À BEIRA DO ABISMO:

barbárie, resistência e invenção do amanhã



Rubens Mascarenhas

Marta Loula Dourado Viana

Organizadores

PROEX
Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários

MUSEU PEDAGÓGICO

PPGMLS

CAPES

NAVEGANDO

À BEIRA DO ABISMO:

barbárie, resistência e invenção do amanhã

Rubens Mascarenhas
Marta Loula Dourado Viana
Organizadores

À BEIRA DO ABISMO:

barbárie, resistência e invenção do amanhã

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2026



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia - MG
Brasil

Direção Editorial: Navegando Publicações
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena
Arte Capa: Pamela Oliveira Dantas

Copyright © by autor, 2026.

A11111 – MASCARENHAS, Rubens; VIANA, Marta Loula Dourado (Orgs.). À beira do abismo: barbárie, resistência e invenção do amanhã. Uberlândia: Navegando Publicações, 2026.

ISBN: 978-65-6070-189-2
DOI: 10.29388/978-65-6070-189-2

1. Educação 2. Barbárie. 3. Conjuntura Mundial. 4. Resistência. I Rubens Mascarenhas - Marta Loula Dourado Viana. II. Navegando Publicações. Título.

CDD - 370

Índice para catálogo sistemático
Educação 370



NAVEGANDO
Navegando Publicações
www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia - MG
Brasil

EDITORES
Lurdes Lucena - Esamc - Brasil
Carlos Lucena - UFU - Brasil
José Claudinei Lombardi - Unicamp - Brasil
José Carlos de Souza Araújo - Uniube/UFU – Brasil

CONSELHO EDITORIAL MULTIDISCIPLINAR

PESQUISADORES BRASILEIROS

Anderson Brettas - IFTM - Brasil
Anselmo Alencar Colares - UFOPA - Brasil
Carlos Lucena - UFU - Brasil
Carlos Henrique de Carvalho - UFU, Brasil
Cílson César Fagiani - Uniube - Brasil
Dermeval Saviani - Unicamp - Brasil
Elmiro Santos Resende - UFU - Brasil
Fabiane Santana Previtali - UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves - UFMS - Brasil
Inez Stampa - PUCRJ - Brasil
José Carlos de Souza Araújo - Uniube/UFU - Brasil
José Claudinei Lombardi - Unicamp - Brasil
Larissa Dahmer Pereira - UFF - Brasil
Lívia Diana Rocha Magalhães - UESB - Brasil
Marcelo Caetano Parreira da Silva - UFU - Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli - Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário - UFPA - Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan - Unicamp, Brasil
Paulino José Orso - Unioeste - Brasil
Ricardo Antunes - Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França - UFU, Brasil

Tatiana Dahmer Pereira - UFF - Brasil
Valeria Lucilia Forti - UERJ - Brasil
Yolanda Guerra - UFRJ – Brasil

PESQUISADORES INTERNACIONAIS

Alberto L. Bialakowsky - Universidad de Buenos Aires - Argentina.
Alcina Maria de Castro Martins - Instituto Superior Miguel Torga – Coimbra - Portugal
Alexander Steffanell - Lee University - EUA
Ángela A. Fernández - La Universidad Autónoma de Santo Domingo - República. Dominicana
Antonino Vidal Ortega - Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra – República Dominicana
Armando Martinez Rosales - Universidad Popular de Cesar - Colômbia
Artemis Torres Valenzuela - Universidad de San Carlos de Guatemala - Guatemala
Carolina Crisorio - Universidad de Buenos Aires - Argentina
Christian Cwik - Universität Graz - Austria
Christian Hausser - Universidad de Talca - Chile
Daniel Schugurensky - Arizona State University - EUA
Elizet Payne Iglesias - Universidad de Costa Rica - Costa Rica
Elsa Capron - Université de Nimés / University of Réunion
Elvira Aballi Morell - Vanderbilt University - EUA. - France
Fernando Camacho Padilla - Universidad Autónoma de Madrid - Espanha
José Javier Maza Avila - Universidad de Cartagena - Colômbia
Hernán Venegas Delgado - Universidad. Autónoma de Coahuila - México
Iside Gjergji - Universidade de Coimbra - Portugal
Iván Sánchez - Universidad del Magdalena - Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora - México
Lionel Muñoz Paz - Universidad Central de Venezuela - Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro - Universidad del Magdalena - Colômbia
José Jesus Borjón Nieto - El Colégio de Vera Cruz - México
José Luis de los Reyes - Universidad Autónoma de Madrid - Espanha
Juan Marchena Fernandez - Universidad Pablo de Olavide - Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda - Pontifícia Universidade Católica do Equador - Equador
Lerber Dimas Vasquez - Universidad de La Guajira - Colômbia
Marvin Barahona - Universidade Nacional Autónoma das Honduras - Honduras
Michael Zeuske - Universität Zu Köln - Alemanha
Miguel Perez - Universidade Nova de Lisboa - Portugal

Pilar Cagiao Vila - Universidad de Santiago de Compostela - Espanha
Raul Roman Romero - Universidad Nacional de Colombia - Colômbia
Roberto Gonzáles Aranas -Universidad del Norte - Colômbia
Ronny Viales Hurtado - Universidad de Costa Rica - Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos - Universidad de Granada - Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva - Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy - Universidad de la Habana - Cuba
Silvia Mancini - Université de Lausanne - Suíça
Teresa Medina - Universidade do Minho - Portugal
Tristan MacCoaw - Universit of London - Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha - Universidade Católica de Nossa Senhora de Assunção - Paraguay
Yoel Cordoví Núñes - Instituto de História de Cuba - Cuba

SUMÁRIO

Apresentação 11
Rubens Mascarenhas
Marta Loula Dourado Viana

PARTE I - À BEIRA DO ABISMO: A CRISE DA CIVILIZA-ÇÃO CONTEMPORÂNEA 18

Crise capitalista e os desafios da humanidade: estamos à beira do abismo? ...19
José Claudinei Lombardi

À beira do abismo social: capitalismo e desigual-dade estrutural 35
Rubens Mascarenhas

Crise da sociedade contemporânea e os desafios ético-políticos da humanidade: necessidade de desenvolver a consciência ecológica 55
Dermeval Saviani

Os caminhos da humanidade no século xxi e a instituição do comum 66
Humberto Santos de Andrade
Ana Elizabeth Santos Alves

PARTE II - AS RAÍZES DO ABISMO: CAPITALISMO, IMPERIA-LISMO, BARBÁRIE E CONHECIMENTO 77

A educação escolar e a luta contra a barbárie: reflexões histórico-críticas 78
Cláudio Félix dos Santos
Marta Loula Dourado Viana

Ciencias humanísticas y ciencias naturales en el enfrentamiento a los desafíos ambientales: retos y enfoques 93
Rafael Bosque Suárez

As ciências humanas, as ciências da natureza, a educação e o enfrentamento à barbárie 112
Paulino José Orso
Luciana Cristina Salvatti Coutinho

PARTE III - AS FORMAS DA BARBÁRIE: TRABALHO, PODER, CONTROLE E DIGNIDADE 129

Desmantelando direitos, desmontando uma cate-goria: a precarização do trabalho docente no capitalismo flexível 130
Fábio Mansano de Mello
Stéphanie Riccio Simões

Militarização da escola pública: expansão, gestão e efeitos sobre a educação democrática 144
Zizelda Lima Fernandes
Luciana Canário Mendes
Clauber Teixeira da Silva

Violência sexual sexista contra as mulheres: conceitualização, percepção e processos educativos 158

Rita Maria Radl Philipp

Ameaça à dignidade humana: como o vaticano percebe teorias de gênero 176

Adilson Ventura da Silva

Gabi Bomfim Cruz

Ananda Novaes Oliveira

PARTE IV - EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: MEDIAÇÕES PARA ENFRENTAR A BARBÁRIE 190

Mudanças climáticas: um debate sobre infâncias e formação de professores da educação infantil 191

Isabel Cristina de Jesus Brandão

Dijnane Vedovatto

Jorsinai de Argolo Souza

Formação ambiental e alfabetização científica: entre a tecnificação e a consciência crítica nos cursos do institutos federais do Rio Grande Do Norte - IFRN 202

Albino Oliveira Nunes

Héctor Santiago Odetti

La educación ambiental comunitaria: alternativa en el enfrentamiento a problemáticas locales.....217

Dora Lilia Márquez Delgado

Memória e linguagem na escola: discursos urbanos e indígenas na construção da identidade nacional 240

Tatiane Malheiros Alves

Larissa Lacerda Menendez

Lívia Diana Rocha Magalhães

PARTE V - PARA ALÉM DO ABISMO: RESISTÊNCIA, UTOPIA E FUTURO..... 255

A caixa de pandora e o futuro do presente: sinais de abismo e de esperança 256

Maria Ciavatta

Entre la crisis climática, ecológica y social del planeta: ¿aún existen caminos para la resistencia y las utopías? 270

Dario Azzellini

APRESENTAÇÃO

O abismo de que trata este livro não é uma imagem situada fora da História. Tampouco corresponde a um precipício diante do qual uma humanidade abstrata, tomada como unidade indiferenciada, estaria simplesmente ameaçada. Se há um abismo, ele foi produzido historicamente. Suas marcas estão inscritas nas relações sociais por meio das quais os seres humanos produzem e reproduzem a própria existência – relações atravessadas pela apropriação da riqueza, pela exploração do trabalho, pela disputa dos territórios e pelo controle dos meios de produção e de poder. É sob essas condições, historicamente construídas, que a mesma sociedade, capaz de ampliar extraordinariamente suas forças produtivas, produz também as condições de sua própria destruição. É desse ponto de partida que esta coletânea está organizada.

"À beira do abismo" foi o eixo que orientou o XV Colóquio Nacional e VIII Colóquio Internacional do Museu Pedagógico da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, realizado entre 6 e 8 de novembro de 2024. A expressão, deliberadamente aberta, permitiu reunir diferentes campos do conhecimento em torno de uma questão que não pode ser reduzida a uma única dimensão da vida social: que relações históricas conduziram a humanidade às condições atuais de existência e quais forças sociais ainda podem interromper, deslocar ou transformar esse movimento?

A pergunta exige que se desconfie das explicações que apresentam a crise contemporânea como resultado de acontecimentos isolados, de escolhas individuais ou de uma suposta incapacidade genérica da humanidade para lidar com os problemas que ela própria criou.

A destruição ambiental, a desigualdade social, a precarização do trabalho, a regressão de direitos, a militarização das relações sociais, o avanço de formas autoritárias de poder e a produção de diferentes modalidades de violência não constituem fenômenos independentes. Expressam, em diferentes escalas, conflitos em torno da apropriação da riqueza, do controle do trabalho, dos territórios e dos recursos

naturais, bem como da capacidade de determinados grupos e classes sociais de impor seus interesses sobre o conjunto da sociedade.

O capitalismo ocupa lugar central nessa investigação. Não como explicação suficiente para tudo o que ocorre no presente, mas como relação social historicamente constituída, cuja dinâmica de reprodução vem subordinando parcelas cada vez mais amplas da existência à valorização do valor. No capitalismo contemporâneo, essa lógica se expressa na crescente mercantilização da natureza, transformada em fonte de recursos e campo de valorização; na intensificação da exploração do trabalho e na precarização das relações laborais; na redução dos direitos sociais a entraves aos imperativos de contenção dos custos e de expansão da acumulação; na transformação dos territórios em espaços submetidos à lógica do capital; e na subordinação de dimensões cada vez mais amplas da vida às exigências da reprodução ampliada.

A crise, nesse sentido, não se manifesta somente quando seus efeitos se tornam visíveis. Ela resulta das contradições inscritas nas próprias relações sociais que organizam a produção e a reprodução da existência. O que aparece como crise em determinado momento histórico não é, portanto, algo exterior à sociedade, mas a manifestação de contradições produzidas no interior de suas próprias relações. É nesse terreno que se encontram algumas das contradições fundamentais do nosso tempo.

A capacidade técnica alcançada pela humanidade, resultado de um desenvolvimento histórico marcado por relações sociais determinadas, convive contraditoriamente com a fome, a desigualdade e a apropriação privada da riqueza social; a ampliação extraordinária dos meios de comunicação convive com a produção industrial da desinformação; a expansão das forças produtivas convive com a destruição acelerada das condições naturais indispensáveis à vida; o discurso sobre democracia convive com processos de militarização, autoritarismo e restrição de direitos; e o extraordinário desenvolvimento científico não impede que o conhecimento seja submetido a interesses econômicos, políticos e ideológicos.

A questão ambiental talvez seja uma de suas expressões mais evidentes. As alterações climáticas, a destruição de ecossistemas, a perda da biodiversidade e a apropriação predatória dos bens naturais colocam em tensão as próprias condições de reprodução da vida. Mas também aqui é necessário deslocar o olhar de uma natureza abstratamente ameaçada para as relações históricas que determinam sua apropriação, exploração e distribuição. A devastação de florestas, a mineração predatória, a expansão das fronteiras de acumulação, a apropriação privada de bens comuns e a emissão crescente de resíduos e gases de efeito estufa não resultam de uma relação genérica entre humanidade e natureza. Expressam formas historicamente determinadas de produzir riqueza, organizar o trabalho e apropriar-se dos bens naturais. Não existe crise ambiental dissociada das formas sociais de produção, apropriação e distribuição da riqueza.

Essa compreensão impede que o problema seja reduzido a uma questão comportamental ou exclusivamente técnica. A consciência ecológica é necessária, mas não pode ser separada das condições materiais nas quais os sujeitos vivem e trabalham. A educação ambiental, a alfabetização científica, a participação comunitária e a formação de professores adquirem sentido precisamente quando inseridas nessa totalidade contraditória.

É por essa razão que esta obra não foi organizada como simples reunião dos textos apresentados no Colóquio. A disposição dos capítulos procura produzir um percurso de leitura. Partimos das manifestações mais gerais da crise contemporânea e procuramos identificar os processos que as produzem; aproximamo-nos, em seguida, do trabalho, da educação, da política e das formas de controle que incidem sobre a vida cotidiana; examinamos os espaços de formação e organização coletiva; e chegamos, por fim, às experiências de resistência, às utopias e às disputas em torno do futuro.

A **Parte I – À beira do abismo: a crise da civilização contemporânea** – concentra-se no diagnóstico. Abre-se com "Crise capitalista e os desafios da humanidade: estamos à beira do abismo?", texto que coloca diretamente a questão que confere título à coletânea.

A discussão prossegue em "À beira do abismo social: capitalismo e desigualdade estrutural", deslocando a análise para a desigualdade produzida pela própria dinâmica social. Em seguida, "Crise da sociedade contemporânea e os desafios ético-políticos da humanidade: necessidade de desenvolver a consciência ecológica" aproxima a crise social da crise ambiental e recoloca a questão ecológica como problema histórico e político. Fecha essa primeira aproximação "Os caminhos da humanidade no século XXI e a instituição do comum", que amplia o horizonte temporal da reflexão e interroga as formas pelas quais a humanidade pode construir outros modos de produzir e compartilhar sua existência.

A **Parte II – As raízes do abismo: capitalismo, imperialismo, barbárie e conhecimento** aprofunda as determinações do problema. "A educação escolar e a luta contra a barbárie: reflexões histórico-críticas" estabelece uma mediação fundamental entre as relações sociais que produzem a barbárie e o lugar da educação na formação humana. O texto, ao recorrer à Pedagogia Histórico-Crítica, recoloca em discussão a apropriação do conhecimento sistematizado e a formação da consciência como dimensões da luta social. Em "Ciencias humanísticas y ciencias naturales en el enfrentamiento a los desafíos ambientales: retos y enfoques", a questão ambiental é examinada a partir da relação histórica entre diferentes campos do conhecimento. Já "As ciências humanas, as ciências da natureza, a educação e o enfrentamento à barbárie" ampliam essa reflexão, recolocando ciência, educação e transformação da natureza no interior das contradições que atravessam o presente.

Na **Parte III – As formas da barbárie: trabalho, poder, controle e dignidade**, a discussão abandona progressivamente a escala mais geral e se aproxima das formas concretas assumidas pela crise. "Desmantelando direitos, desmontando uma categoria: a precarização do trabalho docente no capitalismo flexível" mostra como a reorganização contemporânea do trabalho alcança a docência, corroendo direitos e alterando as próprias condições de realização do trabalho educativo. "Militarização da escola pública: expansão, gestão

e efeitos sobre a educação democrática" examina outra dimensão dessa regressão, relacionada à incorporação de racionalidades militarizadas na escola pública e às tensões que daí decorrem para a formação democrática. Por sua vez, "Ameaça à dignidade humana: como o Vaticano percebe teorias de gênero" desloca a análise para o campo das disputas em torno dos corpos, da sexualidade, da normatividade e da dignidade humana. A discussão evidencia que a produção da barbárie também passa pela definição social e política de quais vidas, corpos e sujeitos são reconhecidos como dignos.

A **Parte IV – Educação e formação: mediações para enfrentar a barbárie** reúne textos que interrogam as formas de intervenção no campo da formação. Em "Mudanças climáticas: um debate sobre infâncias e formação de professores da Educação Infantil", a crise climática é relacionada à infância e à formação docente. "Formação ambiental e alfabetização científica: entre a tecnificação e a consciência crítica nos cursos dos Institutos Federais do Rio Grande do Norte" problematiza os limites de uma formação ambiental reduzida à dimensão técnica e recoloca a necessidade de uma perspectiva crítica. Em "La educación ambiental comunitaria: alternativa en el enfrentamiento a problemáticas locales", a discussão ganha uma dimensão concreta, centrada na comunidade, na participação, nos saberes locais e na construção coletiva de respostas aos problemas ambientais. Por fim, "Memória e linguagem na escola: discursos urbanos e indígenas na construção da identidade nacional" desloca a atenção para a produção das narrativas, das memórias e das identidades, mostrando que a escola também participa das disputas pelas formas de representar o passado e, consequentemente, pelas possibilidades de imaginar o futuro.

A **Parte V – Para além do abismo: resistência, utopia e futuro** encerra o percurso sem transformar a crise em destino. "A Caixa de Pandora e o futuro do presente: sinais de abismo e de esperança" retoma experiências históricas de violência, autoritarismo, resistência e utopia, fazendo do passado não um repertório morto, mas um campo de disputa sobre o presente. Finalmente, "Entre la crisis climática,

ecológica y social del planeta: ¿aún existen caminos para la resistencia y las utopías?" recoloca frontalmente a pergunta que atravessa todo o livro: diante da dimensão alcançada pelas crises contemporâneas, ainda é possível construir alternativas?

A resposta que emerge dos diferentes textos não é uniforme. Nem poderia ser. Os capítulos partem de objetos, experiências, campos disciplinares e perspectivas distintas. Há divergências teóricas, diferenças de escala e formas diversas de compreender tanto a crise quanto as práticas de enfrentamento. Essa diversidade não constitui uma fragilidade da coletânea. Ao contrário, expressa a própria complexidade do problema que a originou.

Há, contudo, um fio que atravessa o conjunto: a recusa de compreender o presente como fatalidade. Se as condições atuais de existência foram historicamente produzidas, elas não são naturais nem eternas. Se a barbárie encontra fundamento em relações sociais determinadas, também as formas de resistência se constituem no interior da História. Não se trata, assim, de opor ingenuamente esperança e catástrofe, como se uma pudesse simplesmente substituir a outra. Trata-se de compreender as contradições que atravessam o presente, identificar os limites que ele impõe e, sobretudo, reconhecer as forças sociais que podem deslocá-los.

Educação, ciência, memória, trabalho, organização comunitária, participação política e produção de conhecimento não aparecem aqui como soluções isoladas para uma crise de proporções históricas. Constituem espaços concretos de disputa, nos quais os sujeitos podem compreender as condições em que vivem, confrontar interesses estabelecidos e construir formas coletivas de intervenção sobre a realidade. Nenhum desses campos, tomado isoladamente, produz a emancipação. Mas nenhuma transformação histórica se realiza sem que essas dimensões da vida social sejam também disputadas.

O abismo, então, deixa de ser somente o lugar para onde se dirige o olhar e é objeto de investigação. É preciso compreender como foi produzido, quem se beneficia de sua reprodução, quem suporta seus

custos e quais relações sociais precisam ser transformadas para que o futuro não seja somente a reprodução ampliada do presente.

É nesse ponto que a utopia recupera sua dimensão política, não como fuga das determinações históricas, mas como capacidade de projetar possibilidades ainda não realizadas a partir das contradições existentes. Pensar o futuro significa, nesse sentido, disputar o presente.

Esta coletânea nasce dessa inquietação. Seus textos não pretendem oferecer uma resposta definitiva à crise de nosso tempo. Pretendem, antes, contribuir para que ela seja compreendida em sua historicidade, em suas determinações e em suas contradições. Porque reconhecer o abismo não significa aceitá-lo como destino. Significa perguntar pelas relações que o produziram, pelas forças que o sustentam e pelas formas concretas de resistência capazes de interromper seu avanço.

Talvez seja essa a tarefa mais urgente do pensamento crítico diante do presente: compreender que o abismo não caiu sobre nós como fatalidade, tampouco resulta de uma suposta natureza humana incapaz de controlar as forças que produziu. Ele tem história, possui determinações sendo sustentado por relações sociais concretas. A barbárie não é um desvio ocasional do processo civilizatório, mas pode constituir-se no próprio movimento de uma sociedade que transforma riqueza social em poder privado, conhecimento em mercadoria, direitos em privilégio e a vida em condição de reprodução do capital. É nesse terreno contraditório que se colocam as formas de resistência e transformação. Não há garantias históricas, muito menos um futuro previamente assegurado. Há, contudo, sujeitos, conflitos, contradições e forças sociais em disputa. É sobre esse terreno – e não fora dele – que se decide o futuro.

Rubens Mascarenhas
Marta Loula Dourado Viana
Organizadores

PARTE I

À BEIRA DO ABISMO: A CRISE DA CIVILIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA

CRISE CAPITALISTA E OS DESAFIOS DA HUMANIDADE: ESTAMOS À BEIRA DO ABISMO?[1]

José Claudinei Lombardi[2]
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Introdução

As reflexões aqui apresentadas decorrem das discussões travadas no âmbito do XV Colóquio Nacional e VIII Colóquio Internacional do Museu Pedagógico. O tema central – "À beira do abismo: os caminhos da humanidade diante das ameaças de sua extinção" – impõe ao pensamento crítico a tarefa inadiável de interrogar: a crise capitalista e os desafios contemporâneos nos colocam, de fato, diante do precipício?

Esta não é uma pergunta de retórica apocalíptica, mas uma constatação baseada na materialidade histórica: a crise estrutural do capitalismo ameaça os fundamentos da civilização, ecoando o alerta de Eric Hobsbawm em *A Era dos Extremos*, de que, se a humanidade não

[1] O presente texto decorre da participação na mesa de encerramento - focando no tema: Crise da sociedade contemporânea e os desafios ético-políticos da humanidade - do XV Colóquio Nacional & VIII Colóquio Internacional do Museu Pedagógico, que teve por tema geral "À beira do abismo: os caminhos da humanidade diante das ameaças de sua extinção", realizado de 06 a 08 de novembro de 2024, na UESB, em Vitória da Conquista/Bahia, Brasil.

[2] Doutor em Filosofia e História da Educação pela Unicamp; Livre-Docente em História da Educação pela Unicamp; Professor Titular Aposentado do Departamento de Filosofia e História da Educação da Unicamp; Professor Visitante Sênior do ICED da UFOPA; Bolsista de Fixaçao de Recursos Humanos do CNPq Nível A, atuando como pesquisador no Centro Avançado de Apoio Educativo à Agricultura Familiar, Sustentabilidade e Cultura Alimentar na Amazônia, CEACAM, vinculado à Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Autor e organizador de várias publicações. Coordenador executivo do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR). Endereço eletrônico: zezo@unicamp.br

for capaz de se reformular, o preço a pagar será a escuridão, uma vez que as estruturas sociais e os fundamentos da civilização capitalista entraram em um processo de erosão que ameaça o próprio futuro (Hobsbawm, 1995).

O contexto contemporâneo é marcado por três vetores de destruição que operam articuladamente. O primeiro é o horizonte da **barbárie bélica**, no qual as disputas imperialistas pelo mercado mundial reativam o potencial de um conflito nuclear. O segundo é o **colapso ambiental**, evidenciando que o capital já não consegue restabelecer o equilíbrio dos ecossistemas, tratando a natureza como um recurso inesgotável. O terceiro é a **crise civilizatória**, em que a acumulação de riqueza se faz às custas da miséria e do extermínio de muitos, sendo o genocídio do povo palestino e, historicamente, a violência contra populações nativas e negras nas colônias, em benefício dos impérios.

Esses vetores desvelam o que já discuti anteriormente (Lombardi, 2024, p. 28), adotando a metáfora de que vivemos sob a égide de um 'mundo de ponta-cabeça', no qual a lógica destrutiva do capital subverte as necessidades humanas básicas, sobrepondo-se à própria vida, em favor de uma acumulação que flerta abertamente com a barbárie.

Para compreender essa realidade, adotamos a categoria **Modo de Produção,** que expressa a totalidade histórico-social em transformação. Através dela, percebemos que a crise não é conjuntural, mas um descompasso estrutural radical entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção burguesas, empurrando a civilização para a barbárie.

Vivemos o que István Mészáros denomina como "crise estrutural do capital", um estágio no qual o sistema não consegue mais resolver suas contradições internas por meios ordinários, empurrando a civilização para limites biofísicos e sociais insustentáveis (Mészáros, 2002).

Este olhar sobre a crise é, também, um compromisso ético e político. A crítica ao sistema exige a denúncia do genocídio do povo

palestino e do extermínio histórico das populações indígenas e negras, atos que naturalizam a morte em nome da acumulação. A luta pela sobrevivência da humanidade impõe aos educadores o desafio de utilizar a Pedagogia Histórico-Crítica como ferramenta na transição para um novo modo de produzir a vida.

Organizei o texto em quatro pontos, quais sejam: 1. As crises estruturais do Modo de Produção Capitalista; 2. Bancos e Estado garantindo a acumulação; 3. Transição do capitalismo para um novo modo de produção?; 4. Enquanto não há transformação, a barbárie avança…

1. As crises estruturais do modo de produção capitalista

Para compreender os desafios postos à humanidade, é preciso aprofundar a compreensão sobre o modo de produção capitalista, fazendo uma análise crítica dessa totalidade histórico-social em transformação permanente. O capitalismo não é estático; historicamente se forjou no interior do modo de produção feudal, graças ao comércio e às grandes navegações, adentrando num estágio transitório - sua fase Mercantil (acumulação primitiva) para o Industrial (subordinação real do trabalho) e, a partir de 1870, para o Monopolista ou Imperialista.

Lênin (2011) analisou detidamente o início desta última fase, caracterizada pela exportação de capitais e pela formação de monopólios transnacionais que dominam a política global. Este período caracteriza-se pela fusão dos capitais bancário e industrial, formando o capital financeiro, nos quais a acumulação especulativa muitas vezes prescinde da produção de mercadorias. Nesse movimento, a luta de classes permanece como o motor das transformações. Diferente das crises conjunturais, a crise estrutural atinge os pilares do sistema. A história do capital é balizada por esses momentos de ruptura:

- A Primeira Grande Crise (1873-1896): Marcou o início dos ciclos de saturação e estagnação, resultando na centralização de capitais e na busca imperialista por mercados. Era o início dos ciclos econômicos, com suas fases de produção febril, superprodução e crise + estagnação. Nesse processo prosperavam as sociedades por ações, o comércio com títulos negociáveis: "o jogo da Bolsa e a moderna bancocracia" (Marx, 2013, p. 828).
- A Segunda Grande Crise (1929): Evidenciou os limites do liberalismo e a irracionalidade da especulação financeira. Demonstrou a incapacidade do livre mercado em se autorregular, levando à necessidade de intervenções estatais massivas e, tragicamente, às soluções militares das duas Grandes Guerras.
- A Terceira Grande Crise (1970 - atual): Diferente das anteriores, esta crise é processual e longa, e manifesta-se no que Marx descreveu como a tendência decrescente da taxa de lucro, levando o capital a abandonar o investimento na produção real para buscar refúgio na especulação financeira.

Essa nova fase, denominada Capitalismo Monopolista ou Imperialismo, resultou da solução da Primeira Grande Crise capitalista da Segunda Revolução Industrial e da fusão do capital bancário com o industrial, que deu origem ao capital financeiro. A saída da crise resultou na concentração e centralização das empresas, das fontes de matérias-primas e do mercado. Gradativamente, o capital financeiro foi tomando corpo com os monopólios e grandes conglomerados econômicos, sob a garantia de Estados imperialistas que disputavam o domínio mundial." O segmento iniciado por "que" não se completa sintaticamente.

O imperialismo é, portanto, a fase que se caracteriza pela fusão do capital bancário e industrial (capital financeiro), exportação de capitais, partilha do mundo entre potências e dominação oligárquica de uns poucos financistas (Lênin, 2011; Luxemburgo, 1970; Harvey, 2014). O domínio do capital financeiro, por meio dos bancos e das bolsas de valores, resultou na acumulação especulativa, na qual a aplicação de capital tem como resultado a acumulação de mais dinheiro,

sem lastro com nenhuma outra esfera econômica - como a produção e a circulação de mercadorias.

Nesta fase contemporânea de "decadência histórica", as forças produtivas convertem-se em forças destrutivas, o capital refugia-se na "bancocracia", drenando a riqueza social para a especulação em vez de reinvesti-la na produção da vida. Esse processo gera uma "falha metabólica" profunda, rompendo o intercâmbio orgânico entre o ser humano e a natureza e conduzindo o planeta a limites biofísicos insustentáveis. Como observa Marx em *O Capital*, "o verdadeiro limite da produção capitalista é o próprio capital" (Marx, 2017). Quando a acumulação se torna um fim em si mesma, descolada das necessidades humanas, o resultado é que as crises se aprofundam, indicando o esgotamento do sistema e gerando o que chamamos de barbárie social.

Engels (2008), em 1845, já alertava para a barbárie indissociável da acumulação: a destruição da natureza e a degradação das condições de vida da classe trabalhadora. Na fase atual, essa destruição é amplificada pelo domínio do capital financeiro, que drena a riqueza social para a especulação, aprofunda o abismo ambiental e social. Importante frisar que a crise ambiental não é um subproduto acidental da ação humana sobre a natureza, mas, como demonstra Foster (2005), o resultado de uma 'falha metabólica' profunda provocada pelo rompimento do intercâmbio orgânico entre o ser humano e a terra, entre o metabolismo social e natural, conduzindo o planeta a limites biofísicos insustentáveis (Foster, 2005, p. 201).

2. A "bancocracia", o Estado e a garantia da acumulação

No estágio atual do capitalismo monopolista, a fusão dos capitais industrial e bancário consolidou o domínio do capital financeiro, configurando o que se pode chamar de "bancocracia". Nesse contexto, o Estado não atua como um mediador neutro das tensões sociais, mas sim, como observaram Marx e Engels no *Manifesto Comunista*, como o "comitê executivo" encarregado de gerir os negócios

comuns de toda a classe burguesa (Marx; Engels, 2010). A crise estrutural do capital, em sua fase de senilidade, é gerida por este Estado que utiliza o fundo público para garantir a rentabilidade das elites financeiras. O contexto em que vivemos deixa evidente que a crise estrutural do capital não oferece saídas sob o capitalismo, aprofundando o caráter senil e bárbaro do modo de produção atual (Lombardi, 2024, p. 37).

A dinâmica econômica sofreu uma alteração qualitativa em sua forma mais fetichizada. Enquanto no capitalismo industrial o ciclo dependia da produção real para gerar valor – expresso na fórmula $D-M-P...M'-D'$ –, no atual estágio de financeirização, o capital busca atalhos para que a aplicação de dinheiro produza mais dinheiro, sem passar pela esfera produtiva - operando na fórmula abreviada $D-D'$. Como Marx descreve no Livro III d'*O Capital* (2017), o capital a juros ou capital fictício faz com que o dinheiro pareça gerar mais dinheiro por uma propriedade inerente, ocultando a exploração da mais-valia na esfera da produção (Marx, 2017).

Essa "fuga" para a especulação é sintoma do agravamento da crise estrutural, quando o capital não encontra mais campos de investimento produtivo que garantam as taxas de lucro desejadas, refugiando-se no jogo parasitário das bolsas de valores e dos títulos da dívida. Mas essa elasticidade atingiu o seu limite, pois a bancocracia atualmente não somente gerencia a crise, mas a aprofunda, transformando as forças produtivas da humanidade em forças destrutivas, tanto no plano ambiental quanto no social, com Estados ao redor do mundo inteiro, cobrindo o rombo dos grandes bancos.

Com o Estado moderno tornando-se o principal garantidor da Dívida Pública, também no Brasil esse fenômeno é agudo. Segundo dados do Banco Central do Brasil (2024), a dívida bruta do governo geral atingiu cifras alarmantes em 2024, funcionando como um duto que drena a riqueza produzida pela classe trabalhadora diretamente para o sistema bancário. No Brasil, a dívida bruta atingiu R$ 9,1 trilhões (77,7% do PIB) em 2024, funcionando como um escoadouro permanente da riqueza produzida pelos trabalhadores. O fundo público

cumpre, então, um duplo papel: socializa as perdas ao resgatar instituições financeiras "grandes demais para falir" e privatiza os lucros ao impor políticas de austeridade que drenam direitos sociais para honrar compromissos com credores. Como define Mészáros (2002), a função do Estado é assegurar a reprodução do sistema, custe o que custar em termos de destruição social e ambiental.

3. A longa transição e o desmonte dos pilares do capital

A transição para uma nova sociabilidade não ocorre como um evento súbito, mas como um "interregno" histórico iniciado na crise de 1873 e que marcou a passagem para o capitalismo monopolista. Desde então, vivemos a contradição absoluta entre uma produção social mundializada e uma apropriação privada residual, resultando numa paralisia da função civilizatória do sistema. Como aponta a teoria marxista, a produção social tornou-se mundializada e altamente cooperativa, mas permanece aprisionada em um invólucro de apropriação privada que já não comporta o desenvolvimento das forças produtivas. Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2007) já sinalizavam a transição, na qual as forças produtivas se transformam em forças destrutivas.

Nesse contexto, o capital opera a subsunção real do trabalho, socializando o processo produtivo de forma despótica. Com isso, a própria dinâmica da acumulação leva à "expropriação dos expropriadores" (Marx, 2013), como evidencia: a aplicação da ciência, a cooperação e a rede do mercado mundial - que tornam as forças produtivas incompatíveis com o "invólucro" da propriedade privada. Como o sistema de crédito e o capital por ações representam a supressão do modo de produção capitalista no próprio modo de produção capitalista, o invólucro persiste somente como um entrave que gera miséria e alienação em massa.

O desenvolvimento das forças produtivas, não acompanhado por uma transformação das relações de produção e mantendo privada a apropriação das riquezas, resultou em crises estruturais cíclicas e na

paralisia da função civilizatória do sistema. A falência de empresas e a subsequente centralização de capitais deram início à erosão dos pilares liberais, substituindo a "mão invisível" pelo domínio dos monopólios.

Este período de transição é marcado pela contradição absoluta entre a produção social mundializada e a apropriação privada residual, manifestando-se como um retrocesso não somente econômico, mas cultural e ideológico, em que a superestrutura assume contornos reacionários ante a impossibilidade de gerir suas próprias contradições. Como a revolução ainda não ocorreu em escala internacional, a longa transição – cobrindo o período desde 1870, passando pelo século XX e início do século XXI – tem sido marcada, por um lado, por revoluções socialistas e instalação de governos centralizados e planificados, por outro, pelas crises estruturais do capitalismo e o desmonte dos pilares liberais fundamentais do capitalismo.

Enquanto o "novo" é bloqueado pela reação do capital, assistimos à decomposição dos pilares fundamentais da estabilidade liberal: O "livre mercado" converte-se em oligopólio; a propriedade individual transforma-se em propriedade social de acionistas - tornando o capital acionário impessoal; a democracia formal fica cada vez mais esfumaçada, convivendo com a captura corporativa do Estado - soberania e império das leis tornam-se coisa do passado.

A expansão produtiva, entretanto, confronta os limites da sociabilidade construída pela luta de classes:

- **Tecnologia vs. Apropriação:** A introdução da Inteligência Artificial e da automação avançada, em vez de libertar o homem do trabalho penoso, é utilizada para aumentar a vigilância e criar uma massa de trabalhadores precarizados e "descartáveis" (ANTUNES, 2018). O salto tecnológico (IA e automação) acirra a contradição entre a capacidade produtiva de suprir a humanidade e a sua subordinação ao lucro concentrado, apropriado privadamente.
- **Riqueza geradora de Miséria:** A produtividade não se traduz em bem-estar, mas na criação de uma "superpopulação relativa" permanente e precarizada.
- **Capital Fictício:** A propriedade individual foi

substituída pelo controle acionário impessoal de uma aristocracia financeira transnacional.

- **Monopólio vs. Mercado:** O "livre mercado" sobrevive somente como retórica ideológica, pois a economia real é regida por cartéis mundiais, impondo o monopólio e eliminando a liberdade de mercado.
- **Vigilância Algorítmica:** A autonomia individual - a propalada liberdade do ideário liberal - converteu-se em controle digital total, em que o cidadão é um insumo rastreável para a acumulação.
- **Crise do Estado:** Incapaz de controlar forças transnacionais, o Estado nacional não dispõe de soberania e autodeterminação, sendo que sua máquina governamental sofre uma paralisia política, recorrendo ao autoritarismo para garantir a rentabilidade da bancocracia.
- **A falha metabólica:** A lógica do lucro ilimitado ignora os limites biofísicos do planeta. O capital rompe o intercâmbio orgânico e metabólico entre o ser humano e a natureza (FOSTER, 2005), conduzindo-nos ao que Mészáros (2002) chama de "destrutividade cumulativa", em que a própria sobrevivência da espécie humana é colocada em risco pela exaustão dos recursos naturais.
- **A erosão da democracia liberal:** Incapaz de oferecer melhorias materiais às massas sob o regime de austeridade, o capital abandona sua face democrática. O Estado nacional, paralisado por forças transnacionais, recorre a formas de controle autoritário e à "gestão da barbárie" para manter a ordem.

Essa realidade confirma que o capitalismo perdeu sua capacidade civilizatória. A persistência do sistema agora exige a canibalização das bases da vida e da política, tornando a frase de Rosa Luxemburgo, "Socialismo ou Barbárie", mais atual do que nunca.

4. Como o parto do “novo” não ocorre, a barbárie avança

A crise estrutural do capital, em sua fase de senilidade e "destrutividade cumulativa", como alerta István Mészáros (2002), sob condições de esgotamento do metabolismo entre o homem e a natureza (Foster, 2005), inevitavelmente conduz à barbárie, manifesta na destruição ambiental, no extermínio de populações e na erosão da subjetividade humana.

A barbárie contemporânea não pode ser compreendida como regressão externa ou falha acidental do desenvolvimento moderno. Ela constitui dimensão imanente da própria sociabilidade capitalista. O capitalismo não produz somente riqueza; produz, simultaneamente, miséria, exclusão e violência estrutural.

A barbárie manifesta-se, historicamente, sob múltiplas formas: guerras de expansão e reorganização imperialista; colonização e espoliação sistemática das riquezas; pauperização estrutural das classes trabalhadoras; racismo estrutural e hierarquização da força de trabalho; destruição ambiental em larga escala, pois, no estágio contemporâneo, a barbárie assume feição globalizada. A financeirização intensifica a pressão sobre Estados nacionais, impondo políticas de austeridade que desmontam sistemas de proteção social. A precarização do trabalho converte amplas massas em populações descartáveis ou excedentes. Rosa Luxemburgo (1970) formulou o dilema “socialismo ou barbárie” no contexto da Primeira Guerra Mundial. Sua formulação não era uma metáfora, mas expressava a compreensão de que o imperialismo representa a fase histórica na qual a expansão capitalista assume caráter destrutivo ampliado.

Importante destacar que a crise e a barbárie não se manifestam somente nas esferas econômica e ambiental, mas atingem o cerne da formação humana.

A educação, nesse contexto de ‘interregno’ histórico, no qual o velho mundo está perecendo, mas o novo não consegue nascer, exigindo uma práxis que rompa com a lógica da mercadoria, torna-se

um campo de batalha fundamental. Se, por um lado, o capital busca reduzir o processo educativo ao treinamento técnico-funcional e à subjetividade do "empreendedor de si mesmo" para atender à precarização do mercado de trabalho, por outro, surge a necessidade de uma educação que recupere a totalidade histórica e a consciência de classe.

A crise estrutural é também uma crise na educação, que produz nas novas gerações uma crise de identidade, ao perderem o vínculo com o passado histórico, situação que Hobsbawm (1995) chamou de "destruição do passado". Na esfera escolar, a barbárie materializa-se na subsunção real do trabalho pedagógico à lógica mercantil, transformando a educação em um "serviço" de baixo valor agregado, destituindo-a de seu potencial humanizador. O professor, nesse contexto, é convertido no que Ricardo Antunes (2018) denomina "proletariado de serviços", submetido à precarização estrutural, ao arrocho salarial e a um processo de desintelectualização que ataca sua identidade de classe. A transformação da educação em mercadoria leva à substituição do conhecimento científico por "competências socioemocionais" e treinamentos funcionais, configurando o que se pode chamar de "pedagogia da exclusão". Como aponta Saviani (2011), quando a educação abdica da transmissão do saber universal e científico, ela se torna ferramenta de adaptação à precariedade.

A crise estrutural do capitalismo, portanto, afeta a educação, levando-a a abdicar de seu papel de formação, cabendo à escola a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade para as novas gerações. A educação sob a égide do capital não visa à formação ou à autonomia do sujeito, mas contribui com a ampliação da barbárie (CASSIO, 2019), levando os sujeitos à adaptação funcional às demandas voláteis do mercado, constituindo uma forma refinada de barbárie intelectual.

Nesse contexto, a **Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)**, fundamentada no materialismo histórico-dialético, apresenta-se como a ferramenta teórica e prática indispensável para o enfrentamento da barbárie contemporânea. Segundo Dermeval Saviani, a educação não

se limita à transmissão de conteúdos, mas visa à apropriação dos conhecimentos universais como meio de compreender e transformar a realidade social. É nesse sentido que o sistematizador dessa teoria pedagógica entende que a educação é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2011). Portanto, o papel da escola e do educador não é meramente reprodutor, mas sim o de garantir o acesso universal aos conhecimentos clássicos" ou "conhecimentos universais", os quais são instrumentos indispensáveis para os trabalhadores compreenderem e transformarem a sua realidade.

Tenho insistido que, face ao avanço da barbárie, colocando a humanidade à beira do abismo, a tarefa do educador crítico na atualidade desdobra-se em dimensões políticas e pedagógicas indissociáveis:

1. **A apropriação do saber universal como ferramenta de luta:** contra o esvaziamento curricular e o irracionalismo, a PHC defende que "o domínio da ciência e da cultura é condição necessária, embora não suficiente, para a libertação humana" (Saviani, 2011). A negação do conhecimento científico às massas é uma estratégia de manutenção da barbárie.
2. **A crítica à educação mercadológica:** É preciso denunciar como as reformas educacionais contemporâneas (como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC) operam a serviço do capital financeiro, fragmentando o saber e eliminando a dimensão histórica do ensino.
3. **A formação da consciência de classe para a transição:** Como o capitalismo não possui mais capacidade civilizatória, a educação deve preparar os sujeitos para a superação deste modo de produção. Não se trata de uma utopia abstrata, mas de uma necessidade material. A PHC, ao trabalhar com a categoria de catarse – a passagem da consciência comum à consciência filosófica (gramsciana) – contribui para o educando compreender que o precipício da barbárie não é um destino natural, mas uma imposição da ordem do capital.

Estamos diante do desafio de transformar a prática educativa em um ato de resistência e de ação política. Como enfatiza Mészáros (2002), o controle social do capital sobre o metabolismo humano só pode ser rompido por uma alternativa socialista. A educação, embora não possa operar a revolução isoladamente, é parte constitutiva da práxis revolucionária, ao formar a consciência necessária para que os "expropriados" assumam o controle da história e evitem a escuridão que Hobsbawm (1995) anteviu.

A superação da crise exige o fim da ordem do capital e a construção de uma nova sociabilidade dotada de uma perspectiva coletiva, em que prevaleça a máxima "De cada qual, segundo sua capacidade; a cada qual, segundo suas necessidades" (Marx, 2012).

A educação, embora não possa fazer a revolução sozinha, é parte integrante do processo de formação dos sujeitos que irão realizá-la!

Considerações finais

Efetivamente, tudo indica que a humanidade caminha, de fato, por uma trilha de desfiladeiro, com abismo dos dois lados. A crise estrutural do capitalismo, entretanto, não significa colapso automático. O capital demonstrou capacidade histórica de reorganização por meio de guerras, reestruturações produtivas e novas formas de exploração.

Mas nenhuma crise anterior chegou a tantos limites simultaneamente: limites com a natureza, limites da acumulação e limites da própria existência e dignidade humana. O atual estágio de financeirização da economia e de desmonte dos pilares sociais revela um sistema que sobrevive somente à custa da destruição.

Porém, não se pode esquecer de que nenhuma formação social desaparece antes de desenvolver plenamente suas forças produtivas (Marx, 2008). O capitalismo levou esse desenvolvimento a um patamar inédito, mas suas relações sociais tornaram-se obstáculo ao próprio potencial emancipatório dessas forças.

A alternativa histórica não se coloca entre estabilidade e crise, mas entre aprofundamento da barbárie ou reorganização emancipatória da sociedade. A continuidade da lógica da valorização do dinheiro implica expansão das desigualdades, devastação ambiental e conflitos recorrentes.

Se estamos à beira do abismo, ele não decorre de fatalidade natural, mas de determinações históricas. E, sendo produto histórico, pode ser superado pela ação histórica. Isso implica o revigoramento da luta política e, para nós, educadores, a luta por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade. Para isso, é preciso superar a concepção hegemônica, focada no "aprender a aprender" (Duarte, 2013), por uma pedagogia que tenha compromisso com a formação omnilateral dos educandos. A Pedagogia Histórico-Crítica, ao reafirmar o compromisso com a verdade e com a transformação social, posiciona-se como um farol necessário para iluminar os caminhos da superação do capital e da construção de uma sociabilidade autenticamente humana.

Referências

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. *Estatísticas fiscais: nota para a imprensa*. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/estatisticas/estatisticasfiscais. Acesso em: 1 fev. 2026.

CÁSSIO, F. (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea).

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2008.

FOSTER, John Bellamy. *A ecologia de Marx: materialismo e natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

HARVEY, David. *O novo imperialismo*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

HOBSBAWM, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. *O imperialismo, etapa superior do capitalismo: ensaio popular*. Campinas: Navegando, 2011.

LOMBARDI, José Claudinei. Modo de produção capitalista: crise, barbárie e transição. In: BERTONI, Luci Mara; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti; SILVA, Régis Henrique dos Reis (org.). *Ciência, educação e lutas de classes: desafios e perspectivas de resistência*. Uberlândia: Navegando, 2024. p. 28-49.

LUXEMBURGO, Rosa. *A acumulação do capital: contribuição ao estudo econômico do imperialismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução de Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. *Crítica do programa de Gotha*. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I: *O processo de produção do capital*. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro III: *O processo global da produção capitalista*. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto comunista*. Tradução de Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *O choque de trajetórias: a pedagogia histórico-crítica e o sistema de ensino*. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 11, n. 3, p. 714-734, 2017.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

À BEIRA DO ABISMO SOCIAL: CAPITALISMO E DESIGUALDADE ESTRUTURAL[1]

Rubens Mascarenhas
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)[2]

A imagem do abismo, que atravessa o debate contemporâneo sobre o destino da humanidade, não é aqui tomada como recurso alarmista nem como categoria teórica em sentido estrito. Ela funciona como imagem-síntese, uma chave heurística para articular processos que se acumulam, se friccionam e se reforçam no interior do capitalismo contemporâneo: devastação ecológica, precarização do trabalho, crescente centralidade das finanças e a naturalização da barbárie social como custo do progresso. O abismo expressa, assim, uma sociabilidade atravessada por contradições que tornam cada vez mais difícil compatibilizar a reprodução ampliada do capital com a reprodução social e ecológica da vida.

Esse processo histórico remonta à expansão colonial e à acumulação primitiva de capitais a partir do século XVI, quando a modernidade capitalista se constituiu por meio de expropriações, exploração e incorporação desigual de territórios e populações. Estar à

[1] Registro um agradecimento especial ao colega e amigo Jorgeval Andrade Borges, que, generosamente, nos brindou com sua leitura crítica, interlocução e diálogos valiosos durante a construção deste texto.

[2] Graduado em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestre em Ciências Sociais (Política) e Doutor em Ciências Sociais (Relações Internacionais) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pós-doutor em Economia Política pela Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Atualmente é Professor Pleno do Departamento de História da UESB. Pesquisador do NEILS (Núcleo de Estudos de Ideologia e Lutas Sociais, PUC-SP) e líder do Grupo de Estudos de Ideologia e Lutas de Classe (GEILC)/UESB/CNPQ. É membro do Comitê Editorial da UESB. É Diretor e Editor Responsável da Revista Binacional Brasil-Argentina: diálogo entre as ciências (RBBA, ISBN: 2316-1205). Tem diversas publicações em periódicos especializados nas áreas acadêmico-científica e cultural, além de ter organizado diversos livros. Endereço eletrônico: rubensbraz2015@gmail.com

beira do abismo, nesses termos, não significa anunciar o colapso como espetáculo final, mas reconhecer o mal-estar profundo de uma sociabilidade que ameaça, silenciosa e sistematicamente, não somente a coesão social e a estabilidade econômica, mas as próprias bases materiais da reprodução da vida em escala planetária.

O tema aqui abordado tem referência nas reflexões e debates ocorridos no seio do XV Colóquio Nacional e VIII Colóquio Internacional do Museu Pedagógico da UESB, realizado em 2024, intitulado "À beira do abismo: caminhos da humanidade diante da ameaça de sua extinção". Trata-se de uma provocação que exige mais do que diagnósticos fragmentados ou leituras moralizantes da realidade social. Exige uma abordagem crítica e totalizante, capaz de apreender as mediações históricas que articulam desigualdade, destruição ambiental, violência e regressões autoritárias, compreendendo tais fenômenos como expressões distintas de uma mesma totalidade contraditória.

À luz do materialismo histórico-dialético – horizonte teórico-metodológico que orienta esta reflexão –, a crise contemporânea não pode ser explicada como resultado de erros pontuais de gestão, desvios éticos individuais ou acidentes fortuitos do curso histórico. Ela remete, antes, às contradições constitutivas do modo de produção capitalista, particularmente em sua configuração contemporânea, marcada pela crescente centralidade das finanças e pela expansão da lógica financeira, pela mercantilização ampliada da vida social e pela subordinação crescente do trabalho e da natureza à lógica da valorização abstrata. Como já indicava Marx (2013), o capital carrega em si uma dinâmica expansiva que, ao produzir riqueza em escala ampliada, reproduz simultaneamente processos de concentração, expropriação e formas de ruptura do metabolismo social entre humanidade e natureza, tendendo a subordinar tanto o trabalho quanto a natureza, às exigências da acumulação.

A materialidade histórica do abismo: desigualdade, fome e violência sistêmica

É a partir desse rearranjo das formas de acumulação que a desigualdade deixa de ser efeito colateral e opera como princípio organizador do sistema. A concentração extrema de renda e patrimônio, a generalização da precarização do trabalho, a persistência da fome em meio à abundância produtiva e a exposição desigual aos riscos ambientais e sanitários evidenciam que a crise atual não é somente econômica e ambiental, mas profundamente social e política. Trata-se de uma crise que seleciona vidas, hierarquiza existências e naturaliza a morte prematura de amplos contingentes populacionais, sobretudo nos países periféricos e entre grupos historicamente explorados (racializados e subalternizados).

A desigualdade global também precisa ser compreendida a partir da posição diferenciada das formações sociais no sistema capitalista mundial. A constituição desse sistema, marcada pela divisão internacional do trabalho e pela articulação entre centros e periferias, produziu relações assimétricas que não desapareceram com o fim formal do colonialismo (Wallerstein, 2001). Como observa Quijano (2005), a colonialidade do poder permaneceu operante na organização das relações sociais, articulando raça, trabalho e dominação e conferindo continuidade histórica às hierarquias constituídas no processo colonial.

Essa inserção diferenciada no capitalismo mundial assume formas particularmente agudas nas formações sociais latino-americanas. Se a divisão internacional do trabalho estabelece relações assimétricas entre centros e periferias, a dependência expressa uma modalidade histórica específica de inserção das economias periféricas no processo mundial de acumulação. Na América Latina, conforme analisa Marini (2011), essa condição está relacionada a formas particulares de exploração da força de trabalho, cuja expressão central é a superexploração, mediante a qual se intensifica a apropriação do trabalho e se transfere para os trabalhadores parte dos custos de

reprodução da força de trabalho. A dependência, portanto, não representa uma condição externa ou meramente conjuntural, mas uma relação estrutural inscrita na própria dinâmica do capitalismo mundial. Nessa perspectiva, a desigualdade contemporânea entre centros e periferias não pode ser dissociada das relações históricas de dependência, colonialidade e exploração que estruturam a reprodução desigual do capital em escala mundial.

Esse quadro histórico mostra que a desigualdade social, longe de constituir-se somente um traço persistente das sociedades capitalistas, assume dimensão global e se converte em uma das expressões mais agudas da crise contemporânea. Dados do *World Inequality Report 2026* revelam a magnitude dessa assimetria: os 10% mais ricos da população mundial concentram cerca de 75% da riqueza global, enquanto a metade mais pobre detém aproximadamente 2% desse total. Tal concentração expressa, em termos empíricos, uma tendência histórica à concentração e à centralização da riqueza, relacionada às dinâmicas de acumulação amplamente analisadas pela tradição marxista[3]. No extremo superior da distribuição, a desigualdade assume proporções ainda mais acentuadas: os 0,001% mais ricos – cerca de 56 mil adultos – controlam atualmente três vezes mais riqueza do que a metade mais pobre da humanidade. Sua participação na riqueza pessoal global, que correspondia a aproximadamente 3,8% em 1995, alcançou cerca de 6,1% em 2025, enquanto a parcela apropriada pela metade inferior permaneceu em torno de 2% (World Inequality Lab, 2026). A magnitude dessa assimetria evidencia não somente a concentração extrema do patrimônio, mas também o caráter oligárquico da ordem econômica mundial, na qual a riqueza socialmente produzida permanece apropriada crescentemente por uma reduzidíssima fração da população.

A ampliação das desigualdades de renda e patrimônio nas últimas décadas está associada a processos de liberalização financeira,

[3] Marx analisa a concentração e a centralização do capital como tendências imanentes à dinâmica da acumulação capitalista e à concorrência, particularmente no Livro I de O Capital.

desregulação dos mercados, flexibilização das relações de trabalho e adoção de políticas fiscais regressivas. Trata-se de características do contexto neoliberal de acumulação capitalista consolidado desde os anos 1980, o que demonstra que tais processos não são neutros, mas constituídos de escolhas políticas estruturais que favorecem a transferência sistemática de riqueza, produzida pelo trabalho, para o capital (Harvey, 2014). O resultado desse processo é a corrosão dos vínculos de solidariedade social, a restrição da mobilidade socioeconômica e a intensificação de formas históricas de marginalização social, sobretudo nos países periféricos e dependentes[4].

As consequências sociais dessa ordem desigual manifestam-se de modo particularmente dramático no campo da segurança alimentar. A fome, a subnutrição e a insegurança alimentar constituem uma das expressões mais brutais dessa ordem social profundamente desigual. Segundo o *State of Food Security and Nutrition in the World* (SOFI), aproximadamente 735 milhões de pessoas enfrentavam a fome em 2022 (FAO et al., 2023). Em 2024, a estimativa situava-se em cerca de 673 milhões, equivalentes a 8,2% da população mundial (FAO et al., 2025), revelando não uma conjuntura excepcional, mas a persistência histórica da desnutrição como elemento constitutivo da ordem capitalista global.

Relatórios da FAO, do WFP e do Global Hunger Index (2025) indicam que, neste ano, a desnutrição e a insegurança alimentar graves concentram-se, recorrentemente, em regiões do Sul Global, em países da África Subsaariana e do Sul da Ásia, regiões com longas histórias de colonialismo europeu e inserção subordinada na economia mundial. Ou seja, regiões marcadas por longas histórias de colonialismo, dependência, conflitos armados e fragilidade institucional. Séries reunidas pelo *Our World in Data*[5] mostram que, apesar da queda global

[4] Nos países periféricos, tais dinâmicas articulam-se a formas históricas de dependência e subordinação no sistema capitalista mundial.

[5] Hunger and Undernourishment: What are the consequences of undernourishment and how can we make progress against hunger and undernourishment? Disponível em: https://ourworldindata.org/hunger-and-undernourishment Acesso em: 16 dez. 2025.

da subalimentação, a África Subsaariana permanece com a maior proporção de população subnutrida do mundo, muito acima da média global.

Ao confrontarmos o fato de que a produção global de alimentos é mais que suficiente para alimentar, fartamente, toda a população mundial, temos que a persistência da fome não decorre de limites naturais, mas sociais. Sob o capitalismo, o fenômeno da fome não pode ser interpretado como resultado de escassez natural de alimentos, mas como expressão direta das formas capitalistas de organização da produção e da circulação, que subordinam o direito à vida às leis do mercado, como indica Mota (2022). A produção mundial de alimentos é amplamente suficiente para alimentar toda a população.

Considerando a linha internacional de pobreza de US$ 6,85 por pessoa/dia, utilizada pelo Banco Mundial para uma referência de pobreza compatível com países de renda média (World Bank, 2024), temos que isso implica uma existência marcada pela vulnerabilidade permanente e pelo acesso precário a bens e serviços essenciais. Ainda mais quando consideramos que isso representa quase a metade da população mundial. A pobreza, distante de ser um resíduo do sistema, constitui-se elemento funcional à dinâmica capitalista, sendo articulada à existência e à reprodução de uma vasta superpopulação relativa, que pressiona, continuamente, as condições de trabalho e de reprodução social da classe trabalhadora.

As adversidades ambientais aprofundam e reconfiguram essas desigualdades históricas. Relatórios do IPCC (2023) e do UNDP (2024) indicam que cerca de 80% das pessoas em situação de pobreza multidimensional[6] estão expostas a riscos climáticos elevados, tais como ondas de calor extremo, secas prolongadas, inundações

[6] Pobreza multidimensional refere-se a uma abordagem que vai além da renda monetária para medir a pobreza, considerando múltiplas privações em áreas essenciais como saúde, educação e condições de vida. O IPM global estrutura-se em três dimensões básicas: saúde (nutrição e mortalidade infantil), educação (anos de estudo e frequência escolar) e padrão de vida (cozinha, saneamento, água, energia, moradia e bens). No Brasil, adaptações incluem infraestrutura domiciliar e acesso a serviços, revelando perfis como pobres severos (extrema pobreza em renda e múltiplas carências) e vulneráveis.

recorrentes e poluição atmosférica. Tais emergências, no entanto, não podem ser dissociadas das relações sociais de produção: trata-se de uma crise metabólica[7], resultante da ruptura entre sociedade e natureza, promovida pelo capitalismo, conforme já apontava Marx em seus escritos sobre a exaustão dos solos e o metabolismo social.

Outro elemento revelador das contradições estruturais do capitalismo global são as pandemias contemporâneas. A emergência da COVID-19 evidenciou, de modo particularmente brutal, a desigualdade no acesso à saúde, à renda e à proteção social. Segundo a Oxfam International, a pandemia empurrou aproximadamente 165 milhões de pessoas para a pobreza, enquanto, paradoxalmente, a riqueza dos bilionários cresceu de maneira significativa no mesmo período (OXFAM, 2023). Tal assimetria revela o caráter seletivo das respostas às emergências sanitárias e, quando subordinadas à lógica do mercado, essas respostas tendem a aprofundar vulnerabilidades históricas e a produzir verdadeiras políticas de morte[8].

Esse quadro é completado por conflitos armados e instabilidade política. De acordo com o Banco Mundial, economias afetadas por guerras e fragilidades institucionais concentram parcela significativa da população em situação de pobreza extrema – cerca de 421 milhões de pessoas vivendo com menos de três dólares por dia nesses territórios (World Bank, 2024). Tal dado reforça a compreensão

[7] O termo deriva da Crítica da Economia Política (Marx, 2013; 2017), em que o metabolismo é o intercâmbio material entre sociedade e natureza. A crise é a expressão da ruptura no metabolismo universal, ligando a exaustão do solo à produção agrícola intensiva capitalista (no texto, exemplificada na agricultura industrial do século XIX), que extrai mais do que restitui, gerando uma fenda metabólica. No contexto contemporâneo, autores da ecologia marxista, como Foster (2000), Santos (2024) e Burkett (1999), o aplicam com referência a questões como mudança climática, perda de biodiversidade e esgotamento de recursos, criticando o "produtivismo" capitalista, conectando-o à exploração periférica e ao desequilíbrio socioambiental global.

[8] O conceito de necropolítica, desenvolvido por Achille Mbembe (2018), ajuda a compreender a gestão desigual da vida e da morte, pelo fato de evidenciar que o poder estatal e econômico distribui desigualmente a exposição à morte, criando "mundos de morte" onde certos grupos – marcados por raça, classe, território e heranças coloniais – são tornados sacrificáveis, enquanto outros são protegidos e preservados.

de que a violência é parte constitutiva da lógica expansiva capitalista, especialmente em contextos de disputa por recursos naturais, territórios e zonas de influência geopolítica[9], como têm mostrado, historicamente, as ações imperialistas.

O quadro delineado sintetiza a encruzilhada histórica em que se encontra a humanidade: ou se enfrentam as raízes estruturais da desigualdade, da destruição ambiental e da violência sistêmica, por meio de transformações profundas nos modelos econômicos e políticos de produção e apropriação da riqueza, hoje dominantes, ou se naturaliza a destruição em massa. Como já advertido em reflexão anterior, vivemos a expansão de um cenário no qual se espraiam, em escala global, fenômenos como obscurantismo, anticientificismo, violência difusa, práticas autoritárias e aprofundamento das assimetrias sociais, compondo um ambiente distópico marcado por regressões políticas e culturais aceleradas neste primeiro quartel do século XXI (ver Almeida, 2022). A interdependência entre desigualdade socioeconômica, desequilíbrio ambiental e violência institucional exige, assim, a nosso ver, uma abordagem dialética e totalizante, capaz de superar "soluções" fragmentadas e paliativas.

Essa dinâmica não pode ser apreendida sem considerar a unidade histórica entre capitalismo, imperialismo e dependência. A expansão do capitalismo não se realizou como um processo homogêneo de generalização das relações mercantis, mas mediante a constituição de relações hierárquicas entre formações sociais, nas quais a apropriação de riqueza e a transferência de valor se articulam à dominação econômica, política e territorial. O imperialismo, nesse sentido, não constitui uma exterioridade ao capitalismo, tampouco uma etapa superada de sua história, mas uma forma historicamente

[9] Os padrões de guerras e conflitos armados contemporâneos frequentemente articulam interesses econômicos (controle de recursos como petróleo e minerais), geopolíticos (domínio regional e influência de potências) e estratégias de acumulação por despossessão (privatização de territórios, reconstrução lucrativa e fluxos de capital bélico). Em contextos neocoloniais, conflitos como os no Oriente Médio permitem disciplinar populações periféricas, abrir mercados para corporações transnacionais e reproduzir assimetrias no sistema-mundo capitalista.

determinada de expansão e reprodução de suas contradições em escala mundial. Na periferia, essa dinâmica assumiu a forma da dependência, submetendo as economias e os Estados nacionais a padrões de acumulação condicionados pelas necessidades de valorização do capital em escala internacional, como demonstra a tradição da teoria marxista da dependência, particularmente em Ruy Mauro Marini (2011).

