manutenção (ou apenas de esvanecimento) da dimensão ética na formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística, considerando os diferentes projetos formativos em (co)ocorrência contemporaneamente? Tendo assumido essa questão atinente a tal fenômeno, apresenta-se o objetivo geral da pesquisa em tela: defender, a partir de elaboração teórica, a indissociabilidade entre a noção de ética e a atividade de estudo na formação inicial de

professores, com vistas a subsidiar o debate sobre a formação inicial de docentes. Ainda, delineiam-se, também, os seguintes objetivos específicos: (i) Discussão das implicações éticas presentes em diferentes projetos de formação humana que ocorrem/(co)ocorrem e concorrem na formação inicial de professores de Educação Linguística; (ii) Identificação da relação indissociável entre conhecimentos produzidos historicamente, a formação do currículo e a ética na formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística; e (iii) Identificação de correlações entre a formação da consciência e a ética na formação inicial de professores.

Para a consecução da tarefa por nós empreendida, iniciamos nosso percurso de elaboração teórica pela discussão das contradições que se colocam na base da formação de professores, mais especificamente na formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística, concebendo que, mesmo que a formação a formação inicial de professores pareça haurida de significados, dada a amplitude e as inúmeras possibilidades para o tratamento do tema em questão, esta seria retomada neste estudo em razão da compreensão da necessidade de se contribuir teoricamente para uma análise da questão ética na formação inicial de professores – com acento à formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística –, tomando, pelo próprio teor do tema abordado, de um lado, a imprescindibilidade da formação docente e, de outro, o ideário socialmente compartilhado da necessidade de modificação/reorientação nesta formação. Estabelecendo o fundamento materialista histórico e dialético como base das discussões por nós levadas a termo neste estudo e, por isso, compreendendo a formação de professores e a própria produção de conhecimentos, submetidas à luta de classes, passamos à discussão da problemática do conhecimento, com o falseamento do tratamento desta temática, uma vez que há presente no ideário coletivo que quando nos referimos à método científico estamos nos referindo ao padrão moderno de ciência. Ultrapassando tal compreensão, buscamos tratar de modo mais acurado os três momentos na abordagem de questões relativas ao conhecimento: o padrão greco-medieval, o moderno e o marxiano, a partir da discussão acerca do caráter ontológico do conhecimento proposta por Tonet (2013).

A partir da assunção de que só pela dissolução da imediaticidade é que podemos apreender a estrutura mais profunda da realidade e compreendendo que tal desmistificação dos dados imediatos só é possível na medida em que “[...] se desvele o processo histórico e social que deu origem aos fatos que compõem a realidade. Fatos, dados e acontecimentos são sempre resultados condensados de relações e práticas sociais e históricas determinadas” (TONET, 2013, p.118), é que tomamos o materialismo histórico e dialético como matriz epistêmica do

estudo em tela, a partir das teorizações de Marx (2015) e estabelecendo diálogo com Vazqu ez (2007), Leontiev (1987), Kosik (1969), entre outros teóricos que compartilham dessa mesma fundamentação as mediações necessárias para a compreensão da realidade. Em uma distinção entre a lógica dialética e a lógica formal, expusemos, na abordagem metodológica, que enquanto a lógica formal se ocupa da construção da forma do pensamento, a dialética se preocupa com a formulação concreta do pensamento, em que o concreto pensado   desvelado pela atividade de análise científica. A partir de categorias fundamentais ao pensamento materialista histórico e dialético, como a contradição, a mediação e a totalidade, buscamos compreender que “o conhecimento é o processo pelo qual o pensamento se aproxima infinita e eternamente do objeto” (LÊNIN, 1975, p.123). É nesse sentido que entendemos que a dialética marxiana, de acordo com a aposta do materialismo histórico e dialético, consiste no método cientificamente correto de análise da realidade social, o que implica a relação entre teoria e prática e, justamente por isso, ao longo deste estudo, fizemos uma ampla defesa de que a inscrição consciente em uma matriz epist mica coerente, como a materialista histórica e dialética, que servirá de diretriz para bases que sustentam o trabalho do professor, é o que daria/dará ao campo teórico uma nova e promissora consistência e legitimidade.

