

Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, passado e presente

Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 24/08/2015 a 28/08/2015



TÍTULO DO TRABALHO			
O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A CATEGORIA DA TOTALIDADE			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
Roberto Rocha	ETE Ferreira Viana	ETEFV	Professor
RESUMO (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>Estabeleceu-se um quase consenso sobre a necessidade de <i>integração</i> entre os diversos <i>saberes</i> das disciplinas do ensino médio; boa parte do debate atual postula adesão a <i>novos</i> paradigmas tais como: <i>interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, transversalidade, pensamento complexo</i>, entre outros. São tentativas interessantes, mas estéreis, de dar conta da categoria da totalidade; não se trata apenas de um problema teórico: contemplar teórica e praticamente a categoria da totalidade é limite intransponível para a ciência burguesa. Portanto, o que se poderia esperar das <i>novidades</i> pedagógicas contemporâneas de cariz burguês parece ser mais a continuação do festival de constructos, pomposos mas estéreis, do que uma apreensão conceitual das múltiplas determinações da categoria da totalidade.</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ 3)			
Totalidade, Ensino médio integrado, educação politécnica			
ABSTRACT (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>It was established almost a consensus on the need for <i>integration</i> between the various <i>subjects</i> of high school courses; much of the current debate posits adherence to <i>new</i> paradigms such as <i>interdisciplinarity, transdisciplinarity, complex thought</i> and others. They are interesting, but sterile attempts, to account for the <i>totality</i> category; it is not just a theoretical problem: contemplate theoretically and practically the <i>totality</i> category is insurmountable limit to bourgeois science. So what might be expected of contemporary pedagogical innovations of bourgeois nature seems to be more a continuation of the constructs festival, pompous but sterile than a conceptual grasp of multiple determinations of the <i>totality</i> category</p>			
KEYWORDS (ATÉ 3)			
Totality, Integrated high school education, Polytechnic education			
EIXO TEMÁTICO			
Educação, Classe e Luta de Classes			

ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A CATEGORIA DA TOTALIDADE

Introdução

Emergiu do debate pedagógico atual um quase consenso quanto às limitações de um ensino baseado em disciplinas estanques; este quase consenso se impôs em meio a uma crítica, supostamente radical, aos padrões fordistas de produção e a seus rebatimentos na educação; as críticas, unanimemente, apontam para a necessidade de *integração* entre os diversos *saberes* encapsulados nas disciplinas.

Não é difícil localizar, no debate pedagógico contemporâneo, as propostas e tentativas de superação dos *velhos paradigmas* da educação fordista, a adaptação aos *novos* tempos, o engendramento de *novos* conceitos, os supostamente *novos paradigmas*, e as *novas* concepções teóricas tais como: *interdisciplinaridade*, *transdisciplinaridade*, *transversalidade*, *pensamento complexo* entre outras, para relacionar as mais citadas.

Porém, estes constructos apresentam-se, via de regra, confusos, mergulhados no ecletismo e impotentes para orientar as práticas didáticas do dia a dia das salas de aula; são tentativas que apenas arranham a superfície do que propõem tratar, sem dar conta das determinações da *totalidade* tal qual são capturadas, enquanto categoria, pela tradição marxista.

Há uma incapacidade da ciência burguesa dar conta da categoria da *totalidade*; e isso é mais que um problema teórico: é um limite intransponível, dado que vários aspectos recônditos da dominação de classe são expostos, a olho nu, pelo desvelamento das determinações envolvidas nesta categoria do real.

Portanto, o que se pode esperar das *novidades* pedagógicas contemporâneas de cariz burguês parece ser mais a continuação do festival de constructos do que uma apreensão conceitual da categoria da *totalidade* em suas múltiplas determinações. Aparentemente há poucas esperanças de se levar adiante o que seria um *pensamento complexo* – o mais provável é que permaneçam concepções ecléticas como a dos vários *olhares* etc.

Se é assim, assume grande importância e urgência o desenvolvimento teórico e prático da dimensão pedagógica e didática da educação politécnica, para o enfrentamento no dia a dia da prática didática dos envolvidos em um trabalho educativo que contribua e aponte para além dos limites das relações de produção atual.