A ofensiva neoliberal, consolidada a partir das últimas décadas do século XX, reconfigurou essas relações sem suprimi-las. Ao contrário, aprofundou a liberalização dos fluxos de capitais, a desregulação financeira, a privatização de bens e serviços públicos e a flexibilização das relações de trabalho, ampliando as condições para a transferência de riqueza e poder em favor do capital. A financeirização passou, então, a desempenhar papel central nesse processo, subordinando parcelas crescentes da reprodução econômica e social às exigências de valorização financeira e rentista. O resultado não foi somente a ampliação da concentração da riqueza, mas o aprofundamento das assimetrias entre centros e periferias e, no interior das próprias formações sociais, entre classes e frações de classe. Assim, capitalismo, imperialismo, dependência, neoliberalismo e financeirização não devem ser tomados como fenômenos isolados, mas como determinações articuladas de uma mesma totalidade histórica, cuja expressão contemporânea mais visível é a reprodução ampliada da desigualdade.

Consequências sociais das desigualdades globais

Na contemporaneidade, as consequências sociais oriundas das desigualdades globais assumem proporções estruturais, configurando-se como um dos eixos centrais da crise em curso. Tais desigualdades não são disfunções pontuais do sistema mundial, mas produtos necessários à dinâmica de acumulação capitalista, marcada pela reprodução ampliada das relações de exploração e dominação e pela apropriação privada da riqueza socialmente produzida, expressando a materialidade histórica de um mundo no qual a abundância convive

com a miséria, a violência e a negação sistemática de direitos fundamentais, mas não sem fricções.

As desigualdades globais produzem efeitos profundos sobre o trabalho, a democracia – inclusive em sua forma liberal-burguesa – e as modalidades de dominação social. A precarização laboral é uma de suas expressões mais evidentes. Intensificada nas últimas décadas pela reestruturação produtiva, pela financeirização e pela disseminação de formas flexíveis, temporárias e informais de ocupação, ela alcança mais de dois bilhões de trabalhadores em situação de informalidade, frequentemente privados de direitos e mecanismos de proteção social e laboral (ILO, 2023). Longe de representar uma disfunção passageira, a precarização integra a dinâmica contemporânea da acumulação capitalista ao reduzir custos, ampliar a disponibilidade da força de trabalho e transferir para os trabalhadores parcelas crescentes dos riscos associados à produção e à reprodução social. Ao mesmo tempo em que fragmenta a classe trabalhadora e dificulta sua organização coletiva, a expansão de vínculos precários, temporários e subcontratados contribui para ampliar a concorrência entre os trabalhadores e pressionar as condições de venda da força de trabalho.

Nesse movimento, a precarização articula-se à produção de uma superpopulação relativa – o chamado exército industrial de reserva[10] –, categoria que, em Marx (2013), designa a parcela da força de trabalho que o próprio processo de acumulação produz e reproduz como excedente em relação às necessidades imediatas do capital. Não se trata, portanto, de identificar informalidade e exército de reserva como fenômenos equivalentes, mas de compreender como diferentes formas de precarização podem integrar mecanismos mais amplos de disciplinamento e reprodução das relações de classe. Associada a ele, a exclusão digital emerge como nova dimensão da desigualdade. Apesar de a centralidade das tecnologias da informação – frequentemente apresentadas como instrumentos de democratização do conhecimento

[10] O conceito de exército industrial de reserva é central na análise marxista da dinâmica do mercado de trabalho, sendo visto como um elemento necessário à própria acumulação de capital. Sobre o tema, ver Marx (2013, p. 707-708).

–, o acesso desigual à internet, a equipamentos e à alfabetização digital aprofunda clivagens sociais preexistentes. Dados da União Internacional de Telecomunicações (ITU, 2023) apontam que cerca de 2,6 bilhões de pessoas ainda permanecem desconectadas, majoritariamente em regiões pobres do Sul Global, limitando o acesso à educação, ao trabalho e à participação política. A exclusão digital, portanto, limita o acesso à informação, à educação e ao trabalho, mas também reforça a marginalização política e social de amplos contingentes populacionais.

As desigualdades globais articulam-se, ainda, a formas históricas de opressão baseadas em raça e gênero, aprofundando o racismo e a dominação patriarcal. Como argumenta Fraser (2022), o capitalismo contemporâneo atua por meio da articulação entre exploração econômica, expropriação racializada e subordinação de gênero, produzindo múltiplas camadas de vulnerabilidade social. Mulheres, especialmente mulheres negras e racializadas, acumulam formas sobrepostas de exploração, concentrando-se nos setores mais precarizados do mercado de trabalho, acumulando jornadas reprodutivas não remuneradas, sendo desproporcionalmente afetadas pela pobreza, pela fome e pela violência. Assim, a desigualdade não é uniforme, mas atravessada por relações sociais historicamente construídas que intensificam a exploração e a subalternização.

No plano político-institucional, o aprofundamento das desigualdades articula-se à crise das condições sociais de reprodução da democracia. Para Fraser (2022), as contradições do capitalismo contemporâneo não se limitam à relação entre produção e distribuição da riqueza: atingem também as condições de reprodução social, os mecanismos de cuidado, a natureza e a própria capacidade das instituições democráticas de responder às necessidades coletivas. À medida que a riqueza e o poder se concentram, enquanto se precarizam as condições de existência de parcelas crescentes da população, amplia-se o distanciamento entre as promessas formais da democracia liberal-burguesa e a experiência material das maiorias subalternizadas. Nesse terreno de frustração, insegurança e perda de referências coletivas,

discursos de ódio, extremismos políticos e soluções autoritárias encontram condições de expansão, frequentemente deslocando para grupos racializados, pobres, migrantes, mulheres e outras populações vulnerabilizadas as contradições produzidas pela própria ordem social. O Brasil, sob o governo de Jair Bolsonaro, foi uma expressão particularmente eloquente dessa dinâmica.

A desigualdade como marca histórica do capitalismo global

As desigualdades examinadas ao longo deste texto adquirem, portanto, uma dimensão histórica que não pode ser dissociada da formação do sistema-mundo moderno. Se a colonialidade expressa a permanência histórica de estruturas de poder, classificação social e dominação constituídas no processo colonial e articuladas à expansão do capitalismo, suas manifestações contemporâneas podem ser observadas na distribuição desigual da riqueza, na divisão internacional do trabalho, na dependência tecnológica e financeira e na exposição diferenciada de populações e territórios aos efeitos das crises econômica, ambiental e social. A inserção subordinada dos países periféricos não representa, assim, uma anomalia externa ao funcionamento do sistema, mas uma de suas formas históricas de reprodução.

Do ponto de vista histórico, a fome manifesta-se de maneira mais intensa nos países periféricos e dependentes, cujas economias foram historicamente moldadas por processos coloniais, neocoloniais e imperialistas. A inserção subordinada desses países no sistema capitalista mundial reforça padrões de monocultura, dependência tecnológica e vulnerabilidade externa, aprofundando a insegurança alimentar e a dependência de mercados globais voláteis. É nesse momento do capitalismo contemporâneo que a desnutrição pode operar como mecanismo de reprodução e disciplinamento social, afetando sobretudo a classe trabalhadora, populações racializadas e comunidades camponesas e indígenas.

Analisando sob a perspectiva histórico-dialética, vê-se que tais processos não são desconectados entre si. A fome, a precarização do trabalho, o racismo, a violência de gênero e a fragilidade política da democracia liberal-burguesa constituem manifestações distintas de uma mesma e contraditória totalidade social: ou se reforça a lógica da mercantilização, exploração e marginalização que sustenta o capitalismo global, ou se constroem alternativas baseadas na solidariedade social, na justiça redistributiva e na reapropriação coletiva das condições materiais da existência. Essa é a contradição exposta e inerente à própria ordem contemporânea.

Na compreensão da problemática aqui abordada, a desigualdade é resultante das relações sociais de produção e da correlação de forças entre classes e frações de classe no interior do capitalismo global. Tal processo exige o enfrentamento das bases estruturais da acumulação capitalista, da colonialidade persistente e da financeirização da vida social. Sem esse movimento crítico e político, revolucionário, a desigualdade social seguirá operando como eixo organizador da ordem mundial, aprofundando a vicissitude que coloca a própria continuidade da vida humana sob ameaça.

Nessa direção, a superação das desigualdades globais exige mais do que reformas pontuais ou políticas compensatórias. Ela demanda a subversão total das bases econômicas, políticas e ideológicas do sistema vigente, bem como a construção de projetos societários orientados pela centralidade do trabalho, pela universalização dos direitos sociais e pela cooperação internacional solidária.

Ao observarmos atentamente, veremos que, na longa duração histórica, o capitalismo consolidou-se por meio de mecanismos de acumulação primitiva e, posteriormente, de acumulação ampliada, que produziram e continuam a reproduzir profundas assimetrias entre países centrais e periféricos, bem como no interior das próprias formações sociais nacionais. A transição para o neoliberalismo, a partir das últimas décadas do século XX, distante de mitigar tais desigualdades, as aprofundou, significativamente, ao subordinar os Estados nacionais às exigências do capital financeiro transnacional, por

meio de políticas de privatização, austeridade e desregulação (sobre o tema, ver Almeida, 2009). Processos de liberalização financeira, desregulação dos mercados, privatização de bens públicos e enfraquecimento dos sistemas de proteção social reconfiguraram o papel do Estado, subordinando-o cada vez mais às exigências do capital financeiro transnacional (Harvey, 2008).

Dados recentes corroboram essa leitura. Segundo o relatório do *Survival of the Richest*, da Oxfam (2023), 1% mais rico da população mundial apropriou-se de quase dois terços de toda a nova riqueza gerada no mundo desde 2020, enquanto bilhões de pessoas enfrentam estagnação de renda, insegurança alimentar e precarização do trabalho. O mesmo relatório aponta que a riqueza acumulada pelos bilionários cresce em ritmo muito superior ao da economia real, evidenciando a dissociação entre produção social da riqueza e sua apropriação privada. A financeirização, entendida como crescente centralidade das finanças, dos mercados financeiros e das formas rentistas de apropriação da riqueza, caracterizada pela predominância das atividades especulativas sobre o investimento dito produtivo, pelo crescente peso dos mercados financeiros, pelo rentismo, pelo endividamento e, principalmente, pela influência da lógica financeira sobre as políticas públicas, com efeitos devastadores sobre o emprego, os salários e a soberania econômica dos Estados nacionais, tem protagonismo nesse teatro.

Piketty (2014), a partir de extensa base histórica e empírica, demonstrou que, em determinados períodos, a taxa de retorno do capital tende a superar a taxa de crescimento da economia, favorecendo processos cumulativos de concentração de renda e patrimônio[11]. Sob essa perspectiva, a concentração patrimonial apontada por ele não constitui, por si só, demonstração da contradição capital-trabalho; ela

[11] A abordagem de Piketty não se confunde com a crítica marxiana da economia política: enquanto ele concentra sua análise na dinâmica distributiva e nas condições históricas que produzem a concentração patrimonial, Marx procura apreender as relações sociais na base da produção e apropriação da riqueza sob o capitalismo. A aproximação entre ambos, portanto, não deve ser feita pela identificação de suas categorias, mas pela possibilidade de compreender como evidências empíricas contemporâneas acerca da concentração da riqueza podem ser relacionadas às determinações estruturais da relação entre capital e trabalho.

pode, entretanto, ser lida como uma de suas manifestações históricas, quando articulada às relações de exploração, apropriação privada e reprodução ampliada do capital analisadas por Marx.

A concentração da riqueza, entretanto, não se esgota em sua dimensão distributiva. Ela expressa relações sociais que atravessam as esferas econômica, política e social, incidindo sobre as condições de vida, de trabalho e de reprodução das maiorias subalternizadas. A crítica da desigualdade precisa ultrapassar tanto a leitura estritamente distributiva quanto a interpretação moral da concentração patrimonial: trata-se de apreender as mediações pelas quais a apropriação privada da riqueza socialmente produzida se articula à exploração do trabalho, à reprodução das hierarquias sociais e à concentração do poder econômico e político. Assim, o problema não reside somente em saber quanto da riqueza cabe a cada grupo, mas em compreender as relações sociais que permitem que uma parcela restrita da sociedade se aproprie, reiteradamente, de uma riqueza produzida socialmente.

Não se trata, portanto, de converter a formulação de Piketty em uma comprovação empírica da teoria marxiana, mas de colocar em diálogo uma evidência histórica sobre a concentração da riqueza com uma teoria das relações sociais que explicam sua produção e reprodução.

No entanto, essa dinâmica desigual não pode ser reduzida a uma problemática exclusivamente econômica. Ela assume contornos econômicos, políticos e sociais, na medida em que define as condições de vida, de trabalho e de reprodução social das maiorias subalterniza-das. Em contextos de crise – sejam econômicas, sanitárias, ambientais ou bélicas, ou conectadas num mesmo processo, como parte do mesmo processo aqui analisado –, a desigualdade atua como um dispositivo de seleção social, determinando quais grupos são mais expostos à morte prematura, à fome, à migração forçada e à violência. Como observa Mbembe (2018), o capitalismo contemporâneo articula-se a formas de necropolítica que administram a vida e a morte em escala global.

O cenário social apresentado impõe reflexões que transcendem os aspectos estritamente econômicos, apontando para possibilidades

históricas de transformação da ordem vigente. Em um contexto marcado pelo avanço de forças conservadoras e autoritárias, pela fragmentação das formas tradicionais de organização coletiva e pelo estreitamento dos horizontes de transformação social, as alternativas emancipatórias enfrentam obstáculos significativos. Isso não significa, contudo, a inexistência de possibilidades de resistência ou de construção de projetos contra-hegemônicos, mas evidencia a correlação desfavorável de forças em que se desenvolvem as lutas sociais contemporâneas. Nesse terreno, mesmo agendas voltadas à justiça social, à redistribuição da riqueza e à sustentabilidade planetária encontram limites impostos pelas próprias relações sociais capitalistas, que condicionam sua realização e tendem a absorver, restringir ou neutralizar iniciativas que ameacem suas bases de reprodução.

Sob essas condições históricas, a própria solidariedade internacional encontra dificuldades para se afirmar diante da fragmentação social, da competição entre trabalhadores e povos e da permanência de interesses nacionais e econômicos que atravessam a ordem mundial. Ainda assim, a existência desses obstáculos não elimina a possibilidade de construção de formas de resistência e cooperação capazes de disputar os sentidos da transformação social. O que está em questão é, precisamente, a capacidade de tais forças construírem alternativas que ultrapassem os limites impostos pela reprodução das relações capitalistas. Nesse sentido, o imperativo histórico mínimo da preservação da vida humana encontra-se tensionado pela finitude do planeta e pela desigual distribuição das condições materiais de existência.

Considerações "in-conclusivas"

A crise em curso revela a gravidade da encruzilhada em que a humanidade se encontra. Desigualdades sociais e globais, mudanças climáticas e degradação ambiental configuram ameaças existenciais de grande escala. Nesse cenário, a desigualdade global se apresenta não somente como uma injustiça social persistente, mas como risco para a

própria sobrevivência humana. A concentração extrema de riqueza, a precarização da vida de bilhões de pessoas e a degradação ambiental evidenciam um modelo de sociabilidade que mercantiliza a existência e naturaliza a exclusão (Piketty, 2014; Fraser, 2022).

Ela expressa o esgotamento de um modelo econômico fundado na exploração, na mercantilização e na desigualdade, ao mesmo tempo em que revela a encruzilhada diante da qual se encontra a humanidade neste primeiro quartel do século XXI. Ou se enfrentam as bases materiais e simbólicas que sustentam essa ordem social na qual as desigualdades sociais se aprofundam cada dia mais, agravadas pela violência; obscurantismo, anticientificismo e autoritarismo se alastram, deixando de ser exceção para se converterem em regra.

Encarar essa incômoda metáfora – incômoda porque preocupante e urgente –, geradora de tantos debates, nos faz mirar o horizonte humano e social deste primeiro quartel do século XXI a partir da condição histórica de estar "à beira do abismo". Isso significa reconhecer que a sobrevivência da humanidade depende da capacidade de enfrentar, estruturalmente, as desigualdades globais, tendo como ponto de partida o fato de o capitalismo contemporâneo produzir riqueza concentrada e miséria generalizada, colocando em risco tanto a justiça social quanto as condições materiais de vida no planeta.

Mais do que reformas pontuais, impõe-se construir alternativas históricas baseadas na ruptura profunda de tais relações de produção e apropriação e, a curtíssimo prazo, na redistribuição da riqueza – a partir da centralidade do trabalho –, na sustentabilidade ecológica e na solidariedade internacional. Em um mundo marcado por limites ambientais e profundas assimetrias sociais, a escolha entre barbárie e emancipação assume a forma de um imperativo histórico. Trata-se de construir um novo paradigma no qual a vida, e não o capital, seja o centro das decisões humanas, ainda que as condições históricas sejam adversas e não determinem antecipadamente o resultado da luta.

Referências

ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas de. Distopia e barbárie: as múltiplas faces do monstro que devora o século XXI. In: ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas de; BERTONI, Luci Mara (org.). *Distopia, barbárie e contraofensivas no mundo contemporâneo*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas de. *Globalização: a nova retórica do velho imperialismo: uma abordagem do imperialismo dos séculos XX/XXI*. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/4078. Acesso em: 17 jan. 2026.

BURKETT, Paul. *Marx and nature: a red and green perspective*. New York: Palgrave, 1999.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2010.

ESCURRA, Miguel F. Marx e a pobreza ou a influência do aumento do capital sobre a sorte da classe trabalhadora. *Revista Katálysis*, v. 22, n. 3, p. 588-599, 2019.

FAO; IFAD; UNICEF; WFP; WHO. *The State of Food Security and Nutrition in the World 2023*. Rome: FAO, 2023.

FAO; IFAD; UNICEF; WFP; WHO. *The State of Food Security and Nutrition in the World 2024*. Rome: FAO, 2024.

FAO; IFAD; UNICEF; WFP; WHO. *The State of Food Security and Nutrition in the World 2025: addressing high food price inflation for food security and nutrition*. Rome: FAO, 2025. Disponível em: https://www.fao.org/publications/home/fao-flagship-publications/the-state-of-food-security-and-nutrition-in-the-world/en. Acesso em: 11 set. 2026.

FOSTER, John Bellamy. *Marx's ecology: materialism and nature*. New York: Monthly Review Press, 2000.

FRASER, Nancy. *Capitalismo canibal: como nosso sistema está devorando a democracia, o cuidado e o planeta*. São Paulo: Autonomia Literária, 2022.

GLOBAL HUNGER INDEX. *Global Hunger Index 2025: unequal progress in a divided world*. Bonn: Welthungerhilfe; Dublin: Concern Worldwide, 2025.

HARVEY, David. *O novo imperialismo*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

HARVEY, David. *Uma breve história do neoliberalismo*. São Paulo: Loyola, 2008.

ILO. *World Employment and Social Outlook: Trends 2023*. Geneva: International Labour Organization, 2023.

IPCC. *Climate Change 2023: Impacts, Adaptation and Vulnerability*. Geneva: IPCC, 2023.

ITU. *Facts and Figures 2023: Measuring Digital Development*. Geneva: International Telecommunication Union, 2023.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. In: TRASPADINI, Roberta; STEDILE, João Pedro (org.). *Ruy Mauro Marini: vida e obra*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 131-172.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital*. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. cap. 23.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: Livro III: o processo global da produção capitalista*. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Boitempo, 2017.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MOTA, Ana Elisa. Desigualdade, fome e produção de alimentos. *Revista Katálysis*, v. 25, n. 2, p. 269-279, 2022.

OXFAM INTERNATIONAL. *Survival of the richest*. Oxford: Oxfam, 2023.

PIKETTY, Thomas. *O capital no século XXI*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Jéssica B. O pensamento ecológico de Marx: a "ruptura metabólica" e a crítica da sociedade capitalista. *Revista Em Pauta*, n. 52, 2024.

UNDP. *Human Development Report 2023/2024*. New York: UNDP, 2024.

WALLERSTEIN, Immanuel. *O sistema mundial moderno*. Lisboa: Gradiva, 2001.

WORLD BANK. *Poverty and Shared Prosperity 2024: correcting course*. Washington, DC: World Bank, 2024.

WORLD INEQUALITY LAB. *World Inequality Report 2026*. Paris: World Inequality Lab, 2026. Disponível em: https://wir2026.wid.world/. Acesso em: 11 set. 2026.

CRISE DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E OS DESAFIOS ÉTICO-POLÍTICOS DA HUMANIDADE: NECESSIDADE DE DESENVOLVER A CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA[1]

Dermeval Saviani[2]
Universidade Estadual de Campinas – Unicamp

Na abordagem do tema indicado no título, começo por uma breve menção à crise atual do capitalismo, mostrando, em seguida, como essa crise vem agravando a questão ambiental, colocando a necessidade de se desenvolver a consciência ecológica; e concluo com os desafios ético-políticos que precisam ser enfrentados nessa fase de colapso da forma atual de sociedade baseada no capital, que ameaça destruir as condições de vida em nosso planeta, decretando, em consequência, a própria extinção da humanidade.

1. Crise da sociedade atual

Tendo se estendido por toda a Terra, o capitalismo não tem mais para onde se expandir e obtém uma sobrevida por meio da "produção destrutiva". Isso porque aquilo que é destruído pode ser

[1] Exposição na Mesa **"Crise da sociedade contemporânea e os desafios ético-políticos da humanidade",** no encerramento do XV Colóquio Nacional e VIII Colóquio Internacional do Museu Pedagógico da **UESB**, versando sobre o tema **"À beira do abismo: os caminhos da humanidade diante da ameaça de sua extinção"**. Esclareço que, na estruturação deste texto incorporei aspectos de trabalhos realizados anteriormente em diferentes momentos.

[2] Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq e Doutor "honoris Causa" pelas universidades Tiradentes de Sergipe (UNIT), Federal da Paraíba (UFPB), Federal de Santa Maria (UFSM), Federal de São Carlos (UFSCar), Federal do Oeste da Bahia (UFOB) e Estadual do Norte do Paraná (UENP); atualmente é professor titular colaborador permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Endereço eletrônico: Dermeval.saviani.2013@gmail.com

reconstruído a partir das relações sociais de produção dominantes, baseadas na propriedade privada. Mas já não é mais possível desenvolver novas forças produtivas porque as relações sociais privadas, que até meados do século XX impulsionaram o desenvolvimento das forças produtivas, a partir da crise dos anos de 1970, que determinou a reconversão produtiva com o advento do neoliberalismo, as referidas relações sociais baseadas na propriedade privada passaram a frear o avanço das forças produtivas, gerando os fenômenos dos desastres ambientais, acidentes de trânsito, guerras localizadas e, mais recentemente, as manifestações acompanhadas da queima de veículos, quebra de lojas e outras formas destrutivas nomeadas pela imprensa como vandalismo, assim como pelas ações do crime organizado, tanto a partir das prisões como nas áreas de controle do tráfico de drogas e de atuação das milícias. Aliás, o comércio de armamentos e de drogas ilícitas está entre os setores que movimentam as principais somas de capitais nos dias de hoje.

Além desses eventos extrínsecos ao processo produtivo que alimentam a reprodução capitalista, o próprio modo de produzir incorporou intrinsecamente a forma destrutiva ao reger-se pela obsolescência programada, mediante a qual os bens são produzidos para durar pouco, exigindo em tempos cada vez mais curtos a necessidade de sua substituição. Isso ocorre com todos os produtos, sendo mais evidente nos equipamentos eletrônicos que utilizam como matéria-prima o plástico, cujos artefatos obsoletos inundam o planeta, danificando o meio ambiente.

Com a desintegração do "socialismo real", todos os problemas do mundo de hoje são problemas do capitalismo. Em 1990, no calor dos acontecimentos relativos ao colapso da União Soviética, escrevi que, em lugar de acreditar que o socialismo pereceu e que Marx fracassou, as evidências apontam em sentido contrário, realçando a consistência da tese de Marx de que "nenhum modo de produção desaparece antes de ter esgotado todas as suas possibilidades" e que não é possível uma solução parcial para os problemas do capitalismo. Portanto, o que se comprova é que a tentativa de se implantar o

socialismo em somente uma parte do mundo se revelou inviável. Mas não se pode dar como comprovada a inviabilidade do socialismo como solução global. Agora não há mais os problemas do socialismo paralelamente aos problemas do capitalismo. Todos os problemas do mundo, hoje, são problemas **do** capitalismo. E precisam ser resolvidos, o que só pode ocorrer com a superação do próprio capitalismo como totalidade. E a superação do capitalismo, a partir do desenvolvimento de suas contradições internas, é o que a prática histórica e a teoria dessa prática vêm explicitando por meio da categoria "socialismo". Fora disto, a alternativa que resta é a barbárie, da qual também já se manifestam diversos sinais na atual conjuntura (Saviani, 1991, p. 103-104). Portanto, a solução da crise global implica a transformação radical do capitalismo, construindo, pela práxis revolucionária, a sociedade socialista.

Tendo indicado brevemente a crise da sociedade capitalista e a via de sua superação, passo a considerar o problema ambiental e a necessidade de desenvolver e disseminar a consciência ecológica.

2. Necessidade de desenvolver a consciência ecológica

A espécie humana é composta por seres que, para existir, não lhes basta adaptar-se à natureza como ocorre com os demais animais. Os seres humanos necessitam agir sobre a natureza, ajustando-a às suas necessidades. Agem, pois, em sentido contrário ao que fazem os outros animais: em lugar de se adaptar à natureza, eles necessitam, por meio do trabalho, adaptar a natureza a si. Isso significa que a natureza é a fonte perene da existência humana, sendo dela que a humanidade retira cotidianamente os meios de sua sobrevivência. É a natureza que nos fornece o ar que respiramos e do qual provém a água que não somente sacia nossa sede, mas que se constitui na origem da vida, sem a qual nenhum ser vivo, seja do reino vegetal ou animal, pode sobreviver; é ainda a natureza que nos proporciona os frutos que comemos e a terra na qual abrimos covas para plantar nossos alimentos e para abrigar nossos mortos. E é também a natureza que fornece o calor que nos

aquece, as matérias-primas para produzirmos nossos instrumentos com os quais transformamos outras matérias-primas em novos produtos para atender às nossas necessidades reais ou supérfluas.

Enquanto os homens e mulheres viviam no "reino da pura necessidade", extraindo da natureza os elementos necessários à sua sobrevivência, não aparecia a questão da destruição da natureza como um problema. A "consciência ecológica" só veio a se disseminar na atualidade quando o capitalismo, com sua insaciável busca de lucros, tomou conta de todo o globo, levando a níveis intoleráveis o processo de destruição da natureza. Essa situação calamitosa vem provocando um desenvolvimento crescente da consciência ambiental, o que conduziu a ONU, em sua Assembleia Geral de 1972, a instituir o Dia Mundial do Meio Ambiente, a ser comemorado anualmente no dia 5 de junho, provocando o governo brasileiro a estabelecer, pelo Decreto Federal 86.028, de 27 de maio de 1981, a primeira semana de junho como a Semana do Meio Ambiente.

Se essas iniciativas se tornaram possíveis pelo desenvolvimento da consciência ecológica, por outro lado, elas próprias se justificam pela necessidade de ampliar e aprofundar o nível de conscientização diante do alto grau de destruição da natureza já atingido. Com efeito, não adianta dedicar uma semana do ano para destacar a necessidade da preservação ambiental se, nas demais cinquenta e uma semanas do ano, prosseguem as ações que contribuem crescentemente para a degradação do meio ambiente.

De fato, somente quando o avanço das forças produtivas, traduzido no desenvolvimento tecnológico, já permite uma utilização racional dos recursos naturais, é que a consciência da necessidade de preservação desses recursos se manifesta. É verdade que essa consciência pode se antecipar em casos específicos, como ilustra a análise efetuada por Engels, em 1876, no texto "Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem" (Engels, 1977, p. 61-78). Nesse texto, Engels conclui que, ao contrário dos animais, que só modificam a natureza pelo simples fato de viverem nela, o homem

domina a natureza e a obriga a servir-lhe, diferença essa resultante do trabalho. Mas acrescenta:

> Contudo, não nos deixemos dominar pelo entusiasmo em face de nossas vitórias sobre a natureza. Após cada uma dessas vitórias, a natureza adota sua vingança. É verdade que as primeiras consequências dessas vitórias são as previstas por nós, mas, em segundo e em terceiro lugar, aparecem consequências muito diversas, totalmente imprevistas e que, com frequência, anulam as primeiras (Engels, 1977, p. 71).

E Engels prossegue mostrando que, na Mesopotâmia, na Grécia, assim como na Ásia Menor e em outros lugares, os homens devastavam as matas para cultivar as terras, sem imaginar estarem, dessa forma, produzindo o atual deserto nessas regiões. Registra, em seguida, a destruição, pelos italianos dos Alpes, dos bosques de pinheiros meridionais que eram conservados carinhosamente ao Norte, sem se advertirem de que, por esse meio, estavam destruindo as bases da indústria de laticínios de sua própria região. E, continuando, adverte: "os que difundiram o cultivo da batata na Europa não sabiam que, com esse tubérculo farináceo, difundiam, por sua vez, a escrofulose" (Engels, 1977, p. 71), acrescentando, mais adiante:

> Mas que importância pode ter a escrofulose, comparada com os resultados que teve a redução da alimentação dos trabalhadores a batatas puramente, sobre as condições de vida das massas do povo de países inteiros, com a fome que se estendeu em 1847 pela Irlanda em consequência de uma doença provocada por esse tubérculo e que levou à sepultura um milhão de irlandeses que se alimentavam exclusivamente, ou quase exclusivamente, de batatas e obrigou a que emigrassem para além-mar outros dois milhões? (Engels, 1977, p. 72).

A semelhança dessa situação com a disseminação atual dos produtos transgênicos e o uso indiscriminado de agrotóxicos não é coincidência. Na sequência, Engels relata outros atos humanos que, sem o saber, provocaram consequências desastrosas, como a destilação

do álcool, descoberta pelos árabes sem pensarem haverem produzido uma arma de dizimação dos indígenas da América, um continente então ainda desconhecido. E depois, Colombo, ao descobrir a América, também não sabia que estava dando vida nova à escravidão, há séculos desaparecida na Europa.

Mas, se Engels pôde, ainda no século XIX, elaborar essas constatações, isso se deveu à perspectiva teórica e ao compromisso social e político que aguçou sua consciência. Amplamente, essa "consciência ecológica" só veio a se disseminar na atualidade quando o capitalismo, com sua insaciável busca de lucros, tomou conta de todo o globo, levando a níveis intoleráveis o processo de destruição da natureza.

Antes, porém, da veiculação generalizada dos temas ecológicos, o sepeense Galeno Santos Motta, já na década de 1940, nos campos que cultivava na zona rural do município de São Sepé, no centro do estado do Rio Grande do Sul, e depois, nos anos de 1960 e 1970, em sua chácara na cidade, revelou aguda consciência ecológica, assumindo em plenitude as práticas preservacionistas. E Galeno Santos Motta, esse ecologista de primeira hora, que, como Engels, desenvolveu sua consciência ecológica, é, coincidentemente, o pai de minha esposa, Maria Aparecida Dellinghausen Motta, que, seguindo as pegadas do pai, desenvolveu em alto grau sua consciência ecológica, lembrando constantemente o que, surpreendentemente, ninguém aponta: o efeito desastroso das guerras na poluição ambiental. A imprensa de todo o mundo noticia as guerras e, paralelamente, aponta os problemas do efeito estufa, do aquecimento global provocado pelo desenvolvimento industrial, o desmatamento, as queimadas, a mineração etc. E nada dizem sobre os enormes danos ambientais provocados pelas guerras que vêm se manifestando em diferentes regiões da Terra. E Maria Aparecida fica indignada com essa omissão que, em verdade, se constitui numa indisfarçável hipocrisia: defender a preservação ambiental e provocar constantes conflitos bélicos, fazendo de conta que nada têm a ver com a questão ambiental.

De fato, o que se constata é que os Estados Unidos, considerados atualmente a maior potência mundial, mantêm centenas de bases militares espalhadas por todos os continentes e vêm provocando conflitos em todos os cantos da Terra. Nesta era de declínio de sua condição de império global, essa nação se transformou num verdadeiro "Estado bandido" com ações que beiram a pirataria não somente naval, mas também aérea e terrestre. Com efeito, o conceito de "Estado bandido" corresponde a um país que comete crimes, não se submetendo a nenhuma das normas estabelecidas pela ONU, normas essas de cuja aprovação ele próprio participou. É assim que os Estados Unidos vêm intervindo nos demais países, provocando destruição, como ocorreu com o Iraque de Saddam Hussein, com a Líbia de Muammar al-Gaddafi e em tantos outros casos, como mais recentemente se evidenciou com as chamadas "guerras híbridas".

Veja-se, por exemplo, o caso da Ucrânia! Esse país historicamente pertencia ao Império Russo, sendo que sua atual capital, Kiev, foi a primeira capital da Rússia, no século IX, na denominada *Rússia de Kiev*. E, após a revolução de 1917, que resultou na criação da União Soviética, a Ucrânia foi transformada numa das repúblicas integrantes da URSS, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. E, com a dissolução da União Soviética, cuja declaração reconheceu a independência das antigas repúblicas soviéticas e criou a Comunidade de Estados Independentes, a Ucrânia manteve essa condição, continuando com estreitas afinidades com a Rússia, tendo, inclusive, em seu território comunidades originárias da Rússia, cuja língua é o russo. Extinta a União Soviética, foi extinto também o Pacto de Varsóvia, uma aliança militar criada para se contrapor à OTAN (Organização do Tratado do Atlântico Norte), aliança militar criada na Europa sob a liderança dos Estados Unidos no contexto da chamada "Guerra Fria", como foi chamado o confronto entre o Ocidente liderado pelos Estados Unidos e a União Soviética liderada pela Rússia. No entanto, a OTAN não foi extinta e, ao contrário, foi se expandindo e incluindo mais países na dita aliança. Embora houvesse certo acordo

da não expansão para o Leste, essa expansão ocorreu, abarcando vários países que antes integravam a União Soviética.

Foi nesse quadro que, em 2014, os Estados Unidos promoveram a tal da guerra híbrida na Ucrânia, levando à deposição do presidente eleito, Viktor Yanukovych, que mantinha boas relações com a Rússia, e instalando um governo interino sucedido por novas eleições que conduziram à presidência Petro Poroshenko, de orientação pró-ocidental, apoiado por grupos anticomunistas de direita, centro-direita e extrema-direita, configurando um clima hostil que foi promovendo, inclusive com ações de grupos armados de orientação neonazista atacando as comunidades de língua russa, além da ameaça da adesão da Ucrânia à OTAN. Em abril de 2019, foi eleito presidente Volodymyr Zelensky, que tomou posse em 20 de maio. Consequentemente, seu mandato se encerrou em 19 de maio de 2024. No entanto, não foram convocadas novas eleições e Zelensky continua sendo considerado presidente, embora agora de forma inteiramente irregular.

Sendo inaceitável a adesão da Ucrânia à OTAN, a Rússia abriu uma negociação da qual resultou o acordo de que não haveria essa expansão da OTAN junto à fronteira russa. No entanto, esse acordo não foi cumprido, o que acabou por detonar a guerra atual que, pelo teatro de operações, se mostra como sendo entre a Rússia e a Ucrânia, mas, de fato, é uma guerra entre Estados Unidos que, contra a Rússia, utiliza a Ucrânia como preposta. Tanto assim que os Estados Unidos se opõem a qualquer tentativa de negociação e, em lugar disso, continuam destinando bilhões de dólares e induzindo a União Europeia a fazer o mesmo para armar a Ucrânia, levando-a a persistir no esforço bélico que está destruindo o país e impondo sofrimentos inauditos a seu povo. Eis como os Estados Unidos se acreditam no direito de intervir em qualquer país, primeiro por meio do uso direto das forças militares e agora por meio de guerras híbridas, além de impor sanções econômicas, ferindo a soberania dos demais países e espionando inclusive governos amigos, como revelaram os documentos secretos divulgados pelo *Wikileaks*.

Durante a pandemia do coronavírus, também se revelou essa característica dos Estados Unidos como um "Estado bandido". Como descreveu Jean Ziegler em seu livro *O capitalismo explicado às crianças*, no posfácio denominado "O capitalismo mata!", ele denuncia que, no início de 2020, Trump desenterrou uma lei da Segunda Guerra Mundial, a "Lei de proteção da Defesa", que permitia confiscar qualquer carregamento em nome da segurança nacional, tendo feito amplo uso dessa lei no decorrer da pandemia. E exemplifica: emissários do governo da Bahia compraram, no início de março de 2020, 600 aparelhos de respiração artificial de uma empresa chinesa. E, como o avião que transportava os aparelhos efetuou uma escala técnica em Miami, o governo americano confiscou a carga. E Ziegler conclui que, apesar das recomendações da OMS, "o desvio de carga, o rompimento de contratos, as fraudes, as ameaças e as chantagens continuam ao bel-prazer". E o autor prossegue relatando, também, que o Brasil, pagando adiantado, fez uma encomenda da China de 200 milhões de máscaras que aguardavam no aeroporto chinês para serem embarcadas. Mas, nesse ínterim, surgiram 23 aviões de carga americanos, cujos emissários negociaram o desvio da carga por um preço muitíssimo superior. Diante do lucro muito maior, o empresário chinês rompeu o contrato com o Brasil e os 200 milhões de máscaras foram embarcados para os Estados Unidos (Ziegler, 2021, p. 132-133).

E, no momento atual, os Estados Unidos vêm dando total respaldo a Israel, outro "Estado bandido" que vem promovendo genocídio contra o povo palestino com ações bélicas arbitrárias na Faixa de Gaza, espraiando-se pelo Líbano, Cisjordânia, Síria, Irã, atacando e matando indiscriminadamente a população civil, homens, mulheres e crianças, inclusive a Força de Paz da ONU, ao arrepio das normas internacionais.

Essas guerras localizadas, provocadas pelo imperialismo estadunidense, acentuam sobremaneira a degradação ambiental, o que faz com que o lema lançado por Rosa de Luxemburgo em 1916, na forma da disjuntiva "socialismo ou barbárie", ameace transformar-se neste outro: "socialismo ou destruição total do planeta".

3. Desafios ético-políticos

Diante da colossal crise que acabei de expor, fica evidente que o aprofundamento da consciência ecológica nos conduzirá à plena compreensão de que a preservação do meio ambiente e, portanto, a própria sobrevivência da espécie humana é incompatível com a manutenção do capitalismo, com sua tendência irrefreável à expansão da economia de mercado. Estamos vendo como a barbárie se alastra neste século, exigindo, como antídoto, o que Michael Löwy (2005, p. 67-78) chamou de **ecossocialismo,** que implica uma nova ética, de caráter social, diferentemente da ética do individualismo consumista; uma ética democrática em lugar da ética tecnoburocrática do mercado capitalista; ou seja, uma ética que vá além da democracia formal do liberalismo, buscando realizar a democracia real própria do socialismo; uma ética radical, que vá às raízes dos problemas enfrentados em lugar da ética de fachada da economia capitalista.

Eis aí o grande desafio que se coloca para a educação dos trabalhadores e para os próprios trabalhadores como classe dominada em luta com a classe dominante nesse contexto de crise estrutural, de caráter terminal do capitalismo. Sim, conforme assinalou Mészáros (2002, p. 796), a crise atual do capitalismo é estrutural, tendo em vista seu caráter universal, seu alcance global, sua escala de tempo contínua ou permanente e seu modo de desdobrar-se rastejante, isto é, mesmo sem negar possíveis manifestações mais espetaculares, a crise vai persistentemente se insinuando nas várias dimensões características da estrutura, minando-a progressivamente. Trata-se, portanto, de uma crise terminal, o que significa que essa forma social não é mais suscetível de alguma correção. Há somente uma única solução: sua superação por um novo modo de produção. E, como já assinalei, a superação do capitalismo, a partir do desenvolvimento de suas contradições internas, é o que a prática histórica e a teoria dessa prática vêm explicitando por meio da categoria "socialismo". Com efeito, a contradição que mina por dentro o capitalismo diz respeito ao fato de que essa forma social promoveu a socialização do trabalho, mas

manteve privados os meios de produção e os produtos do trabalho. E a solução da contradição implica a socialização dos meios de produção e dos produtos do trabalho, compatibilizando-os com a socialização do trabalho já promovida pelo próprio capitalismo. Mas isso, obviamente, não ocorrerá sem luta, pois não existe classe suicida na história. Assim, não basta o conhecimento da necessidade da transformação; é necessária a ação revolucionária que rompa as relações vigentes e as substitua por uma nova ordem de caráter superior.

É essa a ação que se impõe para enfrentarmos os desafios ético-políticos colocados para a humanidade nesse contexto de **"Crise da sociedade contemporânea"** presente à beira do abismo, ameaçada de sua própria extinção.

Referências

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos 1*. São Paulo: Edições Sociais, 1977. p. 61–78.

LÖWY, Michael. *Ecologia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2005.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

ZIEGLER, Jean. *O capitalismo explicado às crianças*. São Paulo: Cortez, 2021.

OS CAMINHOS DA HUMANIDADE NO SÉCULO XXI E A INSTITUIÇÃO DO COMUM

Humberto Santos de Andrade[1]
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/PPGMLS)
Ana Elizabeth Santos Alves[2]
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/PPGMLS)

Introdução

A humanidade, ao longo de sua trajetória no planeta, enfrentou inúmeras dificuldades para se perpetuar como espécie. Desde a luta pela sobrevivência contra todos os perigos naturais na Pré-História até as hecatombes sociais que dizimaram civilizações, a obstinação humana fez com que se chegasse aos dias atuais com sociedades complexas e uma imensa teia de relações econômicas, políticas, culturais, sociais e cibernéticas, que caracterizam o mundo contemporâneo.

Não obstante toda essa capacidade de adaptação, construção e reconstrução de sociedades e culturas, os últimos séculos e, precisamente, as últimas décadas, têm criado cenários nos quais a própria existência do ser humano é colocada em riscos iminentes. Desde o desenvolvimento acelerado a partir do século XVIII com a Revolução Industrial, passando pelo advento da Internet na última

[1] Doutorando em Memória pelo Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestre em História pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Membro do grupo de estudos e pesquisas (CNPq) "Museu Pedagógico: História, Trabalho e Educação". Endereço eletrônico: hsandrade76@gmail.com

[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2002). Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Coordenadora do grupo de estudos e pesquisas (CNPq) "Museu Pedagógico: História, Trabalho e Educação". Colaboradora do grupo de estudos e pesquisas HISTEDBA/HISTEDBR Nacional e do MINKA – Coletivo de Pesquisa em Trabalho-educação, Economia, Cultura e Produção de Saberes (UFF/UESB/UFRGS/UFPA). Endereço eletrônico: ana_alves183@hotmail.com

metade do século XX e culminando, mais recentemente, com a chegada da Inteligência Artificial, a humanidade tem se deparado com situações que parecem levá-la a um horizonte incerto.

Tantas transformações em tão pouco tempo, se comparadas à existência da espécie *homo sapiens*, ocasionaram mudanças que, segundo muitos, são estruturais no planeta. A poluição, as megalópoles, o consumo de recursos naturais, sobretudo de mar e terra, causaram e vêm causando impactos que não se sabe ao certo em que resultarão na qualidade e na própria possibilidade de vida no planeta.

Diante disso, a necessidade de conjeturar sobre a trajetória humana e, mais especificamente, sobre a realidade dos trabalhadores nos últimos séculos nos leva a pensar como esse segmento da sociedade esteve, está e estará inserido nas mudanças que marcaram os últimos séculos, décadas e anos da contemporaneidade.

Nesse sentido, sugerimos um breve escorço da reflexão sobre o comum de autoria de Pierre Dardot e Christian Laval, na obra *Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI*. Nesta, os autores propõem-se a compreender o comum como um princípio político que norteia a ação dos indivíduos e grupos na construção de uma alternativa ao neoliberalismo, mas sem se submeter aos imperativos econômico e estatal. A liberdade das classes oprimidas seria alcançada pela instituição do comum como arena de construção da autonomia frente ao poder financeiro e à ação do Estado. Tal proposição pode ser uma alternativa teórica, mas com finalidade prática, pois se coloca como meio de construção de uma "práxis instituinte". Essa práxis seria transformadora das relações entre os seres humanos e as instituições no sentido de forjar uma realidade socialmente justa e possibilitar um caminho quando quase tudo neste século XXI parece "desesperador e preocupante, em que nada parece possível" (Dardot e Laval, 2017, p. 11).

Os sistemas de normas, o comum e o mutualismo

Nesse cenário escatológico no qual a humanidade se colocou "à beira do abismo", o capitalismo expandiu-se sobre bases cada vez

mais amplas, como observam os autores, destruindo as condições de vida no planeta e, por consequência, ameaçando a própria sobrevivência humana.

Com o neoliberalismo, precisamente a partir dos anos 1980, a lógica da concorrência foi estendida a toda a sociedade. Disso resultou que as atividades de trabalho, os comportamentos e as próprias mentes foram apropriados por um sistema de normas produzido pelo neoliberalismo, que ditam práticas de concorrência generalizada, regulando a relação do indivíduo consigo mesmo e com os outros, fundamentada na lógica da superação e do desempenho infinito. Essa realidade foi sendo estimulada pela ação do Estado, que auxiliou a acumulação ilimitada do capital. Tal cenário possibilitou às forças políticas e econômicas comandarem, de modo cada vez mais imperativo e veloz, a transformação das sociedades, das relações sociais e da subjetividade de acordo com os interesses do mercado.

Como Dardot e Laval afirmam:

> Estamos na época do *cosmocapitalismo*, no qual, muito além da esfera do trabalho, as instituições, as atividades, os tempos de vida são submetidos a uma lógica normativa geral que os remodela e reorienta conforme os ritmos e objetivos da acumulação do capital. É esse sistema de normas que hoje alimenta a guerra econômica generalizada, que sustenta o poder da finança de mercado, que gera as desigualdades crescentes e a vulnerabilidade social da maioria, e acelera nossa saída da democracia (Dardot e Laval, 2017, p. 12, grifo dos autores).

Esse conjunto de normas e regras que regem o capitalismo precipita a crise ambiental experimentada pelo planeta. O neoliberalismo transformou o ser humano em um ator hostil à natureza, que a destrói sempre que possível na busca incessante pelo lucro. O desequilíbrio na natureza leva a que mais e mais catástrofes ocorram e, sobretudo, atinjam os mais vulneráveis. As alterações climáticas castigam sobremaneira os pobres.

Como alternativa a esse estado de coisas, a solução não se limita a garantir e proteger os bens fundamentais para a sobrevivência

humana, mas, segundo os autores, "mudar profundamente a economia e a sociedade, *derrubando o sistema de normas* que está ameaçando de maneira direta a humanidade e a natureza" (Dardot e Laval, 2017, p. 13, grifos dos autores). Nesse sentido, a ecologia política consequente deve ser um anticapitalismo radical. De outro modo, o futuro do planeta pode ser comprometido definitivamente, impossibilitando a existência humana. Dardot e Laval salientam que nem as empresas nem os Estados dão respostas satisfatórias a esse dilema. Exemplo disso são as cúpulas climáticas, que não conseguem imprimir uma mudança de comportamento efetivo. Ausenta-se das consciências corporativas e estatais a compreensão de um destino comum da humanidade. Sem esta, a cooperação em busca de mudança de caminhos não se materializa, o que só agrava e precipita a hecatombe.

A tragédia que se anuncia advém do fato de que a humanidade vive dominada por corporações econômicas, classes sociais e castas políticas que querem manter seus privilégios e prolongar esse estado de coisas por meio da concorrência – que muitas vezes se traduz em guerra econômica –, da chantagem, do desemprego, entre outros artifícios.

O impasse em que está a humanidade, segundo Dardot e Laval, é fruto do "desarmamento político das sociedades" (Dardot e Laval, 2017, p. 14). O crescimento do poder das corporações teve o equivalente negativo no enfraquecimento da democracia, ou seja, na limitação dos meios que possibilitavam conter a lógica econômica dominante. A conservação de "espaços vitais não mercantis" foi fragilizada pela ação poderosa da aliança entre capital e Estado (Dardot e Laval, 2017, p. 14). Segundo Dardot e Laval:

> Nota-se, sobretudo, que o Estado muda de forma e função, à medida que se acentua a competição capitalista mundial, e seu objetivo é menos administrar a população para melhorar seu bem-estar do que lhe impor a dura lei da globalização. Na realidade, se hoje a questão do comum é tão importante, isso se dá porque ele anula brutalmente as crenças e as esperanças progressistas depositadas no Estado. Está claro que se trata não de fazer eco à condenação neoliberal das intervenções sociais, culturais ou educacionais do Estado, mas de resgatá-las de seus

> limites burocráticos e submetê-las à atividade social e à participação política da maioria (Dardot e Laval, 2017, p. 15).

Foi essa própria configuração realizada pelo neoliberalismo que, paradoxalmente, fez urgir a virada do pensamento político para o comum, evidenciando que a esperança de que o Estado novamente encaixe o capitalismo no direito republicano e seus equivalentes sociais e políticos é uma quimera. O Estado não conseguiu ser eficaz como instrumento da sociedade frente aos efeitos flagelantes do capitalismo.

Com efeito, a ação coletiva se tornou quase impraticável com todo esse conjunto normativo, político e social que se delineou ao longo das últimas décadas. Pensar a transformação e, mais ainda, encampá-la tem se mostrado pouco viável diante da "esmagadora dominação burocrática" sobre o social (Dardot e Laval, 2017, p. 15). O consumismo e a individualização que levaram o trabalhador ao universo mental do "empreendedorismo", da "assunção das responsabilidades", da "superação das metas" são injunções que obstam a "resistência coletiva dos assalariados em posição de dependência e subordinação" (Dardot e Laval, 2017, p. 16). Os vencedores capitalistas sabem muito bem se organizar coletivamente, ao passo que os subalternizados são consumidos pela concorrência e impotência oriundas da descoletivização.

Em tal panorama opressivo, a desolação parece ser o que restou aos trabalhadores. Todavia, Dardot e Laval convocam a uma postura oposta a isso. A hora agora é justamente de pensar alternativas ao capitalismo, aventando-se "as condições e formas do agir comum, esclarecer os princípios que podem orientar as lutas, unir as práticas dispersas à forma que uma nova instituição geral das sociedades poderia assumir" (Dardot e Laval, 2017, p. 16).

O *comum*, como possibilidade alternativa ao neoliberalismo, segundo Dardot e Laval, foi trazido à luz primeiramente pelas lutas sociais e culturais, em oposição à ordem capitalista e ao Estado empresarial, delineadas nos anos 1990 (Dardot e Laval, 2017, p. 16). Desde então, o *comum* tornou-se um princípio dos combates e movimentos ao *status quo*. Essa fórmula é o substrato dos movimentos

e correntes contemporâneos que se opõem à "ampliação da apropriação privada de todas as esferas da sociedade, da cultura e da vida" (Dardot e Laval, 2017, p. 17). Desse modo, o termo "comum" designa uma forma de contestar o capitalismo, ou mesmo de considerar a sua superação. Não é de modo algum o comunismo de Estado, mas talvez uma forma de socialismo com aprofundamento da democracia política, e não como negação desta (Dardot e Laval, 2017, p. 17).

A referência dos movimentos reivindicatórios do comum é o antigo termo "*commons*", relacionado aos cercamentos na origem do capitalismo moderno. Os idealizadores do movimento viram o avanço neoliberal como uma segunda onda daquelas ações que expulsaram camponeses na Europa e possibilitaram a criação de um exército de reserva para a nascente indústria capitalista, processo denominado por Karl Marx de "acumulação primitiva" (Marx, 2017, p. 785-833). As terras comunais, que eram utilizadas coletivamente, foram apropriadas, suprimindo-se os direitos consuetudinários que vigiam há séculos.

O espírito geral do movimento, segundo Dardot e Laval, resume-se bem na frase dos protagonistas da "batalha da água" de Cochabamba: "Sofremos um grande roubo, apesar de não sermos proprietários de nada" (Dardot e Laval, 2017, p. 17). Nesse sentido, garantir, como era para os antigos, o comum como o inapropriável como tal, é tarefa para outra configuração do direito (Dardot e Laval, 2017, p. 245), uma criação normativa que se relacione com as trajetórias históricas dos trabalhadores. A exemplo disso, a reflexão sobre um "direito proletário" que, por um lado, é herdeiro do antigo direito das guildas e, por outro, "soube criar novas instituições a partir da experiência original do movimento operário nascente" (Dardot e Laval, 2017, p. 244).

Por muito tempo, como observam Dardot e Laval, o fetichismo político obliterou as contribuições proletárias que não estavam inscritas no cânone do partido. Dessa forma, os costumes operários, ou a potencialidade de inventar instituições originais, foram relegados ao campo do pré-político. Argumentava-se que os operários eram incapazes politicamente em razão da sua situação de "alienação e

despossessão na sociedade capitalista". À luz desse ponto de vista, como os trabalhadores não têm capacidade, por si mesmos, de "esboçar e preparar uma sociedade diferente [...], o partido é o único depositário dos interesses históricos do proletariado; ou melhor, é sua essência e seu bem mais precioso" (Dardot e Laval, 2017, p. 389).

Uma tradição marxista distinta dessa é a do socialismo associacionista, que, ao invés de propor a construção do partido, propugna a "invenção de novas formas de trabalho e produção, novas regras de vida social, um direito próprio do mundo operário, inovações essas que lhe dariam autonomia" (Dardot e Laval, 2017, p. 390). Esse movimento operário, além dos partidos, é a institucionalização de novas relações, novas práticas. Estas, próprias do mundo proletário. Como asseveram Dardot e Laval:

> O socialismo, especialmente na Europa Ocidental, é herdeiro da tradição de sociabilidade e auxílio mútuo operário e urbano do Antigo Regime: a das corporações[3], *compagnonnages*, guildas, confrarias e grupos que institucionalizaram solidariedades de ofícios regulamentados, cada um com suas referências religiosas e ritos mais ou menos báquicos (Dardot e Laval, 2017, p. 390).

A importância dessa tradição de sociabilidade e auxílio mútuo se fez sentir não somente na Europa, mas também nas Américas. Associações mutualistas vicejaram no Brasil e Argentina, por exemplo, reunindo trabalhadores de acordo com seus ofícios. Amparando, nos momentos de adversidade, os proletários na então industrialização nascente durante a segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX. Sobre o fenômeno do mutualismo, Dardot e Laval observam:

[3] Referimo-nos às corporações de ofício (associações que reuniam trabalhadores de um ramo específico, como pedreiros, carpinteiros, ferreiros etc. Cada um desses ramos numa corporação exclusiva), não as corporações industriais e financeiras tão comuns nos dias de hoje.

> A sociabilidade operária, no contexto da industrialização, veio de novo à tona com as sociedades de ajuda mútua, a doutrina multiforme da associação operária – Leroux, Buchez, Fourier etc. –, o ambicioso programa do movimento cooperativo nascido do owenismo e, na segunda metade do século XIX, após a grande fase repressiva, as Bolsas do Trabalho e a prática sindical (Dardot e Laval, 2017, p. 390-1).

O comum operário não foi definido por um partido, como observam Dardot e Laval, mas pelo ideal de associação e por uma filosofia prática no exercício da solidariedade. A solidariedade, como princípio, e a cooperação, como efeito, forjaram instituições operárias autônomas, que engendraram a mudança social (Dardot e Laval, 2017, p. 391).

O mutualismo e as formas de sociabilidade correlatas, como cooperativas e sindicatos, são instituições operárias que se ligam tanto a um costume de longa data quanto à possibilidade de verdadeira invenção diante de contextos específicos. Sobre isso, Dardot e Laval observam que "a arqueologia do mutualismo, da cooperativa e do sindicato depara sempre com a base de um mundo de regras, ritos e controles que formam um direito consuetudinário, às vezes antiquíssimo" (Dardot e Laval, 2017, p. 391). Esse costume consistiu em práticas de solidariedade transmitidas de geração em geração no chão das oficinas. A constituição de um direito operário, no novo mundo industrial, assentou-se na experiência que "muda e transforma as heranças coletivas" (Dardot e Laval, 2017, p. 392). Remetendo-se a Beatrice e Sidney Webb, Dardot e Laval ressaltam que

> Não há dúvida de que nas *trade-unions* existe algo novo que nos impede de concebê-las como extensão das guildas: já não se trata de mestres ou aspirantes a mestres que se organizam por ofício, mas de assalariados que estabelecem relações de solidariedade para refrear a concorrência que os patrões alimentam entre os trabalhadores e lutar por melhores salários e melhores condições de trabalho (Dardot e Laval, 2017, p. 392).

Nesse sentido, no caso brasileiro, especificamente a Associação Tipográfica Baiana, objeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), é um exemplo claro de uma sociedade mutualista, que faz parte de uma longa tradição de sociabilidade, remontando às corporações de ofício, mas que também se relaciona diretamente com a possibilidade de criação, mudança e transformação das "heranças coletivas"[4].

Percebemos, nesse caso, a criação de novos elementos, como o fato atual de serem assalariados tentando arrefecer os efeitos da concorrência. Sobre as *trade-unions*,

> Mais precisamente, o divórcio entre força de trabalho e meios de produção dá ensejo a formas novas de associação que já não se baseiam na solidariedade de ofício entre mestres e oficiais para a fixação de um preço justo para os produtos, mas na oposição de interesses entre patrões e assalariados, que vai além da separação por ofício (Dardot e Laval, 2017, p. 392).

No entanto, a circunstância histórica força tanto o assentar-se sobre o que já existe quanto o criar formas institucionais que engendrem novas modalidades de relações. Ou seja, costume e invenção se mesclam.

> Transmissão de costumes e criação de formas institucionais não se opõem de maneira simples, mas se misturam durante muito tempo na experiência histórica da luta. A classe dos operários da indústria se organiza à medida que produz um direito próprio, apoiando-se em conquistas simbólicas e jurídicas anteriores. É assim que as primeiras lutas operárias com frequência apelam para os antigos regulamentos das corporações, em particular os de aprendizado, ou para as antigas tarifas consuetudinárias, que a nova classe de patrões industriais, em entendimento, quer

[4] Cf. Boletim Gráfico, Ano 1, nº 1, p. 1. Especialmente neste número, os redatores do órgão de imprensa da Associação Tipográfica Baiana estampam na primeira página a gravura em litografia do frontispício da sede da entidade, seguido por um artigo exaltando o poder das associações.

> eliminar do novo contexto de livre troca e livre contrato de locação da força de trabalho (Dardot e Laval, 2017, p. 392).

Desse modo, a temática do comum está intimamente ligada ao dilema atual da humanidade, qual seja, a preocupação com o desequilíbrio natural do planeta e a extinção da espécie humana e de todo o ecossistema que permite a sua caminhada sobre a Terra. Pensar a emergência de formas alternativas ao capitalismo é uma necessidade para homens e mulheres contemporâneos, mas com fundamento na luta dos trabalhadores que os antecederam e forjaram as bases de uma consciência comprometida com as relações sociais de produção diretamente vinculadas à vida e ao bem-estar na sociedade e, por consequência, no seu próprio habitat, mesmo que isso não necessariamente urgisse como nos dias atuais.

Considerações finais

Assim, a preocupação dos trabalhadores gráficos da Bahia em finais do século XIX e primeira metade do século XX, colocada à disposição do público na Exposição Memória e Tipografia, instalada nas dependências do Museu Pedagógico da UESB, durante o XV Colóquio Nacional e VIII Colóquio Internacional do Museu Pedagógico da UESB (campus de Vitória da Conquista), entre 06 e 08 de novembro de 2024, está conectada com a longa tradição do proletariado em garantir direitos relacionados aos costumes da classe trabalhadora e com a criação de normas que assegurem não só a sua sobrevivência na condição de agrupamento social, mas a própria existência humana.

As ações empreendidas pela Associação Tipográfica Baiana na capital do Estado, seja por meio dos auxílios da entidade de socorros mútuos, seja pelos periódicos publicados, como a *Revista da Associação Tipográfica*[5] e o *Boletim Gráfico*, seja por meio de ações cultivadas pelo tipógrafo João Antônio dos Santos Gumes, na cidade de Caetité,

[5] Cf. Revista da Associação Tipográfica Baiana, 1903, Ano 1, nº 11, p. 197.

interior do Estado, no jornal *A Penna*[6], atestam essa tradição de luta da classe em suas diversas nuanças, tendo como escopo a instituição do comum.

Desde a preocupação com a formação no ofício e do ofício, aqueles tipógrafos evidenciaram a preocupação com as condições de vida material e espiritual da classe trabalhadora. O cultivo do conhecimento era imprescindível, sobretudo num ofício que exigia letramento e conhecimento do vernáculo. A urgência de um mundo melhor não é apanágio das atuais gerações.

Por fim, vemos que a classe trabalhadora, em vários espaços e tempos, se constituiu como elemento social que, mesmo sem a teorização sobre a emergência climática que privilegia as atuais discussões – que, obviamente, pelo próprio desenvolvimento histórico, não era uma pauta coetânea –, por meio da experiência do comum, vivenciava e imprimia práticas que não só objetivavam o bem-estar do grupo, mas a construção de uma vivência coletiva calcada em valores que preservassem a vida humana. E, ressaltemos, a vida humana em comunidade, em sociedade, fundamentada e experienciada na existência coletiva.

Referências

A PENNA. *A Penna. [S. l.: s. n.], ano 1, n. 1, 1911.*

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.*

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.*

MARX, Karl. *O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2006.*

REVISTA DA ASSOCIAÇÃO TIPOGRÁFICA BAIANA. [S. l.: s. n.], ano 1, n. 11, 1903.

[6] Cf. A Penna, 1911, Ano 1, nº 1, p. 1.

PARTE II

AS RAÍZES DO ABISMO: CAPITALISMO, IMPERIALISMO, BARBÁRIE E CONHECIMENTO

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A LUTA CONTRA A BARBÁRIE: REFLEXÕES HISTÓRICO-CRÍTICAS

Cláudio Félix dos Santos[1]
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Marta Loula Dourado Viana[2]
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Introdução

O filósofo brasileiro Marildo Menegat afirmou em seu livro O olho da barbárie: "agora, mais do que nos momentos anteriores, a capacidade de se criarem sujeitos sociais com vistas à superação dessa ordem fetichista é um imperativo de sobrevivência da humanidade" (Menegat, 2008, p. 12). Nesse esforço pela criação de sujeitos sociais para o combate a essas formas e conteúdos de alienação e barbárie, a educação é uma atividade humana primordial para a formação de concepções de mundo e posicionamentos ético-políticos nos processos de transição da sociabilidade mediada e determinada pelas relações de exploração e opressão para a construção de uma humanidade

[1] Graduado em História pela Universidade de Pernambuco; mestre em Educação (UFPE). Doutor em Educação pela UFBA. É professor titular na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) onde leciona nas licenciaturas e no Programa de Pós-Graduação em Memória: linguagem e sociedade. É pesquisador do grupo Histedbr/Museu Pedagógico (UESB) e do Grupo de Estudos Marxistas em Educação (UNESP). Visando a contribuir com o desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica, realiza e orienta pesquisas no campo dos fundamentos históricos e sociopolíticos da educação e sua relação com o campo da memória. Endereço eletrônico: Claudio.felix@uesb.edu.br

[2] Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2006). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe em 2011. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente é Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e pesquisadora do grupo HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil. Líder do HISTEDBR/Museu Pedagógico. Coordenadora do Programa Museu Pedagógico da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: marta.viana@uesb.edu.br

emancipada. É nesse sentido que situamos nossa contribuição nos debates do Colóquio Nacional e Internacional do Museu Pedagógico que discutiu o tema "À beira do abismo: os caminhos da humanidade diante da ameaça de sua extinção".

Ao tomarmos a Pedagogia Histórico-Crítica como referência no esforço por refletir e encontrar caminhos teóricos e práticos para o desenvolvimento do trabalho educativo no enfrentamento à barbárie na contemporaneidade, entendemos ser essa pedagogia um ponto de apoio importante para o pensar e realizar a prática educativa numa perspectiva emancipatória e de enfrentamento à atual situação de crise global.

Num ambiente de desmantelamento das instituições públicas e dos direitos sociais e dos trabalhadores, de avanço do obscurantismo, neofascismo e esvaziamento da formação humana, argumentamos ser a Pedagogia Histórico-Crítica uma das teorias pedagógicas que contribuem para a construção de caminhos a essa realidade histórica.