A partir da fundamentação de base materialista histórica e dialética, voltamos nossos esforços para a elaboração de uma discussão acerca da formação inicial de professores e a propalada dicotomia teoria e prática. Ao longo desta pesquisa, pelo próprio caráter dialético do fundamento epist mico que a sustenta, fizemos muitos recuos, retomadas e questionamentos. Nesse sentido, a discussão da relação teoria e prática nos colocou frente a várias inquietações. De um lado, há um consenso, tanto na literatura, especialmente às vinculadas às chamadas teorias do aprender a aprender (DUARTE, 2011), quanto no ideário coletivo, este corroborados pelos documentos norteadores nacionais, como a BNCC (2017); BNCC-Formação (2020), entre outros, de que a separação entre teoria e prática é uma questão fundamental para a formação inicial e continuada de professores. Não foram poucos os recuos que fizemos perante as contradições que se apresentavam cada vez que esta dicotomia se colocava no estudo em tela. Após idas e vindas, contradições e inquietações que se colocaram na tarefa de discutir a formação de professores, compreendemos que tais discussões têm se centrado em um denominador comum, que a persistência – agravada por uma forte corrente epistemológica racionalista-prática que tem se sobressaído, sustentada por uma concepção prático-reflexiva de formação docente – de que os problemas da qualidade da educação são causados pelo despreparo dos professores e que tal carência é resultado da defasagem de uma formação prática

nos cursos de licenciatura, posto que estes majoritariamente se dedicam ao oferecimento de uma formação teórica, faltando ao professor um saber-fazer. A dicotomia teoria e prática se sustentaria, então, sob a égide de dois modelos distintos de formação: o dos conteúdos culturais-cognitivos e o dos didático-pedagógicos. As bases que sustentam esse ideário de cisão entre a teoria e prática remontam a um embate bastante conhecido daqueles que se dedicam aos estudos filosóficos da educação, que é o embate entre as pedagogias da essência e da existência (SUCHODOLSKI, 2002). À luz das filosofias da educação, buscamos analisar a contraposição entre as tendências pedagógicas que vigoram no ideário pedagógico contemporâneo e são parte do que podemos denominar de querelas pedagógicas (SUCHODOLSKI, 2002), também presentes no campo da formação inicial de professores.

A partir da assertiva de que “a filosofia do homem é elaborada de modo totalmente diverso, conforme se tomam para ponto de partida a filosofia da essência ou da existência” (SUCHODOLSKI, 2002, p.12), o que implica que, para que avancemos na compreensão do referido embate filosófico, precisamos retomar os fundamentos que sustentam o pensamento pedagógico moderno, cuja “prioridade pertence às concepções que atribuem à educação a função de realizar o que o homem deve ser” (SUCHODOLSKI, 2002, p.13), buscamos compreender, por meio das contradições e reverberações que tanto as filosofias da essência quanto as filosofias da existência apresentam ao campo pedagógico, que a história do pensamento pedagógico é tomada pela luta entre as concepções da essência do homem e de sua existência, a fim de percebermos que – tomada em tais termos – a educação contemporânea revela uma contradição que “[...] só se pode resolver dentro de condições em que tanto a educação como o sistema social sejam concebidos ‘à escala’ do homem” (SUCHODOLSKI, 2002, p.69).

A retomada do embate filosófico entre as pedagogias da essência e da existência revela que o conflito entre essas vertentes, traduzido de forma esquemática, é um “[...] conflito entre educar guiado por um ideal abstrato de ser humano, por uma essência humana a-histórica e educar para a realização dos objetivos iminentemente surgidos na vida de cada pessoa, na sua existência” (DUARTE, 1998, p.86). Nessa separação entre o mundo espiritual e o mundo material, “[...] se encontra o grande risco de a socialização dos conhecimentos escolares se transformar em socialização da dominação de classe, se tornando instrumento de inculcação da ideologia dominante e produção de mão de obra para azeitar o funcionamento macio da maquinaria” (MARTINS; DUARTE, 2010, p.88), ou seja, o significado precípua da educação – que é a humanização dos indivíduos –, na sociedade capitalista, não raro, é corrompido e