O fordismo e os *novos* paradigmas da educação

Em primeiro lugar, vale a pena indicar que os efeitos danosos da divisão do conhecimento em disciplinas estanques foram notados, pelo menos, desde o século XIX por Auguste COMTE; vejamos abaixo o que ele alertava em seu *Cours de philosophie positive* (COMTE, 1936, p. 43 *et passim*).

O compatriota de Edgard Morin, ao falar dos *novos* conhecimentos que já então surgiam em especialidades cada vez mais distantes umas das outras, notava que “embora reconhecendo os resultados extraordinários desta divisão /.../ é impossível, por outro lado, não ser atingido pelas desvantagens que engendra” indicando ainda que “este efeito lamentável é provavelmente inevitável em certa medida, e inerente ao próprio princípio da divisão”.

Para Comte, este não era um problema menor, já que, na mesma obra, o filósofo indicava a urgência da tarefa de tratá-lo: “vamos nos apressar para remediar o mal, antes de se tornar mais grave. Preocupa que a mente humana eventualmente se perca no trabalho de detalhe”.

Além de não ser um problema menor, já estaria bem disseminado: “a maioria já está totalmente confinada à consideração isolada de uma seção mais ou menos extensa de uma ciência particular, sem se preocupar muito com o sistema geral de conhecimento positivo”.

A solução, porém, não seria voltar ao estágio de conhecimento anterior, denominado por Comte de estágio metafísico:

A maneira real de parar a influência destrutiva que parece ameaçar o futuro intelectual como resultado do excesso de especialização da investigação individual, não pode ser, é claro, voltar a essa antiga confusão do trabalho, o que tenderia a fazer retroagir a mente humana, o que é também agora, felizmente, impossível. (Comte, 1936, p. 43)

A solução indicada por Comte era:

/.../ uma nova classe de estudiosos, preparados por uma educação adequada, sem se envolver em cultivo especial de qualquer ramo particular /.../ considerando as várias ciências positivas em seu estado atual, para determinar exatamente o espírito de cada uma delas, para descobrir suas relações e sua sequência, para resumir, se possível, todos os seus próprios princípios em um número menor de princípios comuns, em constante conformidade com as máximas fundamentais do método positivo. (Comte, 1936, p. 44)

Não estamos, certamente, insinuando que o fundador do positivismo tenha sido um adepto do pensamento complexo *avant la lettre*, ou um precursor da transdisciplinaridade; queremos, apenas, marcar que, na tradição europeia do século XIX, os efeitos danosos da ultraespecialização já eram sentidos, previstos e combatidos até mesmo por Comte – para surpresa, eventualmente, de alguns que talvez utilizem livremente o adjetivo “positivista”.

Claro está que se isto se dava na Europa em meados do século XIX, tais preocupações foram soterradas por muito tempo com o início do século XX – o chamado século americano.

Exatamente em 1900, pela primeira vez, o PIB americano supera o inglês; na sequência da evolução da economia americana temos duas guerras mundiais: guerras nas quais países e economias europeus são destruídos e das quais os EEUU saem incólumes. Esta sequência de ascensão econômica americana é acelerada no pós-guerra e seu declínio só começa na década de 70 do século passado.

Para efeitos de nossa discussão, o que interessa reter com mais clareza é a hegemonia de uma proposta civilizatória totalmente estranha à Europa, uma proposta que em seus aspectos produtivos gerou o taylorismo fordismo, cujos cânones são conhecidos: levar a extremos a cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, bem como a divisão e ultraespecialização de tarefas – organizadas e reunidas sob a gestão do capitalista, na onipresente linha de montagem de produção em série de mercadorias.

Nem a própria ciência escapou da linha de montagem: na chamada *big science*, inaugurada no projeto Manhattan para produção da bomba atômica, foi praticada intensamente a ultraespecialização e a junção de diversas especialidades estanques, por uma gestão externa a elas e aos cientistas, técnicos e engenheiros envolvidos na tarefa.

A linha de montagem e seus pressupostos demoraram muito para se tornar um padrão societário dominante na Europa: para se ter uma ideia, enquanto nos EEUU a produção em série de armas de fogo era algo antigo (desde o século XIX), os fuzis alemães na primeira guerra mundial ainda eram feitos artesanalmente.