As reflexões que apresentamos nesse capítulo partem do entendimento de que a barbárie é gerada e reproduzida pelas relações sociais objetivas e que, para superá-la, "é preciso conhecê-las, transformá-las de relações existentes espontaneamente em relações dirigidas pela ação humana consciente" (Saviani; Duarte, 2021, p. 12). Para avançar nessa tarefa, é necessário o esforço por generalizar, "por meio da educação escolar, do processo de elevação das consciências do nível do senso comum ao da consciência filosófica, fundamentada nos conhecimentos científicos e na riqueza artística" (Saviani; Duarte, 2021, p. 12).

O texto se divide em dois tópicos. No primeiro, busca-se uma aproximação teórica e histórica das categorias barbárie e imperialismo. No segundo momento, abordamos os limites e potencialidades da educação no combate à barbárie, tomando a Pedagogia Histórico-Crítica como referência e uma das teorias mais avançadas que visam a esse fim.

1. Um mundo à beira do abismo: breves reflexões sobre imperialismo e barbárie

Rosa Luxemburgo, retomando uma análise de Engels, formulou, de maneira notável, o dilema a ser enfrentado pela humanidade no século XX: "socialismo ou barbárie". Sobre a barbárie, ela afirmava no "Folheto Julius", do ano de 1915:

> Agora, basta olhar ao nosso redor para compreender o que significa a regressão à barbárie na sociedade capitalista. Esta guerra mundial é uma regressão à barbárie. O triunfo do imperialismo conduz à destruição da cultura; momentaneamente se trata de uma guerra moderna, para sempre se o período de guerras mundiais que se iniciar prosseguir seu maldito curso até as últimas consequências[3].

Passados mais de 100 anos do registro de Rosa Luxemburgo, constata-se o avanço da barbárie nesse primeiro quarto do século XXI. Dados divulgados pela OXFAM[4] dão conta de que a renda dos cinco homens mais ricos do mundo aumentou 114% desde 2020, e as 148 maiores empresas do planeta lucraram 1,8 trilhão, 52% a mais do que a média dos últimos três anos, enquanto milhões de pessoas tiveram cortes nos salários e outras tantas vivem na miséria. Hoje, há mais de 200 milhões de desempregados no mundo. A situação é gravíssima em relação às temperaturas no planeta e a ameaça de catástrofes é iminente.

O conceito de barbárie é tomado aqui como expressão da regressão da sociedade e das formas de alienação presentes nesse

---

[3] LUXEMBURGO, Rosa. Folheto Junius. In: Arquivo Marxista na Internet. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/luxemburgo/1915/04/folheto_junios.pdf. Acesso em: 4 mar. 2024.

[4] OXFAM. **Desigualdade S.A**: Como o poder das grandes empresas divide o nosso mundo e a necessidade de uma nova era de ação pública. 2024. Disponível em: https://materiais.oxfam.org.br/relatorio-desigualdade-sa-davos-2024?gad_source=1&gclid=Cj0KCQiAh8OtBhCQARIsAIkWb69jSmsfrcFgmJy2AkbSZ1cqHsJERso3TjaFWMQAOHMmeYBgWaTvXMaAtjYEALw_wcB#

processo. Vivemos um período de regressão, "que vai das manifestações da cultura de nossa época até o debate da política, na qual o irracionalismo volta a irromper com uma desenvoltura não imaginada nas primeiras décadas pós-II Guerra Mundial" (Menegat, 2006, p.27-28). O curioso é que o irracionalismo irrompe justamente num momento de avassalador avanço e domínio técnico-científico que, por outro lado, no plano socioeconômico, é marcado por uma sociabilidade que faz com que soe natural a existência de bilhões de pessoas cujas condições básicas de sobrevivência lhes são negadas em meio a um oceano de abundância produtiva e de possibilidades de máximo desenvolvimento humano.

É preciso destacar, ainda, os efeitos que recaem não só sobre os seres humanos, mas sobre todos os seres da Terra. Moira Millán, liderança indígena Mapuche, chama essa forma de dizimação planetária de terricídio. Esse conceito visa ampliar a noção de destruição e barbárie. Segundo a autora:

> Vimos que a categoria ecocídio era reducionista, porque só focava na morte dos ecossistemas. Feminicídio, na morte das mulheres. Genocídio, na morte dos povos. Mas nossa perspectiva de vida é mais integral. Para nós, é a vida dos territórios, a vida dos povos, mas a vida das forças naturais, espirituais, são muito importantes. (...) Quando estamos diante de um extermínio linguístico, de um idioma, também é terricídio. Terricídio nos põe na centralidade, no palco de todas as vidas. E a agressão contínua a qualquer forma de vida, a qualquer vida, é terricídio. Todas as vidas importam. Todas as vidas são necessárias para sustentar a existência da Terra. Então, nos comprometemos em nossa luta em preservar a vida dos ecossistemas, mas também a vida das mulheres, a vida da diversidade e também das culturas dos povos (Milán, 2025b).

O terricídio é uma categoria que denuncia as atrocidades e as maneiras de destruir a vida em todas as suas formas. Essa categoria expressa a barbárie categorizada profundamente na perspectiva dos povos ancestrais. As formulações de Moira Millán, desde a perspectiva

histórica e filosófica indígena mapuche, são um diagnóstico resultante do conhecimento ancestral e da experiência no combate ao predatório, insustentável e incontrolável modo de produção da vida sob o capitalismo em sua fase imperialista, que persiste até a atualidade.

De acordo com Lenin, o imperialismo é a fase superior e senil do modo de produção capitalista, cujas características fundamentais são: a) o monopólio; b) a fusão do capital bancário com o capital industrial, criando oligarquias financeiras; c) a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias, que adquire uma importância particularmente grande; d) Partilha do mundo por associações internacionais, monopólios de capitalistas; e) Partilha de regiões menos desenvolvidas do planeta por países imperialistas (Lenin, 1986).

Essa precisa e clássica formulação de Lenin contribui para o entendimento de uma virada histórica da organização do modo de produção capitalista de finais do século XIX ao século XX e seus desdobramentos no século XXI. A análise de Lenin diz respeito, em linhas gerais, ao fim da livre concorrência capitalista e à emergência da forma monopolista de organização do capitalismo, as quais trouxeram consequências bárbaras ao planeta e à humanidade, como, por exemplo, as duas grandes guerras mundiais de 1914 e de 1939.

Portanto, como formula Almeida, o conceito de imperialismo não se restringe à aquisição de colônias por parte de potências centrais. Trata-se de algo mais complexo, "uma inter-relação que envolve as atividades econômicas doméstica e externa da indústria (...) ações militares, diplomacia internacional e investidas do capital financeiro com vistas a garantir o funcionamento normal do sistema capitalista" (Almeida, 2017, p. 12).

Mészáros (2006) infere que, na atualidade, o capitalismo vivencia uma etapa de imperialismo global hegemônico, tendo no modelo estadunidense o seu eixo articulador.

> A competição entre grupos e empresas gigantescas e seus governos tem um importante elemento limitante: o enorme poder dos Estados Unidos, que tendem perigosamente a

> assumir o papel do Estado do sistema do capital em si, submetendo, por todos os meios ao seu alcance, todas as potências rivais (Mészáros, 2006, p. 41).

A elevação das despesas militares no mundo é um dos indicativos de como operam as políticas imperialistas, tendo na guerra um dispositivo de reprodução e sobrevida do capitalismo em sua fase de putrefação. Os gastos militares nos EUA seguem uma tendência de aumento. Em 2015, o governo estadunidense gastou US$ 571 bilhões em armamentos, muito longe do segundo colocado, a China, com US$ 129,4 bilhões (Cardoso, 2016). "Em 2022, os gastos militares reais dos Estados Unidos atingiram 1,537 trilhão de dólares – mais do que o dobro do nível oficial reconhecido de 765,8 bilhões" (Cernadas; Foster, 2024). Esses dados indicam o caminho da guerra como resposta do imperialismo para a solução de suas contradições. Se mencionarmos o genocídio do povo palestino em Gaza, a guerra na Ucrânia, o problema migratório planetário por conta da falta de condições de sobrevivência ou guerras civis, ampliamos os fatos e dados que demonstram a gravidade da situação planetária nessa entrada de segundo quarto de século XXI.

Ainda sobre a análise do imperialismo, Virgínia Fontes entende que, no século XX, o patamar de concentração derivou do impulso monopólico propiciado pelo estreitamento da relação entre dois tipos específicos de grandes capitalistas (o industrial e o banqueiro), "porém desembocou na constituição de imensos conglomerados multinacionais para, finalmente, se encaminhar em direção a uma propriedade quase descarnada (sic) do capital, transformando-se num capital-imperialismo tentacular e abrangendo alguns países até então periféricos" (Fontes, 2010, p. 155).

Recentemente, os sinais da crise do capitalismo e da dominação imperialista estadunidense se intensificaram. Um dos fatos mais violentos indica que o respeito à soberania de uma nação, sobretudo das fragilizadas por suas condições econômicas e bélicas, já não tem tanto apelo quanto há poucos anos. Um exemplo disso foi o sequestro do presidente da Venezuela, Nicolas Maduro, e de Celina Flores,

dirigente política e primeira-dama daquele país, no dia 3 de janeiro de 2026. Esse fato demonstra que a crise de dominação do imperialismo estadunidense não pode mais ser resolvida, nem mesmo adiada, pelos meios habituais da política externa e das relações internacionais resultantes do pós-guerra de 1945.

Esses são alguns aspectos que articulam o problema da barbárie à realidade do imperialismo em meio a uma crise de estrutura do modo do capital organizar a vida. Todavia, não se pode esquecer ou negligenciar os processos de resistência e luta que precisam avançar para a superação dessas formas de dominação, como a greve geral no Estado de Minnesota (EUA), em dezembro de 2025, que levou a uma paralisação da produção e à ida de centenas de milhares de pessoas às ruas, bem como o combate à polícia política fascista do Estado (O ICE) e a resistência do povo palestino ao genocídio.

Feito esse panorâmico quadro da situação internacional, com base nos conceitos de imperialismo e barbárie, cabe a pergunta: de que forma a educação, em especial a educação escolar, pode contribuir para a construção de possibilidades teóricas e práticas para fazer frente a essa situação? Qual o papel da escola e da Pedagogia Histórico-Crítica, que se reivindica crítica, de base materialista histórica, nesse combate?

2. A pedagogia histórico-crítica contra a barbárie

Para o enfrentamento da barbárie, na educação, além das reivindicações e conquistas por estrutura das escolas, permanência dos estudantes em condições dignas, salários dos profissionais da educação e currículos, é fundamental ter em conta a questão das práticas e teorias pedagógicas, tanto no que diz respeito à formação dos professores quanto de sua atividade na realização do trabalho educativo escolar.

Diferente das teorias não-críticas ou idealistas, que entendem a educação como uma redenção dos problemas socioeconômicos de uma sociedade, para a Pedagogia Histórico-Crítica, a escola tem inúmeros limites políticos e institucionais na resolução direta dos problemas sociais, os quais não foram por ela criados; tampouco em colocar sobre

os ombros de docentes ou dos estudantes a centralidade da solução de questões individuais por meio de mais conhecimento, competências, habilidades ou méritos individuais por si sós. Com essa afirmativa, não estamos negando a importância do trabalho educativo no enfrentamento às desigualdades, nem reduzimos as potencialidades dos talentos individuais e do esforço pessoal para a construção de melhores condições de vida. Inúmeras pesquisas demonstram a relação direta entre o aumento da escolaridade e o aumento do nível de renda. Um estudo do Banco Central, publicado em setembro de 2025, investigou a contribuição da evolução demográfica e da escolaridade para a variação da massa real de rendimentos do trabalho de 2012 a 2025 e chegou à seguinte conclusão:

> A análise da evolução da massa de rendimentos do trabalho a partir de 2012 evidencia a importância das alterações ocorridas na composição da população ocupada para a expansão dos rendimentos. O ECR (Efeito composição da ocupação sobre o rendimento do trabalho), impulsionado principalmente pelo aumento da escolaridade da população ocupada, mostrou-se o principal motor do crescimento do rendimento médio, sobrepondo-se aos efeitos adversos observados no rendimento intragrupo (EDR). (Campo, 2025)

Portanto, a educação escolar pode contribuir tanto com o processo de luta social dos indivíduos das classes menos favorecidas quanto para o desenvolvimento individual das pessoas na busca por melhores condições de trabalho e renda, desde que as oportunidades, sobretudo as políticas educacionais e econômicas, contribuam para isso.

Esse processo de luta contra a barbárie por meio da educação não se faz com mera contestação ou denúncia dos problemas sociais. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, o conhecimento tem um papel fundamental, não como demiurgo das mazelas socioeconômicas, mas como um importante e fundamental ponto de apoio e referência no processo de construção de concepções de mundo que auxiliam nos

posicionamentos ético-políticos de estudantes e professores, portanto, de indivíduos, em sua intervenção na prática social.

A Pedagogia Histórico-Crítica, com bases no materialismo histórico-dialético, contrapõe-se às pedagogias liberais e hegemônicas, as quais têm uma concepção idealista e adaptativa às exigências da sociedade capitalista. Em entrevista concedida a Santos (2012), foi perguntado a Dermeval Saviani se só o ensino de conteúdos (isoladamente) pode gerar consciência política? A resposta foi não. No entanto, o autor ressaltou que "não adianta nada eu ficar repetindo o refrão de que a sociedade é dividida em burguesia e proletário, que a burguesia explora o proletário, se quem está sendo explorado não assimila os instrumentos por meio dos quais ele possa se organizar para se libertar dessa exploração" (Saviani apud Santos, 2012, p. 63). Fica evidente a necessidade de transitar do senso comum à consciência filosófica para possibilitar o pensar sobre os fenômenos, não de forma idealista, natural e neutra, mas numa totalidade de contradições históricas, socioeconômicas, culturais etc., como instrumento para o desenvolvimento da consciência de classe.

Saviani recupera uma discussão do final dos anos 1970 e início de 1980 sobre as divergências e convergências entre política e domínio técnico-pedagógico. Na tentativa de resolver este impasse, o autor conclui na mesma entrevista que:

> Embora não seja a regra, há professores conservadores, mas competentes. E estes acabarão trazendo maior contribuição para a formação cultural e, por consequência, também política dos alunos, do que aqueles ditos progressistas, mas incompetentes, isto é, que não têm um domínio satisfatório da disciplina que lecionam. É claro, porém, que essa contribuição, por assim dizer, de caráter transformador, não decorre da ação direta deles, mas por meio de outras mediações que permitem inserir a apropriação dos conteúdos que eles brilhantemente transmitem numa concepção politicamente transformadora. Parece-se claro, também, que, isoladamente, eles podem provocar o efeito político contrário, uma vez que o seu brilhantismo, na ausência de outras mediações que canalizem os

> conteúdos transmitidos em outra direção, tenderá a carregar água para o moinho de sua posição política conservadora (Saviani apud Santos, 2012, p. 65).

Fica fulgente a necessidade do domínio técnico do professor para o ensino, na mesma medida que o domínio dos conhecimentos políticos, pedagógicos, filosóficos e científicos da educação e do conteúdo elaborado a serem transmitidos. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, ensinar bem é um ato político do professor que cumpre com a complexa tarefa de contribuir com a formação intelectual e cultural dos alunos. No entanto, para um ensino no sentido transformador, não se trata de qualquer método ou técnica de ensino. Para isso, tornam-se necessários métodos que possibilitem a apropriação da ciência com inserção da crítica e com a consciência de que o caráter transformador não decorre da ação direta do professor, mas de outras mediações que permitem o ensino numa concepção politicamente transformadora.

Neste sentido, encontramos o diferencial do método de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica no entendimento das condições necessárias para a apropriação da ciência pelas classes menos favorecidas, na escola, com base numa concepção politicamente transformadora e não conservadora. Para esta pedagogia, a escola é o principal *lócus* para a apropriação, de forma sistematizada e acumulativa, dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos pelas camadas populares. Esta perspectiva não subtrai a dimensão política da escola; ao contrário, a ausência de uma formação qualitativa dos professores e de políticas que garantam o acesso e a permanência dos alunos na escola pode impedir que as camadas populares avancem na luta contra a barbárie da sociedade capitalista, em virtude de estarem mais passivas e acríticas na captura de sua subjetividade pelas ilusões do capital.

Esta compreensão não determina a escola como o espaço privilegiado para formação crítico-política, mas como um momento formativo insubstituível e relevante dentro de uma totalidade social de luta contra a barbárie do capital. A apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, com base no método da Pedagogia Histórico-Crítica, pode contribuir para uma formação crítico-política,

pois, uma vez que os indivíduos tomam conhecimento da realidade concreta, a tendência é ampliar o desejo de transformações e, quiçá, da participação efetiva e organizada por essas transformações. Tendo o impulso dos movimentos da classe organizada nesse sentido, as chances de isso ocorrer se ampliam. Portanto, a importância das organizações de classe e suas direções nesses processos é fundamental.

A Pedagogia Histórico-Crítica vem se destacando e se esforçando por se constituir como uma teoria pedagógica que contribua com os objetivos de ampliação da concepção de mundo de estudantes e professores por meio da realização do trabalho educativo, visando à transição do senso comum à consciência filosófica. Isso se dá por meio da defesa da máxima aproximação do conhecimento sistematizado, que demanda métodos e atividades educativas que dialoguem com as novas gerações.

Não é demais ressaltarmos que tais objetivos e processos não se darão de forma imediata e simples, mas por meio de múltiplas mediações desenvolvidas por docentes e discentes na "elevação da prática à condição de *práxis* revolucionária. A um mesmo tempo histórica e crítica" (Lima; Lombardi; Dominschek, 2020, p. 2).

Considerações finais

A Pedagogia Histórico-Crítica não é a única teoria pedagógica que tem compromisso com a luta pela transformação do trabalho educativo escolar numa perspectiva emancipatória. Ela soma-se, de maneira específica, a outras pedagogias, mas se destaca pela intransigente defesa da necessidade dos indivíduos, sobretudo os que integram a classe trabalhadora, de se apropriarem do conhecimento sistematizado como uma importante condição para sua libertação. Essa afirmação não deve conduzir à ideia de que basta somente saber mais matemática, física, história, filosofia para que o posicionamento prático, ético-político, se transforme em si. A questão é mais complexa, pois a formação da consciência histórica e crítica não depende somente da educação escolar.

Todavia, sem os conhecimentos sistematizados escolares, o desenvolvimento de funções psíquicas (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação) fica prejudicado. Esse fato limita elaborar concepções de mundo críticas em relação à realidade, prejudicando o desejo e as ações de transformações nas raízes da produção e reprodução da existência humana. Por isso, para Lígia Martins,

> O ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conhecimentos científicos, tal como proposto pela pedagogia histórico-crítica, alia-se à formação dos comportamentos complexos culturalmente formados, isto é, à formação das funções psíquicas superiores, na medida em que coloca a aprendizagem a serviço do desenvolvimento [...] Consideramos que os preceitos veiculados pela psicologia histórico-cultural e pela pedagogia histórico-crítica se aliam e lançam luz às ações daqueles que buscam alternativas viáveis e ainda lutam em defesa de uma escola pública de qualidade para todos. (Martins, 2013, p. 314-315)

A educação escolar tem um papel fundamental nesse processo de desenvolvimento das potencialidades humanas, caso haja projeto político emancipador, compreensão do papel do trabalho educativo e da formação e concepção das educadoras e educadores em relação aos objetivos pensados coletivamente.

Para o combate à barbárie, é fundamental reforçar a luta pela defesa da educação escolar pública e da máxima apropriação de conhecimento em suas formas mais desenvolvidas pelos indivíduos, o que deve estar articulado à intervenção transformadora na/da prática social. Trata-se, dada a natureza da educação escolar, de possibilitar uma escola que de fato ponha no centro de suas atividades o ensino e a aprendizagem: a apropriação da ciência, da filosofia, da arte, portanto dos conteúdos escolares. Essa apropriação, reiteramos, é fundamental na medida em que não se constitui um fim em si mesmo, mas um objetivo educacional que se configura como um meio para o desenvolvimento das funções psíquicas, as quais contribuem para a

formação de um repertório que oportunize a transição do senso comum a uma consciência histórica e crítica.[5]

Portanto, é do interesse da classe trabalhadora a apropriação de conhecimento para o combate aos retrocessos que vivemos hoje. Esses são alguns dos aspectos da Pedagogia Histórico-crítica no caminho repleto de obstáculos e contradições contra a barbárie e pela emancipação humana.

Referências

ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas de. *América Latina: transnacionalização e lutas sociais no alvorecer do século XXI – da luta armada como política (o caso EZLN)*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

CAMPO, William Tales Leiria. *O papel da escolaridade e da demografia na renda do trabalho. BC Blog*, 4 set. 2025. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/noticiablogbc/39/noticia. Acesso em: 4 mar. 2026.

CARDOSO, Patrícia. *Gastos militares mundiais aumentaram 1% em 2015. Euronews*, 5 abr. 2016. Disponível em: https://pt.euronews.com/business/2016/04/05/gastos-militares-mundiais-aumentaram-1-por-cento-em-2015. Acesso em: 4 mar. 2026.

CERNADAS, Gisele; FOSTER, Bellamy. Gastos militares dos EUA atingiram US$ 1,5 trilhão em 2022, mais que o dobro do divulgado. *Brasil de Fato*, 9 fev. 2024. Disponível em: http://brasildefato.com.br/2024/02/09/gastos-militares-dos-eua-atingiram-us-1-5-trilhao-em-2022-mais-que-o-dobro-do-divulgado/. Acesso em: 4 mar. 2024.

[5] Todavia, os conteúdos escolares carecem de forma para que se realizem na vida concreta dos estudantes. Nesse ínterim, entra o papel dos métodos, das técnicas, da instrumentalização criativa e dinâmica que atraia e provoque motivação nos alunos e alunas. Para estudos mais avançados sobre o método de ensino e a prática educativa escolar, desde a Pedagogia Histórico-Crítica, mencionamos autoras e autores que têm dado sua contribuição nessa área, como: Galvão, Lavoura e Martins (2019); Pasqualini, Teixeira e Agudo (2018); Oliveira (2024); Santos (2020), dentre outros.

FONTES, Virgínia. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

LENIN, Vladimir Ilitch. Imperialismo, fase superior do capitalismo. In: INSTITUTO DE MARXISMO-LENINISMO. *V. I. Lenine: obras escolhidas em três tomos*. São Paulo: Alfa-Omega, 1986. v. 1.

LIMA, Marcos Roberto; LOMBARDI, José Claudinei; DOMINSCHEK, Desiré. *A pedagogia histórico-crítica no âmbito da educação brasileira:* do senso comum à práxis revolucionária na educação. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 20, e020019, 2020.

LUXEMBURGO, Rosa. *Folheto Junius*. In: ARQUIVO MARXISTA NA INTERNET. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/luxemburgo/1915/04/folheto_junios.pdf. Acesso em: 4 mar. 2024.

MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MENEGAT, Marildo. *O olho da barbárie*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MÉSZÁROS, István. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo, 2006.

MILLÁN, Moira. *Terricídio: sabedoria ancestral para um mundo alternativo*. São Paulo: Editora Mandaçaia, 2025a.

MILLÁN, Moira. "Este livro é uma ferramenta para analisar o capitalismo de outra perspectiva, a dos povos indígenas, de uma mulher indígena". Entrevista concedida a Silvio Caccia Bava. *Le Monde Diplomatique Brasil*, n. 221, dez. 2025. Disponível em: https://diplomatique.org.br/moira-millan-este-livro-e-uma-ferramenta-para-analisar-o-capitalismo-de-outra-perspectiva-a-perspectiva-dos-povos-indigenas-

e-em-particular-a-perspectiva-de-uma-mulher-indigena/. Acesso em: 30 dez. 2025.

OLIVEIRA, Michele Cristina da Silva. A pedagogia histórico-crítica no ensino de química (panorama geral – 2018–2023). *Revista Uniaraguaia*, Goiânia, v. 19, n. 2, 2024. Disponível em: https://sipe.uniaraguaia.edu.br/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/issue/view/72. Acesso em: 4 mar. 2025.

OXFAM. *Desigualdade S.A.: como o poder das grandes empresas divide o nosso mundo e a necessidade de uma nova era de ação pública*. 2024. Disponível em: https://materiais.oxfam.org.br/relatorio-desigualdade-sa-davos-2024. Acesso em: 4 mar. 2025.

PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas.* Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SANTOS, Cláudio Félix. Pedagogia histórico-crítica e movimentos sociais populares: para além das dicotomias entre práticas educativas escolares e não escolares. In: MARSIGLIA, Ana Carolina G.; BATISTA, Eraldo Leme (org.). *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora.* Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SANTOS, Cláudio Félix. O ensino de História como campo de batalha. In: GALVÃO, Ana Carolina; SANTOS JÚNIOR, Cláudio; COSTA, Larissa; LAVOURA, Tiago Nicola (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia.* Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. *Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie.* Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y CIENCIAS NATURALES EN EL ENFRENTAMIENTO A LOS DESAFÍOS AMBIENTALES: RETOS Y ENFOQUES

Rafael Bosque Suárez[1]
Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
La Habana, Cuba

Epistemología ambiental y la complejidad sistémica ante la triple crisis planetaria. Introducción e historiografía del pensamiento ambiental

La conceptualización del entorno natural y su interacción con las sociedades humanas constituye un núcleo de debate de larga trayectoria en el pensamiento occidental. Como se sistematiza en la obra *Pensar el Ambiente: Bases filosóficas para la educación ambiental* (Cristina de Moura et al., 2006), el marco interpretativo de lo que contemporáneamente se define como medio ambiente se encuentra cimentado sobre un denso recorrido teórico. Esta genealogía abarca desde el realismo filosófico de Aristóteles, las aproximaciones teológicas de San Agustín y Santo Tomás de Aquino, hasta la ruptura metodológica e instrumental impuesta por Bacon y Descartes. Asimismo, las contribuciones críticas y relacionales de Espinosa, Rousseau y Kant preconfiguraron los debates sobre la alteridad de la naturaleza, los cuales adquirieron un carácter materialista y estructural con Karl Marx.

[1] Doctor en Ciencias Pedagógicas. Diplomado en Educación Ambiental. Licenciado en Educación en la especialidad de Geografía. Posdoctorado en Ciencias por UNICEPES. Miembro de Honor de la Red Iberoamericana de Medio Ambiente y presidente del Consejo Científico. Miembro del Colectivo de Investigadores en Educación Ambiental en América Latina y el Caribe. Profesor Titular y Consultante de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona y del Centro de Estudios de Educación Ambiental-GEA. Endereço eletrônico: bosquesuarezra2011@gmail.com

Durante el siglo XX, el análisis se expandió hacia la dimensión psíquica y subjetiva con la presencia de Freud y Winnicott, mientras que Heidegger aportó una ontología del habitar. Finalmente, las corrientes socio-históricas y de emancipación política representadas por Vygotsky, Hannah Arendt y Paulo Freire terminaron por consolidar las bases pedagógicas y dialécticas de la educación ambiental. Este bagaje conceptual resulta indispensable para decodificar los desafíos del presente, caracterizados por una multidimensionalidad que supera las explicaciones reduccionistas.

En el escenario actual, la humanidad se confronta con la denominada Triple Crisis Planetaria, una convergencia fenoménica de cambio climático, pérdida de diversidad biológica y contaminación sistémica, intensificada por la escasez de recursos hídricos y las externalidades del desarrollo tecnológico. El cambio climático, catalizado por las emisiones de Gases de Efecto Invernadero (GEI) derivadas de la matriz energética fósil y el cambio de uso del suelo, representa una de las amenazas más apremiantes para la estabilidad global.

De acuerdo con las proyecciones de la Organización Meteorológica Mundial (2018), sostener el calentamiento global en un umbral de 1,5 °C –en lugar de permitir un ascenso a 2 °C– mitigaría sustancialmente la vulnerabilidad de las poblaciones ribereñas e insulares, reduciendo en aproximadamente 10 millones el número de personas expuestas a riesgos como la intrusión salina, las inundaciones costeras y el colapso de infraestructuras debido a una elevación del nivel medio del mar estimada entre 26 y 77 cm para finales de siglo. Superar dicho límite térmico incrementa el riesgo de desestabilización irreversible en los mantos de hielo de Groenlandia y la Antártida, lo que derivaría en incrementos del nivel del mar superiores a un metro en escalas seculares. Ante este panorama, las transiciones hacia la descarbonización económica y los mecanismos de adaptación climática devienen imperativos urgentes (United Nations University, 2026).

Paralelamente, el deterioro biosférico y la consecuente degradación de hábitats naturales configuran lo que la comunidad

científica cataloga como el sexto evento de extinción masiva. La sinergia entre la expansión agropecuaria, la urbanización desmedida, la sobreexplotación de recursos y la introducción de especies exóticas mantiene en riesgo de desaparición a un millón de especies biológicas (UNEP, 2025). Esta erosión biológica amenaza de forma directa los servicios ecosistémicos esenciales que sostienen los sistemas alimentarios y la salud pública global; cabe destacar que las variedades vegetales sustentan más del 80% de la dieta humana, mientras que las pesquerías constituyen la principal fuente proteica para cerca de 3000 millones de personas, y una porción significativa de la población rural en regiones en desarrollo depende de la medicina botánica tradicional (Naciones Unidas, 2025).

Datos del Banco Mundial (2025) indican que cerca del 90% de la población global reside en entornos caracterizados por aire insalubre, suelos empobrecidos o escasez de agua dulce. Esta crisis antropogénica se manifiesta por medio de la contaminación atmosférica –responsable de aproximadamente 5.7 millones de muertes prematuras anuales y de una contracción cercana al 5% del Producto Interno Bruto (PIB) mundial debido a la pérdida de productividad y costos sanitarios (Grupo Banco Mundial, 2025)–, así como mediante la acumulación masiva de polímeros plásticos y microplásticos en los océanos. La gobernanza oceánica moderna busca responder a estas dinámicas mediante la implementación de instrumentos jurídicos como el Tratado de Alta Mar (BBNJ, por sus siglas en inglés), el cual persigue salvaguardar la diversidad biológica en aguas internacionales, complementado por la urgencia de estructurar esquemas de economía circular (Greenpeace, 2026).

Finalmente, los desafíos ambientales tradicionales convergen con vectores tecnológicos de reciente emergencia. El fenómeno del "extractivismo digital", impulsado por la expansión de la Inteligencia Artificial y el despliegue de infraestructuras de procesamiento de datos, exige un consumo exponencial de energía y una creciente demanda de minerales críticos como el litio y el cobalto. Este patrón tecnológico reproduce dinámicas de asimetría socioambiental y conflictividad

territorial, especialmente en regiones periféricas como América Latina (World Economic Forum, 2026).

La complejidad inherente a estos problemas demuestra que las respuestas de carácter estrictamente técnico o confinadas a las ciencias naturales son insuficientes. Al tratarse de problemáticas intrínsecamente socio-técnicas, arraigadas en modelos políticos, económicos y de comportamiento humano, el análisis de la crisis planetaria contemporánea exige de manera indispensable la incorporación de las ciencias humanísticas y sociales para articular soluciones viables, justas y transformadoras.

El nexo socioambiental: Epistemologías convergentes ante la crisis global

La complejidad de la crisis ambiental contemporánea –frecuentemente denominada el Antropoceno– exige una superación de los dualismos cartesianos tradicionales que han fragmentado el conocimiento en parcelas estancas. La encrucijada planetaria actual no puede ser entendida únicamente como un desajuste biofísico, sino como un fenómeno socioambiental multidimensional. En este escenario, la convergencia analítica entre las Ciencias Naturales y las Ciencias Humanísticas se erige como un imperativo epistemológico fundamental para articular diagnósticos integrales y estrategias de mitigación efectivas (Leff, 2004).

Desde la perspectiva de las Ciencias Humanísticas, la interpretación de la problemática ambiental se desplaza de los síntomas biofísicos hacia las determinaciones socioeconómicas e históricas. Disciplinas como la sociología, la antropología, la historia y la economía política permiten conceptualizar la crisis como el resultado de vectores estructurales específicos, entre los que destacan la asimetría en la distribución del poder, la desigualdad en el acceso a los bienes comunes y las dinámicas metabólicas del capital que incentivan el hiperconsumo (Castells, 2010). Este enfoque analítico demuestra que la vulnerabilidad ambiental está intrínsecamente ligada a la injusticia social; por ende, la

degradación de los ecosistemas no afecta de manera uniforme a la población, sino que se agudiza en las periferias geográficas y socioeconómicas.

Asimismo, el giro cultural y ético de las humanidades resulta indispensable para la configuración de nuevas subjetividades y patrones de conducta colectiva. El diseño de políticas públicas eficaces y esquemas de gobernanza ambiental no depende exclusivamente de la disponibilidad de datos técnicos, sino de la comprensión de las representaciones sociales y los marcos cognitivos que facilitan o inhiben la concienciación ciudadana (Beck, 1998).

Por su parte, las Ciencias Naturales –compuestas por la geografía, la biología, la química, la física, la geología y las ciencias climáticas– proporcionan la base empírica y cuantitativa indispensable para descodificar las dinámicas del cambio global. El estudio de fenómenos críticos como el calentamiento global, el estrés hídrico y la erosión de la diversidad biológica molecular y ecosistémica requiere un enfoque holístico que abandone la parcelación reduccionista del saber (Rockström et al., 2009).

La investigación en vectores energéticos limpios –tales como la energía fotovoltaica, eólica, mareomotriz, geotérmica y el aprovechamiento de la biomasa, particularmente el derivado de la agroindustria cañera– constituye la piedra angular de la descarbonización económica. Estas tecnologías de mitigación, complementadas con auditorías de eficiencia energética y modelos avanzados de gestión de recursos renovables (suelo, bosques e hidrosfera), ofrecen respuestas tangibles a la demanda material de las sociedades contemporáneas.

Por tal motivo, la resolución efectiva de las problemáticas de la sostenibilidad no reside en la hegemonía de un campo del saber sobre otro, sino en la articulación de metodologías híbridas y transdisciplinares (Latour, 2017). La planificación urbana contemporánea ilustra con claridad esta necesidad: la edificación de ecociudades requiere que los modelados geográficos y los diseños ingenieriles de eficiencia espacial y metabólica se fusionen con estudios

sociológicos sobre movilidad, cohesión social e inclusión urbana. De la misma manera, la gobernanza de las cuencas hidrográficas es inviable si se reduce a la modelación hidrológica; demanda, en igual medida, la incorporación de metodologías etnográficas que interpreten los usos tradicionales, los conflictos territoriales y las estructuras comunitarias ligadas al recurso hídrico.

Las tecnologías ambientales, por óptimas que resulten en términos de termodinámica o química verde, requieren viabilidad macroeconómica y aceptación sociocultural para su adopción a escala macro. En conclusión, la superación del colapso ecológico inminente exige una alianza orgánica entre las Ciencias Humanísticas y las Naturales.

Dimensiones epistemológicas de la crisis ambiental: convergencias y tensiones entre las Ciencias Naturales y las Humanidades

Desde una perspectiva operativa, las ciencias naturales encaran el dilema de la comunicación del riesgo, es decir, la traducción de constructos técnicos sobre la pérdida de diversidad biológica o la variabilidad climática en narrativas accesibles para la gobernanza pública. Para mitigar estas limitantes, los científicos han articulado la denominada *ciencia de la sostenibilidad*. Este campo interdisciplinario no solo prioriza el diagnóstico y monitoreo de la desertificación o el estrés hídrico, sino que fomenta el codiseño de innovaciones tecnológicas y vectores de infraestructura limpia orientados a la gestión de residuos y la optimización de los recursos energéticos.

Por su parte, las disciplinas humanísticas –tales como la sociología, la filosofía, la economía política y la antropología– asumen la tarea de desarmar los determinismos materiales y visibilizar las dimensiones institucionales del conflicto ambiental. El principal obstáculo conceptual radica en la deconstrucción del antropocentrismo cartesiano, aquel paradigma occidental que separa a la naturaleza como un objeto externo y explotable, divorciado de la trama social. Superar

esta debilidad de interpretación contextual requiere, como advierte Leff (2004) en su teorización sobre la racionalidad ambiental, una integración epistémica que dialogue horizontalmente con las ciencias naturales, rompiendo con los esquemas eurocéntricos y promoviendo una transdisciplinariedad efectiva.

Autores como Martínez Alier (2004) han cartografiado cómo la distribución desigual de los costes ambientales desencadena el "ecologismo de los pobres", visibilizando la conflictividad socioambiental y la resistencia de comunidades vulnerables ante la degradación de sus territorios. En complemento, la ética ambiental promueve una revisión semántica de nociones como la ciudadanía y el desarrollo sustentable, mientras que los marcos de gobernanza y educación popular buscan institucionalizar políticas públicas orientadas a la equidad y la justicia climática.

En consecuencia, la crisis ambiental global no puede ser aprehendida ni resuelta mediante reduccionismos disciplinares o análisis puramente tecnocráticos. La literatura científica contemporánea define la degradación ambiental como un "problema retorcido" (*wicked problem*), caracterizado por su naturaleza sistémica, la incertidumbre de sus variables y la interconexión de sus causas (Rittel y Webber, 1973). Formular respuestas efectivas exige una transición desde la fragmentación del saber hacia una integración transdisciplinaria que unifique los diagnósticos de las Ciencias Naturales con el análisis crítico de las Ciencias Humanísticas y Sociales. La sola implementación de innovaciones de mitigación ambiental– como la infraestructura fotovoltaica– resulta insuficiente si se omiten las dimensiones relativas a los costos de capital, la gobernanza institucional y los desequilibrios en la distribución del poder (Sachs, 2015). Por lo tanto, la efectividad de las políticas públicas y de las estrategias de conservación radica en la articulación de una matriz epistémica holística, sistémica y orientada a la praxis.

En este escenario, las Ciencias Naturales constituyen el pilar fundamental para la cuantificación y el diagnóstico empírico de las disrupciones bióticas globales. Desde esta vertiente, disciplinas como

la Biología y la Ecología proveen los indicadores cuantitativos indispensables para evaluar las tasas de defaunación, la fragmentación de hábitats y la resiliencia de las redes tróficas dentro de los ecosistemas (Rockström et al., 2009). Complementariamente, la Química y la Física Planetaria modelan los flujos biogeoquímicos, la concentración de gases de efecto invernadero (GEI) en la atmósfera y las dinámicas termodinámicas que rigen el cambio climático.

De igual manera, la Geografía aporta el análisis espaciotemporal y la cartografía de las vulnerabilidades territoriales. No obstante, si bien estas ciencias especifican los límites biofísicos del planeta y configuran el marco de referencia empírico, carecen de las herramientas metodológicas para desentrañar las fuerzas motrices de carácter antrópico que originan tales alteraciones.

La comprensión de la génesis y la resolución de las problemáticas ambientales requiere el concurso analítico de las Ciencias Humanísticas, las cuales examinan las lógicas de la acción humana y las configuraciones institucionales.

- **Sociología y Ciencia Política:** Permiten descifrar los patrones de consumo suntuario, las asimetrías de poder, la resistencia estructural al cambio de los sectores hegemónicos y los mecanismos de gobernanza que intervienen en el diseño e implementación de las legislaciones ambientales (Ostrom, 1990).
- **Economía Ambiental:** Suministra herramientas para examinar las fallas de mercado recurrentes, tales como la externalización de costos socioambientales y la ausencia de una valorización correcta de los servicios ecosistémicos, evaluando asimismo la viabilidad financiera de las transiciones energéticas.
- **Ética Ecosistémica:** Ofrece el marco axiológico e imperativo normativo necesario para guiar la toma de decisiones colectivas. Introduce nociones fundamentales como la justicia ambiental, la equidad distributiva y la responsabilidad intergeneracional (Jonas, 1995), garantizando que las estrategias de mitigación no profundicen las desigualdades existentes.

La convergencia interdisciplinaria resulta indispensable para el diseño de soluciones que demuestren viabilidad ambiental, solvencia económica y legitimidad social. Un análisis segmentado de fenómenos como la deforestación tropical demuestra las limitaciones del aislamiento disciplinar: mientras la Ecología delimita las zonas críticas de pérdida de cobertura arbórea, la construcción de una alternativa sostenible demanda el concurso de la economía para estructurar esquemas de incentivos financieros –tales como el pago por servicios ambientales (PSA) para las comunidades agrarias.

Paralelamente, la Ciencia Política debe articular marcos regulatorios estables y fiscalizar el uso del suelo, mientras que la Sociología asegura el respeto a las prácticas de subsistencia y los saberes ancestrales de las poblaciones locales. El tránsito del diagnóstico empírico aislado a la evaluación integrada permite que la evidencia científica se convierta en un insumo operativo para la acción política e institucional.

Históricamente, la estructura académica e institucional ha operado bajo una marcada demarcación que Charles Percy Snow (1959) conceptualizó como el fenómeno de "las dos culturas". Esta división polariza el conocimiento entre las disciplinas experimentales y el pensamiento humanístico, asignando a las primeras el estudio empírico y cuantitativo de los sistemas biofísicos, mientras que las segundas asumen la interpretación del sentido, la ética y las configuraciones culturales. Lejos de constituir un mero debate heurístico o un vector restrictivo dentro de las fronteras universitarias, esta disyunción epistemológica representa el factor subyacente en el fracaso sistemático de múltiples estrategias dirigidas a la mitigación ambiental. Durante décadas, la crisis climática global se consideró desde un reduccionismo tecnocrático (Foster, 2000), bajo la premisa de que la optimización de los vectores de ingeniería y la contención de las emisiones de dióxido de carbono bastarían para estabilizar el equilibrio planetario.

Esta perspectiva instrumental omitió de manera deliberada variables sociológicas y antropológicas de alta complejidad. Al centrarse exclusivamente en la métrica biofísica, la gestión ambiental ortodoxa

ignoró las dinámicas asimétricas de poder, las pautas de consumo profundamente arraigadas en la modernidad capitalista, las cosmovisiones subalternas de las comunidades originarias y las inequidades estructurales que articulan y perpetúan el modelo extractivista a nivel global (Gudynas, 2015). En consecuencia, los desafíos contemporáneos del Antropoceno no deben catalogarse como anomalías exclusivas del orden natural, sino como manifestaciones de la fractura en el metabolismo sociedad-naturaleza. Por consiguiente, una praxis científica de carácter natural que prescinda de la comprensión del sujeto histórico que altera el entorno, o bien una aproximación humanística que desatienda las restricciones termodinámicas y los límites biofísicos del planeta descritos por Nicholas Georgescu-Roegen (1971), se encuentran epistemológicamente limitadas e imposibilitadas para formular respuestas viables.

Por lo que, la formulación de alternativas de sostenibilidad efectivas demanda una síntesis teórica profunda que trascienda la mera coexistencia multidisciplinaria. No resulta suficiente la convergencia espacial o burocrática de diversas áreas del conocimiento; por el contrario, es imperativo transitar hacia la transdisciplinariedad por la vía de la hibridación de marcos conceptuales y metodológicos (Morin, 1999). Esta integración se materializa en primer lugar en la convergencia entre la ética ambiental y la biología de la conservación. Mientras que las ciencias naturales poseen la capacidad analítica para diagnosticar el ritmo de deforestación o la tasa de extinción biológica, carecen de las herramientas axiomáticas para fundamentar el valor intrínseco de la diversidad biológica o ponderar los sacrificios socioeconómicos necesarios para salvaguardarla. En este punto, la ecofilosofía (Naess, 1989) provee el sustrato ético indispensable para transformar la abstracción estadística en un imperativo categórico y moral.

Frecuentemente, el discurso de las ciencias duras se caracteriza por una retórica formalizada, probabilística y de difícil asimilación para el cuerpo social. Las disciplinas humanísticas —tales como la literatura, la comunicación y las artes— actúan como mediadoras críticas, capaces de transcodificar la rigidez de los datos duros en discursos con

capacidad de movilización colectiva. Desde esta perspectiva, la crisis ambiental contemporánea puede interpretarse fundamentalmente como una crisis de la imaginación política y social (Jameson, 2005), signada por la dificultad de proyectar horizontes de futuro ajenos al colapso. La confluencia disciplinar permite edificar nuevas mitologías de sustentabilidad y horizontes simbólicos que la población civil pueda asimilar y agenciar.

Finalmente, la ecología política se erige como el paradigma de esta integración epistémica. Esta vertiente utiliza las cartografías y los datos biofísicos de las ciencias de la Tierra no como fines en sí mismos, sino como variables analíticas para desentrañar los conflictos socioambientales de carácter distributivo (Martínez Alier, 2004; Alimonda, 2011).

A manera de síntesis, se muestra en la tabla No. 1 los principales retos y obstáculos hacia la convergencia.

Tabla 1. Retos y obstáculos hacia la convergencia.

Reto	Descripción	Impacto
Divergencia de lenguaje	El uso de tecnicismos vs. conceptos abstractos dificulta el diálogo.	Incomunicación entre expertos.
Sistemas de incentivos	Las revistas científicas suelen premiar la especialización estrecha, no la interrelación.	Desincentiva la investigación conjunta.
Arrogancia epistemológica	La creencia de que un solo método (el cuantitativo o el cualitativo) tiene la verdad absoluta.	Soluciones incompletas o inaplicables.
Temporalidad	La ciencia busca leyes a largo plazo; la política y la cultura demandan respuestas inmediatas.	Desfase entre hallazgos y acción.

Fuente: Elaboración propia con el apoyo de Gemeni, 2026

El llamado hacia una "Nueva Humanidad Terrestre" con el advenimiento del Antropoceno época geológica caracterizada por el impacto antrópico como fuerza transformadora preponderante ha disuelto las fronteras ontológicas entre la historia natural y la evolución sociocultural. En este escenario, la noción de una biósfera primitiva, ajena a la intervención civilizatoria, resulta empíricamente insostenible. Afrontar dicha complejidad exige transitar de un paradigma basado en la mera administración de recursos hacia una ontología relacional. Esta transición demanda una convergencia interdisciplinar donde las ciencias exactas incorporen la reflexión ética, mientras que las disciplinas humanísticas requieren una alfabetización rigurosa respecto a la dinámica biogeoquímica terrestre.

En consecuencia, la articulación de las dimensiones biológica, social y económica constituye un imperativo ineludible para la resolución de las problemáticas ecosistémicas contemporáneas. Dentro de este marco, la praxis pedagógica asume un rol medular en la configuración de sociedades sustentables. La evolución teórica de las disciplinas científicas ha propiciado una transformación paralela en los paradigmas educativos. Al respecto, Perdomo (2007) señala que "a medida que se transforma el discurso pedagógico-educativo, se produce una modificación en el modelo de educación ambiental predominante en cada momento" (p. 4).

Por consiguiente, la arquitectura curricular contemporánea precisa de un enfoque holístico centrado en el sujeto cognoscente. Este modelo fomenta el desarrollo de competencias analíticas y axiológicas, concibiendo los espacios áulicos y los entornos biofísicos como laboratorios óptimos para la dialéctica entre teoría y praxis. Lejos de constituir un contenido fragmentario, la pedagogía ambiental se erige como el eje transversal que faculta a la civilización para reconfigurar su metabolismo con la Tierra, viabilizando:

- Una cosmovisión sistémica que integra los componentes ambientales y antrópicos.
- La formulación de estrategias praxeológicas fundamentadas en la evidencia teórica.

- La producción colaborativa del conocimiento mediante el razonamiento crítico.
- La materialización de un andamiaje ético y cognitivo orientado a transformar realidades sociomateriales interdependientes.

A continuación, se expone una fundamentación analítica estructurada en tres dimensiones temáticas, esclareciendo cómo esta disciplina potencia el aparato conceptual de las ciencias empíricas y sociales frente al colapso climático.

El puente epistemológico: deconstrucción de la dicotomía naturaleza-cultura

Históricamente, la matriz epistémica operó bajo una fragmentación metodológica: las disciplinas factuales se concentraron en los mecanismos operativos del mundo físico, mientras que los estudios antropológicos y sociológicos aislaron las motivaciones del comportamiento humano. La instrucción ecosistémica irrumpe en el ámbito académico para desarticular este sesgo dualista.

Tabla 2. Componentes del enfoque de las disciplinas Ciencias Naturales y Ciencias Humanísticas.

Dimensión disciplinar	Contribución analítica de la educación ambiental	Enfoque estratégico aplicado
Ciencias Naturales	Dota de estudio y contexto sociocultural al método empírico, transformando la recolección descriptiva de datos en una praxis científica orientada por la ética.	Transmuta disciplinas como la biología o la fisicoquímica en instrumentos de diagnóstico para la resiliencia sistémica, desplazando el saber del laboratorio hacia la incidencia cívica.
Ciencias Humanísticas	Ejerce como un prisma crítico que obliga a la	Apuesta por categorías analíticas como la justicia

	filosofía y a la sociología a cuestionar el sesgo antropocéntrico imperante en la modernidad.	climática, evaluando cómo las asimetrías socioeconómicas catalizan y exacerban la vulnerabilidad ante las perturbaciones meteorológicas.

Fuente: Elaboración propia con el apoyo de Gemeni, 2026

Desafíos contemporáneos: análisis multidisciplinares de la complejidad

La mitigación de las anomalías actuales –tales como la alteración termodinámica del clima, la acidificación oceánica o la sexta extinción masiva– demanda una matriz de pensamiento transversal. Nodos críticos del antropoceno:

- La complejidad del sistema-mundo: La degradación de la biósfera constituye un problema multifactorial o "perverso", irreductible a soluciones exclusivamente tecnocráticas.
- La brecha cognitivo-conductual: Persiste una disonancia significativa entre la alfabetización empírica (reconocimiento del calentamiento global) y la movilización sociopolítica efectiva.

Para sortear estos obstáculos, se requieren enfoques heurísticos específicos. Por un lado, el análisis sistémico instruye a las ciencias fácticas a mapear interdependencias; por ejemplo, correlacionando fenómenos físicos como la degradación del permafrost con variables demográficas como las migraciones forzadas. Por otro lado, desde la perspectiva del pensamiento crítico y decolonial, las humanidades promueven la reivindicación de epistemologías locales, deconstruyendo el modelo extractivista de crecimiento lineal que ha hegemonizado la lógica industrial.

La transversalidad pedagógica como motor de resiliencia sociocultural

El horizonte teleológico de esta amalgama disciplinar trasciende la mera acumulación académica para proyectarse hacia la transformación estructural de la sociedad. Al unificar los discursos, la pedagogía ambiental provee una ontología y un léxico compartidos, cimentando las bases para que agentes de diversas disciplinas —desde la ecología de poblaciones hasta la filosofía política y la formulación de políticas públicas— colaboren simbióticamente en el diseño de una habitabilidad terrestre sustentable.

Tabla 3. Matriz de dimensiones (científica, humanística y metodológica) y sus aportes a la educación ambiental.

Dimensión	Contribución de la educación ambiental
Científica	Promueve la "Ciencia Ciudadana", donde la recolección de datos naturales empodera a las comunidades.
Humanística	Desarrolla la "Eco-ciudadanía", vinculando los derechos humanos con los derechos de la naturaleza.
Metodológica	Sustituye el aprendizaje memorístico por el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) orientados a la sostenibilidad local.

Fuente: Elaboración propia con el apoyo de Gemeni, 2026

El enfrentamiento a los desafíos ambientales no es una carrera tecnológica, es una revolución educativa. La educación ambiental permite que las Ciencias Naturales dejen de ser frías y las Humanísticas dejen de ser teóricas. Al unirlas, crea un frente común capaz de diseñar soluciones que sean técnicamente viables, económicamente justas y culturalmente aceptables.

Conclusiones

El enfrentamiento eficaz a la crisis ambiental contemporánea exige superar definitivamente la histórica fragmentación entre las ciencias naturales y las ciencias humanísticas. La investigación demuestra que el análisis de la complejidad socioambiental no es viable desde parcelas aisladas: mientras las ciencias naturales aportan el diagnóstico riguroso, los datos cuantitativos y los límites biofísicos del planeta, las ciencias humanísticas proveen el sentido ético, la brújula axiológica y las narrativas de cambio social. Su integración transdisciplinaria transforma la información técnica en una verdadera cultura de la sostenibilidad.

Los principales retos ambientales —como el cambio climático y la pérdida de la diversidad biológica— no son fenómenos puramente biofísicos, sino problemas originados por los modelos de desarrollo, consumo y comportamiento humano. En este escenario, las ciencias naturales definen con precisión el qué y el cómo de los desequilibrios ecosistémicos, mientras que las humanidades determinan el para qué y el por quién, cuestionando las estructuras de injusticia social. Comprender por qué la humanidad posterga la acción colectiva a pesar de la evidencia científica constituye el nudo crítico que solo la alianza entre ambas disciplinas puede resolver.

El sistema terrestre y el sistema cultural operan como una sola unidad compleja e interdependiente. Las soluciones tecnológicas o normativas aisladas resultan insuficientes si no se inscriben en una transformación profunda de la relación de la especie humana con la vida. En los enfoques de articulación propuestos, las ciencias naturales trazan el mapa de lo biofísicamente posible, mientras que las ciencias humanísticas guían la brújula de lo éticamente deseable. Esta convergencia no representa una opción académica o metodológica, sino una exigencia civilizatoria y una necesidad de supervivencia para alcanzar un desarrollo sustentable y una vida digna.

Referencias

ALIMONDA, Héctor (ed.). *La naturaleza colonizada: ecología política y minería en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2011.

BANCO MUNDIAL. *Informe sobre gestión hídrica y degradación de la tierra*. Washington, DC: Grupo Banco Mundial, 2025.

BECK, Ulrich. *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós, 1998.

CASTELLS, Manuel. *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. v. 1: La sociedad red. Madrid: Alianza Editorial, 2010.

CRISTINA DE MOURA, I. et al. *Pensar el ambiente: bases filosóficas para la educación ambiental*. [S. l.]: Editorial Ambiental, 2006.

FOSTER, John Bellamy. *Marx's ecology: materialism and nature*. New York: NYU Press, 2000.

GEORGESCU-ROEGEN, Nicholas. *The entropy law and the economic process*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971.

GREENPEACE. *Perspectivas de la gobernanza oceánica mundial y el tratado BBNJ*. Amsterdam: Greenpeace International, 2026.

GRUPO BANCO MUNDIAL. *The economic costs of air pollution: a global perspective* [Los costos económicos de la contaminación del aire: una perspectiva global]. Washington, DC: World Bank Publications, 2025.

GUDYNAS, Eduardo. *Extractivismos: ecología, economía y política de un modo de entender el desarrollo y la naturaleza*. [S. l.]: CEPAL; CLAES, 2015.

JAMESON, Fredric. *Archaeologies of the future: the desire called utopia and other science fictions*. London: Verso, 2005.

JONAS, Hans. *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder, 1995.

LATOUR, Bruno. *Cara a cara con el planeta: una nueva mirada sobre el cambio climático alejada de las posiciones apocalípticas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2017.

LEFF, Enrique. *Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*. México, DF: Siglo XXI Editores, 2004.

LOVELOCK, James. *Gaia: una nueva mirada a la vida sobre la Tierra*. [S. l.]: Editorial Oxford, 2000.

MARTÍNEZ ALIER, Joan. *El ecologismo de los pobres: conflictos ambientales y lenguajes de valoración*. Barcelona: Icaria Editorial, 2004.

MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO, 1999.

NAESS, Arne. *Ecology, community and lifestyle: outline of an ecosophy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

NAÇÕES UNIDAS. *El estado de la biodiversidad global y los servicios ecosistémicos*. New York: Documentos Oficiales de la ONU, 2025.

ORGANIZAÇÃO METEOROLÓGICA MUNDIAL. *Informe especial sobre los impactos del calentamiento global de 1,5 °C*. Genebra: OMM, 2018.

OSTROM, Elinor. *Governing the commons: the evolution of institutions for collective action*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

PERDOMO, María Elena. *Evolución de los paradigmas imperantes en las ciencias y su impacto en el modelo de educación ambiental*. [S. l.: s. n.], 2007.

RITTEL, Horst W. J.; WEBBER, Melvin M. Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, v. 4, n. 2, p. 155–169, 1973.

ROCKSTRÖM, Johan et al. A safe operating space for humanity. *Nature*, v. 461, n. 7263, p. 472–475, 2009.

SACHS, Jeffrey D. *The age of sustainable development*. New York: Columbia University Press, 2015.

SNOW, Charles Percy. *The two cultures and the scientific revolution*. Cambridge: Cambridge University Press, 1959.

UNEP – PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O MEIO AMBIENTE. *Evaluación del Marco Global de Biodiversidad y estado de especies en peligro*. Nairobi: PNUMA, 2025.

UNITED NATIONS UNIVERSITY. *Estrategias globales de descarbonización y transición energética*. [S. l.]: UNU Press, 2026.

WORLD ECONOMIC FORUM. *The global risks report 2026: digital extractivism and energy transition* [Informe de riesgos globales 2026: extractivismo digital y transición energética]. Geneva: WEF, 2026.

AS CIÊNCIAS HUMANAS, AS CIÊNCIAS DA NATUREZA, A EDUCAÇÃO E O ENFRENTAMENTO À BARBÁRIE[1]

Paulino José Orso[2]
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
Luciana Cristina Salvatti Coutinho[3]
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, *campus* Sorocaba)

Como o próprio título indica, este capítulo se ocupa do processo de transformação da natureza, do homem e da sociedade. Tendo isso presente, procuramos fazer um balanço da história, analisar o passado e discutir o presente no intuito de reorientar o futuro, enfrentar a barbárie que se apresenta, resultado da atual forma de organização social, e construir uma sociedade efetivamente humana.

Acreditamos que os fatos e os dados com os quais nos debatemos sejam do conhecimento da maioria. Porém, mencionamos alguns deles na tentativa de juntar as informações dispersas, articulá-las e jogar luz sobre a situação de barbárie em que nos encontramos e contribuir para a luta e superação.

---

[1] Texto produzido como referência para a conferência proferida no XV Colóquio Nacional e VIII Colóquio Internacional do Museu Pedagógico/UESB, cujo tema central foi "À beira do abismo: os caminhos da humanidade diante da ameaça de sua extinção", realizado entre os dias 06 e 08 de novembro de 2024, em Vitória da Conquista/Bahia, Brasil, reelaborado em conjunto pelos autores tendo em vista a publicação deste capítulo.

[2] Doutor em História e Filosofia da Educação pela Unicamp, professor dos cursos de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, líder do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR. Endereço eletrônico: paulinorso@uol.com.br.

[3] Docente da UFSCar, campus Sorocaba. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp, Linha de Pesquisa Filosofia e História da Educação, Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR. Líder do GT do Histedbr da UFSCar, campus Sorocaba, Secretária Nacional do Histedbr, Editora da Revista Histedbr On-line. Endereço eletrônico: lucscoutinho@gmail.com

Primeiramente, é preciso dizer que não se combate o que não se conhece, ou então, que só se combate o que é e da forma como se conhece. Conhecimento, porém, não significa mera convivência com o cotidiano. Conviver com a barbárie é diferente de conhecê-la.

Mas, afinal, a qual barbárie nos referimos? Do genocídio dos povos originários? Do genocídio da população palestina pelo governo de extrema direita de Benjamin Netanyahu? Das mortes pela COVID-19? Das queimadas e destruição ambiental? Da poluição das águas e dos alimentos? Da violência contra as mulheres e do feminicídio? Da concentração da renda e das desigualdades sociais? Dos escândalos das emendas PIX? Da violência policial? Dos assassinatos por balas perdidas? Da violência no campo? Da liberação desenfreada dos agrotóxicos? Das chacinas em escolas? Do avanço da extrema direita e do fascismo? Da perseguição aos imigrantes? Das guerras provocadas pelo imperialismo estadunidense? Dos golpes de estado? Das desigualdades sociais? Da institucionalização da barbárie, inclusive, apoiada por quem sofre suas próprias consequências? Tem algo mais bárbaro do que isso? Enfim, são tantos os casos que é simplesmente impossível nominá-los.

Que a barbárie reina à nossa volta, não há como negar. Ela se estende desde a violência doméstica e o feminicídio, revela-se pela luta e disputa por migalhas ou por um pedaço de osso para matar a fome, estende-se pelos criminosos bloqueios econômicos contra países, pessoas e governos que não se submetem incondicionalmente aos ditames do império do norte, do capital e de seu braço armado, como no caso de Cuba e da Venezuela, camufla-se por meio de uma tempestade de *fake news*, manifesta-se pela concentração de renda, pelo avanço da extrema direita e do fascismo, pelas propagandas nazistas, e, no limite, tem sua maior e mais grosseira expressão no massacre e genocídio dos palestinos, por Israel, sob a complacência, proteção, vigilância e apoio dos Estados Unidos e da União Europeia.

Como a barbárie não tem fim, por um lado, há de se cuidar para que nossa atenção não seja absorvida e fique restrita somente aos

fenômenos aparentes. Por outro lado, deve-se cuidar para não cair no academicismo, em análises abstratas e supostamente neutras e isentas.

Diferente do que faz a imprensa corporativa e as mídias digitais, que somente informam, quando não desinformam, distorcem e deformam os fatos e a realidade, e, diferentemente do academicismo, que se encapsula e se fecha em si mesmo, sem considerar os antagonismos de classes e a totalidade social, cabe-nos ir além dos fenômenos imediatos; desvelar suas razões exige aprofundar a análise, revelar aquilo que se esconde, sua essência.

Afinal, como nos diz Marx (1986, p. 271), "[...] toda a ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente [...]". Quer dizer, precisamos produzir conhecimento verdadeiro, sob pena de não conseguirmos enfrentar os problemas adequadamente. Noutras palavras, trata-se de, por meio da análise, decifrar a realidade para não sermos devorados por ela.

De todo modo, a sensação é que a humanidade corre um risco real de extinção, seja pela destruição ambiental, pelas guerras, pelas pandemias, pela inteligência artificial (IA) ou pelas bombas atômicas. A sensação é que já nos encontramos num ponto de não reversão. Bom seria se tudo isso não passasse de frases de efeito ou peças de retórica. Mas não. As catástrofes climáticas e os problemas sociais e humanos se encontram à nossa porta.

É claro que a humanidade já passou por muitas crises e por muitos momentos difíceis. É até surpreendente que ainda estejamos vivos. Nenhum desses, porém, sobressai-se ao que presenciamos no momento.

Nessa curta trajetória pelo planeta, deixamos para trás as comunidades primitivas, o escravismo e o feudalismo. Também "degustamos" algumas experiências socialistas. Contudo, hoje, não só vivemos sob o império do capital, fundado na propriedade privada, marcado pelos antagonismos sociais e pelas lutas de classes, como nos deparamos com desigualdades sociais incomensuráveis.

Contudo, como o mundo, a sociedade e o homem se transformam o tempo todo, o mesmo ocorre com o capitalismo, que

já dura aproximadamente quinhentos anos. Assim, pode-se falar que o capitalismo é o mesmo, mas já não é mais o mesmo. Em função disso, para entender o que ocorre no atual momento, que nos deixa aflitos, não basta falar que vivemos numa sociedade capitalista.

É claro que, se compararmos o modo de produção capitalista com o escravismo e o feudalismo, perceberemos um extraordinário desenvolvimento das forças produtivas, isto é, na habilidade humana, no conhecimento, nas ciências da natureza, nas ciências humanas, nas ciências sociais e na tecnologia, que possibilitaram um aumento formidável na capacidade de produção de bens materiais e na resolução de inúmeros desafios, inclusive, ampliar significativamente a expectativa de vida.

No ano 1000, por exemplo, a expectativa de vida não ultrapassava os 24 anos. No Brasil, no início do século XX, era de 33 anos. E em 2022 chegamos a 76,4 anos. Quer dizer, em um curto espaço de tempo, mais do que duplicamos a expectativa de vida, tivemos um incremento de 41,4 anos. A taxa de mortalidade infantil caiu 90,6%, passou de 146,6 óbitos por mil nascidos vivos para 13,8 óbitos por mil. No mundo, em 2023, a expectativa de vida atingiu a média de 73,3 anos e, em Cuba, apesar do bloqueio criminoso dos Estados Unidos, chegou a 78 anos. Mônaco, o qual é o segundo menor país do mundo, possui a maior expectativa de vida, chegando a 87 anos. Isso é resultado do acaso, de um milagre, da providência divina? Não. É resultado do desenvolvimento técnico e científico.

O fato é que hoje nos encontramos na etapa mais desenvolvida da história, tanto em termos de produção de conhecimento científico e de tecnologia, quanto na capacidade de produzir bens materiais.