alienado diante das classes dominantes. Nesse sentido, a partir da assunção do trabalho como categoria ontológica, buscamos discutir, em uma primeira aproximação a relação entre a formação inicial e a ética. Com base na fundamentação materialista histórico e dialética que ancora esta elaboração teórica, buscamos promover uma discussão acerca da cisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e suas implicações para a formação inicial de professores, com acento à formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística. Nesta seção, fizemos uma breve exposição acerca do conceito de ética e a necessária distinção entre moral e ética e, a partir dos pressupostos de Vázquez (1997), Marx & Engels (2007) e Heller (2016), buscamos demonstrar que a ética “só pode se formar em movimentos que não se considerem absolutos, isto é, em movimento que se considerem um fator no conjunto dos movimentos da sociedade, um fator da história” (HELLER, 2016, p.161). Portanto, a transformação do homem e da sociedade não se efetivará como aspiração sem base concreta, mas “[...] como possibilidade histórica real no sentido de avançar para além das determinações e condicionamentos do modo de produção capitalista, mediante concepções teóricas e ações concretas específicas, como a educação revolucionária da classe trabalhadora” (SOUZA, 2018, p.81).

Apresentada a questão central e os objetivos gerais e específicos que norteiam esta pesquisa, anunciamos a seguinte tese que se buscou sustentar com a presente elaboração teórica: Considerando que, no nosso modo de organização social, a formação em nível de graduação é requerida para a atuação em determinadas atividades profissionais, dentre elas a atividade de professor, e assumindo a predominância nesta etapa da educação formal da atividade de estudo e a indissociabilidade da relação entre educação formal e formação da consciência, consideramos, a partir de um fundamento materialista histórico e dialético, que o problema da ética é questão inalienável da formação inicial de professores que se responsabilizam pela Educação Linguística, tendo presente a correlação entre projeto educativo, ideal de formação humana e projeto de sociedade.

No lastro desta tese, organizamos o segundo capítulo deste estudo levando em conta categorias importantes para a discussão em tela. Iniciamos com a discussão da formação inicial docente à luz da relação ontologia e trabalho, tomando o trabalho como condição básica e fundamental de toda vida humana (ENGELS, 1952), avançando na compreensão de que é, pois, o trabalho a atividade vital humana, determinada historicamente e aquela que é, pois, vida produtiva, que como atividade livre e consciente é o caráter específico do homem, mas que, nas condições impostas pela sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção

– dividida em classes –, é “[...] a essência subjetiva da propriedade privada e está frente ao trabalhador como propriedade alheia, a ele estranha, é prejudicial e nociva” (MANACORDA, 2007, p.58). Nesse sentido, a propriedade privada, produto da divisão social do trabalho, representa a oposição entre diversos interesses, uma vez que “[...] obriga em primeiro lugar à separação entre o trabalho industrial e comercial” (MARX; ENGELS, 2011, p.26), o que conduz, simultaneamente, ao desenvolvimento de diversas subdivisões entre os próprios indivíduos que cooperam em trabalhos determinados, pois “[...] cada novo estágio na divisão de trabalho determina igualmente as relações entre os indivíduos no que toca à matéria, aos instrumentos e aos produtos do trabalho” (MARX; ENGELS, 2011, p.26). Por isso, a propriedade privada e a divisão social do trabalho são necessariamente a causa da degradação do homem, posto que, segundo Marx (2015), tal divisão “[...] ‘enfraquece a capacidade de cada homem individualmente considerado’ e comporta ‘o debilitamento e empobrecimento da atividade individual’” (MANACORDA, 2007, p.41). Dado tais contornos e assumindo a formação inicial de professores como síntese de múltiplas determinações, não podemos preterir, ao menos não sem custo, de uma formação que se coloque em favor da humanização, ou seja, pela apropriação das objetivações humanas ao longo da história. A partir da relação objetivação e apropriação nossa elaboração teórica se dá na relação entre a atividade de estudo e a formação da consciência, compreendendo que o desenvolvimento psicológico só pode ser analisado na dinâmica e no processo que o constitui, processo este que não é nem linear, nem hereditário, mas marcado por rupturas e continuidades e, acima de tudo, movido “[...] pelas contradições engendradas entre os dois pilares do desenvolvimento: o aporte biológico e o cultural” (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2020, p.124).