Robert Linhart em seu livro *Greve na Fábrica* (Linhart, 1986) retrata brilhantemente a resistência dos operários franceses à introdução do taylorismo-fordismo em uma fábrica francesa de automóveis; resistência esta que, entre outros motivos, se enraiza na tradição do proletariado europeu, recrutado entre trabalhadores de tradição artesanal.

Sendo a linha de montagem estranha, e mais que isso, antagônica à tradição europeia, seus cânones nunca foram assumidos plenamente pelo humanismo europeu; é de se entender, pois, que no fim dos trinta anos de ouro, venham da Europa, de maio de 1968, os principais questionamentos aos pilares do *status quo* reinante, imposto pela hegemonia americana do outro lado do Atlântico; *status quo* que tinha a linha de montagem e a produção em série como princípios básicos, bem como a radical separação entre trabalho manual e trabalho intelectual – quem pensa não executa e quem executa não pensa

Obviamente, ao longo do século XX, a educação em geral e a educação profissional em particular, conviveu com este *status quo*, e a ele respondeu – positivamente, reforçando-o ou reativamente, combatendo-o na figura de diversos pensadores, principalmente os de tradição libertária, mesmo antes de maio de 1968, quando foi intenso o combate aos cânones fordistas e seus rebatimentos em educação – a divisão entre trabalho manual e trabalho individual, ultraespecialização, etc.

Se em 1968 os pressupostos do taylorismo fordismo foram alvo de intensas críticas, a aceitação mais ampla destas críticas e sua adoção quase unânime só acontece muito depois, já quase no fim do século XX, quando as linhas gerais da reestruturação produtiva imposta pelas necessidades do capital se tornam mais claras: desde então, os pressupostos destas críticas tornaram-se quase um truísmo, dentro e fora da academia, e o combate a estes pressupostos assume ares libertários – embora eventualmente não tão libertários quanto alguns propunham em maio de 68...

Os novos paradigmas da educação e a reestruturação produtiva do capital

A intensificação e universalização dos padrões fordistas de produção foi, em parte, responsável pelo longo período de crescimento - a assim chamada época de ouro que se esgota em 1970; porém, o mesmo padrão de produção, ao diminuir sistematicamente o exército industrial de mão de obra de reserva, e ao ser ainda muito baseado em habilidades do trabalhador direto, tinha o efeito colateral de manter uma certa dependência do capital em relação ao trabalho.

Nos padrões fordistas o tamanho do exército de reserva e a dependência ainda existente do capital em relação ao trabalho implicava em um poder de barganha dos trabalhadores que era crescentemente utilizado na luta econômica e evitava ou atrasava as medidas do capital para equilibrar ou reverter a tendência de queda da taxa de lucro. As intensas lutas sociais em torno dos

anos 1970 são testemunhas disso e levaram o capital a iniciar o abandono do fordismo como ideal padrão da produção.

- Em vez de fábricas com centenas de milhares de trabalhadores... fábricas com poucos trabalhadores e muitos fornecedores ou terceirizados a entregar partes da produção para serem montadas;
- Em vez de estoques enormes a ocupar grande parte do capital e diminuir a taxa de lucro... estoques mínimos e fornecedores fazendo entregas diárias de matérias-primas e produtos semiprontos; menos capital, girando muito mais rápida mente;
- Em vez de um número enorme de trabalhadores executando cada um uma operação... um número menor, capaz de executar um número maior de diferentes operações;
- Em vez de máquinas ferramenta... máquinas de comando numérico.

Assim, embora diversos aspectos do fordismo ainda sejam importantes e sejam utilizados largamente, deixam de ser o padrão societário, deixam de ser os modelos ideias que supostamente garantiriam eficiência e eficácia para qualquer tipo de tarefa – produtiva ou não.

A reestruturação produtiva imposta pelas necessidades da acumulação de capital passa pela expropriação de mais trabalho não apenas de trabalhadores situados dentro dos muros das unidades produtivas (como no fordismo), mas também pela de milhares e milhares de seres humanos espalhados pelo mundo todo. Grandes empresas de vestuário utilizam trabalhadores de todos os lugares do mundo, fazendo apenas a modelagem e a comercialização; empresas dos EEUU e da Europa utilizam trabalhadores indianos ou paquistaneses para atendimento de seus clientes em *call centers*, etc...