Com relação à produção de conhecimentos, a quantidade é tão grande que, para medi-la, são utilizadas diferentes unidades, desde bits, bytes, kilobytes, megabytes, gigabytes, terabytes, petabytes, exabytes e yottabytes, que equivalem à capacidade de armazenamento de 1.000.000 exabytes, ou então, de 10 elevado à 24ª potência.

Nesse contexto, os avanços na biologia, na química e na física, da mesma forma que na mecânica, na agricultura e na saúde, foram

espantosos; as comunicações se tornaram extremamente rápidas; o globo se tornou uma aldeia toda conectada; fizemos descobertas e chegamos a lugares que nossos antepassados jamais poderiam imaginar; e, em relação à produção de mercadorias, produzimos cada vez mais, com maior precisão, num espaço de tempo decrescente.

É provável que fiquemos um tanto espantados e deslumbrados com a quantidade de conhecimentos, com as facilidades e com os bens materiais que produzimos. É importante lembrar, porém, que todo esse conhecimento e essa imensa quantidade de produção material, resultado do trabalho histórico e coletivo, não se reverteram em benefício do conjunto da humanidade. Muito ao contrário. Presenciamos uma colossal desigualdade. Adicionamos anos à vida, mas não acrescentamos humanidade aos anos, nem transformamos o mundo no paraíso terrestre, e, muito menos, construímos uma sociedade pacífica, amorosa e solidária.

Quer dizer, aquilo que poderia ser sinônimo de desenvolvimento, de progresso e bem-estar para todos, aliado a um modo de produzir a vida assentado sobre a propriedade privada e as classes sociais, que, no atual momento, caracteriza-se como modo de produção capitalista, ao invés de possibilitar o desenvolvimento do ser humano em plenitude, tem provocado grandes crises, aumento da violência, guerras e uma concentração de capital crescente.

Para ter uma dimensão da concentração de renda e do atual estágio em que nos encontramos, vejamos alguns dados. Na América Latina, 51,19% de toda a terra fica com somente 1% dos proprietários rurais. No Brasil, de acordo com o IBGE (2017), 0,91% dos imóveis rurais concentram 45% do total da terra; 0,3% concentram um quarto (25%); 10% ocupam 73% da área agrícola; 90% ficam com somente 27% da área; e os 47% dos imóveis menores ficam com menos de 2,3% da terra. Em todos os estados, 10% dos proprietários controlam mais de 50% da área rural. O agronegócio controla 77% das terras e recebe 87,1% do crédito rural.

Uma única fazenda (Fazenda Nova Piratininga), localizada nos estados de Goiás e Tocantins, possui 135 mil hectares, ou então, 1.350

km². Isso equivale a toda a área ocupada pelas metrópoles do Rio de Janeiro ou Nova York. Se estendêssemos essa área numa linha reta, teríamos 211 km a mais do que a distância entre o Rio de Janeiro e Porto Alegre.

As fazendas do maior produtor de grãos do planeta, Blairo Maggi, do Partido Progressista, do Mato Grosso, sozinhas são responsáveis por 5% de toda a soja produzida no país. As fazendas da empresa Amaggi possuem mais de 252 mil hectares ligados às atividades de pecuária, agricultura e reflorestamento (Amaggi, 2024). Nada obstante, a despeito dos subsídios e privilégios que recebem do governo, os grandes proprietários de terra que controlam mais de 5 milhões de hectares, têm uma dívida com o governo maior do que o valor da própria terra.

Em decorrência do poder do agro, chega-se ao absurdo de que um país que tem uma população majoritariamente urbana (86%), elege 52,6% dos deputados e 33,3% dos senadores ligados ao agronegócio (IBGE, 2011), cuja preocupação para uma minoria deles é somente o meio rural. Por isso, não estranha que, dado seu poder, os latifundiários transformem o Congresso num balcão de negócios e consigam impor praticamente tudo o que querem. Haja vista que a bancada do agro, com mais de 300 deputados, é a maior do Congresso, e a ela, em geral, soma-se a bancada da Bíblia/evangélica, com 228 parlamentares, e a da bala, com 103 políticos. Muitos políticos circulam por diferentes bancadas. E em outubro de 2025, foi criada oficialmente a bancada cristã, com 398 votos a favor e 30 contra. Isso representa uma confusão entre a religião e a política, com sérios riscos de se instituir uma espécie de teocracia e possibilidade de desencadear sérios problemas sociais.

No caso do capital financeiro, parasita por excelência, que não produz sequer uma agulha, o oligopólio é gigantesco. Toda a circulação de capital em âmbito mundial é controlada por somente 28 grandes bancos. São eles que praticamente decidem os rumos do planeta e o destino dos governos e dos indivíduos. No Brasil, de acordo com os dados do Relatório de Economia Bancária (REB), os cinco maiores bancos do país (Banco do Brasil, Caixa, Itaú, Santander e Bradesco)

concentram 81,2% de todos os ativos do setor bancário comercial. Além disso, as opiniões e comentários sobre economia na grande mídia são feitos por economistas ligados aos grandes bancos. 73% de todo jornalismo econômico é financiado por grandes bancos (Banco Central do Brasil, 2020).

A concentração de capital é tão absurda que, em 2016, o faturamento da Walmart foi de 476,2 bilhões de dólares. Isso significa que é maior que todo o PIB da Bolívia, do Paraguai, do Equador, do Uruguai, da Nicarágua, de Honduras, de Costa Rica, do Panamá, da Guatemala, de Cuba e do Haiti juntos, que possuem uma população de mais de 100 milhões de habitantes. E são esses grandes conglomerados que controlam praticamente toda a produção e distribuição de alimentos. Quer dizer, em suas mãos está o poder e o controle de vida e morte de bilhões de pessoas.

Com o avanço das tecnologias digitais e da IA, as medidas da riqueza podem ser acompanhadas em tempo real. No início de 2026, por exemplo, a fortuna de Elon Musk, dono da Tesla, SpaceX, X e várias outras empresas, ultrapassou US$ 838 bilhões, equivalendo a 4,6 trilhões de reais.

O empresário Jensen Huang, dono da gigante Nvidia, a mais valiosa do mundo, que domina 100% o mercado de Unidades de Processamento Gráfico (GPUs) para inteligência artificial, com seus chips sendo essenciais para o desenvolvimento e operação de praticamente todos os grandes modelos de IA existentes hoje, está avaliada em US$ 3 trilhões. Isso significa que tem uma fortuna de US$ 186,7 bilhões a mais do que Jeff Bezos, dono da Amazon, o segundo colocado na lista das 10 pessoas mais ricas do mundo, que possui US$ 242,5 bilhões (R$ 1,44 trilhão).

No setor de comunicações, oito conglomerados estadunidenses controlam 94,5% das comunicações veiculadas no país. De acordo com Ben H. Bagdikian (2000, p. 20 e 21), a concentração caminha a passos largos.

> Em 1983, cinquenta corporações dominavam a maior parte de todos os meios de comunicação de massa. [...] Já em 1987, essas

> cinquenta empresas ficaram reduzidas a 29. [...] Em 1990, [...] se reduziram para 23. [...] Em 1997, as principais empresas eram somente dez, em número de dez.

No ano de 2000, o controle midiático se reduziu a 6 grandes corporações: a Time Warner, Walt Disney, Viacom, News Corporation, CBS Corporation e General Electric/NBC Universal, as chamadas "Big Six". Por fim, em 2004, concentraram-se em somente 5 mãos, responsáveis pela produção e distribuição das informações em todo o mundo.

No Brasil, de acordo com o Instituto de Estudos e Pesquisas em Comunicação (Epcom), 6 redes de TV aberta e seus 138 grupos regionais afiliados controlam (2002) mais de seiscentos veículos de comunicação, entre TVs, rádios e jornais brasileiros.

A Globo, da família de Roberto Marinho (falecido), por exemplo, reina absoluta. Criada durante a ditadura, tornou-se a segunda maior rede de TV do planeta, somente atrás da estadunidense ABC. Ela domina 36,1% do mercado nacional. Possui mais de 12 mil funcionários, chega a mais de 95% dos lares brasileiros, tem um faturamento de mais de R$ 17,37 bilhões e é a 11ª a marca mais valiosa do país, superior ao Banco do Brasil e à Caixa Econômica Federal. O SBT da família Sílvio Santos (falecido), a Bandeirantes de João Jorge Saad (falecido) e a Record do Edir Macedo, juntas, controlam pouco mais da metade da Globo, ficando com 21,1% do mercado. Registre-se, porém, patrocinadas pelo grande capital e estão a seu serviço.

No caso dos serviços de internet via satélite, segundo dados da Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), a Starlink, de Elon Musk, controla 58% do mercado brasileiro.

No ramo das *big techs*, somente cinco megaempresas: a *Microsoft*, de Bill Gates; a *Amazon*, de Jeff Bezos; a *Apple*, de Steve Jobs; a *Alphabet/Google*, controlada por Sundar Pichai; e a *Meta* (*Facebook, Instagram, WhatsApp e Threads*), de Zuckenberg, às quais se soma o *X*, antigo *Twitter*, criado, pelo ultradireitista Elon Musk (que controla a *Tesla, SpaceX, Neuralink, OpenAI, Solar City, The Boring Company e Starlink*), dominam quase a totalidade da produção, reprodução e

distribuição de informações e/ou de desinformação do planeta. Essas megaempresas controlam cerca de 90% do mercado de tecnologia e praticamente todo o mercado de inteligência artificial. Todas elas estão sediadas nos Estados Unidos, ligadas ao complexo industrial-bélico-militar, à extrema direita, ao governo de Donald Trump. De acordo com a Forbes, das dez pessoas mais ricas dos EUA, somente duas não são do setor da tecnologia.

Juntas possuem um capital de mais de 8 trilhões de dólares, o que significa mais do que quatro vezes o PIB do Brasil, que tem uma população de 216 milhões de habitantes, e mais do que o dobro do PIB da Índia, o país mais populoso do planeta, que detém um PIB de US$ 4,1 trilhões e uma população de 1,458 bilhão de pessoas.

Somente em 2025, a fortuna de Elon Musk, Mark Zuckerberg, Jeff Bezos e Larry Ellison aumentou em mais de US$ 315 bilhões.

Ademais, é importante destacar que, em meio à profunda crise capitalista e do império estadunidense, em 20 de janeiro de 2025, em Washington, D.C., Donald Trump tomou posse para seu segundo mandato como Presidente dos Estados Unidos. Numa demonstração do poder e domínio das *big techs* no novo contexto mundial e no novo governo, ao lado de seus ministros, como convidados de honra, figuraram os magnatas Elon Musk (*X e Tesla*), Jeff Bezos (*Amazon e Blue Origin*), Mark Zuckerberg (*Meta*), Shou Chew (CEO do *TikTok*), Sundar Pichai (diretor da *Alphabet/Google*) e Tim Cook (CEO da *Apple*).

Aliado a esses problemas, a concentração de riquezas se agrava ainda mais quando vemos que os diferentes ramos do capital, em geral, articulam-se e se entrelaçam uns aos outros.

No Brasil, em 2001, por exemplo,

> [...] das 37,5% das concessões de rádio e TV, pertenciam a políticos. Constatou ainda que cinco governadores de Estado e 47 deputados eram oficialmente donos de emissoras de rádio ou TV. Em 2004, um levantamento do Instituto de Estudos e Pesquisas em Comunicação revelou que 30 senadores possuíam relação direta ou indireta com veículos de comunicação (Magalhães, 2024).

Assim, latifundiários, empresários, banqueiros, donos de empresas de comunicação e *big techs*, donos de igrejas e políticos transformam-se num verdadeiro monstro, o capital. Dentre as 10 pessoas mais ricas do mundo, somente uma delas, Bernard Arnault & Família (LVMH), não é dos Estados Unidos. 50% de toda a riqueza produzida no planeta é apropriada por somente 1% dos terráqueos, quer dizer, 80 mil pessoas concentram metade de toda a riqueza do globo.

Se considerarmos que o Produto Interno Bruto (PIB) global de 2024 está estimado em US$ 110 trilhões (R$ 635 trilhões), cerca de US$ 55 trilhões são controlados por somente 1% da população, de um total de 8,2 bilhões de habitantes em 2025 (FMI, 2024; OXFAM, 2025). À medida que os demais 99% ficam com o resto. As oito pessoas mais ricas do planeta detêm uma fortuna de US$ 426 bilhões. Isso representa uma riqueza maior que a controlada pela metade da população mais pobre do planeta. Ou seja, 8 pessoas possuem mais riquezas que 4 bilhões de pessoas.

No caso do Brasil, de acordo com os dados divulgados pela ONG britânica Oxfam, as cinco pessoas mais ricas (Jorge Paulo Lemann, Joseph Safra, Marcel Herrmann Telles, Carlos Alberto Sicupira e Eduardo Saveri) detêm mais riquezas que a metade mais pobre da população do país, isto é, cinco pessoas possuem mais riqueza do que 101,5 milhões de brasileiros.

E o problema não para aí. Afinal, o apetite do capital é insaciável, não tem fim. Necessita acumular cada vez mais, o tempo todo. E, para isso, implode tudo o que encontra pela frente.

Nesse contexto, não estranha que o Brasil, mesmo sendo um país majoritariamente urbano e composto por trabalhadores, contraditoriamente, dos 594 políticos, 72% deles sejam empresários e latifundiários, 273 e 160, respectivamente. Aproximadamente 400 deles, declaram-se de direita ou de extrema-direita, defendem pautas moralistas, conservadoras, sabotam o governo e são contra os trabalhadores.

Todavia, "para a imprensa, o Congresso Nacional veste o macacão de bombeiro das contas públicas, reclamando dos incêndios do governo federal". No entanto, "quando as câmeras são desligadas, ele tira o macacão e volta para a grande suruba dos mais ricos, um grande grupal econômico, do qual participam sortudos do setor público e do setor privado desde a fundação de Pindorama." Contudo, como sempre, "no final, quem limpa a sujeira são sempre os pobres, utilizando seu salário-mínimo como esfregão." Assim,

> [...] seguimos parecidos como um navio remado por trabalhadores que, a qualquer sinal de tempestade, aumentam a frequência do estalar do chicote, enquanto poupam meia dúzia de passageiros ricos. Ironicamente, uma parte dos remadores não questiona a exploração, mas rema sonhando feliz ao ver a imagem dos mais ricos glamourizando no Instagram. (Sakamoto, 2025).

É nesse contexto que precisa ser entendido por que o Congresso aprovou a Reforma Trabalhista, a Terceirização, a Reforma da Previdência, retira direitos dos trabalhadores, privatiza as comunicações, a energia, a água, as escolas, concede cerca R$ 800 bilhões em isenções fiscais para grandes empresários. Quer dizer, a persistir nesta toada, com a transferência da "riqueza" dos pobres para os ricos, logo estaremos privados de tudo – "quando tudo for privado, estaremos privados de tudo".

No entanto, é importante lembrar que toda essa riqueza não é outra coisa senão produto do trabalho dos trabalhadores. Mas, devido à divisão social e à concentração de capital, sobra pobreza e violência. Como nos diz Marx (2004, p. 80),

> O trabalhador fica mais pobre à medida que produz mais riqueza [...] torna-se uma mercadoria ainda mais barata à medida que cria mais bens. A *desvalorização* do mundo humano aumenta na razão direta do *aumento de valor* do mundo dos objetos.

Em consequência, das 8 bilhões de pessoas que vivem no mundo, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), 1,1 bilhão de pessoas, ou seja, 1 de cada 8 pessoas, vivem na pobreza multidimensional, sem acesso às necessidades básicas como água potável, alimentação satisfatória, moradia, saúde e educação adequadas (UNDP; OPHI, 2024).

No Brasil, segundo o Relatório do Observatório Brasileiro das Desigualdades, divulgado em 2024, enquanto, de acordo com a Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), quase 1/5 da população nos últimos três anos não teve acesso à alimentação adequada e 8,4 milhões passaram fome, 0,1% mais ricos da população teve rendimento médio anual de 21,5 milhões de reais. E, em média, cada um dos componentes desse grupo deduziu R$ 295,4 mil de imposto de renda, num total de 12,1 bilhões de reais. Todavia, pela primeira vez na história do país, graças às políticas sociais promovidas pelo Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2026, o Brasil alcançou o patamar de desenvolvimento humano "muito alto", atingindo um IDHM de 0,805.

Quer dizer, em meio à riqueza, abunda a pobreza. Mas, apesar de se poder medir a pobreza dos trabalhadores por uma série de fatores, pelo salário, pelo dinheiro que se tem no bolso, pela quantia de bens que se consegue comprar, pelas viagens que se consegue fazer ou não, enfim, por diversas formas, nada expressa melhor a dimensão da pobreza do que confrontar a quantidade de riquezas que produzimos com as migalhas que usufruímos.

E, como subproduto dessa desigualdade social, temos a violência. De acordo com o Instituto de Economia e Paz (IEP), de um total de 163 países analisados, o Brasil se encontra na 132ª posição no ranking global da paz. Integra a lista de 25 países com "baixa segurança", situa-se ao lado de Israel e Palestina.

Em São Paulo, de acordo com reportagem do jornal Folha de São Paulo (22/10/24), sob a gestão do governador Tarcísio, em 2024, as mortes pela polícia crescem 78%. De acordo com a Rede de

Observatórios da Segurança, 87,8% das pessoas assassinadas pela polícia no Brasil, em 2023, eram negras.

No entanto, nesse contexto, enquanto as escolas são sucateadas e transformadas em cívico-militares ou privatizadas, a Comissão de Segurança Pública da Câmara dos Deputados, composta por "cidadãos de bem", aprovou a transformação dos clubes de tiro em Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), equiparados à saúde, à educação e assistência social, e trabalhou intensamente para anistiar os golpistas de 8 de janeiro de 2022. Além disso, não deixa de ser sintomático que o "Agronegócio financia *lobby* para patrulhar livros didáticos" e que as empresas contratadas para administrar cemitérios em São Paulo sejam as mesmas contratadas pelo governador Tarcísio para construir e gerenciar as escolas.

Como dissemos, apesar de o capital se encontrar extremamente concentrado, não admite barreiras, nem fronteiras; sua fome é insaciável, necessita acumular e se concentrar cada vez mais. Para isso, explode as relações sociais e tudo o que se encontra à sua volta.

Isso significa que o resultado da combinação de uma altíssima concentração de capital com um extraordinário desenvolvimento das forças produtivas, articulado com um império moribundo, armado exageradamente, não poderia ser outro senão muita violência, destruição e guerras, numa palavra, barbárie.

Some-se a isso, o extraordinário e meteórico desenvolvimento da Inteligência Artificial (IA), que está revolucionando o mundo do trabalho, as comunicações, a produção, enfim, toda a vida social. De acordo com ninguém menos que Bill Gates, o fundador da Microsoft, a IA destruirá quase todos os setores de emprego existentes na atualidade, inclusive a educação. Traduzindo, significa que os trabalhadores estão sendo empurrados para o abismo, condenados à sua própria sorte, enquanto o capital concentrará ainda mais riquezas.

Quer dizer, no momento em que a ciência e a produção, caso fossem socializadas, poderiam mitigar os esforços humanos, garantir a educação de qualidade, reduzir os problemas sociais, humanos e ambientais, majorar significativamente o tempo de ócio e possibilitar o

desenvolvimento integral do ser humano; ao invés disso, concentra privilégios, precariza o trabalho, destrói a escola pública e pauperiza os trabalhadores.

Como o capital tem uma necessidade ilimitada de acumulação, trata primeiramente de remover seus entraves. Como ocorreu no caso do Brasil em 2016, derrubou a presidente Dilma Rousseff. Depois, passou ao ataque aos trabalhadores. Congelaram os gastos em educação e saúde por 20 anos, desmantelaram os sindicatos, promoveram a reforma trabalhista, a terceirização ilimitada e a reforma da previdência.

Além disso, atacaram a educação e a saúde pública, fizeram a reforma do Ensino Médio e instituíram a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – sem discussão com os docentes; atacaram o currículo e o professor; patrocinaram o negacionismo e esvaziaram os conteúdos e a escola pública[4], e, sobre os escombros dessa destruição, transformaram o indivíduo no único responsável por si e por seu destino e instituíram a meritocracia, a teologia da prosperidade e o empreendedorismo de si mesmo; disseminam as *fake news,* instigaram o fundamentalismo e o conservadorismo religioso e promoveram o ódio; incensaram a extrema direita e o fascismo; e fomentaram conflitos e guerras.

No caso do Brasil, sob a alegação de que tínhamos um currículo atrasado, com muitas disciplinas e conteúdos, os eminentes "sábios" políticos, manietados pelo capital, transformaram a educação e a escola em seus alvos preferidos, acabaram com a autonomia dos professores e das escolas, atacaram as ciências humanas, as ciências da natureza e as ciências sociais, esvaziaram as possibilidades de se ensinar e aprender, reduziram o ensino às "competências e habilidades", e o que restou das escolas, numa atitude fascista, querem transformar em

[4] Abro aqui um parêntese para indicar a leitura de meu livro "Um espectro ronda a educação e a escola pública", com acesso gratuito pela Navegando Publicações (https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_c8ec52e852be49fcb703142d9061ac35.pdf) e também de meu artigo intitulado "O liberalismo em perspectiva histórica: do grito de liberdade à devastação ultraliberal". Para localizar, basta jogar o título no google, seguido do meu nome.

cívico-militares ou terceirizá-las/privatizá-las, para submeter os alunos à sua doutrinação, adestrá-los e adequar toda a educação aos interesses do capital, de tal modo que, ao adentrarem no mercado de trabalho, não ofereçam nenhuma resistência aos seus patrões.

O motivo de todos esses ataques à educação, como afirmou Nelson Mandela, em 2003, deve-se ao fato de que "A educação é a arma mais poderosa que você pode utilizar para mudar o mundo".

Em vista disso, no momento em que a ciência se encontra extremamente desenvolvida e que os trabalhadores conquistaram a possibilidade de acesso à escola e aos conhecimentos elaborados, que poderiam revolucionar as relações existentes, o capital destrói a escola, fomenta o individualismo e impede os alunos de compreenderem a realidade e de tecerem a menor crítica a ela.

Enquanto isso, concentra as riquezas, ao mesmo tempo em que espalha e globaliza a barbárie. E, para não ter resistência, como a ciência se transformou num meio de conhecimento da realidade e de possibilidade de transformação, por um lado, trata de combatê-la e negá-la, e, por outro, de alimentar ilusões e fantasias, e deslocar a atenção do essencial, os antagonismos sociais. Como diria Saviani (2011), como os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam para se libertarem, tratam de impedi-los de acessar os conhecimentos e, consequentemente, alijá-los dos bens materiais.

Em suma, parece que a barbárie se transformou numa forma de vida. De todo modo, não se acaba com barbárie somente prendendo ou eliminando "os bárbaros". O fim da barbárie pressupõe o fim daquilo que causa a barbárie: a propriedade privada, a sociedade de classes e o capitalismo. Mas, como o monstro é poderoso, grande e forte, faz-se necessário superar o individualismo, construir a consciência e a unidade de classe, a luta coletiva, tanto na escola como nos sindicatos, nos movimentos populares e nos partidos comprometidos com a transformação social. Trata-se de os trabalhadores assumirem a direção do seu destino.

Para isso, como diria Che Guevara,

> Cresçam como bons revolucionários. Estudem bastante para poder dominar as técnicas que permitem dominar a natureza. Sobretudo, sejam sempre capazes de sentir no mais profundo de vocês mesmos qualquer injustiça praticada contra qualquer pessoa, em qualquer parte do mundo. Essa é a qualidade mais linda de um revolucionário.

Se seguirmos as admoestações de Che, não há dúvida de que a barbárie não resistirá. Caso contrário, não será necessário falar qual será o destino.

Referências

AMAGGI. *Relatório de sustentabilidade = ESG Report 2024*. Cuiabá: Amaggi, 2024. Disponível em: https://www.amaggi.com.br. Acesso em: [inserir data de acesso].

BANCO CENTRAL DO BRASIL. *Relatório de economia bancária 2019*. Brasília: Banco Central do Brasil, 2020.

FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL. *World Economic Outlook*. [S. l.]: FMI, out. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 2010: características da população e dos domicílios*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo agropecuário 2017: resultados definitivos*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

MAGALHÃES, Adriana. *Especial Comunicação 5: entenda as causas da concentração dos meios de comunicação no Brasil*. Rádio Câmara, 14 ago. 2006. Disponível em: https://www.camara.leg.br/radio/programas/274198-especial-comunicacao-5-entenda-as-causas-da-concentracao-dos-meios-de-comunicacao-no-brasil. Acesso em: 15 out. 2024.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. *O 18 de Brumário de Louis Bonaparte*. Disponível em: https://www.marxists.org. Acesso em: 16 out. 2024.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1986. v. 3, t. 2.

OXFAM. *Do lucro privado ao poder público: financiando o desenvolvimento, não a oligarquia*. [S. l.: s. n.], 2025.

SAKAMOTO, Leonardo. *Congresso protege ricos e pobres arcam com os custos*. UOL Notícias, [s. d.]. Disponível em: https://noticias.uol.com.br. Acesso em: 3 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME; OXFORD POVERTY AND HUMAN DEVELOPMENT INITIATIVE. *Global multidimensional poverty index 2024: poverty and conflict*. New York: United Nations Development Programme, 2024.

PARTE III

AS FORMAS DA BARBÁRIE: TRABALHO, PODER, CONTROLE E DIGNIDADE

DESMANTELANDO DIREITOS, DESMONTANDO UMA CATEGORIA: A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CAPITALISMO FLEXÍVEL

Fábio Mansano de Mello[1]
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Stéphanie Riccio Simões[2]
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Introdução

Este texto representa uma síntese dos debates desenvolvidos no Colóquio Temático: "Memória, Capitalismo e Educação: atuais configurações do mundo do trabalho", em que foram discutidas as transformações do ensino superior privado brasileiro, bem como analisados os novos contornos da precarização do trabalho docente nessas instituições, em especial nas instituições de ensino superior privadas baianas. Tais reflexões foram sediadas pelo XV Colóquio Nacional e VIII Colóquio Internacional do Museu Pedagógico da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, realizado em novembro de 2024.

Para analisar como se operou tal fenômeno, debruçar-nos-emos sobre documentos que podem ser lidos como manifestações da

[1] Graduação em Ciências Sociais (UNESP/2000), Mestrado em Ciências Sociais (UEL/2003). Doutorado em Memória (UESB/2019) e Pós-doutorado em Educação (UFU/2024). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), atuando no Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS/UESB). Membro do Grupo de Pesquisa "Museu Pedagógico: História, Trabalho e Educação" (GEPHTE). Endereço eletrônico: fabio.m.mello@uesb.edu.br

[2] Advogada, mestra e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Memória, Linguagem e Sociedade (PPGMLS), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do Grupo de Pesquisa "Museu Pedagógico: História, Trabalho e Educação" (GEPHTE). Docente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) no Departamento de Ciências Jurídicas. Endereço eletrônico: stephaniericcio1989@gmail.com

racionalidade neoliberal no âmbito legal. São eles: a Lei de Reforma Trabalhista (Brasil, 2017) e as suas implicações sobre a hermenêutica de Acordos e Convenções Coletivas de Trabalho (SINPRO BA, 2023), e o relatório produzido pelo Banco Mundial, intitulado: "Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil" (2017). A hipótese que aqui levantamos é a de que estes documentos expressam a consolidação da educação como uma mercadoria, bem como o malbaratamento e dilapidação dos direitos laborais daqueles trabalhadores regidos pelo regime celetista, dentre os quais se encontram os docentes da iniciativa privada do nível superior.

Com contratos de trabalho instáveis que causam insegurança com relação à manutenção do vínculo de emprego, dilapidação de direitos trabalhistas outrora consolidados, baixas remunerações, intensas jornadas de trabalho e insuficiente representação na arena pública por meio dos órgãos de classe, os docentes das instituições de ensino superior privadas vêm experimentando condições de trabalho cada vez mais áridas. Tais circunstâncias resultam na crescente desarticulação desta categoria profissional que, sem força política para fazer frente às investidas desmanteladoras do capitalismo contemporâneo, em sua face flexível, se encontra fragmentada.

Por fim, dada a expressividade da participação das instituições privadas no cenário da educação superior no Brasil, compreendemos que esta é uma questão que urge ser discutida e que merece a nossa atenção, uma vez que as consequências desse processo educacional mercantilizado são desastrosas tanto para a categoria em questão quanto para toda a classe trabalhadora.

O Banco Mundial e o ensino superior: o privatismo em pauta

Sem a pretensão de fazer uma digressão histórica do processo de expansão do ensino superior privado no Brasil, podemos dizer que o seu recrudescimento se deu na década de 1990, impulsionado pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB) em 1996, fortemente influenciada pelas determinações do Banco Mundial, que elabora em 1995 o documento: "*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiência."* Ora, o fenômeno que estamos observando consiste no adensamento desta mercantilização, observável a partir do ano de 2017, que, seguindo o mesmo padrão do ano de 1995, foi marcado por uma produção legislativa nacional de ideologia privatista e por uma produção documental internacionalmentecom o mesmo teor. Assim, se em 1995 tivemos internamente a LDB e externamente o relatório do Banco Mundial, em 2017, tivemos o advento da lei nº 13.467/2017, conhecida como Reforma Trabalhista, e o relatório expedido pelo Banco Mundial intitulado "Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil".

O último relatório produzido pelo Banco Mundial em 2017 – e encomendado pelo então Ministro da Fazenda, Joaquim Levy, no curso da gestão do governo Dilma Rousseff - foi um documento que pretendeu fazer uma análise profunda dos gastos governamentais, apontando para aqueles programas de governo ineficientes, no intuito de promover uma redução do déficit fiscal, baseada "[...] nas melhores práticas internacionais e na revisão da eficiência dos gastos entre as diferentes entidades e programas governamentais" (Banco Mundial, 2017, p. 5). No que concerne aos programas ligados à educação, mormente à que diz respeito à educação superior, o Banco Mundial, em tal relatório, pontua que:

> As despesas com ensino superior são, ao mesmo tempo, ineficientes e regressivas. Uma reforma do sistema poderia economizar 0,5% do PIB do orçamento federal. O Governo Federal gasta aproximadamente 0,7% do PIB com universidades federais. A análise de eficiência indica que aproximadamente um quarto desse dinheiro é desperdiçado (Banco Mundial, 2017, p.13).

Neste documento, temos ainda as seguintes constatações do Banco Mundial: 1) as despesas com o ensino superior cresceram

rapidamente na última década; 2) as matrículas do ensino superior triplicaram nos últimos 15 anos e, para isso, as IES privadas tiveram uma participação fundamental; 3) os alunos matriculados nas universidades públicas custam duas ou três vezes mais que os alunos matriculados nas universidades privadas; 4) o valor agregado das instituições públicas é semelhante ao das instituições privadas; 5) as universidades privadas abrigam a maior parte dos estudantes do ensino superior no Brasil, pois, de acordo com os dados de 2015, dos 8 milhões de universitários, somente dois milhões estavam nas universidades públicas, ou seja, a maioria (cerca de seis milhões) estavam em instituições privadas (Paula et al., 2018, p. 65-66).

As "soluções" apontadas pelo órgão internacional, neste relatório, são muitas e das mais absurdas: a pretexto de apresentar alternativas viáveis para um balanço econômico favorável, propôs abertamente o sucateamento deliberado das universidades públicas a título de corte de gastos. Como propostas, encontramos desde a limitação de financiamento às universidades públicas com base no número de estudantes (Banco Mundial, 2017, p. 13) até a introdução de tarifas escolares, como alternativa para aumentar os recursos das universidades federais sem gerar sobrecarga no orçamento público (Banco Mundial, 2017, p. 137). Tais perspectivas revelam o compromisso da agência multilateral e do Estado brasileiro com o ideário neoliberal de desmonte dos serviços públicos, conforme apontam Mendes; Maia:

> O item e outros apontamentos no decorrer do relatório sintetizam a concepção primordial de privatização do Ensino Superior no Brasil, com indicativos desse processo para as universidades federais, justificando-os com base na afirmação de que são os mais ricos que ingressam nessas IES. Desconsidera o aumento do acesso dos mais pobres (em função de políticas públicas de inclusão promovidas por governos progressistas em anos anteriores) a essas instituições ao longo das últimas décadas e como as medidas propostas poderiam impactar a consolidação da democratização ao acesso ao Ensino Superior nos próximos anos. Ao mesmo tempo, essas indicações se relacionam com

> propostas do governo federal atual, como a do Ministério da Educação de implantar o "Future-se" como diretriz para as Universidades e Institutos Federais (Mendes; Maia, 2022, p. 425-426).

As alternativas apontadas no relatório sintetizam a racionalidade neoliberal aplicada à educação. A educação, direito fundamental de segunda dimensão, que na nossa Constituição, no artigo 205, é erigida ao status de "direito de todos e dever do Estado" (Brasil, 2024), é, em um só movimento, destituída de sua importância e redesenhada sob novos contornos: ora como um gasto e ora como mercadoria.

> É preciso esclarecer que o Relatório tem por objetivo primordial apresentar argumentos e defender teses no sentido de desprestigiar o ensino público: seja alegando ausência de preparo nos professores, seja mencionando altos gastos com a Educação. Conseguindo a aceitação de tais alegações, pretende implantar um sistema nas universidades eminentemente empresarial, razão pela qual ele procura apontar falhas para ser aceito (Góis; Kfouri; Salerno; 2023, p. 415).

O documento do Banco Mundial afirma que **"A baixa qualidade dos professores é o principal fator restringindo a qualidade da educação**. O magistério permanece uma profissão desprestigiada. Os requisitos para ingresso em cursos de licenciatura são fracos e a formação é de baixa qualidade" (2017, p. 127, grifos no original). Permanece a perspectiva de crítica e culpabilização dos professores pelos problemas históricos que enfrentam a educação brasileira. Os olhos vorazes pela lucratividade do capital, aqui encarnado pela agência multilateral, não se preocupam com condições de trabalho, materiais utilizados e mínima infraestrutura necessária para o processo educativo escolar, mas tão somente apontam, equivocadamente (melhor dizendo, ideologicamente), a questão da formação de professores:

> O trecho nos permite refletir sobre o ingresso nos cursos de licenciatura em Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. Nas IES públicas, o ingresso se dá por processos seletivos, como vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Não há como afirmar que os requisitos "são fracos" particularmente para ingresso nos cursos de licenciatura por serem os mesmos para todos os cursos em IES públicas (ainda que haja notas de cortes e número de vagas diferentes entre os cursos ofertados). No caso das IES particulares, o ingresso se dá via requisitos próprios, sem critérios pré-definidos por órgãos responsáveis, ou pode ocorrer via Sistema de Seleção Unificada (SISU) ou Fundo de Investimento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Para além dos processos de ingresso, o que se torna necessário é uma análise sobre a expansão destas IES no Brasil, condizente com a mercantilização do ensino superior (Sguissardi, 2008), que se ampliou com o monopólio de empresas educacionais (Carvalho, 2013). Ou seja, a possível baixa qualidade de formação de professores deve ser analisada com base nas condições de ensino oferecidas pelas diferentes IES, públicas e privadas, nas variadas modalidades (Mendes; Maia, 2022, p. 420).

O esvaziamento do valor atribuído à educação, na ética neoliberal, é acompanhado pela desvalorização do trabalho que, se é sentido por todos os trabalhadores, ganha especial relevo quando aplicado aos docentes da iniciativa privada (nível superior) que, além de desprotegidos legalmente, ainda se encontram desarticulados, não possuindo, na área pública, suficiente "espaço legítimo de reivindicação" (Camargo, 2012, p. 83). Além disso, os docentes das instituições de ensino superior privado estão expostos a toda sorte de intempéries: baixa remuneração oferecida diante da vasta carga de trabalho exigida, número elevado de alunos por classe, utilização de redes sociais para fins de comunicação de trabalho, ausência de um corpo de Recursos Humanos nas instituições que consiga explicar as variações salariais percebidas, resultando em holerites genéricos e obscuros, a constante alteração de disciplinas a serem lecionadas pelo profissional, a cada semestre, que se modifica ao sabor da vontade da

empresa mantenedora, que impõe ao profissional se adequar à carta de disciplinas ofertadas naquele dado semestre, sob pena de ser descartado.

Temos assim a figura de um trabalhador "vulnerável quanto à ocupação que executa, mutante quanto ao trabalho que desenvolve, afável no que se refere à disciplina no ambiente produtivo e tolerante no que tange às relações de contrato e salário" (Camargo, 2012, p. 94). Todas estas condições de trabalho de elevado grau de precarização, aliadas ao processo de expansão do ensino superior privado no Brasil, estão sintetizadas na chamada "consolidação da universidade flexível" (Mello, 2022), em que os ajustes impostos pelo metabolismo capitalista minimizam o sentido emancipatório da educação, no caso em tela do ensino universitário, atrelando-a ao *status* de mais uma mercadoria oferecida por empresas particulares que, não raro, se instalam em *shopping centers* para oferecerem seus serviços educacionais.

Ecos da Reforma Trabalhista: desmantelando direitos, desmontando uma categoria

As transformações no trabalho docente privado são potencializadas pela lei nº 13.467/2017, conhecida como "reforma trabalhista", que, alterando substancialmente a Consolidação das Leis do Trabalho, importou numa série de flexibilizações dos institutos de proteção ao trabalhador. Isto significou, conforme prelecionam Dardot e Laval (2016), operar segundo uma lógica neoliberal, de acordo com a qual é ferindo direitos trabalhistas que se resolvem os problemas relacionados a custos e competitividade das empresas no cenário mundial.

De todas as alterações recentes promovidas pela reforma trabalhista, que agiu sobre os salários, contratação, organização e duração do trabalho (Freitas; Lima, 2020, p. 21), a nosso ver, aquela que se revelou mais sorrateira – e que já produziu os seus efeitos na realidade do docente da iniciativa privada no nível superior - é a que

incluiu na CLT o artigo 611 - A que determinou que "A convenção coletiva e o acordo coletivo de trabalho têm prevalência sobre a lei". Assim, faz-se valer a máxima precarizante de que "o negociado vale mais que o legislado", de maneira que, eventuais acordos ou convenções coletivas celebradas entre empregado e empregador ou entre os seus sindicatos, ainda que manifestamente contrários à lei, sobre ela têm preponderância.

Isto é especialmente delicado se considerarmos que, nos últimos anos, as Convenções Coletivas de Trabalho exaradas pelo sindicato representativo da categoria profissional (SINPRO BA) têm contido cláusulas cujo teor, a depender da hermenêutica que se faça, pode culminar na fragilização de direitos trabalhistas dos professores. Um destes direitos é a irredutibilidade salarial, importante princípio do Direito do Trabalho, consagrado na Constituição Federal, no seu artigo 7º, inciso VI (Brasil, 2024). De acordo com este princípio, o salário do empregado não sofrerá decréscimo nominal, no intuito de preservar a sua segurança financeira e a sua estabilidade econômica.

Ora, não é o que acontece na realidade laboral do docente da instituição de ensino superior privado, que tem, com a assinatura sucessiva de contratos de caráter semestral, o princípio da irredutibilidade salarial posto em xeque. Em análise da mais recente Convenção Coletiva de Trabalho exarada pelo SINPRO do Estado da Bahia, a CCT 2023-2025, encontramos curiosos institutos, como os parágrafos primeiro e segundo da cláusula oitava, sobre os quais nos debruçaremos mais atentamente a partir da sua reprodução *ipsis litteris*.

> **CLÁUSULA OITAVA- IRREDUTIBILIDADE DE VENCIMENTOS**
>
> Aplica-se aos salários dos professores o princípio da irredutibilidade salarial.
>
> Parágrafo primeiro**:** As hipóteses de substituição previstas em lei ou atividades eventuais e/ou temporárias, e ainda, **as hipóteses de redução de carga horária decorrente de diminuição do número de alunos ou turmas e/ou**

> **decorrente de acordo entre as partes não caracterizam redução salarial.**
> Parágrafo segundo: Consideram-se atividades eventuais e/ou temporárias aquelas que forem adicionadas à carga horária do professor pelo período de até 180 (cento e oitenta) dias. Caso ultrapasse esse período, serão incorporadas à carga horária do professor, aplicando-se o disposto no caput (SINPRO, 2023, *grifos nossos*).

A partir da exegese do texto normativo acima, temos que a alteração da carga horária do docente ao longo de um mesmo contrato de trabalho é possível, tanto para mais quanto para menos. Quanto ao acréscimo de horas em sua carga horária total, não temos dúvida de que isto seria plenamente válido e legal, desde que o profissional com isto consinta; o problema está na redução do número de horas trabalhadas. Ora, se o regime de contratação do docente do ensino superior privado é o regime horista, eventual redução do número de horas trabalhadas significa, na prática, um contracheque de valores mais enxutos, o que ensejaria a discussão a respeito da legalidade da medida, tendo em vista o princípio da irredutibilidade salarial, consolidado no texto da Constituição.

Contudo, é justo neste aspecto, em que se opera a ardilosa manobra a que os parágrafos primeiro e segundo dão azo. Os mencionados parágrafos da referida cláusula autorizam a supressão de carga horária das atividades consideradas "temporárias" ou "eventuais", assim entendidas aquelas exercidas a menos de 180 (cento e oitenta) dias pelo profissional. Neste caso específico, eventual supressão salarial correspondente à diminuição do número de horas trabalhadas não configuraria ataque ao princípio da irredutibilidade salarial, dando às instituições de ensino superior privado poderosa ferramenta: a de alterarem, semestre a semestre, conforme as suas necessidades e os seus interesses, de maneira vertical e hierarquizada, horas aulas aos docentes, tendo o prazo de até 180 (cento e oitenta) dias para retirá-las, evitando que sejam incorporadas em caráter definitivo à sua carga horária, em termos remuneratórios. Desta forma,

no plano jurídico, respeitam a "letra fria" da lei – neste caso, do dispositivo normativo convencional –, mas, no plano fático, operam inegável ferida a um direito do trabalhador que, vendo-se inseguro diante das substanciais flutuações salariais ao longo de um mesmo ano, reduzo seu poder de compra e é impossibilitado de construir planos a longo prazo.

Embora os dados acima levantados sejam relevantes para a nossa análise, é importante salientar que não se pode apontar o novo diploma legal trabalhista como único ou exclusivo responsável pela deterioração das condições do trabalho, marcada pela desintegração dos direitos e prerrogativas dos trabalhadores e, em última análise, pelo esfacelamento da categoria laboral. Antes, há que ser visto como uma engrenagem, como uma peça, como também um produto/expressão do novo paradigma socioeconômico, que instituiu um novo modelo de negócios orientado a operar um adensamento ainda maior da exploração da força de trabalho humana, com vistas à flexibilização dos institutos protetivos e à intensificação do trabalho: o capitalismo flexível. Nesse sentido,

> A flexibilização dos horários, dos empregos, dos contratos, dos salários, dos lugares de trabalho e do que mais for possível pensar requer a flexibilização dos trabalhadores. As empresas necessitam de trabalhadores flexíveis, que se sintam como se não fossem flexibilizados por uma força externa, mas que eles mesmos se compreendam como tais. Exige flexibilidade dos corpos e das mentes. E seus próprios comportamentos devem passar de rígidos para flexíveis. Por isso é necessário desvendar o processo de formação de trabalhadores flexíveis, requerendo um novo aprendizado do que seja o trabalho e de suas especificidades flexíveis (Rosso, 2017, p. 268).

Face ao contexto dessa flexibilidade da produção capitalista, o que aqui estamos propondo é nada mais do que a interpretação deste instituto legal à luz da dialética da totalidade, entendida tanto como um "princípio epistemológico" quanto um "método de produção de conhecimento" (Ciavatta, 2023, p. 187).

Conclusão

A mercantilização do ensino superior é o fenômeno que significou, ao mesmo tempo, a precarização do trabalho docente (mormente o dos professores da iniciativa privada) e o empobrecimento das perspectivas educacionais engendradas por essas entidades que, ao assumir um ethos empresarial, abandonaramo tripé ensino-pesquisa-extensão, reduzindo a educação ao status de mercadoria.

Este solapamento da educação e do trabalho, iniciado no Brasil nas décadas de 1995 a 2010, encontrou novos contornos a partir do ano de 2017 com o advento da reforma trabalhista e do relatório expedido pelo Banco Mundial. Se, por um lado, a reforma mitigou vários direitos laborais, dentre eles as garantias de segurança e representação na arena coletiva a partir do enfraquecimento do poder de negociação dos sindicatos, por outro, o Relatório produzido pelo Banco Mundial complementa o projeto neoliberal de perecimento da sociedade brasileira, quando aponta como sugestões para o corte de gastos públicos, uma série de medidas cuja intenção última é promover o sucateamento deliberado das universidades públicas.

Verificamos alterações significativas no trabalho docente privado, já que o tripé ensino-pesquisa-extensão vai sendo gradativamente substituído pela atividade tarefeira da sala de aula. A realidade social e o metabolismo capitalista, na sua face flexível, mostram que discutir o trabalho docente e a educação, no Brasil, é imperioso. Resistir ao projeto de destruição da educação e do trabalho é urgente. Para tanto, enquanto não é possível fazer frente às investidas virulentas do capitalismo no plano político, social e jurídico, em pé de igualdade – o que significaria a superação deste modelo econômico – existimos e resistimos nas brechas e nas fendas do sistema e da lei.

Referências

BANCO MUNDIAL. *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*. v. 1. Washington, DC: Banco Mundial, 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 set. 2025.

BRASIL. *Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)*. Brasília, DF: Senado Federal, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/535468/clt_e_normas_correlatas_1ed.pdf. Acesso em: 5 set. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017*. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 28 ago. 2025.

CAMARGO, Luís Fernando de Freitas. *A condição do professor do ensino superior privado: características estruturais da atividade docente e os processos de transformação nas relações de trabalho*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. *Trabalho Necessário*, v. 21, n. 44, 2023. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/58076. Acesso em: 26 ago. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREITAS, Carlos Eduardo Soares de; LIMA, Renata Santana. A racionalidade neoliberal e o direito do trabalho: o desmonte da legislação realizado pela reforma trabalhista no governo Michel

Temer. In: DUTRA, Renata Queiroz; FREITAS, Carlos Eduardo Soares; OLIVEIRA, Murilo Carvalho Sampaio. *Reforma trabalhista e a crise do direito do trabalho no Brasil: apontamentos críticos*. Curitiba: Appris, 2020.

GÓIS, Elizeu da Silva; KFOURI, Samira Fayez; SALERNO, Soraya Kfouri. O impacto do relatório elaborado pelo Banco Mundial na educação superior no Brasil. *Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 24, n. 3, p. 412–416, 2023. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/11572. Acesso em: 12 maio 2024.

MELLO, Fábio Mansano de. *Memórias da mercantilização do ensino superior: a consolidação da "universidade flexível"*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2022.

MENDES, Carolina Borghi; MAIA, Jorge Sobral da Silva. Os indicativos do relatório "um ajuste justo" do Banco Mundial à educação pública no Brasil: uma análise crítica. *Cadernos de Pesquisa,* v. 29, n. 1, p. 405–432, 2022. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/18987. Acesso em: 9 ago. 2025.

PAULA, Alisson Slider do Nascimento de et al. A privatização da educação superior brasileira e as novas/velhas teses do Banco Mundial**.** *Revista Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, n. 62, jun. 2018.

ROSSO, Sadi Dal. *O ardil da flexibilidade: os trabalhadores e a teoria do valor*. São Paulo: Boitempo, 2017.

SINDICATO DOS PROFESSORES NO ESTADO DA BAHIA (SINPRO-BA); SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DA BAHIA (SEMESB/ABAMES). *Convenção coletiva de trabalho* 2023–2025: ensino superior. Salvador: SINPRO-BA, 2024. Disponível em: https://www.sinpro-

ba.org.br/novo/wp-content/uploads/2024/03/Minuta_CCT2023-2025_EnsSup.pdf. Acesso em: 5 set. 2025.

MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA: EXPANSÃO, GESTÃO E EFEITOS SOBRE A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Zizelda Lima Fernandes[1]
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Luciana Canário Mendes[2]
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Clauber Teixeira da Silva[3]
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Introdução

A militarização da escola pública não constitui somente uma política educacional, mas integra um movimento mais amplo de regres-

[1] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professora, com atuação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Integra atividades do NEPE (UNEB) e do Museu Pedagógico (UESB). Sua trajetória articula escola e docência, com ênfase nas relações entre currículo, juventudes e políticas educacionais, considerando as dimensões sociais, culturais e políticas que atravessam os processos educativos. Endereço eletrônico: zizafernandes@yahoo.com.br

[2] Mestre e doutora em Memória: Linguagem e Sociedade, pelo Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS/UESB). Graduada em Pedagogia, especialista em Fundamentos Sociais e Políticos da Educação. É docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XX – Brumado. Membro da Rede Nacional de Pesquisas sobre Militarização da Educação (RePME) e líder do grupo de pesquisa O Desmonte e a Resistência da Educação Pública no Norte de Minas Gerais (anos 2000-...) e as repercussões na formação docente, vinculado ao Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Endereço eletrônico: lmendes@uneb.br

[3] Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS/UESB), especialista em Docência na Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA), bacharel em Administração e licenciando em Matemática pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). É membro da Rede Nacional de Pesquisas e Estudos sobre Militarização da Educação (RePME) e do grupo de pesquisa O Desmonte e a Resistência da Educação Pública no Norte de Minas Gerais (anos 2000-...) e as repercussões na formação docente, vinculado ao Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Endereço eletrônico: clauberteixeira29@gmail.com

são democrática e de fortalecimento de racionalidades autoritárias. Nesse sentido, o avanço da militarização da educação pode ser compreendido como parte das múltiplas crises contemporâneas que colocam em risco a própria sobrevivência de sociedades democráticas, tema central deste livro coletivo. Tal militarização insere-se em um movimento mais amplo de reconfiguração do papel do Estado e das políticas sociais, fortemente influenciado pela articulação entre duas racionalidades contemporâneas: o neoliberalismo e o neoconservadorismo. Embora possuam origens e fundamentos distintos, tais correntes convergem na produção de uma lógica educacional orientada pela eficiência gerencial, pela intensificação do controle institucional e pela moralização da vida social (Apple, 2003; Barroco, 2015; Laval, 2019).

No contexto educacional, o neoliberalismo se materializa por meio de processos de descentralização administrativa, da adoção de mecanismos de gestão inspirados no setor empresarial e da centralidade conferida a indicadores de desempenho, metas e critérios meritocráticos (Laval, 2019). Conforme analisa Ferris (1992), essa descentralização, frequentemente apresentada como estratégia de ampliação da autonomia e da eficiência, opera, na prática, como um mecanismo de fragmentação das responsabilidades públicas. A escola passa a ser tratada como uma unidade autônoma de gestão, porém desprovida dos recursos materiais, humanos e institucionais necessários para o cumprimento de sua função social.

Esse cenário favorece a inserção de novos atores no campo educacional – corporações militares, fundações empresariais e organizações religiosas – antes atribuídos exclusivamente ao Estado na formulação e implementação das políticas educacionais. Complementarmente, o neoconservadorismo atua como força moral e cultural que busca restaurar valores tradicionais, reforçar hierarquias sociais e regular comportamentos, reagindo às transformações sociais associadas à ampliação de direitos, à pluralização das identidades e ao fortalecimento das agendas democráticas (Barroco, 2011; 2015).

No âmbito da educação, essa racionalidade expressa-se na defesa de instituições escolares concebidas como espaços moralmente

"seguros", rigidamente regulados e despolitizados, apresentados como resposta à suposta crise da educação pública. A articulação entre neoliberalismo e neoconservadorismo produz, assim, uma gramática política que desloca a interpretação da crise educacional das desigualdades estruturais para a responsabilização moral dos sujeitos e das instituições escolares (Torres, 2010).

No Brasil, esse processo, embora possua antecedentes em experiências estaduais, adquire maior visibilidade e abrangência a partir de 2019, com a criação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM[4]). Ainda que revogado em 2023, o programa não representou a interrupção desse processo, que se mantém e se expande por meio de legislações estaduais, acordos de cooperação técnica e iniciativas municipais, consolidando-se como política educacional de caráter estrutural.

A produção acadêmica tem se dedicado a analisar esse fenômeno em suas múltiplas dimensões, destacando seus fundamentos, seus mecanismos institucionais e seus impactos sobre a educação democrática. Diversos estudos indicam que a militarização da escola pública integra um projeto político-ideológico marcado pela articulação entre conservadorismo moral, neoliberalismo econômico e autoritarismo, sustentando discursos de disciplinarização, controle social e padronização de corpos, comportamentos e saberes no interior da escola pública.

É nesse sentido que se insere o Colóquio Temático *"*A hipermilitarização da sociedade brasileira e a educação sob ataque*"*, que reuniu nove trabalhos dedicados à análise da militarização da educação em diferentes escalas e contextos regionais. Este capítulo tem, portanto, o de objetivo examinar e sistematizar as contribuições apresentadas nesse espaço acadêmico, evidenciando seus fundamentos ideológicos, mecanismos de expansão e impactos sobre a educação pública orientada por princípios democráticos.

[4] Instituído pelo Decreto nº 10.004 de setembro de 2019.

Análise e discussão dos dados

No plano ideológico, os trabalhos analisados situam a militarização das escolas públicas no interior do avanço do neoconservadorismo e do neoliberalismo na educação brasileira. Silva Júnior e Andrade (2024), ao examinarem a produção bibliográfica sobre o Movimento Escola Sem Partido (MESP) na ANPEd, demonstram como esse bloco hegemônico se articula desde os anos 1980 por meio de discursos de crise da educação, mobilizando moralismos difusos e estratégias de pânico moral para justificar reformas que fragilizam a igualdade, a diversidade e a autonomia pedagógica. Nesse sentido, a militarização das escolas configura-se como continuidade dessas estratégias conservadoras de disciplinarização dos corpos e de limitação da liberdade docente.

Ancorado em abordagem qualitativa, o estudo combina revisão sistemática de literatura e análise difrativa, examinando sete trabalhos apresentados em reuniões nacionais da ANPEd entre 2017 e 2021. Os resultados contribuem para a compreensão do MESP como fenômeno político-educacional articulado internacionalmente, cujas ações tensionam princípios democráticos e emancipatórios da educação, reforçando a necessidade de acompanhamento crítico e aprofundamento das investigações sobre suas implicações.

Lobo (2024) aprofunda essa interpretação ao compreender as escolas cívico-militares como expressão de um projeto neoliberal revestido de conservadorismo disciplinador, no qual a educação deixa de ser espaço de pluralidade para tornar-se mecanismo de controle social e ajuste à lógica do mercado. O trabalho "Escola civil-militar - o conservadorismo para o neoliberalismo" parte do pressuposto de que as ECIM integram um projeto político-econômico mais amplo, no qual o conservadorismo atua como forma de gestão social funcional às exigências do neoliberalismo.

Fundamentado em abordagem bibliográfica e análise dialética, o autor mobiliza referenciais teóricos sobre conservadorismo, liberalismo, neoliberalismo e crise do capitalismo, bem como

documentos oficiais e informações disponíveis em *sites* de órgãos públicos responsáveis pela implantação das ECIM.

Segundo Lobo (2024), longe de constituírem uma política educacional voltada à democratização do ensino, as ECIM cumprem uma função econômica e social alinhada à lógica neoliberal, ao naturalizar a desigualdade, transferir ao campo educacional a gestão dos conflitos sociais e esvaziar o papel emancipatório da escola pública. Conclui-se que as Escolas Cívico-Militares expressam a convergência entre conservadorismo moral e neoliberalismo econômico, tensionando os princípios de uma educação democrática, crítica e socialmente referenciada.

A literatura também demonstra a expansão territorial dessa política. Miyake (2024), no texto "Geografia da expansão da política de militarização: do Programa Nacional das Escolas-Cívico Militares ao Programa Colégios Cívico-Militares do Paraná", confirma que, embora iniciativas de militarização já existissem em estados como Goiás, o PECIM inaugura um modelo federal de padronização, cujos documentos oficiais replicam narrativas idênticas em diferentes contextos. O caso do Paraná, com o Programa Colégios Cívico-Militares (Lei n.º 20.338/2020), é paradigmático: criado após o PECIM, reproduz seus fundamentos, levando a uma queda significativa de matrículas no EJA e no noturno, apontando para processos de exclusão educacional e elitização do público atendido.

Ancorada no campo da Geografia da Educação e no referencial crítico das políticas educacionais, a análise concebe a militarização escolar não como um evento isolado, mas como uma política estruturante, articulada às diretrizes do neoliberalismo e da chamada Nova Gestão Pública. Nesse sentido, a militarização é interpretada como estratégia de reorganização do espaço educacional, marcada por mecanismos de controle, disciplinarização e gestão seletiva das desigualdades sociais. Destaca-se o rigor da pesquisa ao articular análise documental, sistematização de dados públicos e produção cartográfica. O uso de microdados do Censo Escolar, informações do INEP e bases oficiais estaduais, tratados com apoio de softwares estatísticos e de georreferenciamento, permite identificar padrões espaciais, institucionais e so-

cioeconômicos das escolas militarizadas. Essa abordagem sinaliza que a política de militarização opera de maneira territorialmente orientada e socialmente seletiva.

Ficou evidente a convergência entre o PECIM e o CCMPR, tanto no plano normativo quanto discursivo. Os documentos oficiais que sustentam essas políticas mobilizam narrativas semelhantes, centradas em noções de "gestão de qualidade", "acesso" e "permanência". No entanto, a análise empírica aponta profundas contradições entre o discurso institucional e os efeitos concretos da política.

Por meio de uma investigação estadual, Silva, Martiarena e Gamba (2024) mostram que, no Rio Grande do Sul, o modelo se manteve mesmo após a revogação do PECIM, sendo incorporado à legislação local e revelando seu vínculo estreito com agendas conservadoras e de controle das camadas populares. No trabalho intitulado "Conservadorismo e educação: escolas cívico-militares no Rio Grande do Sul", os autores analisam o avanço do conservadorismo na educação pública brasileira a partir da implantação e da continuidade das escolas cívico-militares no estado do Rio Grande do Sul, mesmo após a extinção do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) em 2023.

Os autores estão vinculados ao Grupo de Pesquisas Educação, Trabalho e Cidadania do Instituto Federal do Rio Grande do Sul e dialogam com o projeto Memória do Desmonte e da Resistência à Militarização das Escolas Públicas. Os autores adotam abordagem qualitativa, fundamentada em revisão teórica sobre conservadorismo, autoritarismo e criminalização das infâncias populares, bem como em análise documental de notícias veiculadas em sites oficiais e de documentos institucionais, considerando critérios de intencionalidade, posição e materialidade das fontes.

Os resultados indicam a fragilidade da transparência pública acerca do programa na esfera da Secretaria Estadual de Educação, contrastando com a clareza das informações fornecidas pela Assembleia Legislativa do estado, que aponta a permanência e ampliação do modelo cívico-militar ao nível estadual e municipal. A análise aponta que

a militarização da escola pública incide prioritariamente sobre comunidades em situação de vulnerabilidade social, reforçando práticas de disciplinarização, controle e estigmatização das infâncias populares.

No contexto baiano, Silva, Magalhães e Mendes (2024) demonstram que o processo de militarização antecedeu o PECIM, com a assinatura do Termo de Acordo de Cooperação Técnica n.º 02/2018, que institucionalizou a gestão compartilhada entre diretores escolares e a Polícia Militar. Tais constatações estão presentes no texto "O acordo de cooperação técnica entre a Polícia Militar da Bahia (PMBA) e as instituições escolares: aproximações acerca da gestão compartilhada", em que os autores asseguram que tal arranjo confronta diretamente o princípio da gestão democrática da educação, previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), ao limitar a autonomia pedagógica e a liberdade de expressão de professores e estudantes.

A crítica central aponta para a contradição entre democracia e autoritarismo, reforçada pelo conceito de "hipermilitarização", que evidencia a expansão dos valores castrenses para além dos quartéis e sua incorporação cotidiana na sociedade. Metodologicamente, os autores utilizaram uma abordagem histórico-documental e bibliográfica, analisando os documentos oficiais e confrontando-os com a legislação educacional e estudos críticos, o que lhes permitiu concluir que a militarização escolar ameaça transformar a escola em espaço de disciplinamento e controle social, em vez de promover emancipação e participação cidadã.

Mendes, Silva e Fernandes (2024) aprofundam essa análise ao investigar o processo de recrutamento e capacitação de gestores disciplinares no trabalho "A militarização de escolas públicas na Bahia: processo de recrutamento e capacitação de gestores disciplinares". Comprovam que a seleção de policiais da reserva é majoritariamente informal, baseada em convites pessoais e referências, em descompasso com os princípios de gestão democrática previstos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/1996.

O texto situa a militarização escolar em dois marcos: (a) Nacional: o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), instituído em 2019 pelo governo federal e extinto em 2023; (b) Estadual: a iniciativa pioneira da Bahia em 2018, anterior ao PECIM, que firmou acordos de cooperação técnica para implementar o modelo dos Colégios da Polícia Militar em escolas municipais. Essa antecipação deixa claro que a militarização da escola pública não foi somente uma política nacional, mas também uma estratégia estadual, vinculada a discursos de segurança pública e disciplina, deslocando o eixo pedagógico para uma lógica de controle social.

A investigação utiliza uma abordagem histórico-documental e bibliográfica, analisando quatro documentos institucionais da Polícia Militar da Bahia (PMBA) entre 2018 e 2024: Termo de Acordo de Cooperação Técnica (TACT) nº 02/2018; Guia de Gestão do Modelo CPM (2022); Processo de Recrutamento e Seleção de Policiais Militares da Reserva (2023) e o Guia do processo de recrutamento e seleção do Modelo CPM (2024). Conclui afirmando que a militarização das escolas públicas na Bahia, embora justificada pelo discurso de melhoria da qualidade educacional, não possui respaldo legal e pedagógico. O modelo privilegia práticas de controle disciplinar e segurança pública em detrimento da formação cidadã e democrática.

Gomes (2024), ao estudar a Unidade Municipal de Ensino Dária Viana de Queiroz — localizada em Barra do Choça-BA, busca compreender as implicações da militarização da escola pública, especialmente no ensino de História. No texto "Batutas militares na educação: breves ponderações sobre a Unidade Municipal de Ensino conveniada Dária Viana de Queiroz", o autor fundamenta-se em uma abordagem histórico-documental e empírica, apoiada no materialismo histórico como referencial teórico. As categorias de análise incluem luta de classes, ideologia, alienação e práxis. O *corpus* envolve: documentos oficiais (portarias e decretos), materiais didáticos (livros, planos de curso e de aula) e entrevistas e relatos de professores da instituição. O autor destaca a dinâmica estabelecida entre o seu objeto e contexto

histórico de avanço do conservadorismo e do anticientificismo, entendendo como se influenciam mútua e dialeticamente.

Oliveira e Sampaio (2024) apresentam as implicações da militarização na gestão escolar, professores e alunos no trabalho "Militarização nas escolas públicas: análise das perspectivas da gestão, professores e alunos do Colégio Municipal de Belo Campo-Ba". Trata-se de uma pesquisa empírica de abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, análise documental dos projetos político-pedagógicos da instituição e aplicação de entrevistas e questionários a gestores, docentes e estudantes do ensino fundamental. Os resultados indicam que a militarização contribuiu para o aumento do número de matrículas, melhoria da organização escolar e maior controle disciplinar.

A avaliação crítica aponta efeitos negativos, como restrições à liberdade de expressão, padronização de comportamentos e estética, pressão psicológica e evasão escolar de estudantes que não se adaptaram às normas impostas. Os autores concluem afirmando que, embora o modelo militarizado apresente avanços no que se refere à disciplina e à organização, ele suscita importantes questionamentos quanto à democracia escolar, à diversidade e ao direito à educação, apontando para a necessidade de um equilíbrio entre disciplina, participação democrática e formação humana integral.

Por fim, no texto "Militarização das escolas públicas: um mecanismo de manutenção do neoconservadorismo no Brasil", Silva (2024) situa a militarização no interior de um projeto neoconservador mais amplo, que, ao longo da última década, se fortaleceu no Brasil. A autora demonstra que, em dez anos, o número de escolas militarizadas cresceu vinte e uma vezes, alcançando 816 unidades em 2023. A presença de militares na gestão escolar, nesse sentido, é interpretada como mecanismo de manutenção da ordem conservadora, que busca restringir a liberdade de pensamento, esvaziar a educação plural e consolidar valores morais e cívicos alinhados a uma lógica autoritária.