Ainda, no que se refere à formação inicial do professor que ensina linguagem, a partir de uma breve retomada histórica da constituição da linguística enquanto área/disciplina, discorreremos sobre as contradições que se colocam na base desta constituição tanto no que se refere à fundação da Linguística Formal, quanto do próprio campo da Linguística Aplicada. Tal retomada histórica se deu em razão da necessidade de evidenciar a preocupação com o caráter científico que a Linguística assume ao longo da história e como essa busca por se provar científica tem profundas implicações no que se constitui o campo da Linguística Aplicada e na definição do objeto prioritário deste campo. De todo modo, quando referenciamos uma Linguística Formal, que tem filiações claras aos paradigmas Estruturalista e Gerativista, e uma Linguística Aplicada, que se constitui pela oposição ao campo formal, o que se referencia é uma linguagem que pode ser assumida de um lado “[...] como uma potencialidade, uma

capacidade da mente humana [...]” (RAJAGOPALAN, 2003, p.50), cuja posse é a de “[...] um indivíduo concebido idealmente, dotado de tributos que o distingam dos seus primos de carne e osso?” (RAJAGOPALAN, 2003, p.50), ou, de outro modo, trata-se de “[...] algo que está materialmente presente” (RAJAGOPALAN, 2003, p.50) e que, por isso, quando referimos a linguagem, necessariamente estamos nos referindo a “[...] uma comunidade de indivíduos, cujas identidades se revelariam atravessadas pelas marcas da rede de relações sociais da qual participam efetiva e inescapavelmente?” (RAJAGOPALAN, 2003, p.50). Sob tal escopo, importa considerar que tais filiações não são meras escolhas ou opções por objetos de interesse, mas implicam filiações ideológicas, mesmo que as vertentes que tomam a linguagem como ciência natural possam considerar que a Linguística – enquanto ciência da linguagem – deve estar sempre neutra e livre de considerações de cunho político e ideológico e que tais preocupações devem estar a cargo de outros especialistas, externos à linguística.

A partir da compreensão de que ao se situar no contexto da filosofia da ciência e as suas implicações para os estudos da linguagem, retomamos a afirmação de Rajagopalan (2008) de que em relação à teoria e à ética são assumidas três posturas de base epistemológica, o positivismo – em que reside a vertente epistemológica racionalista –; o historicismo – que abriga, dentre outras, a corrente pragmatista –; e o marxismo – que apesar de apresentar-se como uma alternativa à concepção positivista de ciência, figura de modo bastante periférico no campo aplicado. Desse modo, compreendendo a limitada adesão à abordagem marxista para o campo da linguagem, valemo-nos das discussões apresentadas por Costa (2000), para uma defesa de uma postura crítica no trabalho com a língua. Assim, buscando as mediações necessárias, a partir de uma incursão histórica acerca do trato com a linguagem pelos mais influentes pensadores do nosso tempo, buscamos defender que o campo aplicado, ao que parece, pela sua posição antipositivista, é aquele que mais prontamente abre margem para uma alternativa contra-hegemônica e, não apenas isso, mas, revolucionária, e, por isso, pró-transformação do *status quo* –; entendemos ser esta uma possibilidade superadora em razão de que a teoria marxista “[...] pretende-se uma teoria de fundamentação geral, isto é, pretende explicar (ou fundamentar explicações de) todas as dimensões das relações inter-humanas” (COSTA, 2000, p.28).

Nosso terceiro capítulo, se organiza como um capítulo da exposição da elaboração teórica em si e se pretende uma elaboração teórica acerca da relação entre ética e a formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística. Desse modo, organizamos este capítulo em questão a partir das reverberações e inquietações levadas a termo neste estudo,

retomando e aprofundando a relação entre o trabalho enquanto categoria ontológica e a atividade docente. Além disso, compreendendo a formação da consciência como resultado da apropriação das objetivações produzidas ao longo da história, buscamos estabelecer a relação entre a atividade de estudo e a formação da consciência, considerando que na formação inicial, que ocorre na fase adulta dos indivíduos, a atividade de estudo ocorre, concorre e coocorre com a atividade do trabalho, sendo este um momento bastante profícuo e, para alguns indivíduos, talvez um dos grandes momentos da vida em que o desenvolvimento da consciência figura como possibilidade. Por fim, a partir das considerações de Mazzeu (2004) acerca da necessidade de uma vertente crítica, de base marxista, da linguagem, discutimos a relação entre ética e linguagem.