Um crescente número de seres humanos é conectado aos fluxos do capital, sem que haja um vínculo formal de emprego ou uma presença física em fábricas ou escritórios. É comum atualmente, quase um truísmo, considerar que o *advento* (sic) das chamadas TICs - tecnologias de informação e de comunicação - foram responsáveis pela configuração atual das relações capital-trabalho; Marx já dizia que se a aparência coincidissem com a essência, supérflua seria toda a ciência, e este é exatamente o caso aqui: a necessidade do capital de conectar uma quantidade crescente de trabalhadores a seus fluxos, de uma forma não presencial foi a motivação principal do desenvolvimento acelerado das tecnologias de comunicação (embora a guerra fria e a corrida

espacial tenham sido, também, motivos de peso). O atendimento às necessidades de acumulação e de rotação cada vez mais veloz do capital foi o demiurgo do *advento* das TICs.

O desmonte, a demonização dos cânones fordistas e a montagem dos novos cânones, embora tenham sido impulsionados pela necessidade de reverter a tendência histórica de diminuição da taxa de lucro, foram saudados como uma libertação do ser humano genérico das tarefas repetitivas, da separação trabalho manual-trabalho intelectual, etc...

Para quem associava capitalismo com unidades produtivas enormes, com gigantescos exércitos de trabalhadores presos no interior dos muros das fábricas, o desmonte de regiões como o Vale do Rhur na Alemanha, ou como Chicago e Flint nos EEUU, soou como o fim ou como uma revolução radical no capitalismo. A mudança do eixo dinâmico do capitalismo americano, do *manufacturing belt* no nordeste com suas enormes fábricas, para o *sun belt* - Los Angeles, São José, San Diego e São Francisco - com suas fábricas enxutas e de alta tecnologia onde as pessoas trabalhariam menos, trabalhariam de bermudas e em trabalhos criativos... aparecia como algo revolucionário e como um sucesso fulminante do capitalismo que estaria assim apresentando uma *prova*, um fato, uma comprovação empírica irrefutável de que era capaz de se superar indefinidamente. Então não havíamos visto, há pouco, com a derrubada do muro de Berlin, a queda de seu principal oponente, do *lado negro da força*?

Sucedem que a vocação do capital não é e nunca foi construir fábricas para abrigar massas de trabalhadores.

A originalidade histórica do capitalismo não é produzir empregos e nem mesmo se apropriar de excedente econômico: esta apropriação tem a idade da divisão da sociedade em classes, muito anterior ao capitalismo. A originalidade histórica do capitalismo é a apropriação do excedente econômico produzido por *homens livres*, livres da escravatura, livres do feudo e, atualmente, livres até do contrato de trabalho...

A manufatura, a linha de produção fordista, etc.. são formas fenomênicas utilizadas amplamente na direção de produzir o ideal burgues de subsunção total do processo de trabalho da sociedade ao capital; na inversão de, idealmente, todo o processo de trabalho social em processo de produção de capital. Este ideal é expresso com clareza pelas palavras de assim chamada “dama de ferro” - cujo apelido deveria ser Tina (There Is No Alternative).

Impossível resistir a citar livremente, de cabeça, um trecho de Dostoiévski em Os Irmãos Karamázov:

Não repetiste com frequência: ‘quero torná-los livres’, mas saibas que nunca os homens se acreditaram tão livres como agora e, no entanto, eles depositaram sua liberdade humildemente aos nossos pés...

Educação e luta de classes: limitações da ciência burguesa

A possibilidade subjetiva da objetividade da perspectiva burguesa da ciência cessa quando a luta de classes se tornou explícita, estruturada, ou seja, da perspectiva burguesa, a possibilidade de ser objetiva cessa em 1848. Ciências que estavam em sua infância nesta época acabam assumindo fortes ares de simulacros de ciência.

A economia política, por exemplo, que após um início fecundo produziu grandes autores como Smith e Ricardo, se degrada a mera cartomante das necessidades e humores do mercado capitalista: “ganha” autonomia, “foca” apenas no econômico – como se isso fosse possível – e deixa a política de lado, que, por sua vez, também se degrada.