Trata-se de um estudo bibliográfico e documental, fundamentado no método materialista histórico-dialético, a partir da análise de produções acadêmicas, legislações e documentos oficiais. Os

resultados revelam que a militarização das escolas integra uma agenda política mais ampla, alinhada a interesses conservadores e neoliberais, que tensiona direitos constitucionais, como a liberdade de expressão, a diversidade e a gestão democrática do ensino. A autora assegura que, esse modelo educacional contribui para o esvaziamento do papel social da escola pública enquanto espaço de formação crítica, reforçando mecanismos de controle social e ideológico, colocando em risco a democracia e o direito à educação pública, laica e plural.

Considerações finais

O conjunto das análises permite compreender a militarização da escola pública no Brasil como uma política educacional de caráter estrutural, articulada à convergência entre neoliberalismo e neoconservadorismo. Essa articulação redefine o papel do Estado na educação, deslocando responsabilidades públicas para arranjos institucionais que privilegiam a gestão por resultados, o controle disciplinar e a reorganização das práticas escolares a partir de racionalidades externas ao campo pedagógico.

Os autores (as) comprovam que o avanço da militarização não se limitou à vigência do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), mantendo-se e aprofundando-se por meio de legislações estaduais, acordos de cooperação técnica e iniciativas municipais. Tal continuidade indica que o PECIM integrou um movimento mais amplo de reconfiguração das políticas educacionais, no qual a presença militar na gestão escolar assume centralidade como estratégia de ordenamento institucional e social.

Os efeitos desse modelo são recorrentes nos diferentes contextos analisados: restrição da liberdade de expressão, padronização estética e comportamental, fragilização da autonomia docente, esvaziamento da gestão democrática e aplicação socialmente seletiva sobre territórios e populações socialmente vulnerabilizadas. Esses efeitos tensionam princípios constitucionais fundamentais e comprometem a con-

cepção de educação pública como direito social, laico, plural e emancipatório.

Os estudos sistematizados contribuem para a qualificação do debate acadêmico sobre a militarização da escola pública, ao explicitar seus fundamentos ideológicos, seus mecanismos de expansão e seus desdobramentos institucionais. Ao mesmo tempo, reforçam a necessidade de análise crítica e de acompanhamento sistemático dessas políticas, considerando seus efeitos sobre a democracia, a gestão escolar e o papel social da escola pública no contexto contemporâneo.

Os estudos reunidos neste capítulo evidenciam que a militarização das escolas públicas brasileiras não pode ser compreendida como uma medida pontual, de caráter administrativo ou restrita ao campo pedagógico. Configura-se como uma política educacional estruturante, profundamente imbricada em um projeto ideológico que articula neoliberalismo, neoconservadorismo e autoritarismo, reconfigurando o papel social da escola pública e deslocando-a de um espaço de formação crítica, plural e democrática para um dispositivo de regulação social, disciplinarização dos corpos e gestão das desigualdades.

Referências

APPLE, Michael W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2003.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. *Ética e serviço social: fundamentos ontológicos*. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. *Neoconservadorismo e serviço social: notas para um debate*. São Paulo: Cortez, 2015.

FERRIS, James M. School decentralization: efficiency and equity considerations. *Public Administration Review*, v. 52, n. 3, p. 320–327, 1992.

GOMES, Heder Claudio Oliveira. Batutas militares na educação: breves ponderações sobre a Unidade Municipal de Ensino Conveniada Dária Viana de Queiroz. In: COLÓQUIO NACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 14.; COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 7.; SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 12.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO HISTEDBR, 2., 2024, Vitória da Conquista. *Anais […]*. Vitória da Conquista: UESB, 2024. v. 1, p. 1072–1076.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LOBO, Alexandre. Escola civil-militar: o conservadorismo para o neoliberalismo. In: COLÓQUIO NACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 14.; COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 7.; SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 12.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO HISTEDBR, 2., 2024, Vitória da Conquista. *Anais […]*. Vitória da Conquista: UESB, 2024. v. 1, p. 1087–1091.

MENDES, Luciana Canário; SILVA, Clauber Teixeira da; FERNANDES, Zizelda Lima. A militarização de escolas públicas na Bahia: processo de recrutamento e capacitação de gestores disciplinares. In: COLÓQUIO NACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 14.; COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 7.; SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 12.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO HISTEDBR, 2., 2024, Vitória da Conquista. *Anais […]*. Vitória da Conquista: UESB, 2024. v. 1, p. 1066–1071.

MIYAKE, Rafaela Lucia. Geografia da expansão da política de militarização: do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares ao Programa Colégios Cívico-Militares do Paraná. In: COLÓQUIO NACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 14.; COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 7.; SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 12.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO HISTEDBR, 2., 2024, Vitória da Conquista. *Anais […]*. Vitória da Conquista: UESB, 2024. v. 1, p. 1092–1097.

OLIVEIRA, Alana Periquito de; SAMPAIO, Vilomar Sandes. Militarização nas escolas públicas: análise das perspectivas da gestão, professores e alunos do Colégio Municipal de Belo Campo-BA. In: XV COLÓQUIO NACIONAL E VIII COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO DA UESB, 2024, Vitória da Conquista. *Anais […]*. Vitória da Conquista: UESB, 2024. v. 2, p. 1098–1103. Disponível em: https://anais2.uesb.br/index.php/cmp/article/view/862. Acesso em: 06 out. 2026.

PERIQUITO, Alana Periquito de; SAMPAIO, Vilomar Sandes. Militarização nas escolas públicas: análise das perspectivas da gestão, professores e alunos do Colégio Municipal de Belo Campo-BA. In: COLÓQUIO NACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 14.; COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 7.; SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 12.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO HISTEDBR, 2., 2024, Vitória da Conquista. *Anais […]*. Vitória da Conquista: UESB, 2024. v. 1, p. 1098–1103.

SILVA, Clauber Teixeira da; MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha;

MENDES, Luciana Canário. O acordo de cooperação técnica entre a Polícia Militar na Bahia (PMBA) e as instituições escolares: aproximações acerca da gestão compartilhada. In: COLÓQUIO NACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 14.; COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 7.; SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 12.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO HISTEDBR, 2., 2024, Vitória da Conquista. *Anais […]*. Vitória da Conquista: UESB, 2024. v. 1, p. 1109–1113.

SILVA, Denilson da; MARTIARENA, Maria Augusta; GAMBA, Vitória Ferreira. Conservadorismo e educação: escolas cívico-militares no Rio Grande do Sul. In: COLÓQUIO NACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 14.; COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 7.; SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 12.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO HISTEDBR, 2., 2024, Vitória da Conquista. *Anais […]*. Vitória da Conquista: UESB, 2024. v. 1, p. 1077–1081.

SILVA, Juliana Luciana da. Militarização das escolas públicas: um mecanismo de manutenção do neoconservadorismo no Brasil. In: COLÓQUIO NACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 14.; COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 7.; SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 12.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO HISTEDBR, 2., 2024, Vitória da Conquista. *Anais […]*. Vitória da Conquista: UESB, 2024. v. 1, p. 1104–1108.

SILVA JUNIOR, Osmiro de; ANDRADE, Maria Luíza Amaral de Jesus. Difração conservadora: notas sobre a produção bibliográfica do Escola Sem Partido na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. In: COLÓQUIO NACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 14.; COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 7.; SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 12.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO HISTEDBR, 2., 2024, Vitória da Conquista. *Anais […]*. Vitória da Conquista: UESB, 2024. v. 1, p. 1082–1086.

TORRES, Rosa María. *Educação e neoliberalismo: os discursos da reforma educacional na América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2010

VIOLÊNCIA SEXUAL SEXISTA CONTRA AS MULHERES: CONCEITUALIZAÇÃO, PERCEPÇÃO E PROCESSOS EDUCATIVOS

Rita Maria Radl Philipp[1]
Universidade de Santiago de Compostela, Espanha (USC)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Introdução

As questões da ameaça e extinção da humanidade podem ser entendidas ligadas a atos de violência, a ações de violência e opressão que contrapõem e impedem o bem-estar das pessoas, que apontam, isso sim, para aspectos múltiplos e multidimensionais, aspectos políticos, sociais, psicológicos, educacionais, econômicos, biológicos, de bem-estar e, certamente, de gênero. A violência está envolvida em todos os aspectos citados, afetando de maneira particularmente grave as mulheres em razão de sua condição de sexo e gênero e, portanto, pelo fato de serem mulheres. Desta forma, compromete a vida mesma, o presente e o futuro da humanidade, e atinge, diretamente, mais de 50% dela.

O presente capítulo centra-se no tópico da violência contra as mulheres, um tópico que aparece diariamente na vida social em todas as sociedades e países que conhecemos, tem reflexos na vida das pessoas, nos meios de comunicação e igualmente é um tema das

[1] Doutora em Filosofia e Ciências da Educação. Professora Titular Catedrática de Sociología. Fundadora e directora do Centro Interdisciplinario de Investigacións Feministas e de Estudos de Xénero (CIFEX), grupo de pesquisa Study feminismo xénero e do programa de pôs-graduação em "Educación, Género e Igualdad" da Universidad de Santiago de Compostela. É professora da J. W. Goethe Universität Frankfurt, da UESB e em múltiplas outras universidades (Universidad de Santa Fe, Universidade de Coimbra, Philipps Universität Marburg, UFBA, UERN…). É autora de mais de 200 publicações renomadas sobre Teoria Crítica, Interacionismo, Epistemologia, Mulheres, Feminismo e Gênero e Socialização. Endereço eletrônico: ritam.radl@usc.es

agendas políticas. Nosso ponto de vista parte da ideia de que a mesma violência constitui um atributo estrutural das nossas sociedades, modernas ou pós-modernas tecnológicas, não sendo uma questão marginal, ocasional ou um problema pessoal vinculado a pessoas com transtornos psíquicos ou ideias extremas.

Em nossas pesquisas, postulamos a tese de que a violência sexual em função do gênero é uma violência contra as mulheres pela sua condição de gênero, uma violência pela simples pertença ao sexo gênero delas. Ela é sexista no próprio sentido do termo, sendo um problema social estrutural que vai muito além de uma questão exercida a título pessoal contra as vítimas do sexo feminino, pois refere-se ao papel e à função social das mulheres no sentido amplo da palavra em uma estrutura social classificável como androcêntrica. A partir de uma visão epistemológica crítica, defendemos o enunciado de que a violência sexista faz parte da própria estrutura das sociedades atuais e, como tal, permeia todas as esferas sociais, culturais, políticas e econômicas.

A violência contra as mulheres não é uma questão de "acontecimentos isolados" (Lorente Acosta, 2001, p. 45) que surgem ocasionalmente. A violência sexual, em função do gênero, sofrida pelas mulheres é um fenômeno social estrutural, é sexista e, em última análise, um ataque, também coletivo, às mulheres vítimas, sem dúvida, com muitas facetas que provêm de situações múltiplas, a sua vez com interseções e inter-relações de índole multidimensional, tais como as condições de classe, raça, econômicas, culturais, laborais etc. que requerem soluções estruturais de índole diversa.

Com o intuito de aprofundar nessas questões, focamos, em primeiro lugar, a questão epistemológica jurídica regulamentar da violência e violência sexual contra as mulheres. Em segundo lugar, falaremos do significado da educação e socialização em relação a este tipo de violência, para apresentar, no terceiro ponto, um projeto de investigação que pesquisa as atitudes e percepções de estudantes de graus universitários de ciências da educação no concernente ao assunto, com vistas para uma solução do tema. O artigo conclui com reflexões

que conectam a problemática com o tema-marco do livro e seu significado para *os caminhos da humanidade diante da ameaça de sua extinção.*

1. Violência em função do gênero, violência sexual e violência contra as mulheres

Como é sabido, existe um uso conceitual diverso em relação a esse tipo de violência, cujo objeto são as mulheres. Fala-se de violência de gênero, de violência em função de gênero, de violência sexista e, às vezes, também de violência intrafamiliar. Aqui defendemos que o fato é a violência contra as mulheres pela sua pertença e suas características de sexo e gênero. Em consequência, estamos falando de uma violência sexista sexual pela condição de gênero, mas não de uma violência de gênero que hipoteticamente poderia sofrer qualquer pessoa, também um homem. Não existe uma violência em função do gênero dos homens, pela condição de pertença ao sexo masculino. Por esse motivo, utilizamos no presente contexto a concepção de violência e violência sexual sexista contra as mulheres, falando da violência pela condição de gênero, devido a pertencer ao *grupo sexual feminino* ou a um *grupo feminilizado*.

Já argumentamos noutro lugar que as sociedades modernas são, na verdade, sociedades nas quais a violência é um atributo estrutural que tem toda uma série de reconhecimentos e aceitações no mundo econômico, laboral e político, onde a ambição e a competição, mesmo com métodos de força e pressão, são vistas como algo normal (Radl Philipp, 2003, 2010a, 2011, 2013). E este fato determina também a violência específica da qual são vítimas as mulheres pela sua pertença de sexo gênero, isto é, pelo simples fato de serem mulheres (Radl Philipp, 2003, 2010a, 2011, 2013, 2019). É extremamente difícil provar e conseguir uma condenação por assédio sexual no local de trabalho, na qual os fatos/provas utilizados para a condenação são desagradáveis e coercivos para as mulheres que sofrem este tipo de situações. O sistema judicial utiliza parâmetros jurídicos formais, contribuindo e mantendo uma ótica androcêntrica e de corpo, que não tem em conta

adequadamente a especificidade sexuada e sexista da violência em função do gênero contra as mulheres. Tal questão se soma à dificuldade de tornar-se consciente e sair das situações de violência e violência sexual pela pertença de sexo gênero para as mesmas vítimas mulheres, seja na esfera familiar, de casal, social, de trabalho e, ainda mais, de exploração sexual. Em todos os casos, os direitos da pessoa e das mulheres são flagrantemente infringidos.

A violência contra as mulheres é um fenômeno constatável em todas as sociedades atuais, nas quais só muito recentemente se tornou -ainda certamente não em todas as sociedades- um ato criminoso e se considera que o problema requer legislação específica. Mesmo os atos organizados de estupro que tantas mulheres sofreram e sofrem em todos os conflitos de guerra ficaram praticamente impunes até hoje, embora tenha sido reconhecido desde o Estatuto de Roma de 1998 que o estupro é um ato criminoso contra a humanidade, o que, no entanto, não tem o mesmo tratamento que os chamados crimes de guerra definidos nas diversas convenções de Genebra.

Foi ainda em dezembro de 1993, quando a *Assembleia Geral das Nações Unidas* aprovou afinal a primeira resolução internacional, a chamada *"Declaração sobre a Eliminação da Violência contra as Mulheres",* na qual

> [...] a violência contra as mulheres é definida como qualquer ato de violência baseado em pertença ao sexo feminino que resulte ou resulte em dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico para as mulheres, bem como ameaças de tais atos, coerção ou privação arbitrária de liberdade, que ocorram na vida pública ou na vida privada (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1993).

A declaração citada contempla contundentemente as diversas formas de violência contra as mulheres, ou seja, violência física, psicológica, sexual, econômica e verbal. Ela inclui todas as formas, ainda que não fale expressamente de algumas formas das que falamos hoje, como é, por exemplo, o caso da violência chamada de "vicária", exercida em uma relação por meio de danos infligidos a filhas e filhos.

A partir desta primeira consideração política internacional, o assunto tornou-se, muito lenta e gradualmente, uma questão política social no plano internacional. Concretamente, desde a *Conferência Mundial da Mulher* organizada pelas Nações Unidas em Pequim em 1995, o reconhecimento da existência da violência contra as mulheres como uma agressão sexista levou a uma primeira regulamentação legal no contexto internacional com resoluções e leis. Da mesma forma, são focadas ações políticas em relação a esta agressão aos direitos humanos básicos das mulheres de preservar a sua integridade física, psíquica, emocional de pessoa e sua liberdade.

Na Espanha, a violência contra as mulheres está contemplada no art. 153 da lei orgânica do código penal espanhol de 1995, que afirma literalmente que

> [...] quem exerce habitualmente violência física sobre o seu cônjuge ou pessoa a quem esteja ligado de forma estável por uma relação afetiva semelhante ou sobre os seus próprios filhos ou que do cônjuge ou companheiro, tutelados, ascendentes ou incapazes que com ele vivam ou que estejam sujeitos ao poder, tutela, cautelar ou tutela de um ou de outro, será punido com pena de prisão de seis meses a três anos, sem prejuízo das penalidades que possam ser aplicadas em função do resultado que, em cada caso, for causado.

Ainda que este artigo e outros artigos tenham sido modificados pela *Lei de "Medidas de Proteção Integral contra a Violência de Género"* de dezembro de 2004 e, sobretudo, as penas estabelecidas tenham sido aumentadas, na atualidade mantém-se essencialmente a definição da violência entre parceiros íntimos, entre cônjuges, ou seja, contempla-se que a violência em função do gênero pode hipoteticamente ocorrer entre homens e mulheres numa direção ou noutra, mesmo quando nas estruturas sociais que conhecemos ela é exercida contra as mulheres. Artigo 1º da referida Lei diz literalmente: *"A violência de gênero a que se refere esta Lei inclui qualquer ato de violência física e psicológica, incluindo ataques à liberdade sexual, ameaças, coerção ou privação arbitrária de liberdade".*

A lei espanhola citada de 28 de dezembro de 2004 reconhece a dimensão estrutural do problema e aponta para a dimensão da educação e da socialização humana no que diz respeito à solução do problema:

> A violência de gênero é abordada pela Lei de forma abrangente e multidisciplinar, a partir do processo de socialização e educação. A conquista da igualdade e do respeito pela dignidade humana e pela liberdade das pessoas deve ser um objetivo prioritário em todos os níveis de socialização.

No entanto, a própria lei não aborda medidas de educação, não presta atenção ao conteúdo educativo, nem às ações pedagógicas que teriam de introduzir o conteúdo da igualdade entre mulheres e homens nos diversos níveis educativos. E precisamente esta questão deveria ser o aspecto central a focar para enfrentar a violência contra as mulheres, e abordar a violência sexista.

No contexto brasileiro e americano, é importante assinalar a Lei 11.340, chamada de *Maria da Penha, de* 7 de agosto de 2006, que regulamenta o assunto da violência contra as mulheres no estado brasileiro, prevendo a criação de *Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher*, com competência civil, jurídica e penal, estipulando medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica ou familiar; a fim de cumprir as Recomendações feitas ao Estado Brasileiro pela *Comissão Interamericana de Direitos Humanos (OEA)*, no caso "Maria da Penha Maia Fernandes vs. Brasil", além da sua relação com o conteúdo da Convenção de Belém do Pará. Ela é uma Lei de referência no contexto dos estados sul-americanos, mas também além destes, em particular, pela sua história de luta, uma das mais relevantes para o reconhecimento da especificidade deste tipo de violência; é consequência de vinte anos de luta da biofarmacêutica cearense Maria da Penha, que teve que recorrer à citada *Comissão Interamericana de Direitos Humanos (OEA)* para finalmente conseguir justiça no caso da tentativa de homicídio cometida pelo seu então marido.

Possivelmente, uma das primeiras legislações relativas a situações de violência contra as mulheres é a *Lei Federal Austríaca sobre a Proteção contra a Violência na Família,* de 1 de maio de 1997 (*Gesetz zum Schutz vor Gewalt in der Familie*, vom 1. Mai 1997), que contempla uma visão estrutural e global sobre a violência contra as mulheres no contexto familiar e conjugal. Ela regula as medidas de atuação que devem sempre proteger as vítimas do sexo feminino, apesar do uso terminológico que liga este tipo de violência ao contexto familiar. A lei mencionada cria gabinetes de intervenção já naquela época, que atuam por conta própria para auxiliar as vítimas. Ela representa um modelo de ampla proteção para as mulheres vítimas de violência, que introduz a expulsão judicial do agressor do domicílio familiar.

Ainda que sejam utilizados diferentes conceitos, a base dessa forma de violência é a pertença ao sexo gênero feminino. É uma violência em função do gênero que sofrem as mulheres, mas que pode ser também experimentada por pessoas consideradas no papel social subalterno feminizado ou feminilizado, inclusive em casais do mesmo sexo. Do ponto de vista etimológico, o vocábulo violência de gênero não tem o mesmo significado que violência em função do gênero, segundo mostra o debate sobre gênero e a violência de gênero. Aplicando o conceito de violência de gênero, entende-se também, segundo o comentado antes e assim demonstra a discussão política a respeito, que podem ser mesmo homens vítimas; uma coisa absurda. Os homens não são vítimas por pertencer ao grupo do sexo gênero masculino, um grupo que impõe suas leis e visões da vida e define o sexo feminino subordinadamente, de menor valor e sem protagonismo próprio.

Na nossa linha de argumentação, segue sendo relevante a concepção binômica de gênero para entender a dimensão real do problema. Este não vai ser resolvido com uma alteração ou uma nova concepção de gênero fora da constelação binômica heterossexual, segundo pensam algumas autoras/es (Butler, 2002, 2007; Preciado, 2002). No último termo, remete à constelação biológica sexual feminino masculino e sua inter-relação para a compreensão e solução

do tema, e, também, ao limite do debate sexo-gênero, que planeja uma solução fora da constelação biológica binômica heterossexual compulsiva das relações de gênero (Butler, 2002, 2007; Preciado, 2002; Sola/Urko, 2013), assentando a questão simplesmente na existência de uma definição/concepção binômica heterossexual de gênero e uma problemática classificatória definitória performativa que, com sua superação, pode ser resolvida.

2. Educação, socialização e violência sexual

A lei espanhola de dezembro de 2004, acima citada, faz menção à importância das medidas de educação, mas finalmente não detalha tais medidas e não presta atenção ao mesmo conteúdo educativo, nem às ações pedagógicas, que seria o ponto crucial de relevância para atuar educativamente. Isto é, não contempla as ações educativas a implementar para tratar e prevenir a violência contra as mulheres. Em outra lei espanhola, a *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo,* chamada de *Ley para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*, fala-se de educação para a cidadania, mas, na realidade, a questão pedagógica e educativa vai além desse tópico. A dinâmica educativa abrange todo o processo de formação da pessoa, da sua pessoalidade e identidade, e seria o ponto central a focar para enfrentar a violência sexual sexista. O sujeito político, ou cidadão, representa somente um aspecto do sujeito em si.

O fenômeno da violência contra as mulheres, enquanto violência estrutural androcêntrica (Radl Philipp, 2013, 2014), tem a sua base na mesma socialização, formação e educação do sujeito, nas suas diversas fases e instâncias. Por meio do processo de socialização, o sujeito se constitui em ser social, conforma sua condição de sujeito. Isto é, as pessoas chegam a ser o que somos, no mesmo processo de socialização, sendo um processo de fazer-se social na noção clássica da primeira definição do conceito que aparece no *Oxford dictionary of the english language* do ano 1824 e disse que socialização significa *"to make fit for living in Society"*. Este processo inclui aspectos de todo tipo, positivos

e negativos, mas permite ao sujeito seu desenvolvimento pessoal e social, já que a pessoa não pode viver fora da sociedade.

Nesse sentido,

> [...] a ação educativa, enquanto processo específico da socialização, por meio do qual o "ser biológico" torna-se "ser-social", é inserida na relação sujeito-sociedade como esse processo que media organizadamente e sistematizada entre o sujeito e a estrutura social na totalidade (Radl Philipp, 2014b, p. 61).

Do ponto de vista das identidades de gênero, é um fato que, "ao longo da socialização humana, o sujeito passa a adaptar ativamente os seus papéis de acordo com as condições situacionais e em relação aos seus desejos e experiências, e esta afirmação também se aplica aos papéis de gênero" (Radl Philipp, 2014a, p. 49), que, em efeito, estão presentes em todos os demais papéis sociais estruturalmente existentes. Mais ainda, trata-se de um aspecto essencial em relação às experiências ao redor da violência sexual contra as mulheres. Tanto o agressor como a vítima são socializados no seu papel e expectativas sociais concretas de gênero.

Neste sentido, o mesmo processo de socialização oferece as possibilidades de solução do problema da violência contra as mulheres. O sujeito não é um ente passivo do seu processo de socialização. Os processos de socialização das identidades de gênero não são fixos para sempre, podem mudar. As suas características são modificáveis, e os processos específicos de socialização que chamamos de educação podem alterar e modificar as condições socializadoras. Eles, tendo em conta a sua dinâmica comunicativa interativa, permitem intervir aos sujeitos no seu processo de constituição e auto constituição social intersubjetiva. E este é um aspecto central. No processo socializador, é possível construir expectativas e papéis de gênero igualitários, desconstruir as visões machistas, androcêntricas e patriarcais, e socializar em expectativas de igualdade de gênero num plano horizontal. Ou seja,

> É a educação na face mais transversal e integral que tem uma função substancial na questão da transmissão dos conteúdos em torno dos quais se configuram as identidades de gênero, mas é também a educação que induz e facilita a transformação dos papéis e das relações de gênero, e, portanto, um processo de modificação dos elementos estruturais que fazem perdurar a verticalidade das relações entre homens e mulheres (Radl Philipp, 2014a, p. 52).

Conectando com essa ideia, faz-se imprescindível a formação adequada dos profissionais da educação e conhecer a preparação e a percepção deles no tocante à violência contra as mulheres, questão que foi objeto de uma pesquisa que apresentamos a seguir.

3. Percepção das e dos estudantes das Faculdades de Ciências da Educação sobre a violência sexual contra as mulheres

3.1. Metodologia e hipótese central

A pesquisa parte de estudos sobre a percepção e diferentes formas de violência sexual contra mulheres e de gênero na esfera universitária nacional e internacional, que documentaram a presença de múltiplos tipos de violência, principalmente de natureza sexual, destacando o assédio, abuso, estupro, provocação, elogios, gestos obscenos, relatados principalmente por estudantes, professoras/es e administradoras/es e realizados por um colega de trabalho ou de estudo ((Chapa Romero et al., 2022; Valls, 2008; Díaz-Aguado, 2001, 2012; Malhori et al., 2018...); Rasha, 2021). Os dados das diversas pesquisas deixam intuir a grande relevância da perspectiva epistemológica que se centra na importância da educação e da socialização como elementos para enfrentar tal violência sexual, com o intuito de dar solução por meio da prevenção ao problema da violência sexual contra as mulheres ou pessoas consideradas feminizadas.

Nossa pesquisa combina estratégias qualitativas (grupos de discussão) e quantitativas, embora, no presente contexto, nos limitemos à parte quantitativa, seguindo as quatro dimensões de análise a respeito. A pesquisa visa aprofundar a percepção e as classificações dos estudantes universitários sobre este tema, centrado em estudantes universitários das Faculdades de Ciências da Educação do Sistema Universitário da região autônoma de Galicia-Espanha. Este grupo torna-se o grupo prioritário, do ponto de vista epistemológico crítico emancipatório educacional, para poder atuar educativa e pedagogicamente na erradicação e prevenção da violência sexual contra mulheres, porque serão eles que ficarão responsáveis pelo trabalho educativo das gerações mais jovens num futuro próximo.

A investigação parte da hipótese central de que os jovens universitários, por meio das suas percepções, apresentam um nível considerado de consciência referente à existência e gravidade da violência sexual contra as mulheres e à importância do valor da formação educativa e, portanto, da necessidade de formação e de um trabalho pedagógico na prática educativa a respeito. A conscientização sobre a violência sexual contra as mulheres é maior entre as estudantes universitárias do que entre os estudantes. A conscientização sobre a violência sexual, no entanto, contempla em menor grau as situações e formas de violência sexual mais sutis, por exemplo, nos conteúdos midiáticos, nos novos meios tecnológicos e nos presentes na utilização tecnológica das redes de contato etc. Deve-se notar, no entanto, que este último aspecto fica relegado para uma segunda fase do estudo.

A amostra final foi desequilibrada por sexo, em linha com o perfil dos alunos das Faculdades de Ciências da Educação; 17% eram rapazes e 83% eram moças/jovens do sexo feminino, e a maioria dos participantes tem entre 18 e 21 anos (76%).

3.2. Resultados e discussão

Aprofundando na primeira dimensão, que investiga elementos definidores e classificatórios presentes na percepção da violência sexual

pelos universitários investigados, destaca-se que os dados indicam que não são observadas diferenças significativas em função do gênero; no entanto, sim, há uma diferença notável referente ao papel das mães como fonte primária da informação. 16,6% dos estudantes do sexo feminino marcam esta opção, enquanto somente 9,8% dos estudantes do sexo masculino o fazem. As percentagens daqueles que indicam o pai como fonte primária de informação sobre a problemática são semelhantes: 2% no caso das raparigas e 2,9% no caso dos rapazes.

A maioria das pessoas pesquisadas (63%) identifica as mulheres como as principais vítimas de violência sexual; quase dois terços definem esta violência como violência contra as mulheres com base no seu gênero. Somente 5,1% consideram os homens vítimas, mas perto de 10% (9,80%) acreditam que qualquer pessoa pode ser vítima de violência sexual. Tomando como referência ambos os números, sobressai que cerca de 15% dos estudantes de ciências da educação não consideram o gênero como elemento central para este tipo de violência, fato relevante, do ponto de vista da formação acadêmica na temática, uma vez que consideramos que seria preciso uma maior formação e mais conhecimento científico para poder ter uma percepção adequada da dimensão de gênero do problema.

Os resultados trazem dados evidentes sobre a informação e definição da violência sexual, suas diferentes formas, etc., sublinhando como principais elementos classificatórios aqueles relacionados ao próprio grupo de mulheres, ou seja, identificam perfeitamente o grupo de mulheres como o grupo que sofre este tipo de violência. Nas suas avaliações do problema, os estudantes apontam para a importância da educação e formação, isso é, da socialização humana, como causas desta violência, mesmo quando apreciamos certas diferenças dependendo do gênero nas percepções e na definição da violência sexual. Aparecem dados que indicam uma consciência sobre a dimensão social do problema, que está ligada ao supremacismo e à ideia do patriarcado como parâmetro social, mais presente nas mulheres estudantes investigadas.

Dimensão dois analisa a percepção que identifica a importância da condição específica de gênero das mulheres no tópico de violência sexual, as diferenças baseadas no gênero e a classificação da violência sexual na perspectiva social e política social de gênero.

Os resultados em relação aos diferentes itens denotam aqui elementos relevantes que permitem identificar, de fato, a percepção dos aspectos relacionados à condição específica de gênero das mulheres como os mais relevantes para a classificação da violência sexual. Elas são identificadas como vítimas da violência sexual devido à sua pertença de sexo-gênero, sendo identificados elementos específicos relacionados com visões sobre o corpo e as relações sexuais.

Também sobressaem diferenças em função do gênero no grupo investigado; as estudantes do sexo feminino manifestam sempre essa percepção de violência sexual ligada à condição de gênero feminino e à constelação vertical intergênero em maior medida do que o grupo masculino, demonstrando um nível de consciência muito elevado referente à violência sexual e seu significado de gênero. Desta forma, os nossos dados estão alinhados com os resultados descritos internacionalmente sobre diferenças em função do gênero em relação à percepção no contexto universitário. Assim, referimo-nos à investigação de 2021 de Rasha S. Mansour (2021), que explora a compreensão e percepção de estudantes universitários sobre a violência contra as mulheres em uma universidade pública do Cairo, Egito.

A terceira dimensão dá especial atenção à percepção da relevância de receber formação acadêmica científica específica no contexto universitário e nas licenciaturas em Ciências da Educação, sobre o significado da violência sexual contra as mulheres e grupos feminizados frágeis, e mesmo a sua ligação com a educação e socialização do ser humano. Seguindo os dados obtidos, a grande maioria dos alunos da conta claramente dessa necessidade. Eles demandam essa formação, reclamando seminários e disciplinas específicas sobre violência sexual contra mulheres e participando em atividades de formação por iniciativa própria. É claramente constatável uma percepção sobre a ligação entre a violência sexual contra as

mulheres e a educação e socialização humana, embora, neste caso, também tenhamos verificado, de novo, que o grupo feminino mostra sempre valores mais altos quanto à necessidade de formação que o do grupo dos homens investigados.

Na dimensão quatro, debruçamos o significado pedagógico-educativo de dar e receber formação na prática educativa como forma de prevenção da violência sexual. Aqui citamos os resultados de um item em aberto. O aspecto mais relevante nomeado pelos estudantes inquiridos é o da conscientização/sensibilização/educação do alunado, com uma percentagem de 19,8%. Ou seja, a própria educação, que deve levar à *consciência* no alunado, aparece em maior proporção neste item, seguida da opção NS/NC com 16,8%, dar palestras (9,5%), dar visibilidade ao problema (8,3%), atividades/ oficinas (6%) e dar apoio com 7,3%. Todas estas respostas afetam a alteração das condições de socialização dos jovens, ou seja, proporcionar mais formação, informação e educação, formar, ensinar e apoiar a educação das pessoas.

Concluímos que os resultados remetem a uma percepção relevante no grupo investigado sobre o significado pedagógico-educativo de dar e receber formação educacional específica na prática educativa como forma de prevenção da violência sexual. De uma forma geral, gostaríamos de resumir que a nossa hipótese central sobre as percepções dos jovens universitários de graus de educação pesquisados em relação à violência sexual contra as mulheres foi comprovada, ainda que no presente contexto simplesmente tenha sido apresentada uma visão geral e superficial dos resultados.

Conclusões

Entendemos que o tema abordado desde ângulos epistêmico, conceitual, normativo, legislativo e da educação e socialização tem enxundia especial no contexto do presente livro. A violência sexual contra as mulheres, o grupo que conforma mais de 50% da humanidade, é uma questão social das mais graves da humanidade, com vistas para seu

futuro. Ela situa a mesma humanidade à beira do abismo; tem de ver, parafraseando, com uma ameaça da extinção da humanidade no sentido político, social e empírico, mesmo de uma possibilidade de ética humanista, pós-humanista ou pós-humana (Rosi Braidotti, 2013).

Desde já apontamos para a necessidade imperiosa de organização de ações educativas e socioeducativas e da sua concreção política para abordar a questão da violência sexual na prática educativa e da formação acadêmica universitária, no contexto das ciências da educação. Essa necessidade não pode ser esquecida. Transformar, repensar e modificar as condições sociais de socialização e educação abrem um caminho que atinge múltiplos aspectos da humanidade, desde aspectos científico naturais, biológicos e físicos até os políticos sociais vitais. A condição de gênero é um elemento-chave da própria vida das pessoas, e, particularmente, para as mulheres que seguem sofrendo pela sua pertença de sexo gênero todo tipo de violências sexuais que não simplesmente ameaçam a sua vida, mas levam em muitas partes do mundo à sua total extinção como seres humanos.

Referências

BRAIDOTTI, Rosi. *The posthuman*. Cambridge: Polity Press, 2013.

BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan: sobre los límites discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós, 2002.

BUTLER, Judith. *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós, 2007.

CHAPA ROMERO, Ana Celia; CADENA ALVEAR, Itzel; ALMANZA AVENDAÑO, Ariagor Manuel; GÓMEZ SAN LUIS, Anel Hortensia. Gender-based violence in the university: perceptions, attitudes, and knowledge from the voice of the student body. *Revista Guillermo de Ockham*, v. 20, n. 1, p. 77–91, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.21500/22563202.5648. Acesso em 30 dez 2022.

DELEGACIÓN DEL GOBIERNO CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO. *Macroencuesta de violencia contra la mujer 2019*. Madrid: Ministerio de Igualdad, 2020. Disponível em: https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/pdf/Macroencuesta_2019_estudio_investigacion.pdf. Acesso em: 18 jul. 2026

DÍAZ-AGUADO, María José. *La juventud universitaria ante la igualdad y violencia de género*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012. Disponível em: https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2011

/estudio/juventud_universitaria.htm. Acesso em: 18 jul. 2026.

DÍAZ-AGUADO, María José; MARTÍNEZ ARIAS, Rosario. *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación*. Madrid: Instituto de la Mujer, 2001. (Serie Estudios, 73).

LORENTE ACOSTA, Miguel. *Mi marido me pega lo normal*. Barcelona: Ares y Mares, 2001.

MAHLORI, X. F.; BYRNE, D. C.; MABUDE, L. A. Perceptions of gender-based violence among university staff: interim results. *SAGE Open*, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1177/2158244018800163. Acesso em: 03 out. 2026.

MANSOUR, Rasha S. A qualitative study to explore understanding and perception of violence against women among undergraduate students in Egypt. *Violence and Gender*, New York, v. 8, n. 1, p. 43–52, 2021.

PRECIADO, Beatriz. *Manifiesto contrasexual: prácticas subversivas de identidad sexual*. Madrid: Opera Prima, 2002.

RADL PHILIPP, Rita Maria. Género, sociedad y violencia: una perspectiva sociológica. In: PORTO CASTRO, A. M. (ed.). *Estudios sobre muller e educación: aportacións desde Galicia*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións Universidade de Santiago de Compostela, 2003. p. 167–184.

RADL PHILIPP, Rita Maria. Derechos humanos y género. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 30, n. 81, p. 135–155, ago. 2010a.

RADL PHILIPP, Rita Maria. Os meios de comunicação como transmissores de violência simbólica. In: ÁLVAREZ POUSA, L.; PUÑAL RAMA, B. (coord.). *Claves para unha información non sexista*. Santiago de Compostela: Atlántica, 2010b. p. 83–97.

RADL PHILIPP, Rita Maria. Medios de comunicación y violencia contra las mujeres: elementos de violencia simbólica en el medio televisivo. *Revista Latina de Sociología*, La Coruña, v. 1, n. 1, p. 156–181, 2011.

RADL PHILIPP, Rita Maria. Violencia de xénero e violencia contra as mulleres: aspectos epistemolóxico-teóricos e históricos. *Encrucillada: Revista Galega de Pensamento Cristián*, Santiago de Compostela, v. 37, n. 181, p. 5–22, 2013.

RADL PHILIPP, Rita Maria. Condições estruturais, educação e dinâmica de comunicação: uma perspectiva teórico-interacionista sobre o sujeito no contexto educativo. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, v. 1, n. 2, 2014a.

RADL PHILIPP, Rita Maria. Educação e socialização humana, identidades e novos roles de gênero feminino e masculino. *Em Aberto*, Brasília, v. 27, n. 92, p. 45–56, jul./dez. 2014b.

RADL PHILIPP, Rita Maria; GÓMEZ VÁZQUEZ, María Belén; MARTÍNEZ, F. Prostitución, violencia y explotación sexual: un análisis sociocultural de género y un estudio de caso. In: RADL PHILIPP, R.; GÓMEZ VÁZQUEZ, M. B. (ed.). *Formas extremas de violencia contra las mujeres: escenarios de prostitución, violencia y explotación sexual*. Santiago

de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, 2019. p. 19–38.

SAFFIOTI, Heleieth; ALMEIDA, Suely. *Violência de gênero: poder e impotência*. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SOLÁ, Miriam; URKO, Elena (coord.). *Transfeminismos: epistemes, fricciones y flujos*. Tafalla: Txalaparta, 2013.

VALLS, Rosa. *Violencia de género en las universidades españolas: guía de prevención y atención*. Madrid: Instituto de la Mujer, 2008. Disponível em: https://web.ua.es/es/unidad-igualdad/documentos/recursos/guia/guia-violencia-de-generouniversidades.pdf. Acesso em: 03 out. 2026.

AMEAÇA À DIGNIDADE HUMANA: COMO O VATICANO PERCEBE TEORIAS DE GÊNERO

Adilson Ventura da Silva[1]
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Gabi Bomfim Cruz[2]
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Ananda Novaes Oliveira[3]
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Introdução

Questões envolvendo gênero e sexualidade têm sido amplamente discutidas em âmbitos acadêmicos, políticos, sociais e, especialmente, em âmbitos religiosos há décadas. Embora, em alguns desses espaços, haja uma persistente tentativa de desconstruir concepções tradicionais acerca de identidade, sexualidade e papéis sociais, em outros é possível perceber uma forte resistência em romper com o "normatizado" instaurado. Isso é o que se percebe, por exemplo,

[1] Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guaxupé. Atualmente é professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) e do PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras). É cofundador e coordenador do GEPES (Grupo de Estudo e Pesquisa em Semântica) e integrante do LED (Linguagem, Enunciação, Discurso). Endereço eletrônico: adilson.ventura@gmail.com

[2] Mestra e doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Psicóloga pela Universidade Federal da Bahia campus Anísio Teixeira (UFBA IMS-CAT). Especialista em neuropsicologia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Técnica em Meio Ambiente pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA) e compositora registrada na União Brasileira de Compositores (UBC). Endereço eletrônico: psi.gabicruz@gmail.com

[3] Graduanda do curso Licenciatura em Letras Modernas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus Vitória da Conquista - BA. Atualmente, é bolsista de Iniciação Científica na UESB. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Semântica (GEPES), no qual desenvolve o projeto "Os sentidos da palavra 'trabalho' em um livro didático". Endereço eletrônico: anadaoli1001@gmail.com

na Igreja Católica, que, desde os seus primórdios, sustenta uma concepção específica sobre esses temas. Segundo Teixeira Filho (2011), com base em interpretações bíblicas, a instituição chegou a condenar à morte pessoas acusadas de sodomia, visto que essas pessoas não cumpriam com as normas de sexo e gênero estipuladas por ela.

No dia 8 de abril de 2024, um novo documento publicado pelo Dicastério para a Doutrina da Fé reacendeu o debate envolvendo gênero e sexualidade. Trata-se da *Declaração Dignitas Infinita sobre a dignidade humana,* que se encarrega de discorrer acerca da dignidade, e, nela, "teorias de gênero" são colocadas como uma das graves ameaças à dignidade humana.

Diante disso, surge a pergunta: quais são os sentidos de "dignidade" e "teoria de gênero" no documento "Dignitas infinita"? Como objetivo principal, analisamos os sentidos dessas expressões no documento publicado e, para isso, mobilizamos os procedimentos de análise da Semântica Histórica da Enunciação, tais como reescrituração, articulação e Cena Enunciativa.

Metodologia

A Semântica Histórica da Enunciação estuda a questão dos sentidos na língua a partir de diálogos cruciais com Bréal, Benveniste, Ducrot e Análise de Discurso. Eduardo Guimarães (2005) afirma que ser semanticista é entender que os sentidos são construídos na linguagem; portanto, é seu papel analisar como eles se dão na forma como algo é dito na enunciação.

Guimarães (2005) afirma que só podemos analisar o sentido de um enunciado se considerarmos que ele integra um texto e que esta integração constitui o seu sentido e o sentido do texto. Assim, o sentido se dá a partir de relações estabelecidas entre expressões linguísticas, enunciados e textos. Para estudar o sentido, Guimarães (2009) propõe que se observem dois tipos de procedimentos enunciativos: a reescrituração e a articulação (Guimarães, 2009).

A reescrituração é o procedimento em que uma expressão retoma a outra, fazendo-a ser interpretada de forma diferente; já a articulação diz respeito às relações de contiguidade entre elementos linguísticos, de forma que se instauram sentidos (Guimarães, 2009).

Para Guimarães (2005), a questão da temporalidade também é central em suas análises semânticas. Segundo ele, um acontecimento de linguagem é um presente que abre uma latência de futuro e que tanto o presente do acontecimento quanto o futuro são afetados por um passado, um memorável.

Outro conceito incontornável é o de cena enunciativa, que diz respeito a modos de acesso à palavra. Pela cena enunciativa, pode-se identificar "aquele que fala" e "aquele para quem se fala" em um acontecimento de linguagem. As cenas enunciativas são compostas da seguinte forma: locutor (origem do dizer), alocutor-x (lugar social do dizer) e enunciador (modo de dizer) (Guimarães, 2018).

Nessa pesquisa, as análises foram conduzidas da seguinte forma: acessou-se o site oficial da Santa Sé, o www.vatican.va, e, a partir dele, foram escolhidos recortes em que se explicavam os sentidos de "dignidade" e "teoria de gênero". Posteriormente, foram observadas as relações enunciativas de reescrituração e articulação e suas respectivas cenas enunciativas em cada um dos recortes.

Resultados e discussão

Iniciaremos analisando recortes do texto que explicam o que é a dignidade nesse documento.

Recorte 01:

> 1. (Dignitas infinita) Uma dignidade infinita, inalienavelmente fundada no seu próprio ser, é inerente a cada pessoa humana, para além de toda circunstância e em qualquer estado ou situação em que se encontre [...]. A Igreja, à luz da Revelação, reafirma absolutamente esta dignidade ontológica da pessoa humana, criada à imagem e semelhança de Deus e redimida em Cristo Jesus [...] (Vaticano, 2024).

O termo dignidade se articula por dependência com *o infinito* e por incidência com o *inalienavelmente fundado no seu próprio ser*. É reescrita em elipse e se articula por incidência com o *inerente a cada pessoa humana*. Essas relações enunciativas fazem funcionar o sentido de que a dignidade é infinita, fundada no ser, é inerente à humanidade e faz parte de todos os seres humanos.

Logo após, a expressão *dignidade* é reescrita por repetição e se articula por dependência com *a ontologia da pessoa humana*, reforçando os sentidos de que a dignidade, nesse texto, diz respeito àquilo que é constituinte do "ser". O grupo nominal *"Dignidade ontológica da pessoa humana"* se articula por incidência com *A Igreja, à luz da Revelação, reafirma absolutamente* e com clareza que a pessoa foi *criada à imagem e semelhança de Deus e redimida em Cristo Jesus*, produzindo efeito de que a dignidade é inspirada na revelação divina cristã que parte do princípio de que todos foram criados à imagem e semelhança de Deus e foram redimidos por Jesus Cristo. Em *a igreja reafirma,* percebe-se o funcionamento de um alocutor-igreja, ou seja, aquele que fala, fala do lugar social de igreja, diz pela igreja.

Assim, pode-se interpretar que é argumentado pelo alocutor-igreja que os humanos possuem uma dignidade ontológica, porque foram criados à imagem e semelhança de Deus. Ou seja, a dignidade, segundo a Igreja Católica, está relacionada a uma perspectiva criacionista e cristã da humanidade.

Recorte 02:

> [...] Tudo isso nos leva a reconhecer a possibilidade de uma quádrupla distinção do conceito de dignidade: dignidade ontológica, dignidade moral, dignidade social e, enfim, dignidade existencial. [...] Quando se fala de dignidade moral, deseja-se referir ao exercício da liberdade por parte da criatura humana. Esta última, ainda que dotada de consciência, permanece sempre sujeita à possibilidade de agir contra ela. Fazendo assim, o ser humano se comporta de um modo que "não é digno" da sua natureza de criatura amada por Deus e chamada a amar os outros. Mas esta possibilidade existe. E não

> só: a história atesta que o exercício da liberdade contra a lei do amor revelada pelo Evangelho pode alcançar picos incalculáveis de maldade provocada aos outros. Quando isso acontece, encontra-se diante de pessoas que parecem ter perdido qualquer traço de humanidade, qualquer traço de dignidade (Vaticano, 2024).

Neste segundo recorte, observa-se que a expressão *dignidade* também se articula por incidência com *quádrupla distinção do conceito de*, instaurando sentidos de que, para a Igreja, a dignidade seja de quatro tipos distintos. Assim, *dignidade* é reescriturada por enumeração em *dignidade ontológica, dignidade moral, dignidade social e, enfim, dignidade existencial.*

O grupo nominal *"Dignidade Moral"* é reescrito por definição em *exercício da liberdade por parte da criatura humana*. O grupo nominal *"criatura humana",* por sua vez, é reescrito por substituição em *"ser humano",* que se articula por incidência com *se comporta de um modo que "não é digno" da sua natureza de criatura amada por Deus e chamada a amar os outros*. Assim, no recorte, funcionam sentidos de que a dignidade moral é a liberdade dos seres humanos, desde que não seja utilizada para que se aja de forma não digna.

As expressões *"não é digno"* são reescrituradas por substituição em *liberdade contra a lei do amor*, que se articula por incidência com *picos incalculáveis de maldade provocada aos outros*. Essa relação enunciativa instaura sentidos de que agir de forma não digna é ir de encontro à "lei do amor", o que, segundo a Igreja, pode levar a humanidade a cometer maldades. As expressões *"liberdade contra a lei do amor"* também se articulam por incidência com *"Quando isso acontece, encontra-se diante de pessoas que parecem ter perdido qualquer traço de humanidade, qualquer traço de dignidade"*, instaurando sentidos de que, quando uma pessoa utiliza sua liberdade e vai de encontro à lei do amor, ela perde seus traços de humanidade e dignidade.

Recorte 03:

> 8. [...] Quando se fala de dignidade social, quer-se referir às condições nas quais uma pessoa se encontra a viver. Na pobreza extrema, por exemplo, quando não se dão as condições mínimas para uma pessoa poder viver segundo a sua dignidade ontológica [...] A última acepção é aquela de dignidade existencial. Sempre mais frequentemente fala-se hoje de uma vida "digna" e de uma vida "não digna". Com tal indicação, quer-se referir a situações de tipo existencial: por exemplo, ao caso de uma pessoa que, aparentemente tendo todo o necessário para viver, por diversas razões tem dificuldade de viver em paz, com alegria e esperança. Em outras situações, é a presença de doenças graves, de contextos familiares violentos, de certas dependências patológicas e de outras dificuldades que levam a experimentar a própria condição de vida como "indigna" diante da percepção da dignidade ontológica que jamais pode ser obscurecida (Vaticano, 2024).

Neste terceiro recorte, observa-se que *dignidade* se articula com *social,* formando um grupo nominal que é reescriturado por expansão em *"quer-se referir às condições nas quais uma pessoa se encontra a viver"*. Essa relação instaura sentidos de que se trata de outro tipo de dignidade, aquela relacionada às condições de vida. Abaixo, a expressão *dignidade* se encontra articulada por dependência com *ontológica,* e esse grupo nominal formado se articula por incidência com *Na pobreza extrema, por exemplo, quando não se dão as condições mínimas para uma pessoa poder viver segundo a sua.* Nessa relação enunciativa funcionam sentidos de que a pobreza extrema é um exemplo que afeta a dignidade ontológica. Portanto, é defendido que condições favoráveis à existência da dignidade ontológica dizem respeito à dignidade social.

A expressão *dignidade* também se articula por dependência com *existencial*, formando um grupo nominal que é reescriturado por expansão a partir de *querer se referir a situações de tipo existencial* até *com alegria e esperança*, instaurando sentidos de que a dignidade existencial pode ser ferida mesmo com a dignidade social respeitada, pois a pessoa ainda pode experimentar falta de paz e bem estar. Esse grupo nominal

também é reescriturado por expansão a partir da *presença de doenças graves;* até *podem ferir esse tipo de dignidade*, funcionando assim sentidos de que doenças, experiências de violências e dependências podem fazer com que a pessoa não tenha uma dignidade existencial.

Recorte 04:

> Índice: 4. Algumas graves violações da dignidade humana: O drama da pobreza; A guerra; O sofrimento dos migrantes; O tráfico de pessoas; Abusos sexuais; As violências contra as mulheres; Aborto; Maternidade sub-rogada; Eutanásia e suicídio assistido; O descarte das pessoas com deficiência; Teoria de gênero (gender); Mudança de sexo; Violência digital (Vaticano, 2024).

Acima, a expressão *dignidade* se articula por incidência com *humana*, formando um grupo nominal que se articula também por incidência com *graves violações*, instaurando sentidos de que, nesse índice, serão listadas algumas das violações da dignidade, segundo a Igreja.

O grupo nominal *Graves violações da dignidade humana* é reescriturado por enumeração em: *o drama da pobreza; A guerra; O sofrimento dos migrantes; O tráfico de pessoas; Abusos sexuais; As violências contra as mulheres; Aborto; Maternidade sub-rogada; Eutanásia e suicídio assistido; O descarte das pessoas com deficiência; Teoria de gênero (gender); Mudança de sexo; Violência digital.*

A partir dessa relação de reescrituração, podemos interpretar que todos os elementos enumerados são grandes violações da dignidade humana. Essa reescrituração instaura sentidos de que teoria de gênero pertence à mesma categoria de aborto, violência contra mulheres, tráfico de pessoas, ou seja, é uma violação da dignidade humana de mesma natureza.

Recorte 05:

> Teoria de Gênero (Gender): A Igreja deseja, em primeiro lugar, «reafirmar que cada pessoa, independentemente da própria orientação sexual, deve ser respeitada na sua dignidade e acolhida com respeito, cuidando de evitar "toda marca de injusta

> discriminação" e particularmente toda forma de agressão e violência».[100] Por esta razão, denuncia-se como contrário à dignidade humana o fato de que, em alguns lugares, não são poucas as pessoas encarceradas, torturadas e até mesmo privadas da vida unicamente pela sua orientação sexual (Vaticano, 2024).

Considerando que seja um objetivo do trabalho analisar os sentidos de *teoria de gênero* no documento, também serão analisados recortes nos quais as "teorias de gênero" e sua relação com a dignidade humana são explicadas no texto.

No quinto recorte, identificamos que o grupo nominal *"teoria de gênero"* é reescriturado por expansão. Em *a Igreja deseja,* conjecturamos que o falante enuncia como *a igreja*, o que nos leva a considerar que funciona, no recorte, um alocutor-igreja. As expressões *A igreja deseja* se articular" por incidência com os enunciados que vão desde *reafirmar que cada pessoa* até *toda forma de agressão e violência*. Essa relação de articulação instaura sentidos de que a Igreja, enquanto instituição, deseja que as pessoas sejam acolhidas com respeito e sejam respeitadas em sua dignidade, independentemente de sua sexualidade, assim como também se opõe à discriminação e à violência.

Todo esse trecho analisado é reescriturado por condensação em *razão*, que, por sua vez, se articula por incidência com *este* e com *denuncia-se como contrário à dignidade humana o fato de que, em alguns lugares, não são poucas as pessoas encarceradas, torturadas e até mesmo privadas da vida unicamente pela sua orientação sexual*. Nesse trecho, é argumentado, pelo alocutor-igreja, que a violência contra pessoas em razão de sua orientação sexual é contrária à dignidade humana, o que nos leva a considerar que, em *contrário à dignidade humana, funcionam* sentidos de ameaça à dignidade moral.

Recorte 06:

> 56. Ao mesmo tempo, a Igreja evidencia os intensos pontos críticos da teoria de gênero (gender). A tal propósito, o Papa Francisco recordou que: [...] Infelizmente, as tentativas realizadas nas últimas décadas para introduzir novos direitos,

> não plenamente consistentes em relação àqueles originalmente definidos e não sempre aceitáveis, deram espaço às colonizações ideológicas, entre as quais tem um papel central a teoria de gênero (gender), que é perigosíssima porque cancela as diferenças na pretensão de tornar todos iguais» (Vaticano, 2024).

Aqui, há, novamente, o funcionamento do alocutor-igreja. A expressão *"Igreja"* aparece reescriturada por repetição, articulando-se com *"ao mesmo tempo* e *evidencia os intensos pontos críticos da teoria de gênero (gender)"*, instaurando sentidos de que a Igreja é crítica à teoria de gênero e, *ao mesmo tempo,* é argumentado que criticar a teoria de gênero e se opor à violência em relação à orientação sexual são coisas diferentes. Portanto, é justificado que seja possível se opor às teorias de gênero e, ainda assim, condenar a violência contra pessoas de orientações sexuais diversas.

Infelizmente, as tentativas realizadas até *colonizações ideológicas,* funcionam no sentido de que a tentativa de dar mais direitos a seres humanos deu espaço a colonizações ideológicas. Portanto, é argumentado, pelo alocutor-igreja, que os direitos conquistados pela comunidade LGBT não são consistentes nem plenamente aceitáveis e que isso teria dado espaço a *colonizações ideológicas*, as quais, por sua vez, estabelecem uma relação de oposição de sentidos com a expressão *Revelação*.

A seguir, *colonizações ideológicas* se articulam por incidência, *entre as quais têm um papel central a teoria de gênero (gender),* em que funcionam sentidos de que estudos sobre gênero são uma colonização ideológica. Nesse trecho, é dito, pelo alocutor-igreja, a partir de um enunciador-universal, que as ideias da Igreja sobre "gênero" e "sexo" não são ideológicas, portanto, seriam naturais e inerentes aos humanos.

No fim do recorte, *teorias de gênero* se articulam por incidência, o que *é perigosíssimo porque cancela as diferenças na pretensão de tornar todos iguais*, relação em que funcionam sentidos de que as teorias de gênero são perigosas, ao terem a pretensão de tornar todos iguais.

Recorte 07:

> [...] a Igreja recorda que a vida humana, em todos os seus componentes, físicos e espirituais, é um dom de Deus, que se deve acolher com gratidão e colocar a serviço do bem. Querer dispor de si, como prescreve a teoria de gênero, independentemente desta verdade basilar da vida humana como dom, não significa outra coisa senão ceder à antiquíssima tentação do homem que se faz Deus e entrar em concorrência com o verdadeiro Deus do amor, revelado no Evangelho (Vaticano, 2024).

Neste recorte, em *"A Igreja recorda",* observa-se novamente o funcionamento de um alocutor-igreja. Essas expressões se articulam por incidência com os enunciados, desde *que a vida humana* até *a serviço do bem*. Assim, é argumentado, pelo alocutor, que as teorias de gênero vão de encontro à vida humana e seus componentes físicos e espirituais, ou seja, vão de encontro ao dom de Deus.

As expressões *"teorias de gênero"* são novamente reescrituradas por repetição e se articulam por incidência com *querer dispor de si* e *independentemente desta verdade basilar da vida humana como dom*. Assim, funcionam sentidos de que as teorias de gênero vão de encontro à verdade basilar de que a vida humana é um dom. Dessa forma, é dito não haver, na Igreja, uma "colonização ideológica", porque ela baseia sua noção de dignidade em uma verdade basilar.

Por fim, *querer dispor de si* também se articula por incidência com *não significar outra coisa senão ceder à antiquíssima tentação do homem que se faz 'Deus' e entrar em concorrência com o verdadeiro Deus do amor, revelado no Evangelho*. Aqui funcionam sentidos de que as teorias de gênero são resultado da tentação do homem de querer ser seu próprio deus e ir de encontro ao verdadeiro Deus do amor. Portanto, é alegado que o Deus da Igreja Católica é o único Deus verdadeiro e que exigir novos direitos com base em teorias de gênero significa ir de encontro ao *Deus do amor*. Assim, também funcionam, no texto, sentidos de que as teorias de gênero vão de encontro à dignidade moral.

Recorte 08:

> 58. Uma segunda observação sobre a teoria de gênero refere-se à sua tentativa de negar a maior das diferenças possíveis entre os seres viventes: a diferença sexual. Tal diferença fundante é não só a maior, mas a mais bela e a mais potente: na dualidade homem-mulher, ela alcança a mais admirável reciprocidade e é assim a fonte daquele milagre, que não deixa de surpreender-nos, qual é a chegada de novos seres humanos ao mundo (Vaticano, 2024).

Neste recorte, o grupo nominal *teoria de gênero* se articula por incidência com os termos *"tentativa de negar*, *maior das diferenças possíveis* e *"seres viventes"*. Essas articulações instauram sentidos de oposição entre a teoria de gênero e uma estrutura considerada basilar da vida humana. A expressão *maior das diferenças possíveis* é reescriturada por definição em *a diferença sexual*, o que nos leva a interpretar que o enunciado posiciona a teoria de gênero como uma ameaça à tradição instituída pela doutrina católica, que distingue homem e mulher. A *diferença sexual*, por sua vez, é reescriturada por substituição no enunciado, *tal diferença fundante*, reforçando seu estatuto de pilar ontológico e simbólico da existência humana.

As expressões *diferença sexuais* se articulam por incidência com *a mais bela e a mais potente*, instaurando sentidos de que a dualidade homem-mulher é bela e potente, sendo que o argumento para isso é que é por essa dualidade que há a geração da vida, apresentada posteriormente como *milagre*. A expressão *Milagre* é uma reescrituração por definição, da *chegada de novos seres humanos ao mundo*, contrastando com a expressão *seres viventes*. Assim, a teoria de gênero, nesse recorte, é concebida como algo que fomenta a desestabilização da centralidade homem/mulher, posicionada em antagonismo à diferença sexual, exaltada como fundamento da reprodução humana e, como consequência, da dignidade humana. Assim, no enunciado, as teorias de gênero são rejeitadas e colocadas como ameaça à estrutura que sustenta a concepção católica de humanidade. Considerando os sentidos que funcionam nesse recorte, afirmamos que, em teorias de

gênero estão sendo recortados memoráveis de feminismo, teoria queer, etc.

Considerações finais

Em nossas análises, identificamos que a Igreja reconhece a dignidade humana em quatro tipos de dignidade diferentes: a ontológica, a moral, a social e a existencial. No texto, também funcionam sentidos de que as "teorias de gênero" são graves violações à dignidade humana, assim como a pobreza, a guerra, o tráfico de pessoas, os abusos sexuais, as violências contra as mulheres etc., colocando-as, inclusive, no mesmo patamar de violações à dignidade humana.

Vale salientar que, no documento, não é especificado o que seriam "teorias de gênero"; contudo, em alguns recortes, observamos sentidos de teorias de gênero relacionados à sexualidade e gênero. Para além disso, no texto, funcionam sentidos de que as teorias de gênero violam a dignidade ontológica dos seres humanos ao propor que a diferença sexual, criada por Deus, pode ser criticada. Elas são perigosas por tentarem transformar homens e mulheres em iguais.

Também funcionam sentidos de que as teorias de gênero violam a dignidade moral das pessoas, uma vez que, ideologicamente, fariam com que indivíduos fossem de encontro à sua própria dignidade ontológica, transformando-os em não dignos, não humanos, que querem ser o próprio Deus.

Observamos também que a Igreja considera as teorias de gênero como parte de uma colonização ideológica e, ao fazer isso, coloca a sua visão sobre a humanidade como um fato, como o natural.

Considerando esses sentidos, percebemos que, ao considerar a sua forma de ver o sexo e gênero como "não-ideológicos", apaga-se o fato de que a forma pela qual a Igreja concebe a família e o gênero foi exportada para a América Latina por meio de um violento processo de colonização (Campuzano, 2008). Outra questão importante é que, ainda que as violências contra pessoas por causa de suas sexualidades,

sejam contrárias à dignidade humana, conforme observamos em Cruz (2024), as violências sofridas por pessoas LGBTQIAPN+ são a materialização dos sentidos heteronormativos que as sustentam. Portanto, ainda que a Igreja se oponha à violência contra essas pessoas, sua forma de conceber os corpos também está presente na forma como elas são violentadas, como no caso de Quelly, uma transexual brasileira assassinada (G1, 2019).

Também chama atenção o fato de que esse tipo de violência não consta no índice de "graves violações à dignidade humana". Isso nos leva a concluir que, no texto, funcionam sentidos de que as teorias de gênero são mais agressivas à dignidade humana do que o encarceramento e assassinato de pessoas dissidentes da heteronormatividade, ainda que isso afete a dignidade existencial e social dessas pessoas.

Com isso, concluímos também que a noção de dignidade apresentada no texto é contraditória, pois não considera da mesma forma a dignidade de pessoas LGBTQIAPN+ e de pessoas que não são.

Referências

CAMPUZANO, Giuseppe. Recuperação das histórias travestis. In: CORNWALL, Andrea; JOLLY, Susie (org.). *Questões de sexualidade: ensaios transculturais*. Rio de Janeiro: ABIA, 2008.

COMPANHEIRO de travesti que teve coração arrancado diz que autor não pode viver em sociedade. *G1 Campinas e Região*, Campinas, 23 jan. 2019. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2019/01/23/companheiro-de-travesti-que-teve-coracao-arrancado-diz-que-autor-nao-pode-viver-em-sociedade.ghtml. Acesso em: 14 nov. 2025.

GUIMARÃES, Eduardo. Enumeração, funcionamento enunciativo e sentido. *Cadernos de Estudos Linguísticos,* Campinas, v. 51, n. 1, p. 49–68, jan./jun. 2009.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica, enunciação e sentido*. Campinas, SP: Pontes, 2018.

TEIXEIRA FILHO, Fernando Silva. Homofobia e sua relação com as práticas "psi". In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 6ª REGIÃO (org.). *Psicologia e diversidade sexual*. São Paulo: CRPSP, 2011. p. 41–57. (Caderno Temático, 11).