Este estudo buscou, a partir de categorias fundamentais do pensamento materialista histórico e dialético, como o trabalho, consciência, liberdade, totalidade, discutir a imprescindibilidade da questão ética na formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística. Compreendemos que os objetivos aqui anunciados são bastante contra-hegemônicos, dado não só o caráter bastante formalista que os estudos da linguagem assumem em sua prevalência, mas, para além disso, a adesão do campo, especialmente o campo aplicado, quando da busca de uma alternativa crítica, ao paradigma pós-moderno; e nossa compreensão é de que tal paradigma além de não oferecer uma alternativa superadora dos estudos da linguagem se alinha a perspectivas de manutenção do estado de coisas e, por isso, alinhadas ao ideal neoliberal (PEDRALLI; CHRAIM; THESSING, 2022).

Dito isto, defendemos a imprescindibilidade da formação docente, bem como a necessidade de modificação desta formação, com acento à formação inicial de professores responsáveis pela Educação Linguística, não pela dicotomia teoria e prática, ou pela responsabilização dada aos professores pelo rebaixamento na qualidade do ensino, mas pela compreensão de que é necessária uma formação que promova a humanização destes sujeitos e, por isso, alinhada a um ideal de transformação de sociedade. Para tal, acreditamos que o materialismo histórico e dialético como base epistemológica poderia permitir o vislumbre de um novo/outro estado de coisa, ou minimamente o estranhamento/desnaturalização do modo de sociabilidade vigente, dado que a formação inicial é um momento crucial em que a atividade de estudo ocorre/coocorre e concorre com a atividade do trabalho e, por tais motivos, pode ser um momento especial para a formação da consciência de classe nos indivíduos em formação.

A garantia dessa possibilidade nos processos formativos é para nós uma questão ética inalienável e, justamente por isso, compreendemos que nossa pesquisa apresenta uma

importante contribuição, menos pelo seu valor em si mesma, e mais pela sua possibilidade de subsidiar discussões e questionamentos/apontamentos nos espaços formativos diversos, dentre eles aqueles dedicados à formação inicial de professores, buscando, com isso, fortalecer um projeto de sociedade que não esteja pautado no individualismo, no egoísmo e na acumulação, mas se dê sob bases de ideais de liberdade, cooperatividade e humanidade, com a emancipação de todos os indivíduos sem exceções. Nesse sentido, não podemos prescindir da luta por uma sociedade igualitária em acesso e condições e que possibilite a formação de todos os sujeitos em sua totalidade.

4 REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Advertência aos leitores do Livro I d'O Capital. In: MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política; Livro I: o processo de produção do capital.** Trad.: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017 [1969]. p. 39-58.

ANDERY, Maria Amália. et al. **Para Compreender a Ciência: uma perspectiva histórica.** 16 ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2012.

ANDRADE. Maria Margarida. Relações entre dialética e recorte cultural. **Caderno Seminal Digital** Ano 19, nº 19, V. 19 (Especial/2013 – ISSN 1806-9142)

ANTUNES. Ricardo (Org.). **Dialética do Trabalho: escritos de Marx e Engels.** São Paulo: Expressão Popular, 2004

ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, I.; SÁ, H. G. M. de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 29, n. jan/dez, 2020. DOI: 10.29286/rep.v29ijan/dez.9912. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9912>. Acesso em: 28 out. 2022.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Rev. Bras. Educ.**, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000200009> . Acesso em: 15. Ago. 2023

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, Ligia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas-SP: Autores Associados, 2020, edição Kindle, cap.8.

ASTRADA, Carlos. **Trabalho e alienação.** Tradução de Cid Silveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1968

BAKHTIN, Mikhail [Volochinov] **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. O método na teoria histórico-cultural: a pesquisa sobre a relação indivíduo-genericidade na educação. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo. MILLER, Stela. **A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas.** (organizadores). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2017.

BORGES, Maria Célia; RICHTER, Leonice Matilde. A formação de professores – epistemologia e práxis criadora. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 59, p. 1-16, e13935, out./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n59.13935>

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 23. Fev. 2022

BRASIL. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**: versão preliminar. Brasília: MEC, 2018

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional da Educação, 2019c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 21. de Jan. 2022

BRASIL. **Resolução n.º 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n.º 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n.º 15/2017. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 06. Mar. 2022

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024** : Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

BUCKINGHAM. T. (ed). Toward a redefinition of applied linguistics: currents statements on the Nature and function of applied linguistics with particular emphasis on it context in language learning and teaching. Applied Linguistics Special Interest Group round table. TESOL. Convention Miami Beach. 1980. In: CELANI. Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCOAL. M.S.Z & CELANI. M.A.A. (orgs.). **Linguística Aplicada**: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar.