No prefácio da segunda edição de sua obra maior, Marx assinala que o desenvolvimento da economia política burguesa “pertence a um período no qual a luta de classes na Inglaterra estava subdesenvolvida”, debaixo das então novas relações de produção; Marx assinala que Ricardo, o último grande representante da economia política burguesa, “fez conscientemente o antagonismo de classes, de salários, lucros e renda, como ponto de partida de suas investigações, tomando inocentemente estes antagonismos como leis da natureza”. Porém, por estes pressupostos iniciais e pelos acontecimentos que se seguiram, a economia burguesa clássica atingiu limites os quais não poderia ultrapassar (MARX, 1909, pp. 17 e 18).

Após as convulsões da chamada Primavera dos Povos que varreram a Europa de 1848 e em especial após os episódios explícitos de luta de classes da Comuna de Paris, as possibilidades de objetividade nas ciências humanas e sociais burguesas se estreitaram – para não dizermos que desapareceram; as teorias pedagógicas, evidentemente, não são exceções.

Obviamente a ciência produzida desde então traz conhecimentos e resultados valiosos sobre inúmeras determinações do real; sucede, porém, que determinações fundantes são

sistematicamente escamoteadas. Atualmente há uma renúncia explícita a qualquer tentativa de refletir sobre a totalidade - principalmente nas ciências sociais e humanas – tais tentativas são caracterizadas como discursos totalizantes, redutores e que desemborçariam em totalitarismos do tipo hitlerista ou estalinista.

Interessante notar que, por outro lado, *mundialização, globalização, internacionalização* e outras palavras semelhantes são sistematicamente utilizadas livremente na academia como um dado do real.

Dimensão pedagógica da educação politécnica

Dadas as limitações das teorias pedagógicas que se filiam às concepções de mundo burguesas, as respostas à situação atual são mais profícuas, mais radicais (no sentido de ir à raiz das questões) quando procuradas foras das correntes teóricas comprometidas com o *status quo*. Em especial no que se denomina atualmente *concepção de educação politécnica*.

Rodrigues indica que “o conceito de politecnia pode ser captado a partir da confluência de três eixos fundamentais: dimensão infraestrutural, dimensão utópica e dimensão pedagógica” (Rodrigues, 2005).

Uma dimensão infraestrutural que:

agrega os aspectos relacionados ao mundo do trabalho, especificamente os processos de trabalho sob a organização capitalista de produção, e, conseqüentemente, a questão da qualificação profissional

Uma dimensão, utópica que:

não tem como objetivo mostrar que a politecnia seria um ideal irrealizável, uma proposta historicamente desenraizada; ao contrário, busca expor a profunda relação

entre essa concepção de formação humana e um projeto de construção de uma sociedade socialista

Uma dimensão pedagógica:

A concepção de educação politécnica pressupõe uma visão social de mundo radicalmente distinta daquela que, hegemonicamente, se apresenta nas sociedades atuais. Partindo de uma apreensão das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, mediatizada por uma visão social

que rompe com as visões burguesas de homem, sociedade e trabalho, a concepção politécnica de educação acaba por desaguar em sua dimensão pedagógica

Sustentamos que a dimensão pedagógica, não pressupõe apenas “uma visão social de mundo radicalmente distinta” da visão hegemônica; a diferença não é apenas epistemológica - a diferença finca raízes em concepções ontológicas. O “contínuo estudo da materialidade social da qual a educação é parte integrante” pressupõe captar categorias que contemplam determinações do real que são incompatíveis com uma ontologia de cariz tradicional, conservador ou reformista.

No mesmo texto, Rodrigues indaga “como caminhar para uma progressiva, e necessária, explicitação do *modus operandi* de uma escola que se pautar numa orientação politécnica, sem recair em proposições abstratas, isto é, historicamente desenraizadas” e indica que “de um lado, faz-se necessário o contínuo estudo da materialidade social” e de outro ressalta que:

nenhum estudo ou pesquisa poderá substituir a práxis educativa desenvolvida a partir do horizonte da politecnicidade. Isto é, a construção de uma concepção de educação politécnica precisa, necessariamente, estar embasada em práticas pedagógicas concretas que, por sua vez, devem se apoiar em profundas reflexões teóricas sobre o papel e a natureza da educação na sociedade capitalista.

O que propomos é que: para explicitar um *modus operandi* e para embasar práticas pedagógicas concretas de uma escola pautada na politecnicidade, há que introduzir no debate pedagógico a categoria da *totalidade* tal qual contemplada por diversos marxistas, entre os quais, mas não apenas, Lênin e Lukács.