VATICANO. *Declaração Dignitas infinita sobre a dignidade humana*. Vaticano, 2024. Disponível em: https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_ddf_doc_20240402_dignitas-infinita_po.html. Acesso em: 13 nov. 2025.

PARTE IV

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: MEDIAÇÕES PARA ENFRENTAR A BARBÁRIE

MUDANÇAS CLIMÁTICAS: UM DEBATE SOBRE INFÂNCIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Isabel Cristina de Jesus Brandão[1]
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Dijnane Vedovatto[2]
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
Jorsinai de Argolo Souza[3]
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Introdução

Neste capítulo, buscamos apresentar as discussões expostas durante o Colóquio Temático Infâncias, Criança e Educação Infantil, nas quais destacamos infâncias, mudanças climáticas e formação dos profissionais da Educação Infantil.

Segundo Kramer (2003), a ideia de infância emerge à medida que se transformam o papel social da criança e sua inserção nas

[1] Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Doutora em Educação pela UNICAMP, Pós-doutorado em Educação pela USP, Coordenadora do Grupo de Pesquisas e Estudos Infâncias e Educação Infantil (GPEIEI - CNPQ-UESB). Endereço eletrônico: isabel.brandao@uesb.edu.br

[2] Professora do Departamento interdisciplinar de formação docente da Universidade Federal de São Carlos. É pesquisadora internacional do Centre interuniversitaire de recherche sur la formation et la profession d'enseignants. Líder do grupo Docência, Estágio Supervisionado e Formação de Professores em Educação Física. Editora Associada da Revista Eletrônica de Educação (REVEDUC). Desenvolve pesquisas sobre formação de professores, profissão docente, inserção profissional e estágio supervisionado. Endereço eletrônico: dijnane@ufscar.br

[3] Pedagoga; Doutora e Mestre em Educação; Professora Adjunta do Departamento de Ciências da Educação da UESC, área de Estágio Supervisionado, curso de Pedagogia; Coordenadora do Projeto de Extensão Rede de Coordenadores Pedagógicos - RCP/UESC; Coordenadora do Projeto de Pesquisa Formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: um panorama da rede municipal de Ilhéus (2014-2024); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil - GEPEI/UESB. Endereço eletrônico: naiargolo@hotmail.com

estruturas sociais, políticas e econômicas. Nessa perspectiva, é fundamental compreender que a infância não é uma categoria natural e imutável, mas resultado direto de processos históricos, culturais, econômicos e políticos. Ou seja, a vivência da infância se modifica conforme os paradigmas do contexto histórico e de outras variantes sociais, como raça, etnia e classe social.

A partir dessa ótica, compreende-se não haver uma infância, mas muitas infâncias, cada uma construída a partir das condições sociais, culturais e históricas específicas. Nesta abordagem, ressalta-se a importância de elaborar formulações conceituais e políticas que garantam uma educação para a criança comprometida com a construção de uma sociedade mais justa, sem exploração nem opressão e sustentável.

Mudanças climáticas: um debate sobre infâncias e formação de professores da educação infantil

Entende-se, desse modo, que pensar as diferentes infâncias no contexto contemporâneo é pensarmos também sobre os impactos da destruição ambiental na vida das crianças, principalmente das classes menos favorecidas, ou seja, as mudanças climáticas são uma realidade presente no cotidiano das crianças. Segundo dados da Agência Brasil:

> No Brasil, 33 milhões de menores enfrentam pelo menos o dobro de dias quentes a cada ano, em comparação a seus avós. [...] Utilizando como base uma comparação entre as médias dos anos 1970 e de 2020-2024, a análise evidencia a velocidade e a escala com que os dias extremamente quentes estão aumentando. Esses dias são aqueles em que se registram temperaturas acima de 35 ºC. No Brasil, a média de dias extremamente quentes passou de 4,9 ao ano na década de 1970 para 26,6 na década de 2020. A análise aponta, também, para o aumento das ondas de calor. Nesse caso, trata-se de períodos de 3 dias ou mais em que a temperatura máxima está mais de 10% maior do que a média local (Agência Brasil, 23.09.2024).

Considera-se que o excesso de calor aumenta o nível de desnutrição das crianças, interfere na rede produtiva de alimentos e contribui para o aumento de doenças como dengue, malária e outras viroses. Isso afeta a participação da criança na vida da comunidade, a frequência à escola e o desenvolvimento infantil, especialmente das crianças da faixa etária de zero a seis anos de idade. Considera-se também que a elevação da temperatura provoca a imigração de famílias para outras regiões de forma não segura para as crianças.

> De uma perspectiva institucional, o deslocamento climático se traduz na ausência de um aparato sócio-administrativo capaz de minimizar os custos sociais dessa mobilidade humana, levando a uma gestão improvisada da ajuda humanitária devido à falta de políticas que abordem as dinâmicas migratórias e seus impactos nos territórios (Amar-Amar et al., 2014; Yamamoto e outros, 2018). Este último refere-se a uma incorporação de baixa intensidade e altamente gradual na formulação de políticas de mudança climática, por exemplo, na América Latina, onde, apesar da ausência de forte oposição à agenda climática, as decisões são tomadas em resposta a eventos de impacto nacional ou condições de oportunidade econômica (Ryan, 2017). (Amar-Amar et al., 2019, p. 3 – tradução nossa).

Faz-se necessário que governos municipais, estaduais e federal elaborem políticas públicas consistentes e viáveis para a proteção e segurança das crianças. No Brasil, há o Protocolo Nacional para Proteção Integral de Crianças e Adolescentes em Situação de Desastres, que precisa ser analisado para que as alterações que atendam aos dados atuais das mudanças climáticas possam ser feitas, pois a proteção das crianças no contexto de crise climática é uma garantia do direito à vida digna e de promoção da equidade. É importante destacar que:

> [...] a maioria das crianças no Brasil não são brancas (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2016), nem vivem sob as condições socioeconômicas das classes altas ou médias, mas são negras e suas famílias são majoritariamente pobres ou de periferia. Isto

> significa que, em termos populacionais, a infância brasileira é, na verdade, precariamente assistida pelo Estado, ou seja, a política de proteção não se efetiva como integral (Libardi, 2021, p. 474).

É preciso, portanto, rejeitar a visão idealizada da infância frequentemente associada à criança branca, europeia, pertencente às camadas sociais abastadas e de famílias nucleares. Nesse sentido, o processo de globalização tem contribuído para a disseminação da ideia de uma infância homogênea e universal.

Sarmento (2001, p. 13-28) enfatiza que os impactos da globalização na infância devem ser analisados sob o prisma das noções de globalização hegemônica e contra-hegemônica. A primeira aprofunda a desigualdade, promovendo a vulnerabilidade e a exploração de crianças – especialmente nos países periféricos – com aumento do trabalho infantil, da pobreza e da exclusão social. Em contraste, a globalização contra-hegemônica promove o reconhecimento dos direitos da infância e o fortalecimento de movimentos sociais comprometidos com a cidadania e a dignidade das crianças.

Para enfrentar os abismos sociais que marcam a realidade contemporânea das crianças, é fundamental compreender que a educação, como direito social, é um instrumento que pode garantir o respeito à criança como sujeito da política educacional.

As bases legais que sustentam as políticas educacionais para a infância e a criança perpassam desde a Constituição Federal (Brasil, 1988), que garante o direito à educação para as crianças, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/90) (Brasil, 1990), que enfatiza a prioridade absoluta à criança e ao adolescente, até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) (Brasil, 1996), que define o desenvolvimento das crianças como finalidade da Educação Infantil (creche e pré-escola). Esses marcos legais garantem, portanto, o princípio da proteção integral para as crianças.

Compreendemos que as crianças são mais vulneráveis a ondas de calor, inundações, poluição, e por isso as políticas devem reconhecer que as mudanças climáticas violam seus direitos fundamentais (garantidos, por exemplo, no ECA) como o direito à saúde,

alimentação e educação. Segundo dados da ONU, "O impacto das mudanças climáticas pode lançar 5,9 milhões de crianças, adolescentes e jovens da América Latina e do Caribe na pobreza até 2030".[4] Devemos considerar também que

> Estima-se que todas as mais de 40 milhões de crianças e adolescentes no Brasil enfrentem ao menos um tipo de evento climático extremo", afirma a pediatra Alicia Matijasevich, do Departamento de Medicina Preventiva da Universidade de São Paulo (USP). "Em geral, crianças são mais vulneráveis do que os adultos, ao terem menos recursos para lidar com as adversidades." Por evento climático extremo, entenda-se a ocorrência de fenômenos como ondas de calor, chuvas torrenciais e secas prolongadas. O dado mencionado por Matijasevich consta do relatório "Crianças, adolescentes e mudanças climáticas no Brasil", do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), divulgado em 2022. Segundo o documento, mais de 8,6 milhões de meninas e meninos brasileiros estão expostos ao risco de falta de água e mais de 7,3 milhões deles aos danos decorrentes das inundações.
> [...] crianças nascidas em 2020 vivenciarão 6,8 vezes mais ondas de calor e 2,6 vezes mais secas do que as nascidas em 1960. "Isso impacta a vida desde a gestação. Estamos falando de parto prematuro e baixo peso ao nascer até complicações graves e crônicas na idade adulta, como doenças cardiovasculares, diabetes e déficits cognitivos", diz a demógrafa Márcia Castro, chefe do Departamento de Saúde Global e População da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, e coautora do estudo do NCPI. "O que acontece na primeira infância tem consequências ao longo da vida" (Manir, 2025, p. 56-57).

Ainda, ao destacarmos o Plano Nacional de Educação (2014-2024) (Brasil, 2014), que prevê metas relacionadas à universalização e ampliação da oferta de creche, ou seja, acesso, permanência e qualidade para as crianças da Educação Infantil, não podemos deixar de salientar

[4] Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2025/08/1850813. Acesso em: 01. nov. 2025.

a importância de, na revisão do plano, incluir metas, com as devidas estratégias, relacionadas aos extremos climáticos como inundações, calor e o impacto no acesso às escolas e a qualidade da prática pedagógica da Educação Infantil.

Em relação às políticas que versam sobre currículo e Proposta Pedagógica, a saber: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), é necessário ampliar os temas climáticos no projeto político-pedagógico e em práticas lúdicas e socioambientais. É crucial realizar uma análise crítica das políticas no que diz respeito ao atendimento às crianças nas diferenças regionais, sociais e raciais, principalmente no acesso e na qualidade da prática pedagógica, bem como à urgência em qualificar a formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil.

Tanto a formação inicial quanto a formação continuada devem assegurar aos licenciandos e docentes o domínio de saberes teóricos e práticos que possibilitem o desenvolvimento integral das crianças – em suas dimensões cognitivas, afetivas, sociais, psicomotoras, morais, políticas e, destacamos aqui, a dimensão ambiental.

A formação docente deve estar orientada para um olhar crítico sobre a infância, entendendo-a em sua pluralidade e diversidade, e visando ao desenvolvimento omnilateral das crianças: um processo que articule o pensar e o fazer, a razão e a sensibilidade, o conhecimento e a ação. Trata-se de uma educação emancipatória, que forme crianças autônomas, críticas e comprometidas com a transformação social e com as questões ambientais relacionadas, principalmente, às mudanças climáticas e seus impactos diretos sobre a infância. A ideia é auxiliar as crianças a construírem uma relação saudável com o meio ambiente.

Nessa direção, a formação de professores sobre questões ambientais e climáticas torna-se urgente, pois as novas gerações enfrentarão um futuro com eventos climáticos extremos, escassez de recursos e crises ecológicas complexas.

É essencial integrar a educação ambiental e climática ao currículo escolar e às práticas pedagógicas, de modo a promover o

contato das crianças com a natureza, fomentar a consciência ecológica e estimular ações concretas de cuidado e preservação ambiental. A ausência de formação específica dos professores durante a graduação exige investimentos em formação continuada, por meio de cursos, oficinas, projetos interdisciplinares e parcerias com universidades. Compreendemos que a percepção dos professores sobre as mudanças climáticas influencia diretamente suas práticas em sala de aula e, por consequência, a formação das futuras gerações para uma atuação consciente e resiliente diante das transformações do planeta.

Contudo, entendemos que a formação de professores é complexa, ao envolver muitos elementos inerentes à sociedade, que tem uma dinâmica própria no tempo histórico. Assim, uma primeira questão que pode ser levantada no âmbito da formação docente é: "o que é preciso saber para ensinar?" Esse foi o questionamento feito por Gauthier (2013), em que ele aborda quais são os saberes necessários para o ensino. No referido trabalho, o autor levanta alguns elementos sobre a docência, de modo a suscitar a reflexão: é preciso ter bom senso? Ou talento? Ter conhecimento do conteúdo? Ou ainda basta ter intuição e cultura? A partir dessa provocação feita pelo autor, levanta-se um debate sobre quais são os saberes necessários para o exercício da docência e, dentro desse contexto, ressalta-se a conexão entre a formação e o trabalho docente.

O que o professor precisa saber para ensinar passa pelos saberes disciplinares, que estão integrados à universidade em forma de disciplinas em diferentes cursos e faculdades; pelos saberes curriculares, que são inerentes a um programa curricular; pelo saber das ciências da educação, que se trata de um conjunto de saberes relacionados à escola; pelo saber da tradição pedagógica, que se relaciona a uma representação da profissão; pelo saber experiencial, ligado a pressupostos vinculados às experiências e que não são verificados por meio de métodos científicos; e ao saber da ação pedagógica, que revela o saber experiencial dos professores quando se torna público, sendo verificado pelas pesquisas realizadas em sala de aula. Todos os saberes aqui elencados são necessários para o exercício da docência, segundo

Gauthier (2013). É preciso ressaltar, porém, que os saberes são mobilizados no cotidiano escolar, de modo que o trabalho docente está conectado com as questões sociais e ambientais. E, nessa direção, é importante considerar que o agravamento das condições climáticas demanda saberes na interface com as demandas sociais.

As mudanças climáticas ocorridas no planeta evidenciam a necessidade de ações voltadas para um desenvolvimento econômico sustentável, pois, de acordo com Artaxo (2025), é preciso construir uma sociedade que seja sustentável, com respeito aos limites planetários. O autor evidencia que essa é uma tarefa difícil, mas que está diretamente implicada em uma vida digna para as próximas gerações. E o trabalho educacional nessa perspectiva começa com o trabalho docente na Educação Infantil.

Ao analisar a dimensão ambiental nas escolas, é possível perceber que essa é uma questão transversal na Educação Elementar e, segundo Rodrigues e Saeb (2018), a Lei n.º 11.274/2006 passou a considerar a Educação Ambiental necessária para a formação básica do cidadão. E, em 2012, com a Lei nº 12.608/2012, houve a inclusão da educação ambiental nos currículos de maneira integrada aos conteúdos obrigatórios.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998), o meio ambiente é abordado no volume Conhecimento de mundo e no eixo Natureza e sociedade, no qual se propõe o trabalho entre o meio ambiente e a sociedade integradamente, articulando as questões naturais e sociais.

Há indicativos sobre a questão ambiental no referido documento, quando há o incentivo de práticas pedagógicas que: "incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza" (Brasil, 1998, p. 26). No mesmo documento há o indicativo de que as práticas pedagógicas devem promover "a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais" (Brasil, 1998, p.

26). Entretanto, embora haja esses indicativos relacionados à educação ambiental no ensino infantil, é preciso avançar no âmbito da formação dos professores para essa temática, visando práticas pedagógicas que abarquem elementos relacionados aos temas ambientais.

Quando defendemos a formação de um docente que também contribua com as práticas que promovam melhorias ambientais, compreendemos que essa ação não se isola das políticas públicas integradas de educação, saúde e social. A crise climática é consequência do sistema capitalista, que se fortalece diariamente com as desigualdades sociais e a consequente exclusão da maioria da população do acesso às condições mínimas de sobrevivência. Na atual crise climática, isso se reflete na escassez de alimentos, no aumento de doenças, da população ao nível de miserabilidade e de crianças vivendo em situação de extrema vulnerabilidade social.

Considerações

Refletir sobre infância, mudanças climáticas e formação de professores no contexto capitalista e globalizado implica romper com visões homogeneizadoras e idealizadas da criança. É necessário reconhecer as múltiplas infâncias e enfrentar as desigualdades históricas que atravessam a vida das crianças, sobretudo aquelas pertencentes às classes populares.

A educação, enquanto direito social e instrumento de transformação, deve ser repensada a partir de práticas pedagógicas emancipatórias, que considerem as crianças como sujeitos históricos e políticos. É fulcral promover a participação das crianças em decisões sobre o clima, e o meio ambiente, por meio de uma escuta ativa, ouvindo-as sobre como as mudanças climáticas as afetam e quais soluções elas imaginam, tornando-as parceiras na formulação de políticas.

A formação docente, nesse processo, é estratégica ao formar professores conscientes, críticos e sensíveis às questões sociais e ambientais. Acreditamos serem passos fundamentais para construir uma nova sociedade, mais justa, democrática e sustentável.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. *Crianças e adolescentes sofrem com mudanças climáticas, alerta Unicef*. 23 set. 2024. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-09/criancas-e-adolescentes-sofrem-com-mudancas-climaticas-alerta-unicef. Acesso em: 2 nov. 2024.

AMAR-AMAR, José Juan et al. Estrategias de adaptación y prácticas de cuidado en comunidades desplazadas climáticas: caso colombiano. *Psicologia em Estudo*, v. 24, e41489, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/wPxfg76mjD64PVW7J68JSff/?lang=es. Acesso em: 1 nov. 2025.

ARTAXO, Paulo. COP-30 e o agravamento da crise climática: caminhos para a construção de uma sociedade sustentável. *Estudos Avançados*, v. 39, n. 114, 2025.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: MEC, 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Brasília: MEC, 1990.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo e do eixo natureza e sociedade*. Brasília: MEC, 1998. v. 3.

BRASIL. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394/1996. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 8 fev. 2006.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)*. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. *Lei nº 12.608, de 10 de abril de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil (PNPDEC). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 abr. 2012.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação (2014–2024)*. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 3. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2013.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil:* a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBARDI, Suzana Santos. A proteção da infância é um valor para os adultos? Problematizando a política internacional de proteção em contextos urbanos no Brasil. In: CASTRO, Lucia Rabello de (org.). *Infâncias do sul global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2021.

MANIR, Mônica. Mudanças climáticas afetam a vida das crianças e reforçam desigualdades sociais: eventos extremos comprometem aspectos como frequência escolar e alimentação. *Revista Pesquisa FAPESP*. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/mudancas-climaticas-afetam-a-vida-das-criancas-e-reforcam-desigualdades-sociais/. Acesso em: 1 nov. 2025.

RODRIGUES, Daniela Gureski; SAEB, Daniele. A educação ambiental na educação infantil segundo os saberes de Morin. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 99, n. 253, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3607.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. Leite (org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FORMAÇÃO AMBIENTAL E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: ENTRE A TECNIFICAÇÃO E A CONSCIÊNCIA CRÍTICA NOS CURSOS DO INSTITUTOS FEDERAIS DO RIO GRANDE DO NORTE - IFRN

Albino Oliveira Nunes[1]
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)
Héctor Santiago Odetti[2]
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Introdução

A situação de mundo, já alertada por Edwards e colaboradores (2004) nas décadas passadas, parece ter se aprofundado e tomado novos contornos com índices crescentes de degradação socioambiental. Assim, as instituições educativas deveriam buscar fazer frente às questões de nosso tempo, promovendo uma educação científica, tecnológica e humanística que dialogue com as urgências de nossa sociedade do risco.

[1] Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFRN. Licenciado em Química pela UERN, Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pela UFRN. Doutor em Química pela UFRN, na linha de Pesquisa em Ensino de Química, com estágio de pós-doutorado em Educação em Ciências na Unioeste (2021) e em Educación en Ciencias Experimentales na UNL - Argentina (2025). Possui experiência em Educação Científica, profissional e tecnológica, com ênfase nas relações Ciência-Tecnologia-Sociedade e em Alfabetização Científica e Tecnológica. Endereço eletrônico: albino.nunes@ifrn.edu.br

[2] Doctor en Ciencias Biológicas. Grupo de Investigación en Educación en Ciencias Experimentales particularmente en Química. Director de la Maestría en Didáctica de las Ciencias Experimentales y del Doctorado en Educación en Cs Experimentales. 64 artículos en revistas, 34 capítulos o partes de libro, 18 libros/obras editoriales. Premio Educación en Química 2015, otorgado por la Asociación Química Argentina por trayectoria en el área educación. Director de Enseñanza Pre-Universitaria de la Universidad Nacional del Litoral. Endereço eletrônico: hodetti@fbcb.unl.edu.ar

Nesse contexto, particularmente no Brasil, um novo modelo de Instituições de Ensino Técnico, Tecnológico e superior surgiu nos finais dos anos 2000. Essas instituições apresentam em sua constituição e documentos normativos a explícita necessidade de dialogar com a sociedade do seu entorno, marcada até os dias atuais por uma desigualdade social alarmante e a necessidade de promover um desenvolvimento dessas regiões brasileiras (Pacheco, 2011).

A proposta formativa dessas instituições inclui a perspectiva de inclusão educacional das camadas menos favorecidas da sociedade, com uma proposta de rompimento com a dualidade histórica da educação brasileira, em que havia uma educação técnica/associada a trabalhos manuais para as classes trabalhadoras e uma educação superior/intelectual para as elites econômicas (Pacheco, 2011).

Nesse contexto é que, no presente capítulo, questionamos: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia apresentam (em seus cursos de meio ambiente) uma proposta formativa que avança na compreensão da crise ambiental com parâmetros de uma alfabetização científica e tecnológica, ou, em oposição aos seus princípios fundantes, está restrita aos aspectos do mercado de trabalho e empregabilidade dos seus futuros egressos?

Para tanto, no presente artigo analisamos cinco cursos na área de meio ambiente do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN (dois cursos superiores e três cursos de nível médio).

Fundamentação teórica

Embora a alfabetização científica e tecnológica seja um tema que pode ser considerado antigo em termos de investigação em educação em ciências, inúmeros trabalhos recentes são encontrados em termos nacionais (Aragão, 2019; Santiago, Nunes e Alves, 2020; Alves e Kaiser, 2020; Pscheidt e Lorenzetti, 2020; Nunes e Leite, 2022; Nunes et al., 2023.) e internacionais (Baltikian, Kärkkäinen e Kukkonen, 2024; Arraya, Castillo e Villanueva, 2023; Wei e Li, 2022) que demonstram que continua relevante estudar a alfabetização científica na atualidade.

Em termos de amplitude das investigações, temos que, desde a educação infantil (Sauerbier, Viecheneski e Silveira, 2020) até a formação de professores de ciências superiormente (Foutora, Pereira e Figueira, 2020; Firme e Miranda, 2020), parece ser uma preocupação constante a ideia de alfabetizar cientificamente.

No contexto da América Latina e Ibero-América (Guerrero Etorres-Olave, 2022; Norambuena-Meléndez, Guerrero, González-Weil, 2023; Chávez Somoza, 2023; Bórquez-Sánchez, 2024), muito se tem debatido sobre a ACT. Particularmente em língua portuguesa, existem pelo menos quatro formas distintas de nomear objetivos educacionais mais ou menos coincidentes: Alfabetização científica, Letramento científico, Enculturação científica e Literacia Científica. Ainda que possam ser atribuídos significados distintos aos termos que apresentamos acima, em muitos contextos os termos são apresentados como sinônimos ou, pelo menos, concepções muito próximas (Bertoldi, 2020).

É preciso esclarecer que, no âmbito desse estudo, adota-se o termo "alfabetização", concordando com Sasseron (2008) e Sasseron e Carvalho (2011), quando esta ancora na compreensão de Paulo Freire sobre alfabetização a analogia que é a alfabetização científica.

Contudo, compreende-se que, dada a forte relação existente entre a Ciência e a Tecnologia atualmente, e por serem instituições tradicionalmente voltadas ao ensino tecnológico, o lócus da pesquisa adotamos o termo Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT), e não somente AC, como as autoras (Sasseron e Carvalho, 2011) propuseram inicialmente.

Essa escolha também se ancora nos escritos de Auler e Delizoicov (2001), Fourez (1997), Cajas (2001) e Santos (1999), que tratam como desejável sempre relacionar a AC com AT.

Pontuamos que, nos termos de Auler e Delizoicov (2001), iremos dialogar e buscar uma alfabetização científica e tecnológica em termos ampliados, com vistas à compreensão das relações Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e não somente uma ACT restrita, análoga à educação bancária.

Percurso metodológico

Para responder ao objetivo da investigação, foram analisados três cursos de nível médio e dois cursos de nível superior do IFRN. Para tanto, foram utilizadas a técnica de análise de conteúdo, conforme preconizada por Bardin (1977), e princípios da análise documental, como descrito por Oliveira (2024, p. 31) em sua tese de doutorado:

> A análise [documental] deve levar o pesquisador a examinar o contexto social global no qual o documento foi publicado e a quem ele foi destinado. Além disso, é essencial conhecer, de forma satisfatória, a conjuntura política, social, econômica e cultural que propiciou a elaboração da fonte.

Os cursos foram analisados no tocante à sua matriz curricular e ementas, buscando fundamentalmente aspectos de Alfabetização científica e tecnológica em uma concepção ampla (Auler e Delizoicov, 2001) e elementos que dialogassem com as relações de trabalho.

A seguir apresentamos o quadro 1 com a descrição breve dos cursos analisados:

Quadro 1 – PPC analisados no IFRN

Curso / PPC	**Nível e modalidade**
Técnico Integrado em Meio Ambiente (2012)	Ensino médio integrado
Técnico Subsequente em Meio Ambiente (2011)	Ensino médio técnico
Técnico em Controle Ambiental (2015)	Ensino médio técnico
Tecnologia em Gestão Ambiental – Presencial (2020)	Ensino superior
Tecnologia em Gestão Ambiental – EaD (2013)	Ensino superior a distância

O *lócus* da pesquisa - Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil foram criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a partir da transformação das antigas escolas técnicas federais e dos centros federais de educação tecnológica. A constituição de tais instituições com autonomia semelhante às universidades, porém com características próprias, como a ideia de verticalização do ensino médio integrado para a educação superior, está no marco da reestruturação da educação tecnológica no Brasil. Assim, constitui-se como uma nova institucionalidade voltada à oferta de educação pública, gratuita e socialmente referenciada.

São princípios balizadores dessas instituições o tripé: ensino-pesquisa-extensão, mas também a formação humana integral e o desenvolvimento sustentável. Sustentadas teoricamente pela perspectiva da centralidade dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Esses princípios fazem parte dos documentos norteadores dos Institutos Federais, o que vemos a caráter de exemplo no Projeto Político Pedagógico do IFRN, ao definir sua função social:

> A função social do IFRN é ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente[1] e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, à transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais. Desse modo, o IFRN contribui para uma formação omnilateral que favorece, nos mais variados âmbitos, o (re)dimensionamento qualitativo da práxis social.

Neste contexto, essas instituições de formato tão recente também apresentam uma história longa, em que se remonta às primeiras escolas técnicas fundadas no Brasil, em 1909, e das quais, por

diversas transformações, chegam a constituir-se em institutos. Não somente o rol de cursos foi alterado nesse percurso histórico de mais de cem anos, senão também o objetivo, desde uma proposta assistencialista para uma proposta emancipatória e politécnica.

É dentro desse panorama que essas instituições multicampi passam a ofertar mais cursos superiores e interiorizar sua oferta educativa, voltados para a verticalização do ensino, conforme já abordado em trabalhos anteriores (Nunes e Odetti, 2024).

Resultados e discussões

Inicialmente, é preciso ponderar que as ofertas de ensino médio técnico integrado no IFRN contam com uma matriz dividida em três núcleos: 1) estruturante: disciplinas gerais do ensino médio; 2) articulador: disciplinas que fazem elo entre a formação geral e a técnica; e 3) tecnológico: disciplinas voltadas à formação especializada. Nessa análise, centramo-nos no segundo e terceiro núcleos, uma vez que não seria razoável comparar em termos de alfabetização científica elementos muito díspares com as matrizes de técnico subsequente e superior.

Outro ponto de destaque é que a verticalização do ensino é um princípio norteador dos cursos do IFRN, por isso, a possibilidade de análise comparativa entre cursos de níveis distintos. Buscando continuidades e descontinuidades em um possível percurso formativo dentro dessa instituição. Vale destacar que, em investigação anterior (Nunes e Odetti, 2024), analisaremos essa verticalização, tendo como ponto de partida parte desses cursos, mas com foco mais detalhado nas disciplinas de química.

Já o enfoque dessa investigação é a matriz curricular em seus componentes que apontem para uma ACT e relação com o trabalho, numa perspectiva de formação cidadã. Ainda que esteja presente a questão da verticalização, essa não é o cerne da proposta, como detalhamos melhor a seguir.

Quando analisamos os PPCs dos cursos de nível médio em suas modalidades integrada e subsequente, notamos que ambas possuem em sua matriz curricular disciplinas que encaminham para uma compreensão da ACT em uma perspectiva ampliada/crítica. Ou, nos termos de Sasseron e Carvalho (2011), seriam trabalhados os três eixos da Alfabetização Científica:

a) compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais;
b) compreensão da natureza das ciências e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática;
c) entendimento das relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e meio-ambiente.

Destacamos que, por se tratarem de cursos de caráter científico-tecnológico, apresentam muito bem delimitados os conhecimentos científicos fundamentais para a área, em termos de conteúdo químico, biológico e ambiental. Assim, nos detivemos mais detalhadamente aos dois últimos eixos: b e c.

A critério de exploração inicial, trazemos o quadro 2 com os cursos, disciplinas e eixos da ACT que, possivelmente, são alcançados com o currículo.

Quadro 2 – Cursos, disciplinas e eixos do ACT

Curso / PPC	**Eixo da ACT**	**Disciplinas**
Técnico Integrado em Meio Ambiente (2012)	Eixo B	Filosofia, Ciência e Tecnologia
Técnico Integrado em Meio Ambiente (2012)	Eixo C	Sociedade, Cultura e Ambiente Desenvolvimento Sustentável Saúde pública
Técnico Subsequente em Meio Ambiente (2011)	Eixo B	Filosofia, Ciência e Tecnologia

Técnico Subsequente em Meio Ambiente (2011)	Eixo C	Sociedade, Cultura e Ambiente Desenvolvimento Sustentável Saúde pública
Técnico em Controle Ambiental (2015)	Eixo B	Filosofia, Ciência e Tecnologia
Técnico em Controle Ambiental (2015)	Eixo C	Poluição e controle ambiental

Sobre o eixo b, todos os três cursos apresentam a disciplina/seminário: Filosofia, Ciência e Tecnologia, nos quais as questões de natureza epistemológica são tratadas ao lado de questões de filosofia da técnica e tecnologia.

> Principais problemas da sociedade tecnológica. Ética e filosofia da ciência. Meio ambiente e trabalho. Dilemas bioéticos na sociedade contemporânea. Ecoética e a questão do humanismo e da dignidade humana (PPC de Técnico Integrado em Meio Ambiente, 2011).

Como vemos nesse trecho da ementa retirado do PPC, não somente questões internalistas da ciência e tecnologias são tratadas nessa disciplina, mas também questões de natureza ética e social, de relevância para uma compreensão ampliada da sociedade e seus problemas. Isso corresponderia aos princípios da educação CTS e da ACT em uma perspectiva ampla.

Ainda sobre os mesmos PPCs, é importante notar a presença da disciplina Sociedade, Cultura e Ambiente, presente tanto no curso técnico em meio ambiente na modalidade integrada quanto na modalidade subsequente. Mas ausente no curso de controle ambiental.

Essa disciplina dialoga diretamente com o terceiro eixo da AC, como podemos ver em sua ementa:

> A relação Sociedade, Cultura e Meio Ambiente, o campo conceitual, o indivíduo e a sociedade, cultura como mediadora entre o indivíduo e Meio Ambiente, diversidade cultural, movimentos sociais e as lutas pela preservação do meio ambiente, políticas de gestão ambiental, impacto socioambiental, poder local e sustentabilidade, movimento social, enfrentamento e gestão ambiental (PPC de Técnico Integrado em Meio Ambiente, 2011).

Sobre os dois cursos superiores analisados, esses parecem manter parcialmente os princípios dos cursos de nível médio, tendo disciplinas de caráter formativo como Filosofia, Ciência e Tecnologia ou Cidadania, Ética e Meio Ambiente. Contudo, percebe-se que, ao lado desses componentes curriculares, encontram-se disciplinas mais voltadas ao mercado de trabalho, tais como: Gestão e empreendedorismo, Economia ambiental e Marketing ambiental. A critério de exemplificação, apresentamos a ementa de Marketing Ambiental: "Ações e políticas de marketing verde. Inovações ecológicas. O selo verde. Estruturas organizacionais e estratégias ambientais das organizações. Plano de marketing ecológico. Implementação e controle do marketing ecológico".

Disciplinas como essas, presentes no eixo tecnológico, apontam para o setor produtivo privado cada vez mais preocupado com o atendimento às normas ambientais por força de lei. E, onde os futuros tecnólogos em gestão ambiental encontram lócus laboral?

Assim, os achados da investigação podem ser resumidos no quadro a seguir:

Curso / PPC	**Possibilidades de ACT**	**Relação com o mundo no trabalho**
Técnico Integrado em Meio Ambiente (2012)	Fortes indícios de uma ACT ampliada e crítica	O trabalho como princípio educativo
Técnico Subsequente em	Fortes indícios de uma ACT ampliada e crítica, ainda que	O trabalho como princípio educativo

Meio Ambiente (2011)	com menores carga-horária devido a modalidade.	
Técnico em Controle Ambiental (2015)	Fortes indícios de uma ACT ampliada e crítica.	Mais voltada ao setor produtivo.
Tecnologia em Gestão Ambiental – Presencial (2020)	Elementos de ACT presents.	Mais voltada ao setor produtivo privado.
Tecnologia em Gestão Ambiental – EaD (2013)	Elementos de ACT presents.	Mais voltada ao setor produtivo privado.

Percebe-se que, em contraste com os cursos de nível médio, no curso superior, em suas duas modalidades (EAD e presencial), há maior direcionamento às organizações empresariais e ao setor produtivo privado, em uma clara associação à ideia do desenvolvimento sustentável.

Considerações finais

Ao analisar elementos de alfabetização científica e tecnológica nos cursos da área ambiental do IFRN, percebe-se, ao final, que eles têm observado, ainda que não intencionalmente, a maior parte dos preceitos daquele objetivo educacional. Os cursos analisados, sobretudo os de nível médio, encontram-se alinhados de maneira coerente com os princípios de formação dos Institutos Federais e com uma ACT ampla e crítica.

Ainda que os cursos superiores apresentem certa dualidade, ao apresentarem-se mais voltados aos interesses formativos das organizações empresariais, mantêm elementos de uma ACT crítica, o que, em nossa visão, contribui para uma formação cidadã com elementos de criticidade social.

Faz-se necessária a ressalva de que os dados e resultados obtidos nesse estudo não podem ser generalizados para todos os cursos

da instituição, e que se faz necessário ampliar o escopo dos cursos analisados para que se tenha um panorama institucional mais completo e preciso.

Referências

ALVES, L. A.; KAISER, J. P. S. Letramento científico na EPT: o que nos diz o projeto político-pedagógico do IFRN. *Revista Labor*, Fortaleza, v. 1, n. 24, p. 11–23, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/55247/1/2020_art_laalvesjpskaiser.pdf. Acesso em: 2 dez. 2024.

ARAGÃO, S. B. C. *A alfabetização científica na formação inicial de professores de Ciências: análise de uma unidade curricular planejada nessa perspectiva*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.11606/T.81.2019.tde-10062019-115702. Acesso em: 2 dez. 2024.

ARAYA, M. C. R.; CASTILLO, B. C.; VILLANUEVA, C. M. G. Science for citizenship: advances to face the challenges of training scientifically literate citizens in Chile. *Educación*, Lima, v. 32, n. 63, p. 5–20, 2023. Disponível em: https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/27448. Acesso em: 2 dez. 2024.

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científico-tecnológica para quê? *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 122–134, jul. 2001.

BALTIKIAN, M.; KÄRKKÄINEN, S.; KUKKONEN, J. Assessment of scientific literacy levels among secondary school students in Lebanon: exploring gender-based differences. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, East Sussex, v. 20, n. 3, 2024.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERTOLDI, A. Alfabetização científica versus letramento científico: um problema de denominação ou uma diferença conceitual? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zWmkbLPy9cwKRh9pvFfryJb. Acesso em: 2 dez. 2024.

BÓRQUEZ-SÁNCHEZ, E. Scientific literacy in biology and attitudes towards science in the Chilean education system. *Research in Science and Technological Education*, p. 1–25, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1080/02635143.2024.2320104. Acesso em: 2 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 184, p. 22–24, 21 set. 2012.

CAJAS, F. Alfabetización científica y tecnológica: la transposición didáctica del conocimiento tecnológico. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, v. 19, n. 2, p. 243–254, 2001. Disponível em: https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/21737/21571. Acesso em: 2 dez. 2024.

CHÁVEZ SOMOZA, A. R. Proyectos científicos y alfabetización científica tecnológica de los estudiantes en instituciones educativas públicas peruanas. *Revista Educación*, Costa Rica, v. 21, n. 22, p. 69–77, 2023. Disponível em: https://orcid.org/0000-0002-6248-3779. Acesso em: 2 dez. 2024.

EDWARDS, M. et al. La atención a la situación del mundo en la educación científica. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, v. 22, n. 1, p. 47–64, 2004. Disponível em: https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21960. Acesso em: 6 fev. 2026.

FIRME, R. N.; MIRANDA, R. D. Impactos de um processo formativo na alfabetização científica e tecnológica de licenciandos em

química. *Educación Química*, Cidade do México, v. 31, n. 1, p. 115–126, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2020.1.70356. Acesso em: 2 dez. 2024.

FONTOURA, H. A.; PEREIRA, E. G. C.; FIGUEIRA, S. T. Formação de professores de ciências no Brasil e alfabetização científica: desafios e perspectivas. *Uni-pluriversidad*, v. 20, n. 1, p. 103–126, 2020. Disponível em: https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/340203. Acesso em: 2 dez. 2024.

FOUREZ, G. *Alfabetización científica y tecnológica: acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias*. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 1997.

GUERRERO, G. R.; TORRES-OLAVE, B. Scientific literacy and agency within the Chilean science curriculum: a critical discourse analysis. *Curriculum Journal*, v. 33, n. 3, p. 410–426, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1002/curj.141.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. *Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em meio ambiente, na forma integrada, presencial*. Natal: IFRN, 2011.

NORAMBUENA-MELÉNDEZ, M.; GUERRERO, G. R.; GONZÁLEZ-WEIL, C. What is meant by scientific literacy in the curriculum? *Cultural Studies of Science Education*, v. 18, n. 3, p. 937–958, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s11422-023-10190-3.

NUNES, A. O.; LEITE, R. F. Aspectos de alfabetização científica e tecnológica presentes em projetos pedagógicos de cursos brasileiros de Química-Licenciatura. *Educación Química*, v. 33, n. 3, p. 139–150, 2022.

NUNES, A. O.; ODETTI, H. S. Verticalização do ensino no Instituto Federal do Rio Grande do Norte: o caso do curso técnico em meio ambiente e a graduação em gestão ambiental. In: COLÓQUIO NACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 2024. *Anais […]*. [S. l.: s. n.], 2024. Disponível em:

https://anais2.uesb.br/index.php/cmp/article/view/1098/1355. Acesso em: 6 fev. 2026.

NUNES, A. O. et al. A alfabetização científica e tecnológica em cursos de licenciatura em ciências biológicas: uma investigação em instituições públicas brasileiras. *Holos*, Natal, v. 39, n. 1, p. 1–14, 2023. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/14351. Acesso em: 2 dez. 2024.

OLIVEIRA, E. F. de A. *O programa de expansão da educação profissional (PROEP) no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (1997–2005)*. 2024. Tese (Doutorado) – Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

PACHECO, E. M. (org.). *Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Moderna, 2011.

PSCHEIDT, C.; LORENZETTI, L. Contribuições de um curso de formação continuada para a promoção da alfabetização científica de docentes no Museu da Terra e da Vida. *Alexandria*, Florianópolis, v. 13, p. 155–179, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1982-5153.2020v13n1p155. Acesso em: 2 dez. 2024.

SANTIAGO, D. D. S. A.; NUNES, A. O.; ALVES, L. A. Letramento científico e crenças CTSA em estudantes de pedagogia. *REPPE: Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino*, v. 4, n. 2, p. 210–236, 2020. Disponível em: https://seer.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/2050. Acesso em: 2 dez. 2024.

SANTOS, M. E. *Desafios pedagógicos para o século XXI: suas raízes em fontes de mudança de natureza científica, tecnológica e social*. Lisboa: Livros Horizonte, 1999.

SASSERON, L. H. *Alfabetização científica no ensino fundamental: estrutura e indicadores deste processo em sala de aula*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 16, n. 1, p. 59–77, 2016. Disponível em: https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/246. Acesso em: 6 fev. 2026.

SAUERBIER, J.; VIECHENESKI, J. P.; SILVEIRA, R. M. C. F. *ACT na educação infantil: possibilidades a partir do enfoque CTS*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

Agradecimentos

Ao IFRN pelo financiamento do projeto "Alfabetização científica e tecnológica nos contextos do IFRN e das escolas técnicas da Universidad Nacional del Litoral", contemplado no edital Edital 31/2024 – PROPI/RE/IFRN - Produtividade em Pesquisa com Fomento Institucional.

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMUNITARIA: ALTERNATIVA EN EL ENFRENTAMIENTO A PROBLEMÁTICAS LOCALES

Dora Lilia Márquez Delgado[1]
Universidad de Pinar del Río (UPR), Cuba

Introducción

Los problemas ambientales como la degradación de los suelos, la deforestación, la contaminación, el cambio climático y pérdida de la biodiversidad, han impactado negativamente en la sociedad con el aumento de la pobreza, las migraciones, inseguridad alimentaria, el crecimiento de las ciudades, hegemonismos y guerras, violencia, epidemias, entre otros problemas. (Márquez Delgado *et al*., 2021a)

La problemática ambiental se torna así, cada vez más compleja por sus impactos negativos en todas las dimensiones del ambiente: natural, social y económica; no obstante, a pesar de afectar a todas las dimensiones del ambiente, es una problemática, que, en sus orígenes, es esencialmente de carácter social, siendo resultado directa e indirectamente del modelo de desarrollo que ha prevalecido, el cual ha priorizado a toda costa el crecimiento económico. Coincidiendo con Leff (1998), "La crisis ambiental vino a cuestionar la racionalidad y los paradigmas teóricos que han impulsado y legitimado el crecimiento económico, negando a la naturaleza" (p.15).

De ahí que una respuesta a esta concepción de desarrollo centrado en crecimiento económico ha sido concebir un modelo de desarrollo alternativo llamado desarrollo sostenible o sustentable, en el

[1] Doctora en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Pinar del Río (UPR). Máster en Ciencias de la Educación por la UPR. Profesora Titular. Directora del Centro de Estudios de Medio Ambiente y Recursos Naturales (CEMARNA) de la UPR desde el 2017. Graduada de Licenciatura en Educación en la Especialidad: Español y Literatura por el Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río. Endereço eletrônico: doraly@upr.edu.cu

que se apuesta por conjugar las tres dimensiones básicas del desarrollo: natural, social y económica. Este concepto de desarrollo sostenible, a pesar de las múltiples críticas que ha suscitado, al considerarlo entre otras cuestiones "…perpetuador del modelo económico que ha llevado al Planeta a la actual situación de crisis" (Márquez Delgado; Márquez Delgado; Castillo Rocubert, 2021b, p. 303), se reconoce de significativo su intento de conciliar las tres grandes dimensiones del desarrollo, considerando la sostenibilidad ecológica como un criterio normativo para el desarrollo económico y social (Leff, 1998).

Este desafío que supone el desarrollo sostenible conforme al criterio Márquez Delgado; Márquez Delgado; Castillo Rocubert, 2021b se enfrenta en toda su intensidad en el espacio local, "…al ser considerado el espacio físico en el que interactúan las dimensiones económicas, sociales y ambientales que componen la noción de desarrollo sostenible" (p. 798). Es así, que según Curi Chacón (2020) "…es necesario repensar la globalidad desde la localidad de los saberes arraigados en un territorio…" (p. 30).

Lo planteado anteriormente evidencia la necesidad de avanzar en la conciliación entre medio ambiente y desarrollo, incidiendo en la mitigación o solución de las problemáticas ambientales existentes en el contexto local. Para ello en el presente texto se pretende reconocer el papel clave de la educación ambiental comunitaria como un instrumento esencial y efectivo de la gestión ambiental que puede contribuir a estos fines.

En tal sentido se abordan en el marco del panel titulado*: Ciencias Humanas, Ciencias de la Naturaleza en el enfrentamiento a la barbarie* en el XV Coloquio Nacional y VIII Coloquio Internacional del Museo Pedagógico de la Universidad Estadual del Sudoeste de Bahía, perspectivas teóricas y metodológicas que se han asumido desde el Programa de Maestría en Gestión Ambiental coordinado por el Centro de Estudios de Medio Ambiente y Recursos Naturales (CEMARNA) de la Universidad de Pinar del Río, Cuba, en la formulación y fundamentación de las investigaciones realizadas por los maestrantes de este Programa como alternativas en el enfrentamiento a

problemáticas existentes en comunidades de la provincia Pinar del Río, Cuba.

Caracterización de la Provincia Pinar del Río

La provincia de Pinar del Río se localiza en el extremo occidental de Cuba, entre 21º 19' y 22º 56' de latitud norte y los 84º 57'y 83º05' de longitud oeste. Limita al norte con el Golfo de México, al sur con el Mar Caribe, al este con la provincia de Artemisa y al oeste con el Canal de Yucatán. Posee una superficie de 8 883,74 Km2, con un área de 8 815,27 km² de tierra firme y 68,47 km² de cayos adyacentes, ocupando el cuarto lugar entre las provincias de mayor superficie del país. Según la división político administrativa se encuentra dividida en 11 municipios: Los Palacios, Consolación del Sur, Pinar del Río, San Luis, San Juan y Martínez, Guane, Sandino, Mantua, Minas de Matahambre, Viñales y La Palma (ONEI, 2024*)*.

La provincia posee una población de 583 037 habitantes con una densidad de población de 65,6 hab./km2. Cuenta con 57 asentamientos urbanos y 509 asentamientos rurales. Los asentamientos poblacionales fundamentales son la Ciudad de Pinar del Río con 192 675 habitantes, Consolación del Sur 88 222 y San Juan y Martínez 42 918 (ONEI, 2024*)*.

Desde el punto de vista físico – geográfico se caracteriza por un relieve predominantemente llano. El clima de la provincia es tropical húmedo al igual que en el resto del país, con un período lluvioso de mayo a octubre y otro seco de noviembre a abril; no obstante, como resultado del cambio climático, el clima en Cuba está cambiando, con manifestaciones evidentes en el aumento de la temperatura, modificaciones del régimen de lluvias, la elevación del nivel medio del mar, el incremento de la frecuencia y extensión de las sequías, ocurrencia de desastres naturales, entre otros efectos; entre estos últimos se destacan los ciclones tropicales, siendo considerada Pinar del Río la provincia del país históricamente más afectada.

En términos económicos la provincia es eminentemente agroindustrial, descansa su base económica fundamentalmente en el recurso suelo, sustentado en la explotación agrícola, cuyo cultivo fundamental es el tabaco, estrechamente ligado con la historia, tradiciones y evolución de la provincia. Se cultiva además el arroz, café, hortalizas, granos y frutales. También se desarrolla la ganadería y los recursos forestales, mineros, pesqueros e hidráulicos.

En cuanto a los principales problemas ambientales manifiestos en la provincia de Pinar del Río, en la Estrategia Ambiental Territorial (EAT) en el período 2021-2025, se identifican:

- Degradación de los suelos.
- Contaminación.
- Dificultades con el uso, el manejo y la calidad del recurso agua.
- Afectaciones a la diversidad biológica y deterioro de los bienes y servicios ecosistémicos.
- Deterioro de las condiciones higiénico-sanitarias en los asentamientos humanos.
- Efectos negativos del cambio climático. (p.15)

Referentes teóricos y metodológicos del proceso de Educación Ambiental Comunitaria

Desde 1972 en la Conferencia Mundial sobre el Medio Ambiente Humano celebrada en Estocolmo se llamó la atención sobre la crisis ambiental que ya para esa década se hacía cada vez más evidente, y la necesidad para revertir tal situación, según reconoce Leff (1996), de "un cambio en los valores que norman el comportamiento de los agentes económicos y sociales, la transformación del conocimiento y la innovación de tecnologías para resolver los problemas ambientales" (p. 104). De manera que la educación ambiental comienza a destacarse como un instrumento esencial para tales fines. (Carvajal-Oses *et al.*, 2023)

El impacto ambiental debido a la instalación de modelos económicos neoliberales se está manifestando mediante pérdida de suelos, recursos hídricos, contaminación de residuos sólidos peligrosos y no peligrosos, contaminación visual, deforestación, pérdida de biodiversidad, cambio climático y afectación sobre los ecosistemas, siendo entonces necesario un acercamiento a los campos de la sustentabilidad y los comportamientos que la promuevan (Severiche Sierra; Gomez Bustamante; Jaimes Morales, 2016).

Ante tal realidad, la educación ambiental se ha ido consolidando en las últimas décadas como un instrumento esencial de la gestión ambiental con la intención de que los seres humanos adquieran conciencia de la importancia de solucionar los problemas ambientales, de incrementar los conocimientos y habilidades, así como de fomentar valores y actitudes, "…diferentes, a los que conforman la actual racionalidad social (Márquez Delgado *et al*, 2021a, p. 304) asumiendo una actitud responsable frente al medio natural, social y económico en el que desarrollan su vida.

La educación ambiental surge estimulada por la necesidad de responder a la solución o mitigación de los problemas ambientales. Su objeto de estudio son los problemas ambientales. De esta manera a la educación ambiental se le asigna un papel clave en el enfrentamiento a la problemática ambiental actual, fomentando no solo los conocimientos necesarios para comprender dichas problemáticas, sino también, la apropiación de herramientas, habilidades y valores que les permitan a los individuos involucrarse en su solución de manera responsable y efectiva relacionándose de manera armónica con el entorno natural que le rodea y con los demás individuos. (Giraldo Giraldo; Valencia Celis, 2025)

La educación ambiental se configura, así como un tipo específico de educación al extender sus objetivos al contexto e incorporar las relaciones de los seres humanos entre sí, y de estos con la naturaleza, con la intención de lograr y poder mantener un equilibrio dinámico y armónico entre todos los componentes que conforman el ambiente: la naturaleza, la sociedad y la economía, con lo cual queda

evidente desde sus orígenes su vínculo con el desarrollo y la sostenibilidad. (Novo Villaverde, 2009).

Desde que aparece la educación ambiental sus objetivos son tanto ecológicos como sociales (Novo Villaverde, 2009). Por ello la educación ambiental es considerada un instrumento imprescindible a los fines de avanzar en la construcción de una nueva alternativa de desarrollo basada en la sostenibilidad ambiental como criterio normativo para la proyección de acciones económicas y sociales.

Sobre la educación ambiental existen diversas definiciones en relación con el concepto de medio ambiente que se asume. (Márquez Delgado *et al.,* 2021a). El concepto de educación ambiental ha ido evolucionando desde corrientes que la vinculan con la naturaleza, la conservación de recursos (corriente naturalista, conservacionista) a la protección del medio ambiente, y más recientemente al desarrollo sostenible poniendo el énfasis en la acción y en la crítica social como vía o instrumento esencial para contribuir a la solución de la problemática ambiental.

Autores como Farfán Pimentel; Delgado Arenas; Farfán Pimentel (2024), han reconocido de fundamental las relaciones entre la educación ambiental y el desarrollo sostenible. En este sentido se valora la dimensión ambiental como uno de los componentes principales del desarrollo sostenible. En opinión de Utria (1986) citado por Ortiz Bosch; Alejandre Jiménez (2020), la dimensión ambiental impregna a todas las demás dimensiones del desarrollo, a la vez que sobre ella se reflejan todas éstas, de ahí que cada acción relativa a la economía y a la sociedad debe atender a la protección de los recursos naturales. En tal sentido, la dimensión ambiental constituye una de las dimensiones a tener en cuenta en la aplicación de las políticas de desarrollo local (Cairo Pérez; Amador Lorenzo; Cairo Martínez, 2021).

La educación ambiental se convierte en "…un eje estratégico para promover actitudes, conocimientos y prácticas orientadas a la sostenibilidad" (Roque Paredes; Carcausto Calla, 2026, p.461). Muy unido a ello, el desarrollo sostenible es el basamento teórico y práctico para integrar la educación ambiental en políticas, programas y acciones

que buscan equilibrar el crecimiento económico con la conservación de los recursos naturales y el desarrollo social (Márquez Delgado et al. 2021 citado por Farfán Pimentel; Delgado Arenas; Farfán Pimentel, 2024).

Desde esta concepción de la educación ambiental que la vincula con el desarrollo sostenible se abordan en el presente texto los referentes teórico y metodológico que han sustentado las investigaciones en educación ambiental comunitaria realizadas en el Programa de Maestría en Gestión Ambiental coordinado por el CEMARNA.

Muy unido a la diversidad de enfoques que han caracterizado la educación ambiental, también se advierten diferentes términos a partir de la década del 90 del siglo XX después de la aparición del término desarrollo sostenible (Jiménez-Fontana; García-González, 2017). Entre estos términos se encuentran: Educación para la Sostenibilidad, Educación para un Futuro Sostenible, Educación para el Desarrollo Sostenible. Para algunos autores como (Gutiérrez Bastida, 2019), en esta variedad de términos no se evidencia distinción, siendo considerados como innecesarios, ya que la consideran incluida. En cambio, otros autores López; Arriaga; Pardo (2018) sostienen que estos esfuerzos han sido fundamentales, pues tratan de enfatizar la dimensión social del término (citado por Márquez Delgado *et al.,* 2021a; Guevara-Herrero; Pérez-Martín; Bravo-Torija, 2023)

Conforme al criterio de Novo Villaverde (2009, p.198) la educación ambiental es "…una vía de replanteamiento de nuestras relaciones con la biosfera, a la vez que un instrumento de transformación social y empoderamiento de los más débiles, todo ello con la meta final de conseguir sociedades más armónicas y equitativas". Alineado a esta concepción, Llopiz Guerra *et al*., (2020), consideran que la educación ambiental puede incrementar la calidad de vida al fomentar las relaciones armónicas entre la naturaleza y la sociedad, la equidad y justicia social. Musitu-Ferrer *et al.* (2020, p.251), sostienen que la educación ambiental es "un gran recurso para el beneficio óptimo de las relaciones del ser humano con su medio, a través del

conocimiento, sensibilización, promoción de estilos de vida saludables y comportamientos proambientales".

Recientemente la evolución que ha experimentado la educación ambiental hacia el desarrollo sostenible se evidencia con la proclamación de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) en el marco de la Agenda 2030. En efecto, a través de los ODS se reconoce el carácter transversal de la educación ambiental, advirtiendo en cada uno de estos objetivos la necesidad de potenciar procesos educativos para su materialización.

Por lo expuesto hasta aquí, se analiza a la educación ambiental como un proceso educativo con características particulares expresadas en su calificativo de ambiental, siendo necesario su fundamentación desde las Ciencias Ambientales en integración con las Ciencias de la Educación, al ser un proceso educativo que tiene en cuenta las relaciones del ser humano con la naturaleza y consigo mismo. Al respecto, (Severiche Sierra; Gomez Bustamante; Jaimes Morales, 2016, p. 276), plantean que:

> La educación ambiental articula los conocimientos y metodologías inherentes a las ciencias exactas y naturales con las competencias de las ciencias sociales y humanas, buscando gestionar problemáticas del entorno y en consecuencia de planificar, incluyendo las injerencias y derivaciones políticas, económicas y éticas, es decir, con el fin de prevenirlas, minimizarlas, remediarlas, normalizarlas.

Ahora bien, dentro de la diversidad de enfoques y visiones que han caracterizado la educación ambiental en los últimos años, según Prosser Bravo; Caro Zúñiga (2021), se ha identificado un fuerte desarrollo del enfoque comunitario, el cual se ha fomentado desde las políticas públicas como una vía efectiva para la transformación social. En particular, la versión latinoamericana de la Educación Ambiental Comunitaria se sustenta en una perspectiva sistémica y compleja, constituyendo la realidad local el fundamento de la acción educativa.

Conforme al criterio de Cepero Rodríguez; Valero Hernández; Meneses Martin (2021) se asume a la educación ambiental comunitaria como parte de la educación ambiental no formal. Este tipo de proceso educativo no escolarizado se dirige a todos los sectores de la comunidad a fin de facilitar la apropiación de conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarias para comprender los problemas que afectan a la comunidad y actuar en su solución. De ahí que este tipo de proceso educativo se considera una vía esencial para el logro del protagonismo comunitario en beneficio del mejoramiento de las condiciones ambientales, conservación de la naturaleza y de recuperación de los saberes locales.

Sobre las características de la educación ambiental comunitaria, Castro Acevedo *et al.* (2023), señalan entre las esenciales, las siguientes:

> - El proceso educativo transcurre fuera del contexto escolar y aglutina a toda la sociedad, las organizaciones e instituciones.
> - Fortalece la participación y preparación de los líderes, gestores comunitarios, facilitadores y pobladores en general, de forma que se conviertan en agentes socializadores de ella.
> - Concibe el proceso educativo con un carácter dialéctico, en el que el sujeto desempeña un rol dinámico, participando y, por tanto, otorgándosele poder, protagonismo, implicación, responsabilidad, compromiso y facilitando las interrelaciones entre los diferentes agentes socializadores.
> - Reconoce la complejidad del proceso, por lo que precisa que un profesional preparado acompañe y facilite al grupo los aprendizajes durante la intervención, hasta tanto este haya aprendido las herramientas para continuar solo. (p. 253)

Desde estas perspectivas se entiende la educación ambiental comunitaria como un proceso continuo y permanente de aprendizaje que se construye sobre la base de los problemas ambientales existentes en la comunidad sustentándose en un proceso de investigación participativa, y en el reconocimiento de las potencialidades, recursos y saberes de la comunidad. Se enfoca en la necesidad de sensibilizar y

capacitar a los individuos y grupos para el desarrollo de acciones voluntarias y participativas de recuperación ambiental.

La educación ambiental de la comunidad pasa por un proceso formativo de los actores locales claves (población, instituciones, gobierno, organizaciones) que los prepare para participar con responsabilidad en el diagnóstico de la problemática ambiental, la planificación, implementación de soluciones, su monitoreo y evaluación en la gestión de su ambiente, de manera que se contribuya al empoderamiento de la comunidad y a la sostenibilidad de las acciones educativas en el contexto de la comunidad.

Según Tréllez Solis (2002) la participación y la acción se convierten en los elementos claves de la educación ambiental comunitaria. Para ello debe prepararse a la población en conocimientos y herramientas necesarias que les permita revertir la situación ambiental.

En resumen, la educación ambiental comunitaria es el instrumento esencial de la gestión ambiental que se encamina a desarrollar la cultura ambiental en todos los sectores de la población a fin de lograr su protagonismo en el diagnóstico de los problemas ambientales y la búsqueda e implementación de soluciones, fomentando la apropiación de conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarias para la acción.

Educación Ambiental en Cuba

La educación ambiental se reconoce en Cuba como uno de los instrumentos de gestión de la política ambiental, lo cual se expresa en el Artículo 114, inciso i de la Ley 150/2022 Del Sistema de los Recursos Naturales y el Medio Ambiente.

Desde el año 1997, Cuba adoptó una Estrategia Nacional de Educación Ambiental (ENEA). Posterior a este periodo y ante la necesidad de una actualización se diseñaron dos ciclos 2010-2015 y 2016-2020, a partir del cual se nombra al documento "Programa Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible

(PNEADS). Este documento establece los principios, las líneas priorizadas y dimensiones para el trabajo de la Educación Ambiental en el país (Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA), 2023).

El Programa Nacional de Educación Ambiental se encuentra alineado con los principales documentos programáticos del país expresados en la Constitución de la República de Cuba, aprobada en abril de 2019, los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el período 2021-2026, el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta el 2030 (PNDES 2030), la Nueva Ley del Sistema de los Recursos Naturales y el Medio Ambiente (2022), la Estrategia Ambiental Nacional (EAN) 2021-2030, el Plan de Estado para el Enfrentamiento al Cambio Climático conocido con el nombre de Tarea Vida.

La educación ambiental se define en el Capítulo IX Artículo 148 de la Ley 150/2022 Del Sistema de los Recursos Naturales y el Medio Ambiente en los siguientes términos:

> [...] proceso continuo y permanente, constituye una dimensión de la educación integral de todos los ciudadanos y comunidades, orientada a la gestión del conocimiento, el desarrollo de hábitos, habilidades, capacidades y actitudes en la formación de valores, y que, a través de la innovación, propicien la adopción de decisiones fundamentadas sobre nuevos estilos de vida y prácticas de consumo, en favor de la integridad del medio ambiente, compatibles con el desarrollo sostenible (Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular, 2024, p.93).

La educación ambiental en Cuba se concibe como un instrumento de la política y la gestión ambiental, que con un carácter transversal se orienta al desarrollo sostenible del país. Se establecen para su implementación tres vías fundamentales: La educación ambiental formal, la educación ambiental no formal y la educación ambiental informal. A través de estas vías fundamentales tienen lugar los diversos procesos formativos de los individuos y grupos sociales que los habilitan en función de contribuir en la prevención, solución o

mitigación de los problemas ambientales existentes en los diferentes contextos: natural, social y económico. (Márquez Delgado *et al.*, 2021a)

Dentro de los escenarios de la educación ambiental en Cuba se destacan las comunidades. Por comunidad, y siguiendo a Romero Sarduy; Hernández Chávez (2021) se entiende que es un grupo social donde comparte referentes procesos de participación; habita un espacio geográfico determinado; comparten referentes culturales y presentan problemas comunes al convivir en un mismo medio ambiente, lo cual genera además un sentido de pertenencia. Desde esta concepción se considera una comunidad tanto un barrio, una institución, empresa u organización.

En correspondencia con la significación que se le concede a la comunidad como espacio estratégico para el desarrollo social, económico y político del país, se destaca la importancia de fomentar procesos de educación ambiental en este contexto. Lo anterior se expresa en el Programa Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible en el ciclo estratégico 2023-2030, al reconocer como objetivo general de este Programa:

> [...] Fortalecer la educación y cultura ambientales integral de la población, a partir del desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes, cambios de conducta y modos de participación activas que le permita a la sociedad cubana mejorar su relación con el medio ambiente y contribuya a la construcción de una sociedad próspera y sostenible (CITMA, 2023, p.4).

Y entre los objetivos específicos, destaca:

> [...] Incrementar la educación ambiental comunitaria y los espacios de debate sobre las realidades locales para el desarrollo de mecanismos de articulación social, que fortalezcan las prácticas comunitarias sostenibles y garanticen la participación de la población en los procesos de decisiones sobre la gestión de los recursos naturales. (CITMA, 2023, p.4)

Y el objetivo de:

> [...] Fomentar la transversalización de la educación ambiental en los programas y proyectos, encaminados al mejoramiento de la calidad de vida de la población con énfasis en el nivel local, dirigida al logro de los ODS en la actividad productiva y de servicios. Así como las medidas y acciones para elevar la percepción del riesgo y aumentar el nivel de conocimiento y el grado de participación de toda la población en la minimización de los problemas ambientales (CITMA, 2023, p.5).

No obstante, a la significativa importancia que se le concede en Cuba a la educación ambiental en la comunidad, se identifica entre las principales dificultades en el anterior ciclo estratégico de educación ambiental 2016-2020, la insuficiente concertación entre las estructuras de base en los territorios para el desarrollo de procesos de educación ambiental participativos en las comunidades, lo que se convierte en un reto a atender en el presente ciclo 2021-2030.

Por otra parte, a los efectos de fomentar la educación ambiental en las comunidades es de destacar en el contexto cubano las acciones que se desarrollan desde la Red de Formación Ambiental (REDFA) del CITMA, y la Red de Medio Ambiente (REDMA) del Ministerio de Educación Superior (MES) que en alianzas con las Universidades y demás organismos e instituciones académicas, educativas y científicas contribuyen al fortalecimiento de la capacidad institucional para la gestión de la educación ambiental orientada al desarrollo sostenible.