CARVALHO, B., & MARTINS, L. M. (2017). **Formação de Professores**: superando o dilema teoria versus prática. *Germinal: Marxismo E educação Em Debate*, 9(1), 172–181. <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.15382>

CAVALCANTI, M.C. **A propósito da linguística aplicada**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 7, p. 5-12, 1986.

CEARÁ. Lianne; AMOROSO. Marcos; BUONO. Renata. Presença dos mais pobres nas universidades brasileiras cresceu seis vezes nos últimos 20 anos, mas estagnou a partir de 2016. **Revista Piauí**. 13. Mai. 2021. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/presenca-dos-mais-pobres-nas-universidades-brasileiras-cresceu-seis-vezes-em-20-anos-mas-estagnou-partir-de-2016/> Acesso em: 24 de Maio de 2023.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCOAL, M.S.Z & CELANI, M.A.A. (orgs.). **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à** COSTA, Nelson Barros da. Contribuições do Marxismo para uma teoria crítica da linguagem. D.E.L.T.A., Vol.16, N. 1, 2000 (p. 27-54).

DUARTE, N. (2015). **A importância da concepção de mundo para a educação escolar:** porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. *Germinal: Marxismo E educação Em Debate*, 7(1), 8–25. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12808>

DUARTE, N. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-Crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Newton. **A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano.** *Perspectiva*, Florianópolis, UFSC/CED, n. 19, p. 67-80, 1993.

DUARTE, Newton. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 02, p.279-301, jul./dez. 2002

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abril de 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26. Set. 2022

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação/ Newton Duarte. - I. ed., I. reimpressão - Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton: **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schon não entendeu Luria).** *Educ e soc.* Campinas, agosto de 2003

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. – 5. ed. Ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011

É preciso capacitar professores no pós pandemia, diz ministro”. **Portal R7.** 16 de Out. de 2021. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/e-preciso-capacitar-professores-para-o-pos-pandemia-diz-ministro-16102021> - Acesso em 30 de nov. 2021.

EIDT, Nadia Mara e DUARTE, Newton. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. **Psicol. educ.** [online]. 2007, n.24 [citado 2022-07-08], pp. 51-72 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000100005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1414-6975. Acesso em: 21. Dez. 2022

ENGELS, F. **Anti-Dühring.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

ENGELS, Friederich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1ª Edição: Neue Zeit, 1896. Livro em domínio público. 1952 [1876]. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Acesso em: 28. Set. 2022.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola. 2006. p. 45-65.

FACCI, M.G.D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface** (Botucatu) [online]. 2008, vol.12, n.26, p. 635-646.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

George University Round Table on Language and Linguistics 1989. Washington, D.C.: **Georgetown University Press**. Pp.13-38

GIMENES. Camila Itikawa **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 267-276, abr. 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere – Vol. 2**. Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 11º ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

KLEIMAN. Angela B. A Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: linguística transdisciplinar. São Paulo. **EDUC**. 1992.

KLEIMAN. Angela B. A Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: LOPES. Luiz Paulo da Moita (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. 1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 39-59.

KOFLER, Leonardo. **História E Dialética**. Estudos Sobre A Metodologia Da Dialética Marxista. UFRJ, 2010

KOSIK, Karel. **A Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LENIN, V. I. (1974). As tarefas das uniões da juventude. **Cadernos Cultura Popular**, 6(41), 367-376. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1920/10/02.htm>. Acesso em 28. Marc. 2023 (Trabalho original publicado em 1920)

LENINE, V. I. **O Estado e a revolução**: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LENINE, V. I. As tarefas das uniões da juventude. In: LENINE, V. I. **Obras escolhidas**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1980. t. 3, p. 386-397

LÉNINE, V. I. **Os cadernos sobre a dialética de Hegel Lisboa**: Minerva, 1975

LEONTIEV, A.N. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Progreso, 1987. p. 57-70

LEONTIEV, Alexei N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LEONTIEV, Alexei N. et. al. (Org.). **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2007. p. 87-105.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**; tradutor: Rubens Eduardo Frias. 2ª.ed. – São Paulo: Centauro, 2004

LÖWY, Michael. **Marxismo contra positivismo**. Tradução Reginaldo Di Piero. São Paulo: LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, György, **Para uma ontologia do ser social**, II. Tradução Nélío Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, György. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Organização, apresentação e tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007

LYONS, John. (1989). **The Last Forty years**:real progress or not? In J.E. Alatis (org)

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2 ed. Campinas, Editora Alínea, 2007

MARSIGLIA, A. C. G., & MARTINS, L. M. (2013). Contribuições da pedagogia histórico-c'ritica para a formação de professores.. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, 5(2), 97–105. <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9702>

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. 2ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M.; ARCE, A. A educação infantil e o ensino fundamental de 9 anos. In: . (Org.) **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?:** em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007.