Nesta direção, a contribuição seria dupla – tanto orientar um *modus operandi* e embasar práticas pedagógicas concretas quanto mostrar as debilidades e limitações dos constructos produzidos pela ciência burguesa para tentar contemplar a categoria da totalidade.

Em síntese: o avanço na dimensão pedagógica da educação politécnica pressupõe o reconhecimento da categoria da *totalidade* e o estudo das contribuições disponíveis na literatura marxista, ao ponto de se conseguir irrigar as práticas pedagógicas e didáticas dentro das salas de aula.

A categoria da totalidade e o ensino médio integrado

Um dos aspectos da crise de diferentes concepções filosóficas produzidas pela burguesia nos tempos atuais é resultado do abandono explícito e consciente de trabalhar com determinações fundamentais do real enquanto um complexo de complexos, em especial a categoria da *totalidade*: mesmo ignorada, e talvez por isso mesmo, ela teimosamente reaparece – ou aparece - como *novidade* em teorias pedagógicas atuais, embora seja capturada há tempos por diversos pensadores da tradição marxiana.

Categorias, como assinala Marx nos *Grundrisse*, são determinações do real, determinações do existente – independentes, portanto, das construções epistemológicas do sujeito ou das crenças do sujeito cognoscente sobre a existência do mundo real ou da possibilidade de conhecê-lo ou do desejo consciente do sujeito cognoscente em ignorá-las.

Marx aponta, como assinala Lukács, que *categorias* são moventes e movidas do real, não apenas preceitos ou modelos epistemológicos ou diferentes *olhares* do sujeito cognoscente, que subsistem de forma independente às determinações objetivas; são dotadas de determinantes ontológicos – não se reduzem a meras expressões do sujeito cognoscente, fundam-se, vêm a luz, devem sua existência ao desenvolvimento mesmo do ser social: categorias, como os homens, produzem-se nas relações sociais e no desenvolver da produção e reprodução da existência humana; são “formas de ser, determinações de existência”

Referindo-se à categoria da *totalidade*, Bottomore indica que:

Em contraste com as concepções metafísica e formalista, que a tratam como totalidade abstrata, intemporal e, portanto, inerte – na qual as partes ocupam uma posição fixa num todo inalterável -, o conceito dialético de totalidade é dinâmico, refletindo as mediações e transformações abrangentes, mas historicamente mutáveis, da realidade objetiva. (Bottomore, 2001, p. 381)

Citando Lukács, Bottomore marca que:

A concepção dialético-materialista da totalidade significa, primeiro, a unidade concreta de contradições que interagem (...); segundo, a relatividade sistemática de toda a totalidade tanto no sentido ascendente quanto no descendente (o que significa que toda a totalidade é feita de totalidades a ela subordinadas e também que a totalidade em questão é, ao mesmo tempo, sobre

determinada por totalidades de complexidade superior...) e, terceiro, a relatividade histórica de toda totalidade, ou seja, que o caráter de totalidade de toda totalidade é mutável, desintegrável e limitado a um período histórico concreto e determinado. (Luckács, apud Bottomore, 2001, p.381)

E mais:

De um modo que lembra o trecho acima, Lukács argumenta que **“a totalidade do objeto pode ser postulada apenas quando o sujeito postulante é em si uma totalidade”**. E, ao criticar o “ponto de vista individual” da teoria burguesa, insiste que **“não é o predomínio dos motivos econômicos na interpretação da sociedade que constitui a diferença decisiva entre o marxismo e a ciência burguesa, mas sim o ponto de vista da totalidade**. A categoria de totalidade, a dominação geral e determinante do todo sobre as partes é a essência do método que Marx assumiu a partir de Hegel e, de maneira original, transformou na base de uma ciência totalmente nova” (Luckács, apud Bottomore, 2001, p. 381) (grifos nossos).

A *totalidade* é síntese de infinitas determinações, é um complexo de complexos – cada um com múltiplas determinações. O estudo supõe isolamentos ou abstrações de algumas determinações; após o isolamento, tem de ser estabelecida a conexão da parte isolada com o todo, de modo a obtermos um todo concreto e não algo caótico, eclético ou uma mera junção de fatores.