Son significativas también las investigaciones que se realizan desde los programas académicos de posgrado aportando a la teoría y la práctica de la gestión de la educación ambiental comunitaria. En este sentido, se advierten las investigaciones de: Cairo Pérez, Amador Lorenzo y Cairo Martínez (2021); Pérez Rodríguez, Linares Guerra, Márquez Delgado y Vento Tielve (2024); Laza Besú y Garbizo Flores (2024), entre otras.

Estas y otras cuestiones fundamentan la significación que se le concede a la educación ambiental comunitaria en el contexto cubano, como una vía esencial a los fines de contribuir en el reto de convertir a

toda la población en ciudadanos responsables respecto al medio natural, social y económico en el que desarrollan su vida.

Implementación de metodologías para el desarrollo de la Educación Ambiental Comunitaria

Las metodologías de educación ambiental comunitaria se implementaron en 24, 21 y siete (7) comunidades en las investigaciones de los maestrantes de la tercera, quinta y la sexta edición de la Maestría en Gestión Ambiental respectivamente; no obstante, en el caso de la sexta edición los demás estudiantes que defendieron hasta el momento (11), también significaron el papel clave de la educación ambiental aportando acciones en el marco de las propuestas de gestión ambiental presentadas.

En general en las investigaciones propiamente de educación ambiental de estas tres ediciones (52) se trabajó en cuatro tipos de comunidades: 10 en las comunidades de trabajadores, 14 en comunidades rurales, 16 en las urbanas, tres escolares, tres costeras y seis universitarias). Entre los problemas ambientales más significativos manifiestos en las comunidades estudiadas sobresale la carencia evidente de educación ambiental, la contaminación por los residuales líquidos y desechos sólidos vertidos indiscriminadamente al entorno, la pérdida de la biodiversidad, mal estado del fondo constructivo y déficit de espacios públicos.

En cuanto a los instrumentos de educación ambiental diseñados para contribuir en la solución o mitigación de los problemas ambientales identificados en el diagnóstico se registran Programas (28), Estrategias (16), Sistemas de acciones (7), Procedimiento de consulta pública (1). Los programas y las estrategias resultaron ser los instrumentos más diseñados en las tres ediciones de la maestría, seguidos por el sistema de acciones. El procedimiento de consulta pública solo fue elaborado por un estudiante de la sexta edición.

Atendiendo a los objetivos de la educación ambiental declarados desde La Carta de Belgrado en 1975 en el marco de la

Conferencia de Belgrado: lograr la concientización sobre los problemas ambientales, generar conocimientos y desarrollar actitudes en las personas y grupos sociales para ganar una comprensión básica del ambiente en su totalidad, fomentar la participación, desarrollar la capacidad de evaluación en las personas y grupos sociales con la intención de evaluar las medidas y los programas de Educación Ambiental, entre las líneas de acción desarrolladas en las propuestas prácticas diseñadas e implementadas en las investigaciones se reconocen:

- Línea de Acción 1: Sensibilización a los miembros de la comunidad

Objetivo: Sensibilizar a los miembros de la comunidad a través de actividades participativas comunitarias que contribuyan al incremento de conocimientos, fomento de valores y actitudes responsables frente a los problemas ambientales.

- Línea de Acción 2: Capacitación a los miembros de la comunidad

Objetivo: Capacitar a los miembros de la comunidad a través de actividades participativas comunitarias para el incremento de conocimientos y de modos de actuación responsables para la mitigación, adaptación o solución de la problemática ambiental existente.

- Línea de Acción 3: Desarrollo de acciones voluntarias y participativas para el mejoramiento de las condiciones ambientales de la comunidad.

Objetivo: Desarrollar un sistema de acciones voluntarias y participativas para el mejoramiento de las condiciones ambientales de las comunidades.

Para la efectividad de los instrumentos de educación ambiental elaborados se aplicaron los métodos que se registran en la tabla 1.

Tabla 1- Métodos de la Educación Ambiental utilizados en las tesis de la 3ra, 5ta y 6ta edición de la maestría en Gestión Ambiental. CEMARNA. UPR. Cuba

Métodos de la Educación Ambiental	**Frecuencia absoluta n=52**	**%**
Investigación acción participativa	51	98,0
Proyecto de acción operativa	49	94,2
Discusión en grupos	48	92,3
Estudio sobre terreno	40	76,9
Lluvia de ideas	37	71,1
Clarificación de valores	22	42,3
Taller de demostración experimental	21	40,3
Juegos y simulaciones	13	25,0
Trabajo sociocultural comunitario	9	17,3
Mapa Verde	2	3,8

La investigación acción participativa, el proyecto de acción operativa, la discusión en grupos y el estudio sobre el terreno fueron los métodos de mayor aplicación en las investigaciones de los maestrantes; estos fueron empleados en el 98,0%, 94,2%, 92,3% y 76,9% de las tesis respectivamente. Es de destacar que en todos los casos se utilizó más de un método de educación ambiental.

En cuanto a las formas empleadas, en el total de tesis (52) se identificaron nueve formas diferentes, de las cuales el taller representó la de mayor aplicación, tal y como muestra la tabla 2. Al igual que con los métodos, los maestrantes utilizaron más de una forma para desarrollar la educación ambiental en las comunidades objeto de investigación.

Tabla 2- Formas de la Educación Ambiental utilizadas en las tesis de la 3.ª, 5.ª y 6.ª edición de la maestría en Gestión Ambiental. CEMARNA. UPR. Cuba

Formas de la Educación Ambiental	Frecuencias absolutas n=52	%
Talleres	49	94,2
Campañas de saneamiento	47	90,3
Excursión	46	88,4
Dramatizaciones	20	38,4
Campaña de divulgación	19	36,5
Campañas de sensibilización	17	32,6
Círculos de interés	9	17,3
Concurso infantil	8	15,3

En consecuencia, se asumieron en las investigaciones métodos y formas que contribuyeron a fomentar un incremento de los conocimientos, la reflexión y la participación en el desarrollo de acciones en beneficio del mejoramiento de las condiciones ambientales de las comunidades estudiadas. Lo anterior se sustentó en un proceso de investigación participativa a favor de propiciar el análisis de la realidad ambiental y la fundamentación e implementación de soluciones efectivas.

Por lo expuesto se concluye que las metodologías empleadas en el desarrollo de la educación ambiental comunitaria desde las investigaciones realizadas son diversas, y se dirigieron esencialmente al análisis de la realidad ambiental y a la búsqueda e implementación desde la participación responsable de los individuos y grupos sociales en la transformación ambiental de sus espacios de vida.

Conclusiones

La educación ambiental comunitaria constituye una herramienta clave para incidir en la búsqueda de soluciones efectivas y sostenibles a las problemáticas que enfrentan las comunidades locales, y de esta manera reducir sus vulnerabilidades.

La educación ambiental comunitaria es un proceso educativo no escolarizado que se dirige a todos los sectores de la comunidad con la intención de que sus miembros se apropien de los conocimientos, las habilidades, valores y actitudes necesarios para identificar y abordar las problemáticas ambientales locales, constituyendo una vía esencial para el logro del protagonismo comunitario y el reconocimiento de los saberes locales, sus potencialidades y recursos en beneficio del mejoramiento de las condiciones ambientales.

Las metodologías empleadas en el desarrollo de la educación ambiental comunitaria desde las investigaciones realizadas por los maestrantes de la 3.ª, 5.ª y 6.ª edición del programa de maestría en Gestión Ambiental coordinado por el CEMARNA-UPR son diversas, y se han dirigido esencialmente a lograr la sensibilización de los miembros de la comunidad, su capacitación y al desarrollo de un sistema de acciones voluntarias y participativas para el mejoramiento de las condiciones ambientales.

Referencias

ASAMBLEA NACIONAL DEL PODER POPULAR (ANPP). *Ley n. 150 del Sistema de los Recursos Naturales y el Medio Ambiente*, de 13 de septiembre de 2023. *Gaceta Oficial de la República de Cuba*, La Habana, ed. ordinaria, 2023. Disponível em: https://www.gacetaoficial.gob.cu/es/ley-150-de-2022-de-asamblea-nacional-del-poder-popular. Acesso em: 8 fev. 2024.

CAIRO, J. C.; AMADOR, E. L.; CAIRO, J. C. Estrategia de educación ambiental para el desarrollo local comunitario. *Revista Roca*, v. 17, n. 2, p. 189–206, abr./jun. 2021. Disponível em: https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/2337/4531. Acesso em: 14 jan. 2022.

CARVAJAL, M.; VALERIO, E.; MOREIRA, C.; HERRERA, Á. Hacia un proceso de educación ambiental no formal y contextualizado en la comunidad de Chacarita, Puntarenas, Costa Rica. *Revista Educa-*

ción, v. 47, n. 1, p. 1–18, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.49962. Acesso em: 20 abr. 2024.

CASTRO, G. P.; BORGES, A. Y.; ZURBANO, L.; MEDEROS, Y. Orientaciones metodológicas para fortalecer la dimensión sociocultural en la educación ambiental comunitaria: resultados 2015–2020. *Universidad y Sociedad*, v. 15, n. 1, p. 251–258, 2023.

CEPERO, O.; VALERO, L.; MENESES, Z. *La educación ambiental desde enfoques comunitarios*. Madrid: Editorial Académica Española, 2021.

CITMA. Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. *Programa Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible 2023–2030*. La Habana, 2023. Disponível em: https://www.citma.gob.cu/. Acesso em: 27 mar. 2025.

CURI, M. *Dimensiones del desarrollo sostenible en América Latina*. [S. l.]: Fundación Futuro Latinoamericano, 2020. Disponível em: https://www.ffla.net/wp-content/uploads/2021/03/dimensiones-del-desarrollo-sostenibleen-america-latina.pdf. Acesso em: 7 fev. 2025.

DELEGACIÓN TERRITORIAL PINAR DEL RÍO. SUBDELEGACIÓN DE MEDIO AMBIENTE. *Proyecto de Estrategia Ambiental Territorial 2021–2030*. Pinar del Río, 2023. Disponível em: http://www.citmapri.gob.cu/wp-content/uploads/2023/05/Estrategia-Ambiental-Territorial.pdf. Acesso em: 14 jan. 2023.

FARFÁN, J. F.; DELGADO, R.; FARFÁN, D. E. Educación ambiental, currículo, estrategias y políticas para la sostenibilidad: una revisión sistemática. *ALFA: Revista de Investigación en Ciencias Agronómicas y Veterinarias*, v. 8, n. 23, p. 576–592, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.33996/revistaalfa.v8i23.287. Acesso em: 15 jan. 2025.

GIRALDO, A. N.; VALENCIA, A. U. Educación ambiental 4.0: una revisión conceptual. *Conocimiento Global*, v. 10, n. 2, p. 14–32, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.70165/cglobal.v10i2.591. Acesso em: 15 jan. 2025.

GUEVARA-HERRERO, Irene; PÉREZ-MARTÍN, José Manuel; BRAVO-TORIJA, Beatriz. Impacto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la investigación educativa sobre educación ambiental. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, v. 20, n. 2, p. 250101–250117, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2023.v20.i2.2501. Acesso em: 4 set. 2024.

GUTIÉRREZ, J. M. 50 años de educación ambiental: un balance incompleto hacia la educación ecosocial en el Antropoceno. *Carpeta Informativa del CENEAM*, p. 1–13, 2019. Disponível em: https://www.miteco.gob.es/en/ceneam/carpetainformativa-del-ceneam/numeros-anteriores/carpeta-mayo-2019_tcm38-496709.pdf. Acesso em: 14 jan. 2023.

JIMÉNEZ, R.; GARCÍA, E. Visibilidad de la educación ambiental y la educación para la sostenibilidad en las publicaciones españolas sobre educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, v. 14, p. 271–285, 2017. Disponível em: https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/. Acesso em:

20 abr. 2018.

LAZA, D.; GARBIZO, N. Educación ambiental comunitaria en la Circunscripción Cinco del Consejo Popular Villa I, Consolación del Sur. *Avances*, v. 26, n. 4, p. 486–498, 2024. Disponível em: https://avances.pinar.cu/index.php/publicaciones/article/view

/850/2155. Acesso em: 23 jan. 2025.

LEFF, Enrique. Las universidades y la formación ambiental. *Revista de Ciencias Humanas*, v. 14, n. 20, p. 103–124, 1996.

LEFF, Enrique. *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Siglo XXI, 1998. Disponível em: https://biblio-darq.files.wordpress.com/2014/12/leff-e-saber-ambiental-sustentabilidad-racionalidad-complejidad-poder.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

LLOPIZ, K. et al. La educación ambiental en los niños con necesidades educativas especiales: retos y perspectivas de desarrollo. *Propósitos y Representaciones*, v. 8, n. 3, p. 1–10, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.448. Acesso em: 20 jan. 2021.

LÓPEZ, I.; ARRIAGA, A.; PARDO, M. La dimensión social del concepto de desarrollo sostenible: ¿la eterna olvidada? *Revista Española de Sociología*, v. 27, n. 1, p. 25–41, 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2018.2. Acesso em: 16 out. 2019.

MÁRQUEZ, D. L. et al. La educación ambiental: evolución conceptual y metodológica hacia los objetivos del desarrollo sostenible. *Universidad y Sociedad*, v. 13, n. 2, p. 301–312, mar./abr. 2021a. Disponível em: https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1968. Acesso em: 7 maio 2021.

MÁRQUEZ, L. H.; MÁRQUEZ, D. L.; CASTILLO, N. Formación ambiental en funcionarios de gobierno del Poder Popular: una aproximación teórica. *COODES*, v. 9, n. 3, p. 787–807, set./dez. 2021b. Disponível em: http://scielo.sld.cu/pdf/cod/v9n3/2310-340X-cod-9-03-787.pdf. Acesso em: 9 jan. 2022.

MUSITU, D. et al. Fiabilidad y validez de la escala de actitudes hacia el medio ambiente natural para adolescentes (AMAN-A). *Revista de Humanidades*, n. 39, p. 247–270, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5944/rdh.39.2020.25471. Acesso em: 13 jan. 2021.

NOVO, M. La educación ambiental: una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, n. esp. 1, p. 195–217, 2009. Disponível em: https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8998f1e4-65d7-40dd-94697945013994e8/re200909-pdf.pdf. Acesso em: 8 jun. 2018.

ONEI. Oficina Nacional de Estadística e Información. *Anuario Estadístico de Pinar del Río 2024*. Disponível em: http://www.onei.gob.cu. Acesso em: 16 out. 2025.

ORTIZ, M. J.; ALEJANDRE, S. N. La dimensión ambiental del desarrollo local desde el paradigma de la sostenibilidad. *DELOS*, v. 13, n. 37, p. 276–291, 2020. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7794701. Acesso em: 8 jun. 2021.

PÉREZ, E.; LINARES, E. M.; MÁRQUEZ, D. L.; VENTO, R. Estrategia de educación ambiental para el desarrollo local. *COODES*, v. 12, n. 2, 2024. Disponível em: https://coodes.upr.edu.cu/index.php/coodes/article/view/669. Acesso em: 10 dez. 2024.

PROSSER, G.; CARO, C. A. Radiografía de la educación ambiental comunitaria: una revisión bibliométrica de España, América Latina y el Caribe (2000–2020). *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, v. 38, p. 101–118, 2021. Disponível em: http://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/. Acesso em: 3 out. 2024.

ROMERO, M. I.; HERNÁNDEZ, C. N. Trabajo comunitario y participación popular en la gestión del desarrollo local. *Revista Gestión del Conocimiento y el Desarrollo Local*, v. 8, n. 1, p. 43–58, 2021. Disponível em: https://revistas.unah.edu.cu/index.php/RGCDL/article/view/1425/2654. Acesso em: 10 mar. 2022.

ROQUE, C. R.; CARCAUSTO, W. H. Educación ambiental y desarrollo sostenible en la educación superior latinoamericana: una revisión de alcance. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, v. 10, n. 41, p. 460–471, 2026. Disponível em: https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i41.1218. Acesso em: 10 fev. 2026.

SEVERICHE, C.; GÓMEZ, E.; JAIMES, J. La educación ambiental como base cultural y estrategia para el desarrollo sostenible. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, v. 18, n. 2, p. 266–281, 2016. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/993/99345727007.pdf. Acesso em: 8 jun. 2018.

TRÉLLEZ, E. La educación ambiental comunitaria y la retrospectiva: una alianza a futuro. *Tópicos de Educación Ambiental*, v. 4, n. 10, p. 7–21, 2002. Disponível em: https://www.temaiken.org.ar/imagenes/archivos/2019-05/343-pagina07-21.pdf. Acesso em: 21 mar. 2017.

UTRIA, Rubén Darío. *La dimensión ambiental del desarrollo y su planificación*. Santiago de Chile: CEPAL, 1986.

MEMÓRIA E LINGUAGEM NA ESCOLA: DISCURSOS URBANOS E INDÍGENAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL

Tatiane Malheiros Alves[1]
Instituto Federal Baiano (IFBA)
Larissa Lacerda Menendez[2]
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Lívia Diana Rocha Magalhães[3]
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Introdução

Neste texto, reunimos discussões que realizamos durante o Colóquio do Museu Pedagógico (2024), articulando interpretações do

[1] Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade e mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). É professora do Instituto Federal Baiano – Campus Guanambi, onde atua na área de Linguagens. Desenvolve pesquisas sobre linguagem, memória e educação, memória dos regimes autoritários e variação linguística. Integra o Grupo de Pesquisa em História e Memória das Políticas Educacionais e Trajetórias Sociogeracionais (GHEMPE), do Museu Pedagógico/UESB. Endereço eletrônico: tatiane.alves@ifbaiano.edu.br

[2] Doutora e Mestra em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Graduada em Licenciatura em Educação Artística (FAAP). Pós-doutorado no PPG História da Arte (UNIFESP). Estágio pós-doutoral no PPGECCO_ UFMT, PNPD-CAPES, 2014. Autora do livro "Iconografias do Invisível: a arte de Feliciano e Luís Lana", publicada pela editora Annablume em parceria com a FAPESP. Pesquisadora, desenvolveu trabalho com povos indígenas Guarani (Estado de São Paulo) Desana e Paumari, Rio Negro e Purus, no Amazonas e com diversas etnias de Mato Grosso. Atualmente dedica-se aos estudos das artes indígenas dos povos do Maranhão. Endereço eletrônico: larissa.lacerda@ufma.br

[3] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com Pós-Doutoramento em Psicologia Social, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e estágios de pesquisa na Universidade Complutense de Madri (UCM). Membro do Museu Pedagógico e docente do Programa em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora colaboradora do CIFEX – Centro Interdisciplinario de Investigacións Feministas e de Estudos de Xénero (CIFEX), da Universidade de Santiago de Compostela -USC. Endereço eletrônico: lrochamagalhaes@gmail.com

passado autoritário e ditatorial no contexto do Estado Novo (1937-1945) e da ditadura cívico-militar (1964-1985) e suas incidências na realidade educacional. Toma-se como referência o campo de estudos da memória social e coletiva, observando como suas lições invadem um tempo presente alicerçado em "abismos políticos e sociais incomensuráveis".

Compreendemos, conforme destacado por Eric Hobsbawm (1998), que o passado constitui uma das dimensões permanentes da consciência humana. Desse modo, ele se torna um componente indispensável para a compreensão dos sistemas de valores, uma vez que expressa aspectos fundamentais do que somos e do que fomos enquanto sociedade (Piper, 2009).

Nessa perspectiva, o presente ensaio toma como recorte analítico duas experiências políticas e educativas cujas evidências revelam a história de memórias construídas para e na escola pública brasileira em tempos de constelações autoritárias e ditatoriais.

Recorremos, assim, ao campo da memória, conforme afirma Piper (2009), ao compreendê-lo como "[...] um meio de gerar ações que fragilizem os efeitos do poder dominante presentes em toda prática social, produzindo debates problematizadores que reflitam sobre os tipos de realidade social que constroem formas de recordação" (p. 169) [4]. Trata-se de uma abordagem que busca discutir as marcas deixadas por políticas autoritárias, sem desconsiderar a profundidade das resistências culturais, particularmente relevantes para evidenciar reações às versões hegemônicas constituídas com o objetivo de silenciar múltiplas vozes da realidade social.

A análise parte de duas experiências concretas: a primeira refere-se à Escola Getúlio Vargas, instituição urbana fundada na década de 1930, símbolo da pedagogia moral e cívica que marcou a educação brasileira no Estado Novo; a segunda diz respeito ao percurso do artista indígena Feliciano Lana, nascido no Alto Rio Negro, cuja vivência escolar em internatos missionários revela o caráter disciplinador e assimilacionista da educação indígena. Ambas as experiências, embora

[4] Tradução nossa.

distintas, permitem observar a escola como campo de disputa de sentidos, em que memória e linguagem política se entrelaçam na formação de sujeitos e na produção de identidades.

Metodologicamente, o estudo articula análise documental, entrevistas e registros iconográficos, entre eles, imagens históricas da Escola Getúlio Vargas e de escolas indígenas. A abordagem fundamenta-se na teoria da memória, buscando compreender os mecanismos discursivos que sustentam a continuidade de valores autoritários e conservadores na educação brasileira.

Educação, linguagem e memória na escola GV

No ambiente escolar, práticas discursivas — dos textos cívicos e cerimônias aos manuais didáticos e inscrições — integram um campo de signos linguísticos e visuais que mediam a relação entre indivíduo e coletividade. Tais signos não são neutros: conforme Bakhtin (2006), constituem arenas de disputas ideológicas, condensando valores e vozes sociais. Símbolos nacionais, hino, uniforme e calendário cívico articulam-se como mediadores entre a experiência subjetiva e a memória estatal, traduzindo ideais de pertencimento e obediência.

Palavras, rituais e emblemas visuais tornam-se, assim, instrumentos de conformação cultural. A linguagem exerce duplo papel: expressa a memória coletiva e, simultaneamente, atua como mecanismo de organização ideológica ao definir o que deve ser lembrado ou silenciado. Como observa Bakhtin (2006), o signo reflete e refrata a realidade social, permitindo sua reelaboração por estudantes e professores em práticas cotidianas que tensionam a narrativa oficial, evidenciando o caráter dialógico da identidade nacional.

No caso da Escola Getúlio Vargas, fundada no contexto do Estado Novo (1937-1945), os signos escolares assumiram função simbólica e política central. A instituição foi concebida como espaço de formação cívica e moral, no qual bandeiras, hinos, uniformes e rituais estruturavam a transmissão de uma memória coletiva alinhada à ideologia estatal.

Como em toda propaganda e considerando a amplitude dos níveis discursivos da língua, a linguagem foi a principal matéria-prima utilizada na fabricação desse artefato ideológico que deu forma e sustentação ao Estado Novo nas regiões mais longínquas do Brasil por meio da exaltação figurativa de Vargas. Na figura 1, a reprodução de páginas da cartilha "*A juventude do Estado Novo*", distribuída nas escolas pelo DIP, revela, por iconografias, a gênese de um homem bom com divulgação da imagem de um presidente humanizado, curvado diante do povo, principalmente das crianças e jovens.

Figura 1 – Ilustração da cartilha *A juventude do Estado Novo*



Fonte: DEPARTAMENTO DE IMPRENSA E PROPAGANDA (DIP). *A juventude do Estado Novo*. Disponível em: https://nastramasdeclio.com.br/historia/propaganda-getulista-material-para-analise/. Acesso em: 17 nov. 2025.

Esse viés autoritário, centrado no controle ideológico por meio de signos e símbolos, não se extinguiu com o fim do Estado Novo. Nos processos históricos subsequentes – durante a redemocratização e a ditadura civil-militar (1964-1985) – práticas semelhantes continuaram a moldar a vida escolar, reproduzindo mecanismos de homogeneização cultural e de inculcação de uma memória nacional oficial.

A maneira como a Escola Getúlio Vargas é retomada pela memória e materializada nos discursos – não somente de ex-alunos e ex-professores – revela tanto aspectos relacionados ao espaço físico quanto às formas de linguagem que o significam. Essa construção

simbólica do lugar se articula nos documentos oficiais, na arquitetura do prédio e nas narrativas produzidas sobre ele, compondo um conjunto de sentidos que ultrapassa a dimensão meramente material da escola. Há uma relação dialógica de contiguidade e encadeamento entre esses três elementos: linguagem, espaço e memória. A linguagem não está manifesta somente no que é dito ou no que foi escrito. A estrutura da escola, sua preservação e como suas significações são recuperadas pelos ex-alunos e pelos ex-professores comportam uma definição que ultrapassa os limites das palavras, mas que também gesta memórias afetivas. (Alves, 2019).

Figura 2 - Fachada atual da Escola Estadual Getúlio Vargas



Fonte: REIS, Humberto. **Blog Cotidiano**. Disponível em: https://cotidianodehumberto.blogspot.com/2006/12/centro-histrico-de-guanambi.html. Acesso em: 11 out. 2025

A estabilidade física e simbólica da escola reforça a permanência da memória coletiva. A fachada da Escola Getúlio Vargas, preservada ao longo do tempo, constitui marco visual de tradição e continuidade. Como afirma Halbwachs (2009, p. 45), "a lembrança não é possível fora dos quadros sociais que a sustentam". Nesse sentido, a escola, mais que edifício, configura-se como microcosmo social em que discursos, normas e rituais reproduzem a ideologia dominante, estruturando identidades e transmitindo valores. Assim, a própria arquitetura adquire dimensão semiótica: a fachada funciona como signo

visual de autoridade e pertencimento, operando como dispositivo simbólico de persuasão.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2006) compreende a linguagem como arena de conflitos ideológicos, na qual todo signo é social e axiologicamente marcado. Desse modo, no espaço escolar, textos cívicos, orações e discursos patrióticos integram um regime discursivo que simultaneamente educa e disciplina. Contudo, como o signo também reflete e refrata a realidade, abre-se a possibilidade de ressignificação e tensão. É precisamente nesse ponto que a reflexão de Althusser (1985) se articula, ao identificar a escola como Aparelho Ideológico do Estado, responsável pela reprodução das relações de produção e dos valores dominantes, ainda que nunca de forma absolutamente homogênea.

À luz dessas formulações, compreende-se que, mesmo após o Estado Novo e durante a ditadura civil-militar (1964-1985), a instituição manteve práticas e símbolos nacionalistas. A linguagem institucional, a arquitetura, os uniformes e os rituais atuaram como signos duradouros de normatização e transmissão ideológica, evidenciando a continuidade do poder simbólico. Desde a década de 1930, a escola pública convertera-se em instrumento estratégico de formação patriótica. Conforme Halbwachs (2009), marcos espaciais e simbólicos sustentam a memória coletiva; por conseguinte, rituais como o hasteamento da bandeira e o canto do hino consolidavam uma identidade comum.

Inserida nesse contexto, a Escola Getúlio Vargas expressou exemplarmente essa pedagogia moral e cívica. Seus registros institucionais evidenciam a exaltação da pátria, do trabalho e da autoridade, bem como o uso sistemático da linguagem como mecanismo de disciplinamento. Como observa Bakhtin (2006), "o signo é o elo de comunicação entre a ideologia e a consciência individual"; portanto, a linguagem cívica escolar não somente expressava valores, mas materializava o poder ideológico do Estado.

Por fim, sob a ditadura civil-militar, o ensino de Educação Moral e Cívica intensificou o viés doutrinário, reatualizando o

vocabulário autoritário da "ordem e progresso". Tal processo aproxima-se da reflexão de Ricoeur (2007) acerca dos "abusos da memória", segundo a qual o poder manipula o lembrar e o esquecer para sustentar identidades convenientes à dominação. Nesse movimento, silenciaram-se vozes dissidentes – negros, indígenas e camponeses – excluídas de uma narrativa nacional homogênea, branca e ordeira.

A escola indígena como lugar de construção cívica

Enquanto a escola consolidava o projeto nacionalista, as missões religiosas atuavam nos territórios indígenas com um objetivo igualmente disciplinador. A educação missionária, especialmente no noroeste amazônico, visava "civilizar" os povos indígenas, apagando sua língua, religião e modos de vida. Nesse sentido, a escola missionária funcionava como um instrumento de mediação cultural e ideológica, estabelecendo fronteiras simbólicas e materiais entre o mundo da floresta e o mundo do Estado.

Figura 3: Escola do Posto Indígena Rodolfo Miranda (1922)



Fonte: Brasiliana Fotográfica (Biblioteca Nacional). Disponível em: https://brasilianafotografica.bn.gov.br. Acesso em: 11 out. 2025.

Na fotografia, evidencia-se uma espacialidade disciplinar marcada pela racionalidade e pela hierarquia: a arquitetura escolar

organizada, os alunos dispostos em filas uniformizadas e o docente ocupando posição de autoridade constituem uma materialização visível das relações de poder. Cada elemento do cenário – da edificação à corporeidade dos sujeitos – opera como signo ideológico, orientado à produção de sentidos e à naturalização de valores hegemônicos. A fotografia, datada de 1922, situa-se, portanto, em um período anterior ao Estado Novo, mas já anuncia as diretrizes simbólicas e discursivas que pavimentariam o terreno para o projeto nacionalista e centralizador do varguismo.

A presença da bandeira nacional, hasteada diante da escola, inscreve-se nesse mesmo regime de significação, funcionando, assim, como na Escola Getúlio Vargas em Guanambi-BA, como dispositivo de legitimação da unidade nacional e de incorporação dos sujeitos ao imaginário do Estado. Conforme Bakhtin (2006, p. 29), "todo signo é ideológico e refrata as relações sociais existentes".

Nesse caso, o espaço missionário escolar refrata a dominação simbólica do Estado e da religião sobre os povos indígenas, promovendo a interiorização das normas culturais dominantes sob a aparência de civilização e progresso.

No âmbito do Estado Novo, essa lógica de produção simbólica foi amplamente institucionalizada pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), cuja missão consistia em instaurar uma linguagem visual e discursiva capaz de consolidar a coesão social e o culto à autoridade.

A bandeira brasileira e a figura de Vargas são os ícones mais recorrentes desse projeto imagético-político. Ao sacralizar tais emblemas - a Pátria, a Bandeira e o Chefe de Estado – como uma "trindade nacional", o regime varguista produziu uma semiose política de caráter religioso, na qual o nacionalismo converte-se em fé e o Estado em instância moral absoluta.

Nesse sentido, a bandeira nacional presente na escola missionária ultrapassa a mera função de ornamento institucional e adquire valor performativo: ela convoca, pela via do signo, a adesão afetiva e ideológica à nação. No contexto da educação indígena, tal

signo atua como instrumento de apagamento da alteridade e de assimilação cultural, em conformidade com o projeto de homogeneização simbólica que se consolidaria na década seguinte. A escola passa a funcionar como espaço privilegiado de articulação do poder estatal, ao constituir-se simultaneamente como aparelho pedagógico e político. Nesse entrecruzamento entre discurso religioso e pedagogia nacionalista, instaura-se um regime de verdade que orienta a formação do indígena não a partir do reconhecimento da diferença, mas pela negação de sua identidade própria. Assim, educar significa, nesse contexto, moldar o indígena para que se torne brasileiro mediante a assimilação e o apagamento de suas referências culturais, linguísticas e simbólicas.

Nessa esteira, o relato de Feliciano Lana[5] exemplifica, de forma vívida, o processo de escolarização coercitiva imposto aos povos indígenas.

> Quando estava com dez para onze anos, mamãe e papai me levaram para a escola [...]. Ninguém sabia ler ou escrever; tomávamos banho de cueiro na cachoeira. Uma vez, fui ao igarapé com um colega. Ficamos tomando banho e comendo camarões. Quando cansados, voltamos e fomos colocados ao lado da estátua de Dom Bosco. Ninguém sabia que era castigo! Os padres Frederico e José Domingos davam vassouradas. (...) Mais tarde chegou o padre Ezequiel, capitão do exército. Usava batina grande. Por dentro da batina tinha camuflados (uniforme do exército). Ensinava física, matemática, desenho geométrico. Eu não entendia, ia copiando. Pintava flores, casas, frutas. Ele fazia desenhos nos quadros grandes e a gente copiava. O primeiro desenho que ele fez foi um cachorro correndo, pássaro, papagaio, arara, usando o compasso (Menendez, 2009, p. 20).

Ao narrar sua entrada na escola missionária, Lana descreve a transição simbólica entre dois mundos: o universo da infância indígena,

[5] Feliciano Lana, cujo nome indígena é Sibé, nasceu em 1937, na Comunidade São João Batista do Rio Tiquié, na Região do Alto Rio Negro, no Amazonas, e faleceu em 2020 em meio à pandemia de COVID 19. Seu trabalho pioneiro é considerado atualmente o precursor da Arte Indígena Contemporânea.

enraizado na liberdade do corpo e na oralidade da experiência, e o espaço disciplinar da missão, regido por códigos de conduta, uniformes e castigos físicos.

Nesse deslocamento, o corpo configura-se como o primeiro território colonizado. É sobre ele que incidem práticas de controle – visíveis na padronização das vestimentas, na organização rígida dos alunos, nas punições e no silenciamento –, transformando-o em superfície de inscrição do poder religioso e estatal. O testemunho do autor evidencia, assim, o que Foucault (1979) denomina microfísica do poder: uma rede difusa de técnicas e estratégias que, sob a aparência de formar e educar, produz sujeitos disciplinados e subordinados.

A presença de figuras como os padres Frederico, José Domingos e Ezequiel, com suas batinas sobre os uniformes militares, ilustra a fusão entre os dispositivos da Igreja e do Estado, cuja pedagogia se fundamentava no controle do corpo e da linguagem. O ensino de "física, matemática e desenho geométrico" – conteúdos associados ao saber científico e racional – operava como instrumento de legitimação de uma cultura dominante, enquanto a punição, o castigo e a imposição de uma moral cristã reconfiguravam a subjetividade indígena a partir de um modelo eurocêntrico. Desse modo, o desejo de aprender, expresso por Lana, coexistia com a experiência de violência simbólica que exigia a renúncia da própria identidade.

Assim, tanto a fotografia de 1922 quanto o testemunho de Feliciano Lana constituem registros complementares de um mesmo projeto civilizatório. Embora a fotografia anteceda o Estado Novo, esse projeto já lhe fornece os fundamentos simbólicos que seriam amplamente difundidos nas escolas, como ocorreu na Escola Getúlio Vargas, em Guanambi-BA. Esses elementos evidenciam a escolarização como tecnologia de poder e instrumento de apagamento da alteridade, por meio da qual Estado e Igreja moldam corpos, disciplinam comportamentos e instauram um regime de verdade que redefine o ser indígena segundo os parâmetros da nacionalidade e da fé cristã. O espaço escolar, com suas filas, bandeiras e castigos,

transforma-se, portanto, em um campo de disputa simbólica, um microcosmo do projeto maior de unificação nacional, em que se produz e se legitima a ideia de uma brasilidade construída sobre a negação do outro.

Esses espaços funcionavam como arenas de disciplinamento cultural, linguístico e ideológico, transformando corpos e mentes indígenas em instrumentos de integração forçada ao projeto estatal. A própria organização física das escolas – urbana e indígena – opera como um signo linguístico materializado, que comunica e reforça os valores do colonizador e da Igreja, constituindo-se em lugar de memória, poder e dominação simbólica.

A fotografia da Fazenda Nacional São Marcos, datada de 1922, permite observar, no plano imagético, a sedimentação de um ideário que, embora anterior ao Estado Novo, já delineia o *ethos* nacionalista e disciplinador que viria a se consolidar sob o varguismo.

Figura 4: Fazenda Nacional São Marcos, no Rio Branco: grupo de alunos.



Fonte: Brasiliana Fotográfica (Biblioteca Nacional). Disponível em: https://brasilianafotografica.bn.gov.br. Acesso em: 11 out. 2025.

O enquadramento rigoroso do grupo de alunos indígenas, também disposto em fileiras, trajando roupas padronizadas e ladeados por suas professoras de letras e de prendas, constitui uma performance pedagógica da ordem e da moral cristã. No centro da imagem, a faixa com o lema "Ordem e Progresso" não somente reproduz o ideário positivista inscrito na bandeira nacional, mas o reinterpreta como emblema da conversão civilizatória dos corpos indígenas em corpos nacionais. Essa inscrição, ao ser sustentada pelos próprios alunos, opera como signo de internalização simbólica do poder: é o corpo do sujeito colonizado que sustenta, literal e metaforicamente, a ordem da nação.

A contiguidade entre a escola missionária e a escola pública nacionalista torna-se evidente quando observamos que ambas se estruturam sob o mesmo paradigma disciplinar e religioso. A linguagem católica, aliada ao currículo escolar, desempenha função ideológica essencial na constituição daquilo que os discursos da época chamavam de "alma nacional".

Tais discursos evidenciam a estreita aliança entre Igreja e Estado, no âmbito da qual a religião se constitui como mediadora da unidade nacional e como instância legitimadora dos valores morais e políticos associados ao conservadorismo brasileiro. A simbologia da bandeira e do lema positivista, assim, são reatualizados em chave religiosa e patriótica, compondo uma linguagem de poder que atravessa os diferentes regimes políticos, da Primeira República ao Estado Novo, estendendo-se pelos períodos de redemocratização e pela ditadura civil-militar, reafirmando-se como matriz discursiva de coesão nacional e de controle social sob o signo da ordem, da fé e da Pátria.

Nesse sentido, a imagem de 1922 e o relato de Feliciano Lana articulam-se como testemunhos complementares de um mesmo processo histórico e discursivo: a conversão da escola em aparelho ideológico de Estado e em instrumento de evangelização cívica. O corpo disciplinado, o uniforme, o canto do hino-patriótico e a oração cotidiana constituem práticas pedagógicas que traduzem, no cotidiano, o projeto simbólico de "ordem e progresso". Como observa Foucault

(1979), o poder se exerce menos pela coerção direta do que pela produção de subjetividades dóceis e úteis. Assim, a escola missionária, anterior ao Estado Novo, mas prenhe de seus princípios, pavimenta o caminho para a fusão entre patriotismo e religiosidade que Vargas institucionalizaria na década de 1930. É nesse horizonte que se inscreve também a Escola Getúlio Vargas, em Guanambi-BA, cuja arquitetura, simbologia e práticas pedagógicas reiteram o mesmo ideário de disciplinamento moral e cívico, traduzindo, em escala local, o projeto de formação da "alma nacional" forjada pelo Estado, a qual aparece como uma construção teológica e política, sustentada pela tríade disciplinar que une Deus, Pátria e Estado em um mesmo regime de verdade.

A educação missionária transformava a escola em aparelho de conversão cultural, cuja linguagem se organizava como instrumento de apagamento. Ao proibir o uso das línguas indígenas e impor o português, o sistema escolar operava uma reconfiguração profunda da memória coletiva dos povos do Rio Negro.

A título de conclusão: caminhos e territórios plurais na relação passado/presente

Tanto a Escola Getúlio Vargas quanto as escolas indígenas foram espaços centrais de articulação entre linguagem, memória e poder. Embora situadas em contextos socioculturais e políticos distintos, ambas funcionaram como dispositivos de construção de uma identidade nacional pautada pela homogeneização simbólica e pela internalização de valores hegemônicos.

A escola urbana, exemplificada pela Escola Getúlio Vargas, em Guanambi-BA, foi projetada como instrumento de disciplinamento do corpo e da mente, espelhando os ideais de progresso e civismo do Estado Novo. Sua arquitetura imponente, seus pátios cívicos e suas cerimônias patrióticas compunham um cenário nas quais a linguagem verbal e visual produzia uma narrativa de pertencimento nacional. O uniforme, a bandeira e a imagem de Getúlio Vargas funcionavam como

signos materiais de poder, reproduzindo, em escala micro, o discurso político da nação moderna.

Por outro lado, a escola indígena, em especial, as missões do Alto Rio Negro, nas quais se formou o artista Feliciano Lana, revelaram o reverso dessa política de assimilação. Ali, a educação foi utilizada para apagar a memória coletiva, substituir línguas nativas e impor valores coloniais. O confinamento das crianças, o ensino obrigatório da língua portuguesa e o uso de símbolos nacionais configuraram uma estratégia sistemática de aculturação.

No entanto, a análise das obras e depoimentos de Feliciano Lana permite compreender que esse mesmo espaço de opressão pode se tornar campo de resistência. O aprendizado do desenho, inicialmente concebido como técnica escolar, converteu-se em linguagem de memória e instrumento de reapropriação cultural. Lana ressignificou a herança missionária, transformando o traço disciplinado em expressão cosmológica.

Assim, entendemos que, em contextos de profundas polarizações políticas, retomar a memória e a história da educação – especialmente à luz de um passado marcado pelo autoritarismo e pela dominação – permite desenvolver um olhar mais crítico sobre o presente. Esse movimento possibilita analisar com maior clareza como experiências, situações e relações sociais, construídas em determinados tempos e espaços, podem ser mobilizadas e ressignificadas de modo ideológico. Tal perspectiva pressupõe realidades simultaneamente consensuais e contraditórias, inscritas na dialética entre passado e presente (Magalhães, 2016). Essas experiências, embora elaboradas em distintas temporalidades, podem, do ponto de vista da memória política e axiológica, contribuir para uma interpretação inteligível dos marcos de memória que atravessam os processos históricos e permanecem em movimento em uma sociedade "à beira do abismo".

Portanto, ao integrar as experiências urbanas e indígenas, este artigo sustenta que a reconstrução da identidade nacional deve necessariamente passar pela escuta das vozes historicamente silenciadas. A relação entre linguagem e memória, quando desvinculada

dos mecanismos de controle ideológico que orientam as práticas e os discursos no interior da escola, pode contribuir para transformar o espaço escolar em um lugar de reconhecimento, pluralidade e emancipação.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, Tatiane Malheiros. *A Escola Getúlio Vargas em Guanambi: quadro social de referência da memória e da linguagem política*. 2019. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2009.

HOBSBAWM, Eric. O sentido do passado. In: HOBSBAWM, Eric. *Sobre a história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 22–37.

MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha. História, memória e a educação: relações consensuais e contraditórias. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 16, n. 67, p. 165–174, jul. 2016. DOI: https://doi.org/10.20396/rho.v16i67.8646116.

MENENDEZ, Larissa. *Iconografias do invisível: a arte de Feliciano e Luís Lana*. São Paulo: Annablume, 2009.

PIPER, Isabel. Memoria, política y acción social**.** *Psicoperspectivas*, Valparaíso, v. 8, n. 2, p. 168–189, 2009.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PARTE V

PARA ALÉM DO ABISMO: RESISTÊNCIA, UTOPIA E FUTURO

A CAIXA DE PANDORA E O FUTURO DO PRESENTE: SINAIS DE ABISMO E DE ESPERANÇA

Maria Ciavatta[1]
Universidade Federal Fluminense (UFF)

"É necessário abandonar o futuro do passado e imaginar
um futuro do presente"
(Franco Berardi, 2019).

Introdução

O tema previsto para este debate gira em torno da ideia de abismos políticos, de profundezas, de despenhadeiros, de regimes ditatoriais, de disputas de memória e de resistência. Organizamos nosso tema considerando estas questões na sua dinâmica histórica, nas perspectivas de futuro para este presente de muitos abismos. [2]

---

[1] Licenciada em Filosofia e em Letras clássicas; Mestrado em Educação (IESAE-FGV), Doutora em Ciências Humanas (Educação) (PUC-RJ, 1990); Professora Titular em Trabalho e Educação pela Universidade Federal Fluminense (1994); Docente Senior do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal Fluminense; Pós-doutorado em Sociologia do Trabalho (no Colegio de México e na Università degli Studi di Bologna, 1994-1996); Pós-doutorado em Filosofia na Università La Sapienza di Roma (2017); ex-Professora visitante na Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Pesquisadora Senior do CNPq; Coordenadora do Grupo THESE – Projetos de Pesquisas Integrados em Trabalho, História, Saúde e Educação (UFF-UERJ-EPSJV/Fiocruz); Membro do GT Trabalho-Educação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Atua na área de pesquisa e tem livros e artigos publicados em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas à Educação, principalmente nos temas Trabalho-educação em História e Historiografia de Trabalho-educação, Ensino Médio, Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, Formação integrada, Fotografia como fonte de pesquisa, Estudos comparados. Endereço eletrônico: maria.ciavatta@gmail.com

[2] O texto é parte dos estudos sobre os fundamentos da pesquisa histórica do Projeto de Pesquisa "A fotografia em livros e artigos de periódicos especializados – Da

O futuro do passado de que fala Berardi (2019) eram as utopias que alimentaram o século XX – justiça social, afirmação nacional, democracia liberal, perfeição tecnológica. No entanto, cultivou-se a velocidade e o *ethos* bélico que explodiu o Iraque, a Ucrânia, Gaza, o Líbano, o Irã.

Para Berardi (2019, p. 84 e contracapas), o ano de 1977 seria o marco da "bifurcação entre a imaginação utópica e a distopia real" com a fundação da Apple por Steve Jobs e quando Brejnev anuncia que a União Soviética não sobreviveria sem dominar as tecnologias de informática. Para o autor, "a utopia virtual produziu efeitos mais consistentes para tornar-se uma porta de acesso à distopia definitiva, a distopia da morte humana".

Significa que o ser humano está submetido ao sistema, aos automatismos técnicos. Mas nada disso é gratuito; ao contrário, é histórico. O capitalismo contemporâneo opera por meio de cadeias articuladas de controle e reprodução social. Produz efeitos cumulativos como fundamentalismos religiosos, xenofobia e protofascismos.

Escrito na Europa rica, sua tradução chegou ao Brasil 10 anos depois. Quando o livro foi escrito, em 1977, estávamos sob uma feroz ditadura que durou 21 anos (1964-1985), enquanto tentávamos confrontar o governo militar, para lograr implantar a democracia. Quando foi publicado no Brasil, em 2019, estávamos, de novo, sob a ameaça distópica do militarismo, de um governo negacionista (2019-2022), que deixou uma herança de mais de 700 mil mortos; liberou o uso de armas mortais para divertimento, os clubes de tiro (CACs), cuja herança reverberou nos anos subsequentes, até os dias de hoje. Foi um governo que se sustentou pela mentira oficializada nas mídias sociais, pela promessa da riqueza celestial com o pagamento do dízimo nas igrejas, pela hostilidade aos negros, às mulheres e LGBTQ+, pela adesão às correntes protofascistas da direita econômica riquíssima e do moralismo religioso.

História da Educação à História de Trabalho-Educação" (CNPq 313357/2022-6, 2024-2028).

Defasados no tempo real dos países ricos, mas submetidos à sua cultura globalizada, no Brasil, ainda cultivamos "a utopia do futuro", afirmando uma oposição àqueles que naturalizam a morte humana. Berardi (2019) pergunta se haveria luz no fim do túnel, ou, dizemos nós, haveria um passo atrás da beira do abismo?

Nossa historicidade não permite otimismos fáceis, mas também deixa em aberto as contradições de todo devir humano. É destas possibilidades que queremos falar. Em primeiro lugar, queremos tratar da historicidade do pensamento marxista, que implica uma visão de totalidade em que estão imersos todos e quaisquer objetos, sujeitos ou fenômenos. Esta visão crítica e articulada opõe-se à fragmentação da comunicação digital. Em segundo lugar, daremos destaque ao conservadorismo que alimenta os ethos econômicos, virtuais e bélicos que ameaçam a vida humana no planeta. Terceiro, trataremos do futuro do presente e suas marcas de destruição e de esperança. Por último, nossas considerações finais.

1. A visão histórica opõe-se à fragmentação digital

Quando falamos em uma visão histórica[3] dos fenômenos, sujeitos e objetos, fazemos apelo às categorias tempo-espaço, totalidade social, mediação, contradição, fontes de pesquisa. O mundo da história, em uma visão dialética, é o mundo do movimento, da transformação que pauta a vida tal qual a conhecemos como seres humanos. No materialismo histórico, é o mundo do ser social, dos homens e mulheres em sociedade, agindo, produzindo as próprias condições de vida, nas circunstâncias que lhes são dadas a viver (Marx, 1978).

Do ponto de vista teórico-metodológico, duas questões ainda merecem atenção: a história como processo e a história como método.[4] É Marx quem vai explicitar os elementos políticos e ideológicos da história ao concebê-la como o processo da vida real dos homens e

[3] Esta seção recupera algumas ideias de Ciavatta (2019).
[4] Para maior detalhamento destas questões, ver Ciavatta (2009).

como a ciência desse processo, como conhecimento de uma matéria e a matéria desse conhecimento, ou ainda, a história como processo vivido, a história como objeto e como método de conhecimento, expresso na crítica à economia política (Marx, 1977; Odália, 1965; Ciavatta, 2009).

O universo digital trouxe ao ser humano um volume de informações impensável décadas atrás. Mas são informações, em grande parte, retiradas do conjunto de relações que lhes dão significado; são fragmentadas nos espaços-tempos acelerados pela velocidade de carros, aviões e da comunicação virtual. Os mais jovens, particularmente, acostumam-se a receber miríades de informações e apelos sem o contexto de sua produção, frequentemente, no anonimato. Aprendem a ler pelas imagens e, progressivamente, a leitura de palavras e suas ressonâncias tornam-se quase estranhas à forma de pensar.

2. A Caixa de Pandora do conservadorismo

As metáforas da mitologia grega ajudam a pensar as estranhezas, as distopias do mundo atual, o futuro do presente. Uma delas é o mito da caixa de Pandora, a estátua de Hefesto, deus do fogo, que Zeus achou tão linda que lhe deu vida. E os deuses a agraciaram com o dom da beleza, graça, inteligência, habilidade e poder de persuasão. Mas Hermes lhe incutiu a astúcia e a mentira; e Hera lhe infundiu a curiosidade.

Como presente de Zeus, casou-se com Epimeteu, e Zeus lhe deu a mais linda caixa de ouro e pedras preciosas, para que vivessem felizes. Só havia uma condição: que ela não abrisse a caixa jamais. Mas Pandora não resistiu e a abriu... dela começaram a sair todas as desgraças e males dos seres humanos, as doenças, as amarguras, as dores. Mas saiu a esperança na forma de pequeno pássaro, símbolo de consolo para a humanidade.

Os tempos atuais evidenciam com mais força os males de sempre na vida humana. Mas há agravantes na forma de produzir a

vida, nas ideias que alimentam as consciências, nas tecnologias advindas do conhecimento. Vários filósofos e cientistas políticos têm elaborado análises e alertas. Berardi fala sobre a "distopia da morte do humano" (Berardi, 2019, contracapas) que, para nós, soe ser a desumanização das condições de vida, das relações degradadas entre pessoas e países. E pode ser a "distopia definitiva" do "fim do mundo" pelo qual o planeta Terra passou muitas vezes... e algumas espécies sobreviveram.

O autor lembra que as utopias do futuro se construíram sob a metáfora do progresso. O conhecimento permitiria o domínio do universo. O Iluminismo sustentaria a ideia e o positivismo lhe teria dado o método científico. As ideologias revolucionárias marxistas leninistas "imaginam o futuro com base em um modelo teleológico progressivo". Mas, em nossa leitura, não determinista, e sim, movido pelas forças sociais. Sua análise sobre a "inversão do futuro" indica o conservadorismo nas suas várias feições e a falência do coletivo: "O futuro se transforma em ameaça quando a imaginação coletiva se torna incapaz de ver possibilidades alternativas para a devastação, a miséria e a violência" (Berardi, 2019, p.135).

Como toda e qualquer ideologia, o conservadorismo é histórico. Ganhando expressões próprias nas diversas conjunturas, alia-se sempre ao capitalismo e opõe-se à formação humana das massas. O sistema capital, como modo de produção, com base na propriedade privada, na exploração do trabalho humano e no lucro, tem origem depois do fim do feudalismo, entre os séculos XI e XV. Como sistema econômico e social se consolidou nos séculos XVIII, com a Revolução Industrial e as revoluções burguesas, na Inglaterra, nos Estados Unidos e na França, sua mais forte expressão.

Desde o século XX, estamos todos imersos no seu domínio econômico e financeiro, no consumismo de mercado, na economia monetarizada, na globalização de produtos e de serviços digitais, na relação com as crenças religiosas e o militarismo. À formação humana se opõem as ideologias conservadoras, que estão sempre a serviço do capital, são autoritárias e hostis a todas as ideias e iniciativas de emancipação humana. Grupos de formação virtual cultivam um ethos

conservador que os une e os diferencia de outros, com valorizações simbólicas que se projetam na vida real, em termos de desvalorização, de precarização, de exclusão, em luta contra todas as formas de igualitarismo.

Agustin Cueva, cientista político da UNAM, no México, publicou há quase 40 anos, em 1987, no México, o livro "Tiempos Conservadores – América Latina en la derechización de Ocidente". Que sustenta o ethos do conservadorismo como opção política de direita? – pergunta o autor. Naquele momento foi o abandono da coexistência pacífica com a União Soviética, após seu desmonte, e o fim da Guerra Fria. A "distensão morreu", disse o Presidente Reagan no Documento de Santa Fé em maio de 1980. "Há uma brusca virada para a direita" [...]. Retoma-se "a corrida armamentista e uma belicosidade nas relações internacionais que põem em permanente perigo a paz mundial" (Cueva, Benítez e Cassá, 1987, p. 11).

Na época, intelectuais anticomunistas abandonaram a simpatia pelo Terceiro Mundo (como eram chamados os países não desenvolvidos economicamente), no momento em que o imperialismo multiplicou os casos de intervenção militar e implantação de ditaduras nos países dependentes do Primeiro Mundo. Na América Latina, o Chile, o Brasil, a Bolívia, a Argentina, o Uruguai, além de países da África e da Ásia, buscavam ganhar alguma autonomia. No Brasil, a Ditadura Militar (1964-1985) durou 21 anos, com muita repressão e tortura, e um substantivo endividamento público para realizar grandes obras (como, por exemplo, a Hidroelétrica de Itaipu, a Ponte Rio-Niterói, a Rodovia Transamazônica e outras)

Outro sinal dos tempos conservadores são os intelectuais da nova direita, que constituíram o Consenso de Washington nos anos 1980, para promover o ajustamento macroeconômico dos países em desenvolvimento, os países devedores. Neste contexto, os meios de comunicação "acabam percebidos como uma expressão 'natural' da democracia no Ocidente" (Cueva, Benítez e Cassá, 1987, p. 12).

O conservadorismo, nas suas diversas correntes ideológicas, está presente hoje em vários países do mundo, como nos Estados

Unidos, na Hungria, na Itália, na Argentina, em El Salvador. Ele assume a forma de militarização em países como Israel, onde a Palestina e o Líbano são os inimigos cultivados.

No Brasil, o conservadorismo acompanha a formação do país. Suas ideologias autoritárias, a exploração militarizada e a ganância econômica europeia promoveram a escravização de mais de quatro milhões de homens, mulheres e crianças africanos, para sustentar a economia de exploração de matérias primas a serviço dos colonizadores. E a lenta transformação política da Colônia para o Império e deste para a República se fez a mando dos militares, com a tomada dos cargos dos órgãos e instituições públicas. Negros, libertos e pobres brancos foram largados no abandono para prover seus meios de vida. Foram importados milhares de imigrantes europeus para as plantações de café em regime definido pelos fazendeiros, com a política de "branqueamento" e de "melhoria civilizatória" da população.

3. O futuro do presente: sinais do abismo e da esperança

Buscando resgatar a reflexão atual sobre os sinais do abismo e da esperança no mundo globalizado, elaboramos um trabalho exploratório sobre livros de cientistas sociais e políticos que fazem uma análise dos acontecimentos em curso.

A literatura sociológica e de ciência política que se publica nesta década é cética sobre o futuro do presente. O histórico do conservadorismo, aliado às crenças religiosas, ao militarismo e à expansão vertiginosa das mídias digitais, acompanha grandes eventos que justificam a apreensão sobre os dias que hão de vir. A ideia de um porvir do progresso é moldada pelo avanço científico e tecnológico. Se à ciência devemos erradicar tantos males soltos da "caixa de Pandora", seu uso a serviço dos avanços tecnológicos satisfaz o mundo da mercadoria que envolve a todos para o consumo fácil. Mantidas as desigualdades de classe, o empobrecimento da maioria, em luta contra todas as formas de igualitarismo, o sistema capital alimenta as atividades bélicas e tantos tipos de violência contra pessoas e

populações. O exemplo mais evidente hoje é que, sob pretextos contestados por muitos países, Israel perpetra a morte dos palestinos pela fome, visível em todas as mídias.

3.1. "Estados murados, soberania em declínio"

A cientista política Wendy Brown (2023) publicou o livro "Estados murados, soberania em declínio" no seu país, Estados Unidos, em 2010. Como outros trabalhos, chegou aos leitores em língua portuguesa, no Brasil, doze anos depois. Mas a realidade de que trata não foi superada; pelo contrário, agravou-se. A metáfora do muro simbólico apresentada é o Muro da fronteira Egito-Israel nos desertos do Sinai e de Negev. Mas bem podia ser o muro da fronteira entre Israel e Gaza, ou o muro de Ceuta e Melilla, cidades autônomas da Espanha no extremo norte da África, ou o muro da fronteira entre o México e os Estados Unidos.

À primeira vista, todos esses altos muros de arame, eletrificação e concreto, criados ao longo do século XX e início do século XXI, existem para barrar imigrantes africanos e latino-americanos que insistem, com risco de morte, em buscar melhores condições de vida e de trabalho fora de seus países de origem. Se examinarmos a totalidade das forças que constroem os muros, encontramos uma primeira contradição no fenômeno da globalização: enquanto bens, serviços, transportes e informações circulam cada vez mais intensamente, erguem-se muros destinados a impedir a circulação de pessoas, dos países pobres ou em desenvolvimento, para mão de obra subalterna nos países ricos do norte europeu e norte-americano.

Se retomamos a contradição entre os muros criados ao redor dos espaços nacionais e a globalização acima de todos os muros, vemos que o movimento se resolve em favor da soberania das potências que se querem muradas e são hegemônicas na globalização de bens e serviços. Fiori (2001, p. 67) analisa que estamos vivendo um novo ciclo de aceleração da internacionalização capitalista; em segundo lugar, esse ciclo acompanha as mudanças geopolíticas após o fim da Guerra Fria

com o desmonte da União Soviética em 1989; terceiro, está em curso uma renegociação das hierarquias geopolíticas. Observamos hoje, em 2025, a emergência competitiva da China, a criação dos BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China, África do Sul e a incorporação de novos países) e a possibilidade de uma nova moeda de competição com o domínio do dólar.

3.2. "A ordem do capital"

O livro "A ordem do capital" ou "o rentismo para os ricos e o fiscalismo para os pobres", de Clara Mattei (2023), publicado em Chicago, EUA, em 2022, trata da austeridade econômica e de suas consequências nos países dependentes do capitalismo, como são todos os países ocidentais. Alguns jargões econômicos mascaram seu verdadeiro significado: "frear a gastança desenfreada", "retomar o crescimento", "desfazer o gigantismo do Estado", "menos Estado, mais mercado". Importa o valor agregado que opera o lucro, sem considerar o bem-estar social, as destinações de classe a favor dos ricos (Mattei, 2023, p. 12).

A autora dá vários exemplos de países que implantaram ostensivamente a austeridade fiscal à revelia de manifestações da população: Grécia, em 2015; Chile, em 2019, com intervenção policial sobre os manifestantes (Mattei, 2023, p. 17-18). No Brasil, a austeridade fiscal tornou-se um programa de governo ostensivo com a ideologia neoliberal dos economistas do governo F. H. Cardoso, a partir de 1995.

Mattei (2023, p. 18) explica o que entende por *efeito austeridade*: "o inevitável sofrimento público que se segue quando nações e Estados cortam benefícios públicos em nome da solvência econômica e da indústria privada". São os cortes orçamentários com bem-estar social, educação pública, serviços de saúde, moradia e seguro-desemprego; além da tributação regressiva (o aumento da tributação é obtido com os impostos sobre o consumo), privatizações, arrocho salarial e desregulamentação das relações trabalhistas.

3.3. "Colonialismo digital"

O livro de Deivison Faustino e Walter Lippold (2023), "Colonialismo digital: por uma crítica hacker-fanoniana", traz o lado complementar da dominação capitalista, sua extensão em braços para cooptação da consciência, dos anseios humanos e das emoções.

Presenciamos em nosso país a apropriação interna das mídias sociais para fins de poder articulado a interesses internacionais. Foram criadas as redes de direita em apoio ao governo Bolsonaro, destilando ideologias fascistas, a misoginia, o racismo, o moralismo, sintonizadas com as extravagâncias e a violência de Donald Trump, presidente dos Estados Unidos, de Erdogan, Presidente da Turquia, de Viktor Orban, líder da extrema direita da Hungria.

O colonialismo digital, sustentado pelas *big techs* (Google, Amazon, Apple, Meta, Microsoft), é parte vital do sistema capitalista de gerenciar o mundo e, ironicamente, [...] como felizes consumidores [...] "não precisarmos mais querer, uma vez que os algoritmos que aprendem com os dados de comportamento poderão predizer nossas vontades" (Silveira, 2023, p. 18 e 20).

Faustino e Lippold (2023, p. 22) destacam que a ideia de colonialismo digital não é uma metáfora, figura de linguagem ou de discurso; é parte da produção, circulação e consumo de mercadorias do sistema do capital. Sua percepção sobre ajustes, em curso no Japão, na direção de um suposto "bem-estar digital", não dá espaço para mudanças substantivas em relação à vida ou ao planeta. Está em curso uma "lógica produtiva autofágica".

Duas tendências emergem da complexidade do colonialismo digital: a primeira é a "partilha territorial do globo terrestre entre os grandes monopólios da indústria da informação". A segunda tendência, o *colonialismo de dados,* "subsome cada vez mais a vida humana, o ócio, a criatividade, a cognição e os processos produtivos às lógicas extrativistas, automatizadas e panópticas do colonialismo digital" (Faustino; Lippold, 2023, p. 24, grifo dos autores).

A estas tendências, no Brasil, podemos acrescentar, a naturalização dos males que atingem a vida humana, a despolitização no sentido do voto em candidatos contrários aos direitos sociais, defensores de preconceitos (misoginia, racismo) e do uso privado de armas letais. Souza (2024, p. 84) analisa que "Bolsonaro teve sua votação mais expressiva nos estados do Sul e de São Paulo, sobretudo entre o público que tem de dois a cinco salários mínimos".

Mesmo não considerando o preconceito regional, é significativo o voto da maioria pobre da população brasileira, porque 50,0% ou cerca de 60 milhões votaram no Presidente Lula, de longa tradição em defesa dos direitos sociais da população; e 49,10%, cerca de 58 milhões de eleitores, votaram no candidato de extrema direita, Bolsonaro.[5] A conjuntura na qual o sociólogo Jessé de Souza (2024) escreveu sobre os pobres de direita antecede as eleições municipais de 2024, embaladas no ideário bolsonarista. Com o uso abundante das mídias sociais e de *fake news,* a direita conquistou espaços políticos significativos sobre o histórico político-partidário da esquerda e captou os votos dos pobres de direita.

Souza (2024) caracteriza o pobre como um anti-herói que vive humilhado pelas condições de vida e pelo descaso social, alimentado pela sedução das imagens de bem-estar e riqueza. João Cezar de Castro Rocha, analisando a votação expressiva em Bolsonaro, escreveu sobre o conceito de "dissonância cognitiva".[6] As pessoas que voluntariamente se submetem à midiosfera extremista estabelecem um pacto: somente se informar na midiosfera extremista e nunca aceitar nenhuma outra fonte que não seja a própria midiosfera extremista". Não aceitam nenhuma outra fonte de informação.

---

[5] UOL. Eleições de 2022. Disponível em https://noticias.uol.com.br/eleicoes/2022/apuracao/2turno/ Acesso em 03-11-2024

[6] Conceito elaborado pelo psicólogo estadunidense Leon Festinger, em 1957. Entrevista "O Brasil é laboratório de criação de uma realidade paralela", em 21 de outubro de 2022 (apud Rocha, 2023, p. 151).

3.4.“Ideias para adiar o fim do mundo”

O livro “Ideias para adiar o fim do mundo” traz mensagens carregadas de ancestralidade de Ailton Krenak (2019). É possível vislumbrar em suas palavras os sinais da esperança que Zeus colocou no final dos males da caixa de Pandora. Suas análises vão para a crítica da humanidade separada da terra, da natureza que lhe é própria: “A ideia de nós, humanos, nos descolarmos da terra, vivendo uma abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos” (2019, p. 22-23).