MARTINS, Ligia Márcia. EIDT, Mara Nádia. Trabalho e Atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, out./dez. 2010

MARTINS, Ligia Márcia. Psicologia histórico-cultural, Pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Ligia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas-SP: Autores Associados, 2020, edição Kindle, cap. 1.

MARTINS, Ligia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas-SP: Autores Associados, 2020

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579831034

MARTINS. Ligia Marcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas. Autores associados, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** 3.ed. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia;** tradução José Paulo Netto. – 1.ed. – São Paulo: Boitempo, 2017

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política: livro I: o processo do capital/Karl Marx; tradução Rubens Enderle. – 2. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2017b

MARX, Karl. O método da economia política (Introdução); In: MARX, K. **Grundrisse.** São Paulo: Boitempo, 2011

MARX. Karl. Cadernos de Paris; **Manuscritos Econômicos-filosóficos.**/tradução [de] José Paulo Netto e Maria Antônia Pacheco. – 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. **Alfabetização e trabalho:** múltiplas determinações. Araraquara, 2019. 172 p. Tese (Livre Docência em Fundamentos da Alfabetização). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP).

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. Campinas: **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 44, p.

59-72, 1998. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

[32621998000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 27 maio 2020

MENEZES, Vera; SILVA, Marina Morena; GOMES, Iran Felipe. Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria del Pilar (orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 25-50.

MÉSZÁROS, I. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, Paulo. Cortez. 2018.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado [Introdução]. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011

NETTO, José Paulo. **Por que ler Marx?** (aula de encerramento do dia M em quarentena). Youtube. 11 de Mai de 2020. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=2do05j7ajL4>

PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, Ligia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas-SP: Autores Associados, 2020, edição Kindle, cap. 3.

PEDRALLI, Rosângela; CHRAIM, Amanda; THESSING, Aline. A linguística aplicada alinhada ao materialismo histórico e dialético: Uma reflexão (inflexão?) sobre as bases epistemológicas assumidas pelo campo. **Rev. bras. linguist. apl.** 22 (4), Oct-Dec 2022

PENNYCOOK, A.A. A Linguística Aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (orgs). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; QUAREZEMIN, Sandra. **Gramáticas na escola**. 364. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.21, n.1, p. 363-375,. jan./jun. 2018

RAJAGOPALAN. Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003

SAVIANI, D. (2015). Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, 7(1), 286–293. Disponível em?

<https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575> . Aceso em: 09. Jan. 2023

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, 5(2), 25–46, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9697>

SAVIANI, D. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas**. Poie-sis Pedagógica, v. 9, n. 1, p. 7-19, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yXjXQvzWfhSp5VNHX6KqKLh/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 10. Mar. 2023

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, jan/abr 2009.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. Introdução. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**, 1998. p. 7-18.

SOUZA, A. C. (2017). A ética marxista: aproximações conceituais, perspectivas políticas e educacionais. **Filosofia E Educação**, 9(3), 76–100. <https://doi.org/10.20396/rfe.v9i3.8651032>

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. São Paulo: Centauro, 2002.

TONET, Ivo. **Método Científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013

TULESKI, Silvana Calvo. A periodização do desenvolvimento: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Ligia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas-SP: Autores Associados, 2020, edição Kindle, cap. 2.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007

VÁZQUEZ. Adolfo Sánchez. **Ética**. Tradução de João Dell’Anna. – 39ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997

VÁZQUEZ. Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**; tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977

VOLÓSHINOV, Valentín. **El Marxismo y la filosofía del lenguaje**. 1ª ed. – Buenos Aires: Ediciones Godot . Argentina, 2009

WIDDOWSON, Henry G. The partiality and relevance of linguistic description. *Studies in Second Language Acquisition*, **Cambridge University Press**, v. 1, p. 9-24, 1979.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Tradução, apresentação e estudo introdutório de Luiz Henrique Lopes dos Santos; [Introdução de Bertrand Russell]. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001