A teoria dos fatores tenta, sem sucesso, lidar com a *totalidade*; tomemos, como exemplo, o estudo do cangaço: seriam destacados o fator religioso, o fator econômico, o fator militar, o fator social, o fator cultural, etc... E após uma colagem eclética com uma sucessão dos diversos *olhares* (religioso, econômico, militar, social, cultural, etc.) o cangaço em si continuaria um grande mistério. Determinações fundantes como o aspecto histórico assumido pela propriedade privada dos meios de produção e suas especificidades no caso do Brasil e dos nordeste brasileiro ficariam de fora, ou seriam tocados apenas de passagem.

A ecologia e as ameaças à vida no planeta tem sido tema recorrente em nossas escolas; talvez a ecologia seja um dos três ou quatro temas mais focados nas escolas, junto com as questões éticas e os preceitos de cidadania. A abordagem destes temas também deixa de fora, ou trata com leveza algumas determinações fundantes; falha, também, em articular estas determinações de modo a que o movimento do real seja captado objetivamente.

As questões ecológicas – as que supostamente seriam mais afeitas a uma abordagem menos fragmentada do real – falham sistematicamente em perceber que, debaixo das relações de

produção capitalistas, o mundo só será salvo se for um bom negócio; caso contrário... que os deuses que criamos desde Marduk tenham piedade de nós...

Considerações finais

A incapacidade das pedagogias de cariz burguês em lidar com a categoria da totalidade está na base das confusões, ecletismo e impotência que caracterizam boa parte de constructos contemporâneos tais como *interdisciplinaridade*, *transdisciplinaridade*, *transversalidade* etc. Portanto, é mais fecundo buscar na tradição marxiana as contribuições para respostas aos desafios e necessidades pedagógicas e didáticas do assim chamado *ensino médio integrado*; em especial na contribuição dos autores daquela tradição que se propuseram a contribuir mais densamente para captar determinações mais fundantes da categoria da totalidade.

Para falar com José Paulo Neto: as categorias captadas por Marx podem não dar conta de algumas determinações importantes do mundo contemporâneo, porém, sem estas categorias é bem mais difícil compreender o mundo – para não dizer transformá-lo – e, contra elas, é impossível.

Categorias, por não serem construtos do sujeito cognoscente, por pertencere à própria materialidade da realidade, não podem ser ignoradas por um ato de vontade, por um ponto de vista ou por um *olhar* do sujeito – de uma forma ou de outra, conscientemente ou não, as categorias do real são contempladas pelo sujeito, mesmo à revelia.

No caso específico da educação, a recusa peremptória de boa parte do pensamento contemporâneo em transpor a categoria da *totalidade* para suas análises, faz com que a retórica de um ensino médio integrado com o ensino técnico, por exemplo, seja apenas isso: retórica. Uma retórica prolixa, pomposa, eclética – que às vezes flerta com a categoria da totalidade e de um pensamento complexo o suficiente para captá-la mas que não consegue ir além disso: pura retórica.

Nos parece claro, que por seus limites intrínsecos, as propostas pedagógicas de cariz burgues tem poucas contribuições a dar: nos parece, enfim, que já passa da hora de considerar com mais vigor e detalhe as contribuições marxianas e seus rebatimentos didáticos pedagógicos – em especial, mas não apenas, as contribuições na direção de capturar a categoria da *totalidade* e utilizar esta categoria nas teorias e práticas do dia a dia das salas de aula.

Referências bibliográficas

Comte, Auguste. *Cours de philosophie positive, (1^{re} et 2^e leçon)*. Paris : 1936, Librairie Larousse, Edição eletrônica produzida pela Universidade de Quebec – consultada em 01/02/2015. Disponível em: http://classiques.uqac.ca/classiques/Comte_auguste/cours_philo_positive/cours_philo_positive.html

Bottomore, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Linhart, Robert. *Greve na Fábrica*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1986. 3^a Ed.

Lukács, Gyorgi. Estética. La peculiaridad de lo estético. 1. Cuestiones preliminares y de principio. Trad. Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo, 1966.

Marx, Karl. *Capital- A critique of political economy Vol. 1 – O processo de produção capitalista*. Chicago: Charles Kerr & Company. 1909

Rodrigues, José. 2005. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. *Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro, vol. 3, no 2, set, 2005.