Krenak (2019, p. 71-72) chama a atenção para o encontro entre os humanos do nosso continente e os colonizadores, as doenças que, mesmo involuntariamente, trouxeram e dizimaram grandes grupos originários. [...] Vivemos o desastre de nosso tempo, que “A grande maioria está chamando de caos social, desgoverno geral, perda de qualidade no cotidiano, nas relações, e estamos todos jogados nesse abismo”. Krenak (2019. p. 47) analisa que: “Excluímos da vida as formas de organização que não estão integradas ao mundo da mercadoria, pondo em risco todas as outras formas de viver” [...].

Considerações finais

Buscando preservar a historicidade dos sujeitos, dos fenômenos e dos acontecimentos apresentados neste texto, tratamos do conservadorismo e suas expressões de direita nas suas formas autoritárias e hostis a todas as ideias e iniciativas de emancipação humana, nas escolhas para representação política, no fechamento a ideias fora de seus receituários.

Como metáfora dos males da caixa de Pandora que se soltaram pelo mundo, são manifestações materiais e ideológicas aliadas do individualismo e da feroz competição capitalista que operam no mundo globalizado, criando muros e cerceando a soberania dos países, mas, contraditoriamente, invadindo a mente e a vida das pessoas, coop-

tando-as para os interesses econômicos para um mercado altamente lucrativo das *big techs*.

Os sinais da esperança, que saíram da caixa depois que todos os males se soltaram pelo mundo, estão presentes na união com a natureza dos povos originários, no *ethos* coletivo de estar sempre juntos, em constelação.

Referências

BERARDI, Franco. *Depois do futuro*. São Paulo: Ubu, 2019.

BROWN, Wendy. *Estados murados, soberania em declínio*. São Paulo: Kazimira, 2023.

CIAVATTA, Maria. *Mediações históricas da relação trabalho e educação: gênese da disputa na formação dos trabalhadores (1930–1960)*. Rio de Janeiro: Lamparina; CNPq; FAPERJ, 2009.

CIAVATTA, Maria et al. *Historiografia em trabalho-educação: como se escreve a história da educação profissional*. Uberlândia: Navegando, 2019.

CUEVA, Agustín et al. *Tiempos conservadores: América Latina en la derechización del Occidente*. Quito: Editorial El Conejo, 1987.

FAUSTINO, Deivison; LIPPOLD, Walter. *Colonialismo digital: por uma crítica hacker-fanoniana*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2023.

FIORI, José Luís. *Brasil no espaço*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. Nova ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MARX, Karl. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

MARX, Karl. *O 18 de Brumário e cartas a Kugelmann*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MATTEI, Clara. *A ordem do capital: como os economistas inventaram a austeridade e abriram caminho para o fascismo*. São Paulo: Boitempo, 2023.

ODÁLIA, Nilo. O tempo e a história. *Tempo Brasileiro: revista de cultura*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 53–70, 1965.

ROCHA, João Cezar de Castro. *Bolsonarismo: da guerra cultural ao terrorismo doméstico*. São Paulo: Autêntica, 2023.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. Colonialismo digital, imperialismo e doutrina liberal. In: FAUSTINO, Deivison; LIPPOLD, Walter. *Colonialismo digital: por uma crítica hacker-fanoniana*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2023. p. 16–20.

SOUZA, Jessé. *Pobre de direita: por que milhões de brasileiros votam contra si mesmos?* 2. ed. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2024.

ENTRE LA CRISIS CLIMÁTICA, ECOLÓGICA Y SOCIAL DEL PLANETA: ¿AÚN EXISTEN CAMINOS PARA LA RESISTENCIA Y LAS UTOPÍAS?

Dario Azzellini[1]
Cornell University, Ithaca, New York, United States
Universidade Autônoma de Zacatecas, México

Núcleo del artículo

Nunca la humanidad ha estado tan cerca de destruir los fundamentos de su vida en el planeta tierra. El análisis de la actualidad nos muestra múltiples crisis mundiales: ecológica, social, climática, política. Sin embargo, la respuesta a la pregunta de si hay caminos para la resistencia y la utopía, no puede ser otra que "No". No hay fin de la historia. Estamos en una fase de transición y dependerá de las fuerzas populares si vamos hacia la vida o hacia la destrucción. En el siguiente artículo primero profundizaré sobre las crisis múltiples centrándome en la climática, proponiendo al trabajo en el centro de la discusión sobre la sostenibilidad. A continuación, esbozaré el concepto de trabajo sostenible y algunos puntos importantes de aquello que hay que tener en cuenta para una transición socio-ecológica justa. Luego analizaré el

[1] Dario Azzellini é professor e pesquisador do Departamento de Estudos do Desenvolvimento (Unidad Académica en Estudios del Desarrollo) da Universidade Autônoma de Zacatecas, México, e pesquisador visitante da ILR School da Cornell University, Estados Unidos. É doutor em Ciência Política pela Goethe-Universität Frankfurt, Alemanha, e doutor em Sociologia pela Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Foi professor na Cornell University, na Montclair State University e na Johannes Kepler University Linz, Áustria, e pesquisador visitante no CUNY Graduate Center, no CUNY Murphy Institute e na Cornell ILR School. Desenvolve pesquisas nas áreas de estudos do trabalho, autogestão local e dos trabalhadores, movimentos sociais, democracia e processos de transformação social, com especial atenção à América Latina e à Europa. É autor e organizador de numerosos livros e artigos acadêmicos, além de atuar na produção de documentários sobre movimentos sociais, controle dos trabalhadores e experiências de autogestão.
Dirección electrónica: dnapress@gmx.net

papel de la utopía y, al final, de las utopías concretas, que como Bloch (1977) definió las utopías que expresan "los sueños de una convivencia mejor".

Las guerras se extienden y se hacen permanentes. Ya no son la interrupción de la organización de la economía vigente, más bien son el modelo económico e instrumento ideológico. La guerra en Ucrania es un matadero de soldados que recuerda las carnicerías de la I Guerra Mundial. En Gaza asistimos al primer genocidio televisado, a eso se sumaron los bombardeos israelíes del Líbano. Turquía encarcela, bombardea y asesina a los kurdos en la parte turca de Kurdistán y ocupó ilegalmente una parte de la región kurda en Siria en alianza con combatientes jihadistas. Estas son guerras de reorganización del orden mundial. Por eso Israel puede cometer un genocidio, seguir con una ocupación ilegal, bombardear hospitales, escuelas, medios de comunicación, periodistas, vehículos de agencias de la ONU, cometer crímenes de lesa humanidad y crímenes de guerra, romper el derecho internacional, y todo no solo con total impunidad, sino más bien con el apoyo político, financiero y militar explícito de los países imperialistas y colonialistas del bloque oeste en el norte global.

La competencia global lleva a un ataque cada vez más duro del capital a la clase trabajadora (y en esa incluyo el trabajo remunerado y no remunerado, como también las comunidades). En gran parte del mundo, especialmente en el norte global, hay recortes masivos a las prestaciones sociales, educación y cultura. Se limitan los derechos y se da un proceso de militarización, mientras el discurso y la política se vuelven cada vez más racistas, especialmente en contra de los refugiados de las guerras y miserias causadas por el mismo norte global y el modelo capitalista que este ha impuesto. El sistema capitalista concentra cada vez más riqueza en manos de pocos y la desigualdad, la pobreza y el hambre están otra vez aumentando.

En 1930, en medio del auge del fascismo en Italia y en Europa, Gramsci escribió:

> "Si la clase dominante ha perdido el consenso, entonces no es más 'dirigente', sino únicamente dominante, detentadora de la

> pura fuerza coercitiva, lo que significa que las clases dominantes se han separado de las ideologías tradicionales, no creen más en lo que creían antes. La crisis consiste justamente en que lo viejo muere y lo nuevo no puede nacer, y en este terreno se verifican los fenómenos morbosos más diversos" (Gramsci, 2018, p. 56).

En el texto original italiano, Gramsci, para describir ese tiempo, emplea el término "interregnum" (inter-reino), que desafortunadamente se pierde en casi todas las traducciones. El interregnum en la antigua Roma era la temporada después de la muerte de un emperador hasta que su sucesor haya sido entronizado. En esa fase se suspendían la soberanía y la legalidad. Y esto lo estamos presenciando. Los fenómenos morbosos los conocen muy bien en Brasil y ya no cabe duda de lo que Carlos Marx resumió hace más de 160 años: el capitalismo tiende a destruir sus dos pilares más importantes: los humanos y la naturaleza. Estamos en plena catástrofe climática y ambiental. Los expertos también concuerdan en que además ya estamos en la sexta extinción masiva. O sea, la extinción de un importante porcentaje de la biodiversidad en un periodo de tiempo relativamente corto.

Hay un consenso científico sobre la necesidad de mantener el aumento de la temperatura global por debajo de 1,5° C en comparación con el nivel preindustrial. No hay margen para negociar con la naturaleza. De igual modo existe un consenso científico de que no se está haciendo lo suficiente para lograr esa meta. Más aún, la Organización Meteorológica Mundial avisó en noviembre del 2024 que el año en curso iba a terminar como primer año con un aumento de la temperatura arriba de 1,5° C, después de que el aumento medio de la temperatura global en enero y septiembre del 2024 había sido de 1,54° C (WMO, 2024). Al capital no le importa la destrucción del planeta y la mayoría de los gobiernos responden a los intereses del capital. Han pasado casi cinco décadas desde que la ciencia estableció que el cambio climático es real y se debe a la actividad humana.

El debate sobre la sostenibilidad también lleva más de 30 años sin conducir a sociedades ecológica y socialmente sostenibles. Algunas grandes empresas de combustibles fósiles recibieron ya a finales de los

años 1970 los primeros informes científicos sobre los efectos negativos sobre el clima de la producción y quema de combustibles fósiles. La primera conferencia de las Naciones Unidas sobre el cambio climático, la Conferencia de las Partes 1 (COP 1), tuvo lugar en 1995 en Berlín, Alemania. El primer acuerdo sobre reducción de emisiones, el Protocolo de Kioto, se firmó en la COP3 en Japón en 1997. Siguieron muchos más acuerdos. Llegamos a la COP 29 y los resultados de todo ello son más que escasos. Según el último informe del IPCC (Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático), las emisiones antropogénicas netas mundiales de gases de efecto invernadero (GEI) en 2019 fueron aproximadamente un 12% más altas que en 2010 y un 54% más altas que en 1990.

La tasa más alta de crecimiento de las emisiones se registró entre 2000 y 2009, con un aumento anual del 2,1%. Esta tasa se desaceleró durante el período 2010-2019, cuando alcanzó un promedio anual de crecimiento del 1,3%. El 42% de las emisiones netas históricas acumuladas de CO2 desde 1850 se produjeron entre 1990 y 2019, mientras que el cambio climático y las medidas contra él se discutieron ampliamente y existían varios acuerdos para detener o mitigar el cambio climático (IPCC, 2022, p. 6).

Los gobiernos y el capital se centran en cambiar los patrones de consumo y producción, pero quieren que todo siga como está. En la producción, el foco está en la "solución tecnológica", el technological fix, como le dicen en inglés: resolver todos los problemas ambientales con futuros avances tecnológicos. Se están invirtiendo miles de millones de dólares en empresas de todo el mundo que quieren absorber CO2 del aire y almacenarlo bajo tierra o en el fondo del océano. Solo el gobierno de Estados Unidos anunció recientemente una financiación de 3.700 millones de dólares (Department of Energy, 2022). "Dejemos que la ciencia, la innovación y el mercado compitan para proporcionar las soluciones", dijeron los representantes de la industria sobre la captura y almacenamiento de carbono (CCS). Por otro lado, una comisión de la ONU concluyó que las actividades de eliminación de carbono "no están probadas tecnológicamente ni

económicamente, especialmente a gran escala, y plantean riesgos ambientales y sociales desconocidos" (Civillini, 2023).

Al mismo tiempo, según las estimaciones el consumo global de recursos no renovables (combustibles fósiles, biomasa, minerales y metales) se duplicará para 2060 (OECD, 2019) y el volumen anual de desechos aumentará en un 70 por ciento para 2050 (Kaza et al., 2018). En este contexto, no hay forma de evitar que la mayoría de las sociedades tengan que consumir menos recursos naturales y energía y producir menos desechos. Pero en el debate dominante no se habla de reducir drásticamente el consumo de recursos. Se supone que el reciclaje lo reducirá. Sin embargo, en las últimas décadas, el consumo de recursos no renovables ha aumentado más que la tasa de reciclaje. Tomamos el ejemplo de la Unión Europea. Sus países están entre los mayores responsables del cambio climático. En la UE, la tasa de reciclaje creció de un promedio del 10,8% en 2010 al 11,7 % en 2021 (algo menos que en 2020). El objetivo de la UE de alcanzar el 100 % de circularidad en 2050 es evidentemente inalcanzable. Los países con un alto consumo de recursos tienen además las tasas de reciclaje más bajas: Noruega es líder mundial con 44.3 toneladas de consumo anual de recursos por persona, mientras que su tasa de circularidad es de tan solo el 2,4 % (Eurostat, 2022).

La tecnología y el reciclaje son importantes para la transformación socio-ecológica, pero ya han fracasado como solución a la crisis medioambiental. Las emisiones globales de GEI en 2019 fueron un 12% más altas que en 2010 y un 54% más altas que en 1990. El 42% de las emisiones acumuladas históricas de CO2 desde 1850 se produjeron entre 1990 y 2019, cuando ya existían numerosos acuerdos sobre el cambio climático (IPCC, 2022, p. 6). Por tanto, "cambio de sistema, no cambio climático" (*System change not climate change*) es más que un eslogan. Propongo poner el trabajo en el centro de nuestra reflexión sobre la sostenibilidad.

El trabajo en la transición socio-ecológica: ¿verde o sostenible?

¿Por qué centrarse en el trabajo cuando la vida humana en nuestro planeta está amenazada por el cambio climático y la extinción masiva? La transformación radical de los patrones de producción y consumo por sí sola (que de todos modos no ocurre) no conducirá a la transición social y ecológica necesaria. Es necesario transformar la sociedad orientada al trabajo como tal y asegurarnos de que el trabajo en sí sea sostenible en todos sus aspectos. También puede cuestionarse razonablemente si la transformación de la producción y el consumo es siquiera posible sin la transformación de la sociedad orientada al trabajo (y viceversa). La reconceptualización, reorganización y revalorización del trabajo como trabajo sostenible es una herramienta decisiva desde abajo para impulsar y garantizar una transición justa. También proporciona un sujeto, unos agentes, de la lucha. Los trabajadores y las comunidades (como sujeto colectivo) son potencialmente los únicos que tienen un interés real en superar la sociedad del trabajo tanto como lo tienen en la producción sostenible y no contaminante. También son ellos quienes tendrán que soportar el peso de la transformación socio-ecológica. Si no asumen el papel central en la definición y práctica de la transformación, no habrá tal transformación.

En los discursos y las políticas dominantes el trabajo en la transición socio-ecológica suele abordarse como "empleos verdes" en una "economía verde". Ambos no cuestionan el modo de producción capitalista y se basan en la idea del "crecimiento verde". Las preocupaciones y la desconfianza expresadas por los sindicatos con respecto a las condiciones y la calidad de los empleos etiquetados como "verdes" a menudo están justificadas (Neimark et al., 2020). Muchos empleos verdes, además, no son ni verdes ni sostenibles, y carecen de calidad y condiciones de trabajo decentes. Buena parte de los nuevos empleos en varias industrias asociadas con la "transición" se ha observado que han tendido a ser activamente antisindicales (por ejemplo, la minería de litio en Chile) y muchos representan una

desprofesionalización en comparación con la industria que se está reemplazando (por ejemplo, baterías para vehículos eléctricos en comparación con trenes de transmisión para motores de combustión) (Davidson, 2023). Los empleos verdes tienden a estar estratificados por un pequeño número de puestos altamente calificados y una mayoría de baja calificación (gestión de residuos, reciclaje, parques y servicios naturales, etc.); o las industrias de reemplazo tienden a requerir cuantitativamente menos trabajadores que los reemplazados (plataformas petrolíferas y refinerías frente a energía eólica marina). Esto contribuye a una devaluación del trabajo combinada con salarios más bajos, falta de acuerdos sobre horarios de trabajo y flexibilidad, débil estabilidad laboral y falta de sindicalización en los nuevos sectores (Azzellini, 2021a, 2023).

Pero ¿qué es el trabajo sostenible? Una orientación importante la proporcionan los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU, incluido el objetivo del trabajo decente, sostenible y promotor del desarrollo (UN, 2015), que deben alcanzarse para 2030. En los ODS no se define qué es el trabajo sostenible. Hay algunos elementos interesantes que se pueden encontrar en otros documentos de la ONU, como también hay cuestiones problemáticas: la ONU y la OIT insisten en una lógica de crecimiento, y en última instancia siempre acaban con "empleos verdes", que están vinculados a una transformación socio-ecológica en el marco del modelo de producción capitalista (aunque la OIT los vincule a criterios estrictos).

En consonancia con otras investigadoras e investigadores, activistas ambientales y algunos sindicatos y organizaciones obreras, voy avanzando un enfoque holístico de trabajo sostenible que implica considerar las cuestiones económicas, sociales y ambientales como un todo interrelacionado. En primer lugar, el trabajo sostenible no reduce el desarrollo a los aspectos económicos o tecnológicos, sino que está en consonancia con el modelo de trabajo decente de la OIT. En segundo lugar, el trabajo debe basarse en las necesidades y el potencial de las personas y ofrecer no sólo seguridad social y económica, sino también oportunidades de desarrollo personal. El trabajo decente que

promueve el desarrollo sólo es posible si se garantiza la reproducción del trabajo y de la vida. El objetivo del trabajo debe ser la sostenibilidad ambiental, no debe poner en peligro la (re)productividad de la naturaleza y debe asegurar que los ecosistemas puedan soportar las tensiones a las que están expuestos. En tercer lugar, el trabajo sostenible se basa en una comprensión ampliada del trabajo más allá del trabajo remunerado: el concepto pretende superar la separación artificial entre trabajo productivo y reproductivo, mercantilizado y no mercantilizado, formal e informal. Todas las actividades deben guiarse por el principio del trabajo sostenible.

Se suponía que el trabajo sostenible debía incluirse globalmente en las agendas políticas nacionales. Sin embargo, el tema casi nunca se aborda explícitamente en las políticas gubernamentales o en los debates públicos. El empleo es un tema central en los debates y propuestas de políticas relativas a la transición socio-ecológica, pero rara vez la organización social del trabajo, otras formas de trabajo u orientaciones de valores. Las políticas promovidas por los gobiernos y el sector privado se centran casi exclusivamente en una "solución tecnológica". Los sindicatos tienden a privilegiar el aspecto de la sostenibilidad social y descuidar la sostenibilidad ecológica, aspectos de la transformación del significado y la organización del trabajo y la cuestión de la transición justa global (especialmente en el hemisferio norte). En cambio, los discursos de sostenibilidad con orientación ecológica tienden a prestar poca atención a la sostenibilidad social del trabajo y rara vez abordan el trabajo en general. Se centran en los consumidores y las empresas como actores principales. Se analiza ampliamente la influencia que tienen en las sociedades orientadas al trabajo acontecimientos como los cambios demográficos (sociedades que envejecen), la migración, la digitalización, la flexibilización y la globalización. Pero los aspectos ecológicos de ciertos tipos de trabajo y lo que significan para el trabajo y el mercado laboral son ampliamente ignorados. Existen también ejemplos esperanzadores de alianzas entre sindicatos y movimientos sociales, territoriales y ambientalistas.

En Alemania, el sindicato de servicios ver.di, especialmente su sección de transporte público, ha incluido demandas y propuestas para una transformación ecológica más rápida y diferente del sector del transporte. El sindicato también ha coordinado protestas con el movimiento en contra del cambio climático Fridays For Future (FFF) varias veces durante la pandemia. Ver.di y FFF formaron la alianza conjunta "*Wir fahren zusammen*" (Viajamos juntos). A principios de marzo de 2023, mientras ver.di estaba en huelga en diferentes sectores, ver.di transporte público y FFF organizaron una jornada de protesta conjunta. Los trabajadores del transporte público hicieron una huelga de 24 horas en 200 ciudades, y FFF y ver.di marcharon juntos por una política de transporte socialmente justa y sostenible que incluyera mejores condiciones de trabajo en el transporte público, más personal, billetes asequibles, ampliación de la red ferroviaria y una mayor frecuencia de trenes combinada con salarios más altos y buenas condiciones de trabajo. A principios del 2024 se repitieron las huelgas en el sector del transporte público, acompañadas por acciones coordinadas con FFF[2]. Ese tipo de alianzas son más fáciles en casos de sectores con mercados nacionales o regionales. En el sector industrial exportador eso es más difícil.

Eso hace aún más relevante el caso de Colombia. En 2021, los tres sindicatos del sector minero-energético, USO (Unión Sindical Obrera de la Industria del Petróleo), Sintracarbón (Sindicato Nacional de trabajadores de la Industria del Carbón) y Sintraelecol (Sindicato de Trabajadores de la Energía de Colombia) formaron una alianza minero-energética por la transición justa en Colombia. En una declaración conjunta, ratificaron su "responsabilidad y compromiso para impulsar el cambio actual de las políticas minero energéticas de Colombia y el cambio del rumbo del modelo de desarrollo excluyente, injusto e insostenible desde lo ambiental, lo económico y lo social, que se imponen desde gobiernos al servicio del capital financiero y netamente extractivista, centralizando los mandatos, desconociendo la diversidad y las necesidades regionales del país" (Cipame, 2021). En el 2022, la

[2] Véase la página internet de la alianza "https://www.wir-fahren-zusammen.de/

alianza inauguró el "Centro de innovación e investigación para el desarrollo justo del sector minero-energético colombiano", CIPAME, que desarrolla propuestas desde los trabajadores de los sectores (Cipame, 2022). Los tres sindicatos discuten y se intercambian también con organizaciones territoriales, étnicas y ambientales, y han elaborado propuestas comunes para una transición minera y energética justa en 2016 y 2018 (Segunda Asamblea Nacional por la paz & MSMEYA, Mesa Social Mineroenergética y Ambiental por la paz, 2018).

Vemos ahora de cuáles aspectos hay que tener cuenta, para que la transición socio-ecológica sea una transición justa. Estos incluyen la seguridad social para aquellos directamente afectados por la pérdida de empleo, así como las relaciones Norte-Sur, la clase y el género.

La dimensión norte-sur

Los datos de las emisiones de cada país no captan las responsabilidades históricas. Las emisiones históricas de CO2 siguen contribuyendo al cambio climático. Los datos sobre las emisiones acumuladas proporcionan una visión más realista. La diferenciación entre las emisiones de CO2 causadas por el uso de combustibles fósiles y las emisiones de CO2 causadas por la deforestación y el cambio del uso del suelo también es importante. En cuanto a las emisiones acumuladas de 1850 a 2021, Estados Unidos lidera con el 20,3% de las emisiones acumuladas de CO2 a nivel mundial. China ocupa el segundo lugar con el 11.4%. Los siguientes países son Rusia (6,9%), Brasil (4,5%), Indonesia (4,1%), Alemania (3,5%), India (3,4%), el Reino Unido (3,0%), Japón (2,7%) y Canadá (2,6%). Las emisiones de CO2 del transporte internacional, que normalmente se excluyen de los datos nacionales y de los objetivos de emisiones, situarían al sector en el undécimo lugar. En la mayoría de estos países, las emisiones de CO2 han sido causadas abrumadoramente por los combustibles fósiles, mientras que en Brasil e Indonesia se deben en un 85% o más a la deforestación y al cambio de uso del suelo.

Más allá del hecho de que los beneficiarios financieros de las actividades extractivas se encuentran sobre todo en el Norte global, los datos sobre las emisiones acumuladas de CO2 en relación con la población de los países ni siquiera muestran a China, India, Brasil e Indonesia entre los primeros veinte países. En total, los cuatro países son responsables del 23% de las emisiones acumuladas desde 1850 hasta 2021, mientras que albergan al 42% de la población mundial. El 10% de la población mundial que vive en Estados Unidos, Rusia, Alemania, el Reino Unido, Japón y Canadá, en cambio, es responsable del 39% de las emisiones acumuladas de CO2 (Evans, 2021).

Los países industrializados del Norte global son los principales responsables de las emisiones de GEI y, por tanto, del cambio climático. Las principales consecuencias, sin embargo, afectan mucho más a los países del Sur global, aunque no sean los principales responsables del cambio climático. Esto genera una responsabilidad especial del Norte global hacia el Sur global, que también se ve más afectado por la catástrofe climática. El Norte global, sin embargo, no está cumpliendo con esta responsabilidad, ni reduciendo drásticamente las emisiones ni transfiriendo tecnologías ambientales importantes, ni pagando reparaciones. Incluso los fondos climáticos para el Sur global acordados en las cumbres climáticas apenas se han desembolsado. El Norte global quiere conservar el control y el liderazgo tecnológico en el proceso de transformación. Como en el anterior boom de las materias primas, el Sur global se ve obligado una vez más a asumir el papel colonial de proveedor primario de recursos.

Mientras tanto, las "iniciativas de sostenibilidad" del Norte global están produciendo desplazamientos, destrucción ambiental y apropiación de tierras en el Sur global: a través de parques solares y eólicos, producción de hidrógeno, represas, monocultivos para biocombustibles y la nueva minería de tierras raras. La minería de carbón está siendo reemplazada por la minería de litio, que requiere grandes cantidades de agua. Gran parte del litio se extrae de los depósitos de salmuera continentales por medio de la tecnología evaporítica al aire libre. Algunos investigadores estiman que evaporan entre 100 y 800 litros de agua por

kg de carbonato de litio (según el depósito), lo que tiene graves consecuencias ambientales y pone en duda la sostenibilidad de la minería de litio (Vera et al., 2023). El Instituto de Tierras Raras y Metales, una plataforma suiza para la compra de metales y tierras raras (que ofrece también la posibilidad de almacenar las compras de los clientes), estima un consumo de agua de 2,000 litros por kg (ISE - Institute for Rare Earths and Metals, 2022). El centro de investigación independiente Danwatch ha consultado a empresas productoras de litio, investigadores y estudios existentes, obteniendo estimaciones que van de 400 a 2 millones de litros de agua por kg de litio, sin poder obtener detalles sobre cómo llegarían a esos resultados las estimaciones más bajas y las más altas (Seidenfaden, 2019). Hay argumentos e indicios convincentes de que el golpe de Estado de 2019 contra Evo Morales en Bolivia estaba vinculado a los ricos depósitos de litio del país (Gatehouse, 2020). Ante las acusaciones de estar involucrado en el golpe, Elon Musk tuiteó: "Vamos a dar golpes contra quien queremos" [3].

La dimensión de clase

Frente a la narrativa de que todos estamos en el mismo barco, es importante señalar que no todos son responsables del mismo volumen de emisiones. Según un estudio que analiza las emisiones de GEI entre 1990 y 2019 (CHANCEL, 2022), el 50% de la población mundial que se encuentra en la parte inferior de la escala produce con el 11.5% de las emisiones totales de GEI. El 40 % intermedio produce un 40,5 % y el 10 % superior, el 48 % de todas las emisiones de GEI. El 1% más rico contribuye incluso con el 16.9%, sin mencionar que los superricos suelen ser también los propietarios o grandes inversores de las industrias responsables de las principales emisiones. 77 millones de personas, el 1% de la población mundial, emiten un 50% más de emisiones de GEI que 3.800 millones de personas, el 50% más pobre de la población mundial.

[3] Disponible en:
https://twitter.com/panoparker/status/1318157559266762752?lang=de

Un estudio sobre el crecimiento de las emisiones de GEI entre 1990 y 2019 revela que las emisiones de los más ricos, y especialmente de los superricos, están creciendo a un ritmo mucho más rápido que las emisiones del resto de la población. Mientras que el 50% más pobre de la población mundial contribuyó solo con el 16% del crecimiento de las emisiones, el 1% más rico contribuyó con el 23%. Esto refleja la desigualdad Norte-Sur y la dimensión de clase. Es evidente que ya no nos podemos permitir a los ricos. El 10% más rico de los EE. UU. contribuye con 140 veces más emisiones de GEI que el 50% más pobre de la población del África subsahariana. En todos los países, las personas ricas son responsables de emisiones mucho mayores que los estratos sociales más bajos. El 10% más rico de Europa es responsable de seis veces más emisiones de GEI que el 50% más pobre del continente. Por lo tanto, como dijo Chico Mendes "la ecología sin lucha de clases es jardinería".

La dimensión de género

Las mujeres son las más afectadas, y entre ellas hay una jerarquía étnica, geográfica, religiosa y de clase. Las mujeres ocupan la mayoría de los puestos de trabajo "sistémicos", los trabajos necesarios para la sociedad. Estos son los trabajos – en cuidado, salud, limpieza, preparación de comida, enseñanza y otros –que suelen ser peor pagados y que tienen menos reconocimiento social, que muchas ocupaciones asignadas socialmente a hombres. Estos son también los trabajos que vamos a necesitar más en futuro. Aunque la mayoría de las organizaciones internacionales, los políticos nacionales e incluso muchos sindicatos, especialmente los sindicatos industriales, se aferran a la idea de que los lugares de trabajo industriales que están desapareciendo tienen que ser reemplazados por empleos industriales "verdes" (ILO, 2019) eso es de hecho poco probable y además innecesario. Los trabajos que vamos a necesitar más a futuro son justo, los que hoy son mal pagados y que tienen menor reconocimiento social. La transformación socio-ecológica en marcha también está expulsando

a las mujeres del trabajo remunerado. Entre dos tercios y el 71% de los "empleos verdes" están ocupados por hombres, lo que hace que la brecha de género sea mayor que en el empleo general, y de los nuevos empleos verdes creados hasta 2030 solo el 25% estarán ocupados por mujeres (IMF, 2024, p. 10; SQALLI et al., 2021). Por lo tanto, una transformación exitosa requiere una reevaluación fundamental del trabajo, lo que incluye redefinir la organización social del trabajo, considerar otras formas de trabajo y promover diferentes orientaciones de valores.

Revalorizar y decomodificar el trabajo

La revalorización social del trabajo y una perspectiva de salida de la sociedad del trabajo son indispensables. Para ello, también es necesario abordar y tender a eliminar la división entre el trabajo supuestamente "productivo" y el "reproductivo". Un paso importante sería dejar de considerar el trabajo como una mercancía, y convertirlo en una cuestión de bienes comunes. Esto significa, por un lado, que la fuerza de trabajo ya no se pierde –como ocurre en el capitalismo– cuando no se compra, sino que se utiliza según las necesidades y las capacidades. Por otro lado, el trabajo no remunerado ya no puede volverse invisible y coaccionarse social y económicamente tan fácilmente.

El mantenimiento de la fuerza de trabajo como un bien común también implica el control y la toma de decisiones colectivas sobre la fuerza de trabajo. Esto está vinculado al objetivo ideal de poner los medios de producción bajo el control democrático colectivo de los trabajadores y las comunidades, es decir, socializarlos. Este proceso se puede ver en cientos de fábricas recuperadas bajo control obrero en todo el mundo. No hay despidos y las cuestiones ecológicas, sanitarias y sociales se vuelven centrales para los trabajadores tan pronto como pueden discutir temas distintos a los aumentos salariales con un horizonte de cambio.

Immanuel Wallerstein indica que la cuestión central en la construcción del socialismo no es la propiedad o el control de recursos económicos, sino más bien la decomodificación[4] de los procesos económicos mundiales. Con decomodificación, Wallerstein se refiere a la "eliminación de la categoría del lucro" (Wallerstein, 2000, p. 157). El capitalismo, según Wallerstein, se ha caracterizado principalmente por ser un "programa de comodificación de todo" (Wallerstein, 2000, p. 157), habiendo avanzado mucho en su camino, con todas las consecuencias conocidas. Por eso, Wallerstein propone que el socialismo debería ser un programa para la decomodificación de todo, viéndolo como una tarea que tardará siglos en avanzar (Wallerstein, 2000, p. 157). La fuerza de trabajo es sin duda uno de los aspectos más importantes de decomodificar (Azzellini, 2018).

¿Qué es la utopía?

Antes de pasar a la resistencia y las utopías concretas analizo el papel de las utopías en las luchas por el cambio.

La izquierda tradicional ha criticado con frecuencia a las utopías, indicando que Marx mismo se opuso a ellas y criticó a los socialistas utópicos. Sin embargo, lo que criticaba Marx eran las utopías abstractas, como diría Ernst Bloch, distinguiéndolas de las utopías concretas.

"El punto de contacto entre el sueño y la vida –sin el cual el sueño no es más que utopía abstracta y la vida solo trivialidad– se halla en la capacidad utópica reintegrada a su verdadera dimensión, la cual se halla siempre vinculada a lo real-posible" (Bloch, 1977, p. 135). Marx en realidad reivindicaba la utopía como necesaria, como lo hizo en una carta a Arnold Ruge en 1843:

[4] Comodificación es la transformación de recursos, bienes, servicios, etc. en mercancía. El capitalismo expande comodificando cada vez más elementos y aspectos de la vida y hasta la vida misma. La decomodificación es el proceso de ir quitando el carácter de mercancía y se basa en el concepto desarrollado por Marx en el primer tomo de El Capital "El carácter fetichista de la mercancía y su secreto."

"Luego será evidente que el mundo ha estado soñando por mucho tiempo con la posesión de una cosa de la cual, para poseerla realmente, debe tener consciencia. Será evidente que no se trata de trazar una línea mental entre el pasado y el presente, sino de materializar los pensamientos del pasado. Finalmente, será evidente que la humanidad no está comenzando una nueva tarea, sino que está llevando a cabo de manera consciente su vieja tarea" (Marx, 2008).

La utopía y la prefiguración utópica en la lucha por una sociedad sin clases han sido reivindicadas por muchos marxistas. Para Herbert Marcuse (1986) la utopía era un ejercicio de imaginación política necesario para poder desarrollar proyectos alternativos (aunque era pesimista respecto a su posibilidad de desafiar la ideología capitalista vigente en las sociedades industrializadas). Walter Benjamin (1965) habla del ahora-tiempo; John Holloway (2010) habla de cracks en el capitalismo que dejan entrever un posible futuro diferente. Ernst Bloch (1977) considera la anticipación social-utópica como imprescindible en el contexto de una praxis comunista. Aparte del recurso al pasado, es también la esperanza y la imaginación de un futuro distinto posible lo que constituye el aún-no de Bloch. Una praxis crítica de liberación tiene la esperanza de un futuro alcanzable como fundamento necesario. La importancia de vivir las nuevas relaciones sociales es fundamental, ya que, como Bloch (1971) insiste, Marx siempre subrayó que "la esencia humana no es algo abstracto inherente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales" (Marx, 1973).

El concepto de las utopías concretas lo podemos reencontrar en la teología de la liberación. Para Gustavo Gutiérrez, uno de los principales teóricos de la teología de la liberación, quien se refiere directamente a Bloch, la utopía tiene que ser una utopía concreta:

"La utopía, contrariamente a lo que el uso corriente sugiere, está marcada por su relación a la realidad histórica presente […] La utopía significa necesariamente una denuncia del orden existente. […] Pero la utopía es, también, un anuncio. Anuncio de lo que todavía no es, pero que será; presagio de un orden de cosas distinto, de una nueva sociedad. […] la utopía como movilizadora de la historia y subversiva

del orden existente. Si la utopía no lleva a una acción en el presente, es una evasión de la realidad" (Gutiérrez, 1975, pp. 310–312).

La utopía introduce también la dimensión comunal a la cuestión de emancipación y liberación y es en ella donde se desarrollan, experimentan y viven principalmente las utopías concretas. La utopía concreta radicaliza el compromiso de los y las que luchan, y les ayuda a mantenerse fieles a sus intenciones de construir una sociedad libre sin desigualdades sociales (Gutiérrez, 1975, p. 317).

En las luchas sociales en América Latina, la tradición y el mito tienen una función permanente. Es lo que Benjamin (2007, p. 33) llamó una "flaca fuerza mesiánica sobre la que el pasado exige derechos". Durante siglos, elementos de luchas y movimientos pasados en contra del orden social establecido se volvieron banderas de las luchas actuales[5]. Eso es lo que Benjamin llamaba una "cita secreta entre las generaciones pasadas y la nuestra" (2007, p. 33) y expresa una temporalidad distinta a la temporalidad de la modernidad, ya que pasado, actualidad y futuro solapan, se entrecruzan y forman un nuevo significado hacia el futuro.

A partir de 1960, la apertura de espacios para la creación utópica ha estado muy presente en los movimientos. Wini Breines las define como políticas prefigurativas, que pueden ser individuadas "en contra-instituciones, manifestaciones y en intentos de incorporar valores personales y anti-jerárquicos en la política" (Breines, 1989, p. 6). Un elemento central es la democracia participativa. Los medios no están sometidos a los fines. No se trata de implementar un programa, sino de un proceso sin un resultado definido previamente. La consigna zapatista "preguntando caminamos" refleja también eso. Muchos de los nuevos movimientos globales han sido denominados movimientos prefigurativos considerando la centralidad de prácticas prefigurativas (Maeckelbergh, 2011).

[5] Por sólo nombrar algunos ejemplos: Tupac Amaru, Zumbi do Palmares, José Martí, Farabundo Martí, Augusto César Sandino, Emiliano Zapata, Pancho Villa, etcétera.

Investigar y difundir las utopías concretas como alternativas al sistema capitalista es de gran importancia ya que el credo del capitalismo globalizado es que no hay alternativa.

Las utopías concretas o prefiguración utópica

En las ideas y prácticas de autogestión democrática comunitaria y de los medios de producción en América Latina y en el Caribe confluyen costumbres ancestrales y renovadas de comunidades y pueblos indígenas, experiencias de las comunidades fundadas por ex esclavos africanos autoliberados conocidas como quilombos, palenques, cumbes o pueblos cimarrones, y un amplio historial socialista, revolucionario, obrero y campesino.

El filósofo y educador venezolano Simón Rodríguez (1769-1854), maestro de Simón Bolívar y referente central del bolivarianismo, que había frecuentado a los socialistas utópicos en Francia a principios del siglo XIX, propuso en 1847 un autogobierno local llamado toparquía (del término griego "topos", lugar). Según Rodríguez el gobierno local directo era la única medida eficaz contra el despotismo. Las comunidades autogobernadas formarían una confederación en la que se hubiera abolido el poder de la iglesia, los ricos y los militares (Rodríguez 2001, 542).

La confederación de comunas fue también la alternativa que avanzó la Comuna de París frente al estado-nación centralizado. En el análisis de la administración socialista revolucionaria de la Comuna de París, Marx afirmó que el sistema capitalista puede ser superado "si las sociedades cooperativas unidas han de regular la producción nacional según un plan común, tomándola así bajo su propio control", y como Marx resume, "¿qué otra cosa, señores, sería sino comunismo, comunismo 'posible'?" (Marx 1871, p. 335).

Los prácticas colectivas y comunitarias de producción y de organización de las comunidades indígenas en las Américas influyeron en varios revolucionarios latinoamericanos en el siglo XX. Ricardo Flores Magón (1874-1922), anarquista y sindicalista revolucionario

mexicano, fundó y lideró un movimiento considerado precursor de la Revolución Mexicana. El conocido lema "Tierra y Libertad", adoptado más tarde por Emiliano Zapata, es de Flores Magón. El movimiento promovió una reforma agraria radical y el autogobierno democrático de las comunidades rurales e indígenas, que Flores Magón consideraba listas para el comunismo (Flores Magón, 1911). Magón fue arrestado por el gobierno estadounidense y murió, probablemente asesinado, en prisión en 1922. En Oaxaca, el estado natal de Flores Magón, el "magonismo" sigue siendo una referencia importante.

En la Revolución Mexicana, después de haber derrotado a las tropas del gobierno, los Zapatistas y los Villistas abandonaron la Ciudad de México en diciembre de 1914 y Zapata y las facciones más radicales del zapatismo se concentraron en Morelos (principalmente alrededor de Cuernavaca). Unieron a los trabajadores y campesinos impulsando una reforma agraria radical y proponiendo la nacionalización de los ingenios azucareros. En los pueblos construyeron prácticas de autogobierno colectivo comunal. La experiencia duró solo hasta octubre de 1915, cuando los zapatistas perdieron el control de la región (Bosteels, 2014, p. 174).

El socialismo comunitario también está conectado con corrientes del pensamiento marxista latinoamericano. El marxista peruano José Carlos Mariátegui (1894-1930) defendía un socialismo latinoamericano original y una transición hacia él, enraizado en prácticas indígenas colectivas. Estaba convencido del potencial de los pueblos indígenas para construir el socialismo en países con una mayoría indígena. Las comunidades indígenas en Perú representaban un "factor natural de socialización de la tierra" y mantenían buena parte de su organización comuna y todas las modalidades de trabajo colectivo y cooperativo hasta bajo condiciones de marginalización y fragmentación de las tierras. Mariátegui consideró a las comunidades indígenas formas concretas de organización social y económica basadas en la colectividad y rechazó la caracterización de la economía indígena como primitiva según las etapas de desarrollo de Marx y Engels. Argumentó que la organización social y económica de los pueblos

indígenas es superior al latifundio semifeudal, que no es capaz de avanzar tecnológicamente (Mariátegui 2010).

Las expresiones de organización política como una confederación horizontal de comunidades en el siglo XXI están íntimamente ligadas a estas experiencias y a la tradición socialista comunitaria que predominó en los escritos y movimientos revolucionarios de izquierda antes de la aparición del socialismo de Estado. Como ha destacado Gustavo Esteva, fue el "impulso comunitario" original del socialismo antes de que se convirtiera en "colectivismo, burocracia y autodestrucción". "Las comunidades aparecen como una alternativa", continúa Esteva, "porque se restaura la unidad entre la política y el lugar, y el pueblo adquiere un marco en el que puede ejercer su poder, sin tener que entregarlo al Estado" (Esteva, 2009).

Prácticas contemporáneas de democracia consejista

Prácticas en línea con los principios del repertorio consejista y comunero se pueden encontrar en toda América Latina contemporánea. En cuanto a la autogestión comunal, se sitúan principalmente en contextos indígenas. Las comunidades zapatistas en Chiapas, México, son el caso más conocido y mejor documentado de las prácticas de autogobierno democrático directo, comunal y consejista con una perspectiva socialista. Su ejemplo llevó a la proclamación de comunidades autoadministradas en otros estados mexicanos, principalmente en Oaxaca y Guerrero. Aunque los detalles pueden diferir de un caso a otro, existen prácticas organizativas que comparten principios de democracia comunera y consejista en regiones indígenas de todo Ecuador; en las formas de organización comunal de los habitantes de la metrópoli indígena de El Alto en Bolivia; en los "asentamientos" del Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra (MST) de Brasil; en las luchas y los barrios construidos por los piqueteros, los movimientos de trabajadores desocupados en Argentina; en los barrios autoconstruidos del Movimiento de Pobladores en Lucha (MPL) en Chile; en los Consejos Comunales y Comunas en Venezuela; y en

cientos de empresas recuperadas por los trabajadores, principalmente en Argentina, Brasil, Uruguay y Venezuela.

Así como trabajadores del campo sin tierras han tomado tierras a lo largo de la historia, también los obreros y sus comunidades han tomado el control de lugares de trabajo en todo tipo de crisis políticas y económicas, en distintos sistemas políticos y alrededor de todo el mundo durante por lo menos los últimos 180 años. La crisis del capitalismo que golpeó a América Latina en particular en los años noventa, y la crisis del modelo neoliberal impuesto en el continente, provocó la toma de fábricas a lo largo de la región, especialmente en Argentina, donde la implosión política y económica y el fracaso de los empleadores y de las estrategias sindicales para responder al desempleo y la pauperización llevaron a que cada vez más trabajadores de distintos sectores ocuparan y autogestionaran sus lugares de trabajo. Hoy, más de 15.000 trabajadores administran de manera colectiva y democrática a más de 430 empresas recuperadas, entre las que se cuentan no sólo fábricas sino también hospitales, restaurantes, imprentas y un astillero. En Brasil, Uruguay y Venezuela, aunque en menor medida, también se dieron tomas masivas de empresas. La crisis económica global actual ha producido una nueva militancia de base, formas radicales de protesta y nuevas tomas obreras en Francia, Alemania, Grecia, Irlanda, Italia, España, Escocia, Canadá, los Estados Unidos, Corea del Sur, India, Indonesia, Rusia, Turquía, Egipto, Túnez, Venezuela, Brasil y, nuevamente, Argentina (Azzellini, 2021b, 2025; Azzellini & Ness, 2021). Históricamente, no se ha logrado imponer el control obrero a gran escala y a largo plazo. Sin embargo, al contrario de la sugerencia común de que los numerosos problemas internos que enfrentan las empresas controladas por los trabajadores constituyen las razones de su fracaso, y a pesar de las condiciones adversas del capitalismo que los rodea, las empresas bajo control obrero casi siempre han fallado debido a la amenaza o al uso de la represión violenta (Plys, 2016).

El caso GKN

Regresando a la cuestión de la transición socio-ecológica dirijo mi atención hacia la Empresa Recuperada por sus Trabajadores y Trabajadoras (ERT) GKN en Campi Bisenzio, cerca de Florencia, Italia. La ex planta de producción de ejes de transmisión para carros es uno de los ejemplos más interesantes de cómo trabajadores, movimientos ecologistas y otros movimientos sociales y populares empujan una reconversión industrial y transición justa desde abajo. La planta fue cerrada el 9 de julio de 2021 por el fondo buitre británico Melrose Industries que la había adquirido en 2018. Los 422 trabajadores fueron informados por correo electrónico de que habían sido despedidos por causas "naturales" de la "transición verde". Los trabajadores decidieron ocupar la empresa declarando una "asamblea permanente" (las asambleas de trabajadores adentro de la empresa están reconocidas por la legislación laboral italiana) (Collettivo di Fabbrica GKN, 2022, p. 9).

Frente al fracaso de la anterior administración empresarial, como también de las instituciones del Estado para resolver la situación, los trabajadores decidieron luchar por la conversión industrial de GKN bajo control obrero. Los trabajadores discutieron varias opciones y posibilidades con ingenieros, abogados e investigadores voluntarios calificados de convertir la actividad industrial y reiniciar la producción bajo el control obrero. A partir de estas consultas, los trabajadores finalmente decidieron la conversión industrial de la planta de GKN a la producción de paneles solares, baterías eléctricas y bicicletas de carga (Cirillo et al., 2022).

Aunque la gran mayoría de los trabajadores de GKN están afiliados a la Federación de Trabajadores Metalúrgicos (FIOM), un sindicato que forma parte de la tradicional Confederación General Italiana del Trabajo (CGIL), de tendencia izquierdista, los trabajadores de GKN, para ser más inclusivos, decidieron organizarse desde el principio a partir de su representación sindical unitaria RSU y luego principalmente como colectivo de trabajadores de GKN.

La lucha ha sido larga y ha incluido la movilización de protestas públicas y campañas de solidaridad. Los trabajadores consiguieron varias victorias legales. Los juzgados declararon ilegales los despidos. La legislación sigue, sin embargo, favoreciendo a los empresarios, que siguieron recibiendo plazos para presentar sus planes de reconversión que nunca presentaron. Los trabajadores de la GKN han logrado movilizar en varias ocasiones a decenas de miles de personas en su apoyo. También se produjo una huelga general y otra huelga de trabajadores metalúrgicos en la provincia de Florencia. Además, los trabajadores de GKN han estado cooperando estrechamente con el movimiento ecologista Fridays For Future Italy y han tendido la mano, trabajado con y apoyado las luchas de otros lugares de trabajo, trabajadores precarios, agricultores, estudiantes, organizaciones feministas y el movimiento LGBTQI+. Desde 2023 los trabajadores de GKN también organizan anualmente un Festival de Literatura de la Clase Obrera al que asisten unas 4.000 personas y junto con el colectivo de teatro radical Kepler-452 de Bolonia, montaron una obra llamada "El Capital: un libro que aún no hemos leído", en la que los trabajadores presentan su lucha y los mecanismos de explotación en la fábrica. El movimiento para la justicia climática Última Generación (Last Generation) también expresó su solidaridad con los trabajadores de GKN y bloqueó una de las autopistas más importantes de la ciudad de Roma el 18 de diciembre de 2023 (Iorio, 2023).

Para la conversión completa y el inicio de la producción a escala industrial se necesitan inversiones de casi €11,5 millones. A principios de 2024 los trabajadores de GKN iniciaron una campaña de financiación colectiva y una oferta internacional de "acciones populares" como inversiones solidarias en la idea de conversión de la fábrica. Hasta octubre lograron juntar €1,3 millones en participaciones a la cooperativa y €400.000 en acciones populares. Un inversionista ha ofrecido €2 millones. Banca Ética y otras dos iniciativas de inversión ética firmaron el compromiso de un préstamo blando de €6 millones, que está vinculado a una ley que la región de Toscana debe aprobar y que asignaría a la GKN la fábrica como espacio industrial anti-

especulación, que no puede albergar empresas del sector logístico, y que debe reutilizar el inmueble como un consorcio industrial para actividades productivas locales, lo que permitiría a los trabajadores de GKN convertir formalmente su colectivo en una cooperativa. Además, la región debería hacer uso del derecho del Estado italiano de tener la prioridad en la adquisición de la planta. Mientras tanto, la GKN ya ha producido prototipos de las bicicletas de cargo, y empezó a tomar órdenes para empezar a producirlas a finales de 2024 (Gabbriellini, comunicación personal, el 22 de junio de 2024; LabourNet, 2024). En octubre del 2024 salió a la luz que los dueños habían vendido la planta secretamente a otro consorcio formado por algunos de los encargados del negocio. Los trabajadores de la GKN anunciaron redoblar su lucha para hacer realidad la reconversión industrial.

Unas conclusiones preliminares

En la transición hacia el socialismo, como dice István Mészáros, "el punto clave es el establecimiento de un modo históricamente nuevo de mediar el intercambio metabólico de la humanidad con la naturaleza, y de las actividades productivas cada vez más autodeterminadas de los individuos sociales entre sí" (Mészáros, 2001, p. 871). El gran desafío es "la articulación de prácticas materiales y formas institucionales correspondientes bien tangibles. En otras palabras, la viabilidad histórica del sistema comunal propugnado por Marx … como la alternativa, sostenida positivamente por esfuerzo propio, a la división del trabajo estructurada antagonísticamente y su relación de valores" (Mészáros, 2001, p. 872). Las comunas y las empresas bajo control obrero u obrero-comunitario son el contexto más idóneo para avanzar en el trabajo sostenible y la decomodificación. La idea de la comuna como espacio de autogobierno democrático y el control obrero o la autogestión de los medios de producción corresponden al marco de la imaginación alternativa de muchos movimientos populares. Las prácticas se basan en un concepto de democracia que se asemeja a la

democracia consejista y contribuye a la renovación de un "repertorio consejista".

La construcción de las alternativas tiene que ir de la mano con la lucha directa en contra del capital donde sea posible enfrentarlo, y especialmente en el trabajo, ya que la interrupción de las cadenas de valor sigue siendo el arma más efectiva que tiene la clase trabajadora[6]. Retirarse a construir pequeñas alternativas en los nichos tolerados por el capital significa que la lucha ya está perdida. El capital avanza por medio de la expropiación y la apropiación de bienes comunes y bienes públicos. Y las empresas que tienen como meta aumentar la extracción de plusvalía a cualquier costo, siempre crecerán más rápido que las empresas que ponen el bienestar de los trabajadores, consumidores, comunidades y la naturaleza al centro.

¿Es posible aplicar las medidas necesarias para frenar el aumento de temperatura manteniendo el modo de producción capitalista y el modelo social resultante? Parece muy improbable, para no decir que es imposible. Por lo tanto, las luchas en torno a ellas no serán fáciles. A la objeción de que todo esto es imposible, quiero contestar que la historia no es lineal y que la humanidad creó el capitalismo y entró históricamente al sistema capitalista. Por tanto, también puede superarlo y salir del mismo.

Referencias

AZZELLINI, D. Labour as a commons: the example of worker-recuperated companies. *Critical Sociology*, v. 44, n. 4–5, p. 763–776, 2018. DOI: https://doi.org/10.1177/0896920516661856.

[6] Los cambios estructurales de la economía y del modo de producción han reducido la incidencia de algunos instrumentos tradicionales de lucha. En países como p. ej. Argentina, Grecia o Francia hasta varios paros nacionales no han podido cambiar las políticas gubernamentales. Hay que encontrar cómo interrumpir de manera efectiva las cadenas productivas y los flujos de capital, pero esa es otra discusión.

AZZELLINI, D. Sustainable work: country study of discourses, policies, and actors. An investigation of nine European countries: France, Portugal, Spain, the Netherlands, the United Kingdom, Sweden, Norway, Poland, and Slovakia. *Working Paper of the Specialist Group on Sociology and Labour Market Policy of the HdBA*, n. 1, 195 p. [S. l.]: University of Applied Labour Science, 2021a.

AZZELLINI, D. Workers' control and self-management. In: VELTMEYER, H.; BOWLES, P. (ed.). *The essential guide to critical development studies*. 2. ed. [S. l.]: Routledge, 2021b. p. 366–373.

AZZELLINI, D. *Sustainable work and just transition: policies and labour movement actors in France, the United Kingdom, Germany, Norway, Spain, Poland, Colombia, Mexico and the Philippines*. 121 p. [S. l.]: Rosa Luxemburg Foundation Geneva, 2023. Disponível em: https://rosalux-geneva.org/sustainable-work-and-just-transition/.

AZZELLINI, D. (ed.). *Una historia alternativa del trabajo: control obrero y democracia en el lugar de trabajo*. [S. l.]: El Colectivo, 2025.

AZZELLINI, D.; NESS, I. (ed.). *Poder obrero: autogestión y control obrero desde la comuna hasta el presente*. [S. l.]: Editorial El Colectivo, 2021.

BENJAMIN, W. Geschichtsphilosophische Thesen. In: BENJAMIN, W. *Zur Kritik der Gewalt und andere Aufsätze*. Mit einem Nachwort versehen von Herbert Marcuse. [S. l.]: Suhrkamp, 1965.

BENJAMIN, W. *Sobre el concepto de historia: tesis y fragmentos*. [S. l.]: Piedras de Papel, 2007.

BLOCH, E. *On Karl Marx*. [S. l.]: Herder and Herder, 1971.

BLOCH, E. *El principio esperanza*. [S. l.]: Editorial Aguilar, 1977.

BOSTEELS, B. The Mexican commune. In: *Communism in the 21st century: whither communism? The challenges of the past and the present*. v. 2. [S. l.]: Praeger, 2014. p. 161–189.

BREINES, W. *Community and organization in the New Left, 1962–1968: the Great Refusal*. [S. l.]: Rutgers University Press, 1989.

CHANCEL, L. Global carbon inequality over 1990–2019. *Nature Sustainability*, 2022. DOI: https://doi.org/10.1038/s41893-022-00955z.

CIPAME. Declaración política unitaria de los sindicatos minero energéticos para la transición justa. *CIPAME*, ago. 2021. Disponível em: https://cipame.org/comunicados/declaracion-politica-unitaria-de-los-sindicatos-minero-energeticos-para-la-transicion-justa/.

CIPAME. *Lanzamiento del CIPAME: panel académico: desarrollo de la transición en Colombia y cómo concretarla*. [Vídeo]. YouTube, 19 maio 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Nuwnvsoc2_I.

CIRILLO, V. et al. *Un piano per il futuro della fabbrica di Firenze: dall'ex GKN alla fabbrica socialmente integrata*. Quaderni, n. 46, 114 p. [S. l.]: Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, 2022.

CIVILLINI, M. UN advises against offsets for carbon removal technologies. *Climate Home News*, 25 maio 2023. Disponível em: https://www.climatechangenews.com/2023/05/25/un-advises-against-carbon-offsets-for-carbon-removal-technologies/.

COLLETTIVO DI FABBRICA GKN. *Insorgiamo: diario collettivo di una lotta operaia (e non solo)*. [S. l.]: Edizioni Alegre, 2022.

DAVIDSON, B. Labour on the leading edge: a critical review of labour rights and standards in renewable energy. *Energy Research & Social Science*, v. 97, art. 102928, 2023. DOI: https://doi.org/10.1016/j.erss.2022.102928.

DEPARTMENT OF ENERGY. Biden-Harris administration announces $3.7 billion to kick-start America's carbon dioxide removal industry. *Energy.gov*, 13 dez. 2022. Disponível em: https://www.energy.gov/articles/biden-harris-administration-announces-37-billion-kick-start-americas-carbon-dioxide.

ESTEVA, G. Otra mirada, otra democracia. *Festival Mundial de la Digna Rabia*, San Cristóbal de las Casas, 4 jan. 2009. Disponível em: http://rcci.net/globalizacion/2009/fg833.htm.

EUROSTAT. EU's circular material use rate decreased in 2021. *Eurostat*, 13 dez. 2022. Disponível em: https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20221213-1.

FLORES MAGÓN, R. El pueblo mexicano es apto para el comunismo. *Regeneración*, n. 53, 1911. Disponível em: http://www.archivomagon.net/periodico/regeneracion/cuartaepoca/pdf/e4n53.pdf.

GABBRIELLINI, F. Entrevista concedida em 22 jun. 2024. Comunicação pessoal.

GATEHOUSE, M. Bolivia's lithium coup. *Latin America Bureau*, 8 dez. 2020. Disponível em: https://lab.org.uk/bolivias-lithium-coup/.

GRAMSCI, A. *Pasado y presente: cuadernos de la cárcel*. [S. l.]: Gedisa Editorial, 2018.

GUTIÉRREZ, G. *Teología de la liberación: perspectivas*. [S. l.]: Ediciones Sígueme, 1975.

HOLLOWAY, J. *Crack capitalism*. [S. l.]: Pluto Press, 2010.

ILO. *World employment and social outlook: trends 2019*. [S. l.]: ILO, 2019.

IMF. *Green jobs and the future of work for women and men*. Staff Discussion Notes, n. 2024/003, 47 p. [S. l.]: IMF, 2024. Disponível em: https://www.imf.org/en/Publications/Staff-Discussion-Notes/Issues/2024/09/27/Green-Jobs-And-The-Future-Of-Work-For-Women-And-Men-553308.

IORIO, F. GKN di Firenze: un modello di militanza operaia. *Lotta per il Socialismo*, 7 ago. 2023. Disponível em: https://www.lottaperilsocialismo.it/635/gkn-di-firenze-un-modello-di-militanza-operaia.

IPCC. *Climate change 2022: mitigation of climate change*. Contribution of Working Group III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. [S. l.]: Cambridge University Press, 2022. Disponível em: https://www.ipcc.ch/report/sixth-assessment-report-working-group-3/.

ISE – INSTITUTE FOR RARE EARTHS AND METALS. Lithium industry: carbon footprint and water use needs to be improved. *Institut für Seltene Erden und Strategische Metalle*, nov. 2022. Disponível em: https://en.institut-seltene-erden.de/lithiumindustrie-verbesserungsbedarf-bei-co2-bilanz-und-wasserverbrauch/.

KAZA, S. et al. *What a waste 2.0: a global snapshot of solid waste management to 2050*. [S. l.]: World Bank, 2018. Disponível em: http://hdl.handle.net/10986/30317.

LABOURNET. Update besetzte GKN Fabrik bei Florenz. *Labournet.tv*, 6 nov. 2024. Disponível em: https://de.labournet.tv/update-besetzte-gkn-fabrik-bei-florenz.

MAECKELBERGH, M. Doing is believing: prefiguration as strategic practice in the alter-globalization movement. *Social Movement Studies: Journal of Social, Cultural and Political Protest*, v. 10, n. 1, p. 1–20, 2011.

MARCUSE, H. *El final de la utopía*. [S. l.]: Seix Barral, 1986.

MARX, K. *Tesis sobre Feuerbach*. [S. l.]: Ediciones de Cultura Popular, 1973.

MARX, K. Marx a Ruge, Kreuznach, septiembre de 1843. *Marxists Internet Archive*, 2008. Disponível em: http://www.marxists.org/espanol/m-e/cartas/m09-43.htm.

MÉSZÁROS, I. *Más allá del capital*. [S. l.]: Vadell Hermanos Editores, 2001.

NEIMARK, B. et al. Not just participation: the rise of the eco-precariat in the green economy. *Antipode*, v. 52, n. 2, p. 496–521, 2020. DOI: https://doi.org/10.1111/anti.12593.

OECD. *Global material resources outlook to 2060*. [S. l.]: OECD Publishing, 2019. DOI: https://doi.org/10.1787/9789264307452-en.

PLYS, K. Worker self-management in the Third World, 1952–1979. *International Journal of Comparative Sociology*, v. 57, n. 1–2, p. 3–29, 2016. DOI: https://doi.org/10.1177/0020715215627190.

SEGUNDA ASAMBLEA NACIONAL POR LA PAZ; MESA SOCIAL MINEROENERGÉTICA Y AMBIENTAL POR LA PAZ (MSMEYA). *21 propuestas desde el sector minero energético para la paz y transición hacia un proyecto compartido de país*. 2018. Disponível em: https://transiciones.info/wp-content/uploads/2020/02/21-PROPUESTAS-DESDE-EL-SECTOR-MINERO-ENERGETICO-PARA-LA-PAZ-Y-LA-TRANSICION-HACIA-UN-PROYECTO-COMPARTIDO-DE-PA%C3%8DS.pdf.

SEIDENFADEN, J. How much water is used to make the world's batteries? *Danwatch*, 1 dez. 2019. Disponível em: https://danwatch.dk/en/how-much-water-is-used-to-make-the-worlds-batteries/.

SQALLI, Z. et al. Why climate action needs a gender focus. *BCG Global*, 26 out. 2021. Disponível em: https://www.bcg.com/publications/2021/climate-action-impact-on-gender-equality.

UN. *Sustainable development goals*. 2015. Disponível em: https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/.

VERA, M. L. et al. Environmental impact of direct lithium extraction from brines. *Nature Reviews Earth & Environment*, v. 4, n. 3, p. 149–165, 2023. DOI: https://doi.org/10.1038/s43017-022-00387-5.

WALLERSTEIN, I. A left politics for the 21st century? Or, theory and praxis once again. *New Political Science*, v. 22, n. 2, p. 143–159, 2000.

WMO. 2024 is on track to be hottest year on record as warming temporarily hits 1.5°C. *World Meteorological Organization*, 8 nov. 2024. Disponível em: https://wmo.int/news/media-centre/2024-track-be-hottest-year-record-warming-temporarily-hits-15degc.

À beira do abismo não é uma metáfora para o fim. É uma pergunta sobre o presente.

O que produz as crises que atravessam nosso tempo? Que relações sociais fazem da desigualdade, da violência, da destruição ambiental, da precarização do trabalho, do autoritarismo e das diferentes formas de opressão dimensões persistentes da vida contemporânea? E, sobretudo, que possibilidades permanecem abertas quando o futuro parece cada vez mais estreito?

Reunindo diferentes áreas do conhecimento e perspectivas de análise, esta obra parte da compreensão de que o abismo não caiu sobre a humanidade como fatalidade. Ele tem história, possui determinações e é produzido por relações sociais concretas. Por isso, compreender suas raízes significa também investigar as forças que o sustentam e os sujeitos que, em meio às contradições do presente, constroem formas de resistência.

Os textos aqui reunidos percorrem as crises do capitalismo, as desigualdades sociais, a emergência ambiental, a barbárie, o trabalho, a educação, a violência contra as mulheres, a militarização, as disputas em torno dos corpos e da dignidade, a memória e as formas de organização comunitária. Mas o livro não termina onde começa a catástrofe.

Entre ruínas, conflitos e tempos sombrios, permanecem a capacidade humana de criar, resistir, organizar-se e disputar outros modos de produzir e reproduzir a vida.

Este livro não oferece respostas prontas. Propõe uma travessia. Convida o leitor a olhar para o abismo não para contemplá-lo, mas para compreender como chegamos até ele — e perguntar, no interior da própria História, se ainda somos capazes de construir outros caminhos.

PROEX
MUSEU PEDAGÓGICO
PPGMLS
CAPES
NAVEGANDO